

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE MATERIAL PEDAGÓGICO UTILIZADO PARA O ENSINO REMOTO

**ATIVIDADE 7**  
COM AJUDA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS, LEIA O TEXTO ABAIXO:

## TIPOS DE MORADIAS

MORADIA É A CASA ONDE NÃO VIVEMOS. EXISTEM MUITOS TIPOS DE MORADIAS: CASAS GRANDES, PREDÍNIOS, PRÉDIOS, CASA DE PASSA DE CAMPO, ETC. OS MORADIAS TAMBÉM INCLUEM DIFERENTES TIPOS DE CONSTRUÇÃO: SUAS MORADIAS E PODEM USAR DIVERSOS MATERIAIS: MADEIRA, PEDRA, TIJOLO, CIMENTO, ETC. ALÉM DAS MORADIAS TEM AS MOÇARAS.

**CASA ORIENTAL** **PALAFITA**  
**TENDA** **ALVARARIA**  
**BÊZIDO** **DOCA** **CASTELO**

**EM CASA APRENDO O TEXTO**

## CHAPEUZINHO VERMELHO

UMA VEZ HOUVE UMA MENINA MUITO BONICINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO.

UMA DIA SUA MÃE, CHAMOU CHAPEUZINHO VERMELHO E PEDIU QUE FOSSE À CASA DA VOVÓ PARA LEVAR DOCEZINHAS. PENSOU QUE ESTAVA CORRENDO.

A MÃE DA MENINA PEDIU QUE FOSSE PELA CALÇADA DAS CASAS PARA NÃO SE PERDERER NA FLORESTA. MAS CHAPEUZINHO VERMELHO NÃO OUVIU A MÃE E FUGIU PARA O CAMINHO DA FLORESTA E ENCONTROU O Lobo.

O LOBO NÃO SABENDO QUE CHAPEUZINHO ERA UMA MENINA PEQUENA, PERGUNTOU-LHE O NOME E O ENDEREÇO. CHAPEUZINHO RESPONDEU: "EU SOU DOCEZINHA E MORO NA CASA DA VOVÓ." CHAPEUZINHO CHEGOU ENTÃO A CASA DA VOVÓ E ENTREGOU AS DOCEZINHAS. CHAPEUZINHO CHEGOU A CASA DA VOVÓ E ENTREGOU AS DOCEZINHAS. CHAPEUZINHO CHEGOU A CASA DA VOVÓ E ENTREGOU AS DOCEZINHAS.

VOCÊ PODE GOSTAR DE VER OUTROS SUGESTÕES DE VÍDEOS:  
<https://www.youtube.com/watch?v=8m1w3t1p7W4>

**ATIVIDADE PRÁTICA**

## RECEITA: BOLO DE FUBÁ

**INGREDIENTES:**

- 1 COLHER DE SOVADA DE MANTEIGUELA
- 1 COLHER DE SOVADA DE ÓLEO
- 1 COLHER DE SOVADA DE MIOIDÃO
- 1 COLHER DE SOVADA DE MEXER
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE FUBÁ
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE TRIGO
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE MILHO
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE AVENA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE AMIDO
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE ARROZ
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE LEGUMES
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CENOURA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CEBOLAS
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE ALHO
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE SALSINHA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE SAL
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE AÇÚCAR
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CANELA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CACAU
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE MALVA

**MODO DE PREPARAR:**

BEBER NO LABORATÓRIO TODOS OS INGREDIENTES, RESERVANDO PARA ÚLTIMO A FARINHA DE CENOURA E O ÓLEO E O PO. BEBER OS INGREDIENTES E COLAR OS QUATRO INGREDIENTES COM MODO RESERVANDO E BEBER LENTE LENTE EM FÓRMULA MISTURADO.

PASSAR OS QUATRO INGREDIENTES NA MODO DE MODO RESERVANDO E BEBER LENTE LENTE EM FÓRMULA MISTURADO. PASSAR OS QUATRO INGREDIENTES NA MODO DE MODO RESERVANDO E BEBER LENTE LENTE EM FÓRMULA MISTURADO.

**ALUNO** **DATA**

ATIVIDADE PRÁTICA E DINAMIZADA QUE DEVE SER FEITA COM AJUDA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

**PARA ESTA ATIVIDADE SÃO NECESSÁRIOS OS REQUISITOS MATERIAIS:**

- 2 CARTAS DE FOLHA DE LITRO
- 1 JORNAL, FOLHA DE PAPEL, EM OUTROS TIPOS DE PAPEL
- 1 TEGELHA
- 1 FITA

**PASSO A PASSO:**

- CORTE DUAS CARTAS DE FITA DE 10 CM, PRECISANDO DE 5 CM PARA FICAR UM CORRETO. VOCÊ VAI UTILIZAR APENAS O LADO EM BRANCO DA FITA. COLE E MISTURE PARA A CRIANÇA VER.
- FAÇA UM LAÇO COM O JORNAL OU O PAPEL QUE TEMER. ESTE FORMAR UM BOLA. O PRECISAR DE 1 FITA PARA ENROLAR O BOLA E ENROLAR NA FITA.

**COMO USAR:**

O OBJETIVO É JOGAR A BOLA PARA O OUTRO, SEM DEIXAR QUE SE ENROLAR PARA BRINCAR. SE ENROLAR PARA BRINCAR, SE ENROLAR PARA BRINCAR, SE ENROLAR PARA BRINCAR.

10 ANOS  
10 ANOS  
10 ANOS

**ALUNO** **DATA**

ATIVIDADE PRÁTICA E DINAMIZADA QUE DEVE SER FEITA COM AJUDA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.

**PARA ESTA ATIVIDADE SÃO NECESSÁRIOS OS REQUISITOS MATERIAIS:**

- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE MILHO
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CENOURA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE ALHO
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE SALSINHA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE SAL
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE AÇÚCAR
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CANELA
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE CACAU
- 1 COLHER DE SOVADA DE FARINHA DE MALVA

**MODO DE PREPARAR:**

BEBER NO LABORATÓRIO TODOS OS INGREDIENTES, RESERVANDO PARA ÚLTIMO A FARINHA DE CENOURA E O ÓLEO E O PO. BEBER OS INGREDIENTES E COLAR OS QUATRO INGREDIENTES COM MODO RESERVANDO E BEBER LENTE LENTE EM FÓRMULA MISTURADO.

PASSAR OS QUATRO INGREDIENTES NA MODO DE MODO RESERVANDO E BEBER LENTE LENTE EM FÓRMULA MISTURADO. PASSAR OS QUATRO INGREDIENTES NA MODO DE MODO RESERVANDO E BEBER LENTE LENTE EM FÓRMULA MISTURADO.

10 ANOS  
10 ANOS  
10 ANOS

PRISCILA DA ROSA LESCOANO DIAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRISCILA DA ROSA LESCANO DIAS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE  
MATERIAL PEDAGÓGICO UTILIZADO PARA O ENSINO REMOTO**

**DOURADOS-MS  
2022**

**PRISCILA DA ROSA LESCANO DIAS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE  
MATERIAL PEDAGÓGICO UTILIZADO PARA O ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaise da Silva.

**DOURADOS-MS  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

D541p Dias, Priscila da Rosa Lescano  
Práticas de letramento na Educação Infantil: análise de material pedagógico utilizado para o ensino remoto / Priscila da Rosa Lescano Dias -- Dourados: UFGD, 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaise da Silva .

Dissertação (Mestrado em Educação) FAED, Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Educação Infantil. 2. Cadernos de Atividades. 3. Letramento. 4. Ensino remoto. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD.**

**©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte**

*Dedico esta pesquisa à minha família, esposo,  
pais e filhos, à minha orientadora e a todos  
que influenciaram de forma direta e/ou  
indireta o meu desenvolvimento acadêmico,  
principalmente a Deus, que me sustentou nos  
momentos difíceis.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a **Deus** por ter me dado saúde, e pela sua infinita misericórdia, pois colocou força em meu coração e perseverança para superar os momentos difíceis, sempre senti Sua presença ao meu lado, me sustentando quando parecia que eu iria fraquejar, e com certeza a fé no Senhor foi o combustível para eu permanecer caminhando.

À **Universidade Federal da Grande Dourados** e ao **Programa de Pós-graduação em Educação**, aos **professores** e aos **colegas** de disciplinas que, de alguma forma, colaboraram para o meu crescimento acadêmico.

À minha querida orientadora, professora doutora **Thaise da Silva**, pelo carinho com que me atendia e paciência com que orientava, por oferecer o suporte necessário e se dedicar nas correções, por indicar o caminho da pesquisa, orientando toda a minha trajetória e por proporcionar o conhecimento indispensável para o meu amadurecimento.

Aos meus filhos, **Sara** e **Lucas**, que nos momentos de minha ausência, nos quais não pude oferecer a atenção necessária, sempre entenderam que o futuro é construído a partir da dedicação no presente e que tudo um dia passa e, por isso, esperaram pacientemente os momentos de correria passarem.

Ao meu esposo, **Usiel**, pela compreensão e apoio em todos os fins de semana e feriados dedicados aos estudos, inclusive os dias em que precisei estar em outra cidade. Grande incentivador que se empenhou comigo nessa nova etapa de minha vida. Seu apoio e força foram fundamentais. Obrigada por ouvir as minhas lamentações quando surgiam as crises de estresse e ansiedade. Sem você, não seria possível caminhar.

Ao meu **pai** e à minha **mãe**, **Amandio** e **Tereza**, por serem essenciais em minha vida, pelo amor, incentivo, apoio incondicional e às vezes financeiro, que apesar de todas as dificuldades, me ajudaram na realização do meu sonho e com quem eu sei que sempre posso contar.

Aos meus **amigos** e **familiares**, que ao longo desta etapa me encorajaram e apoiaram, me incentivando sempre a ser uma pessoa melhor e não desistir dos meus sonhos.

Às companheiras **Kalyne Franco Cunha**, **Lorraine M. Gerotto** e **Janáina Bulcão de Oliveira**, por todos os conselhos preciosos e ajuda durante os meus estudos.

À **Zita Centenaro**, Secretária de Educação de Amambai/MS, por garantir que esse sonho se tornasse possível por meio das dispensas nos dias de trabalho, a compreensão e apoio durante esse período tão importante da minha formação acadêmica.

À **Liziana Arâmbula Teixeira**, companheira de estrada, pelo apoio, incentivo e por contribuir de forma direta na concretização desse sonho.

À Diretora **Liana Luiza Arâmbula Teixeira de Oliveira**, pelas dispensas do serviço nos dias de aula, e também pelo estímulo durante os momentos difíceis da caminhada.

Aos **professores e colegas de trabalho**, pela compreensão nos momentos de ausência e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigada!

*Quando eu ainda não sabia ler,  
brincava com livros  
e imaginava-os cheios de vozes,  
contando o mundo.*

*Cecília Meireles*



DIAS, Priscila da Rosa Lescano. **Práticas de letramento na Educação Infantil**: análise de material pedagógico utilizado para o ensino remoto. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

## RESUMO

Esta investigação tem como tema central o letramento dos alunos da Educação Infantil. O objetivo geral é analisar se na proposta de material pedagógico apresentada pelos educadores durante o ensino remoto (Cadernos de Atividades Pedagógicas) estão inseridas atividades que permitem o letramento e, em caso positivo, como ele aparece representado. Os objetivos específicos são: refletir sobre a relevância do letramento na Educação Infantil, principalmente durante o distanciamento social; identificar e discutir os tipos de exercícios presentes nos Cadernos de Atividades da pré-escola, no que diz respeito às práticas e eventos de letramento; e contribuir com a sociedade ao oferecer uma análise e reflexão de como o letramento para esse grupo de estudantes foi demonstrado no material disponibilizado para as aulas a distância de uma escola do interior do Brasil, em 2020. Parte-se do pressuposto de que toda criança já possui uma bagagem de letramento quando inicia os estudos em uma instituição de Educação Infantil, bem como essas práticas são culturais e necessitam ser estimuladas no trabalho didático. Para compreensão do objeto deste estudo, utiliza-se como aporte teórico os Novos Estudos do Letramento (NLS) e, para obtenção dos dados, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em Ciências Humanas, com o uso de técnicas de análise documental. Para tanto, examinou-se os Cadernos supracitados elaborados pelos professores de uma escola municipal de Amambai/MS para a educação remota infantil, em substituição às aulas presenciais durante a pandemia do coronavírus (covid-19). Observou-se a importância do papel mediador que o docente desempenha, e também foi possível perceber que quando os projetos de atividades para a Educação Infantil são limitados a tarefas impressas, deixam de se tornar atrativas e significativas, privando os discentes de vivenciar situações concretas de aprendizagem e, muitas vezes, dão mais valor ao fator conteudista do que ao desenvolvimento integral deles. Sendo assim, esta pesquisa atenta-se para o fato de que atividades de letramento também podem ser pedagogizadas afastando-se das propostas a que se destinam na esfera social.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; cadernos de atividades; letramento; ensino remoto.

DIAS, Priscila da Rosa Lescano. **Prácticas de literacidad en Educación Infantil:** análisis de material pedagógico utilizado para la enseñanza remota. 129 h. Disertación (Máster en Educación) – Universidad Federal de la Grande Dourados, Dourados, 2022.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como tema central la literacidad de los alumnos de Educación Infantil. El objetivo general es analizar si en la propuesta de material pedagógico presentada por los profesores durante la enseñanza remota (Cuadernos de Actividades Pedagógicas) hay actividades que posibilitan la literacidad y, en caso afirmativo, cómo aparece representada. Los objetivos específicos, son: reflexionar sobre la importancia de la literacidad en la Educación Infantil, especialmente durante el distanciamiento social; identificar y discutir los tipos de ejercicios presentes en los Cuadernos de Actividades del preescolar, en relación con las prácticas y eventos de literacidad; y contribuir a la sociedad ofreciendo un análisis y una reflexión sobre cómo se presentó la literacidad en el material puesto a disposición de un grupo de estudiantes con enseñanza remota de una escuela del interior de Brasil en el año 2020. Se supone que todo niño ya tiene conocimientos de literacidad cuando ingresa a una institución de Educación Infantil, así como que estas prácticas son culturales y necesitan ser estimuladas en el trabajo pedagógico. Para comprender el objeto de este estudio, se presenta como aporte teórico los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), y para la obtención de los datos se realizó una investigación cualitativa en ciencias humanas, utilizando técnicas de análisis de documentos. Para ello, se analizaron los Cuadernos de Actividades Pedagógicas elaborados por docentes de una escuela municipal de Amambai/MS para la enseñanza remota preescolar, en sustitución a las clases presenciales durante la pandemia del coronavirus (covid-19). Se observó la importancia del papel mediador que desempeña el docente y también se pudo constatar que cuando las propuestas de actividades para la Educación Infantil se limitan a actividades impresas, no consiguen ser atractivas y significativas, privando a los alumnos de experimentar situaciones concretas de aprendizaje y, muchas veces, dando más valor al factor contenido que a su desarrollo pleno. Por lo tanto, esta investigación llama la atención sobre el hecho de que las actividades de literacidad también pueden ser pedagógicas distanciándose de las propuestas del ámbito social.

**Palabras clave:** Educación Infantil; cuadernos de actividades; literacidad; enseñanza remota.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Produções encontradas nos anos de 2010-2021 .....               | 21 |
| Quadro 2 – Temas dos objetivos das pesquisas inventariadas .....           | 24 |
| Quadro 3 – Instituições e orientações das pesquisas.....                   | 26 |
| Quadro 4 – Amparo legal da Educação Infantil.....                          | 41 |
| Quadro 5 – Pontos positivos e negativos da pesquisa documental .....       | 59 |
| Quadro 6 – Quantidade de atividades por cadernos.....                      | 68 |
| Quadro 7 – Quantidade de atividades por campo de experiência .....         | 68 |
| Quadro 8 – Quantidade de atividades de alfabetização e letramento .....    | 69 |
| Quadro 9 – Número de atividades que atendem as esferas do letramento ..... | 71 |
| Quadro 10 – Quantidade de atividades de multiletramento .....              | 85 |
| Quadro 11 – Quantidade de atividades, segundo as tipologias textuais ..... | 95 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Significado da palavra literacy .....   | 32  |
| Figura 2 – Diferentes abordagens do letramento .....   | 36  |
| Figura 3 – Fases da pesquisa documental .....  | 61  |
| Figura 4 – Atividade da esfera “da educação” .....   | 72  |
| Figura 5 – Atividades da esfera “do lazer” .....   | 75  |
| Figura 6 – Atividades da esfera “do lazer” .....   | 77  |
| Figura 7 – Interpretação da história “Chapeuzinho Vermelho” .....  | 78  |
| Figura 8 – Atividade da esfera “doméstica” .....   | 80  |
| Figura 9 – Atividades da esfera “religiosa” .....  | 82  |
| Figura 10 – Texto informativo sobre a dengue .....   | 88  |
| Figura 11 – Atividade sobre a cultura negra .....  | 89  |
| Figura 12 – Prevenção de acidentes domésticos .....  | 91  |
| Figura 13 – Exemplos dos caminhos de pesquisas conduzidos pelos links disponibilizados na atividade da Figura 12 ..... | 92  |
| Figura 14 – Texto interativo .....   | 97  |
| Figura 15 – Texto prescritivo .....  | 99  |
| Figura 16 – Texto narrativo .....  | 101 |
| Figura 17 – Texto expositivo .....   | 104 |
| Figura 18 – Texto poético .....  | 107 |
| Figura 19 – Texto poético .....  | 109 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Instituições de Ensino.....                    | 29 |
| Gráfico 2 – Atividades de alfabetização e letramento ..... | 70 |
| Gráfico 3 – Atividades de multiletramento.....             | 87 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |  |
|--------|--|
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAP    | Cadernos de Atividades Pedagógicas   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                      |
| CEB    | Câmara de Educação Básica  |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação  |
| DCNEI  | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil   |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente   |
| GNL    | Grupo de Nova Londres  |
| IES    | Instituições de Ensino Superior  |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| NLS    | Novos Estudos do Letramento  |
| OMS    | Organização Mundial de Saúde   |
| PNAIC  | Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa  |
| PNBE   | Programa Nacional Biblioteca na Escola   |
| PNE    | Plano Nacional de Educação   |
| PNEI   | Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro Didático  |
| PPGEDU | Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| RCNEI  | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil   |
| SED    | Secretaria Estadual de Educação  |
| SEMED  | Secretaria Municipal de Educação   |
| TCC    | Trabalho de Conclusão de Curso   |
| UEMS   | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  |
| UFG    | Universidade Federal de Goiás  |
| UFGD   | Universidade Federal da Grande Dourados  |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| UFRJ   | Universidade Federal do Rio de Janeiro   |
| UFSC   | Universidade Federal de Santa Catarina   |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO.....   | 14  |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 16  |
| 2 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<br>.....   | 31  |
| 2.1 Do ponto de vista da Educação Infantil.....                                 | 40  |
| 2.2 O ensino remoto e a Educação Infantil.....                                  | 50  |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....                                       | 56  |
| 3.1 Aspectos teóricos .....   | 56  |
| 3.2 Aspectos procedimentais.....  | 61  |
| 3.2.1 A <i>pré-análise</i> .....  | 62  |
| 3.2.2 <i>Análise dos dados</i> .....  | 64  |
| 4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LETRAMENTO.....                                      | 67  |
| 4.1 Organização do material.....  | 67  |
| 4.2 A presença das “esferas de letramento” nos Cadernos de Atividades.....      | 70  |
| 4.4 A presença dos “multiletramentos” nos Cadernos de Atividades.....           | 83  |
| 4.4 A presença das “funcionalidades da escrita” nos Cadernos de Atividades..... | 93  |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 111 |
| REFERÊNCIAS.....  | 115 |

## APRESENTAÇÃO

Início a minha caminhada de escrita referindo-me ao fato de que estamos constantemente buscando conhecer e nos aprofundar naquilo que nos chama a atenção e que desperta interesse em nossa vida. Isso acontece porque damos valor à qualidade de nossas práticas, procurando melhorar a cada dia por meio de nossas experiências e atitudes.

São as possibilidades de vivências que nos proporcionam a oportunidade de irmos além daquilo que nos acostumamos cotidianamente. Sendo assim, continuamos a nossa procura por respostas e, dessa forma, compartilho um pouco da minha trajetória até chegar ao resultado desta pesquisa.

Em 1998, ingressei<sup>1</sup> no curso do magistério oferecido por uma escola estadual de Amambai, no Mato Grosso do Sul, um pouco a contragosto, inicialmente para satisfazer a vontade de meus pais. Durante o curso foi crescendo dentro de mim a vontade de lecionar e a admiração pelos professores que se dedicavam à arte da alfabetização.

Após a formatura (ano de 2002), recebi a incumbência de trabalhar com uma turma de 1ª série<sup>2</sup>. As dificuldades e os desafios foram muitos, mas o prazer de perceber a evolução no processo de aprendizagem dos alunos, a possibilidade de participar da construção das primeiras palavras e de poder ouvir os primeiros ensaios de leitura acabaram por aflorar dentro de mim a paixão pelo processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Já no ano de 2003, ingressei na última turma do Normal Superior com habilitação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, curso oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no município de Amambai-MS, e era destinado à capacitação de trabalhadores que já estavam em serviço na Educação.

Nos cinco primeiros anos de carreira dediquei-me às aulas nas séries do Ensino Fundamental, em situação de professora temporária, e a cada ano eu ministrava aulas em uma turma diferente, mas, em 2007, com o curso superior já concluído, assumi um concurso em Ponta Porã-MS, onde iniciei a minha trajetória na Educação Infantil e permaneci nessa cidade por dois anos.

Porém, a necessidade de voltar para a minha cidade natal fez com que eu abandonasse o meu concurso e retornasse para Amambai. Durante dois anos trabalhei com o primeiro ano

---

<sup>1</sup> Nesta apresentação escreverei utilizando a primeira pessoa do singular por se tratar de um texto voltado para a trajetória da pesquisadora, no restante desta dissertação opto por utilizar a terceira pessoa do singular.

<sup>2</sup> No dia 6 de fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei n.º 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, mudando a nomenclatura de “série” para “ano”.



do Ensino Fundamental, e em 2012 assumi um período de concurso na Educação Infantil do referido município. Permaneci até 2016 dividindo o meu tempo com o trabalho voltado para os dois níveis da Educação Básica, Educação Infantil no período matutino, e primeiro ano do Ensino Fundamental no vespertino.

Concomitante ao trabalho diurno, lecionei no curso de formação de docentes Normal Médio de uma escola estadual, entre 2012 e 2014, na condição de professora temporária das seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil, Organização do Fazer Pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Literatura Infantil.

Em 2017, fui aprovada novamente no concurso público municipal de Amambai para exercer mais um período no cargo de educadora na Educação Infantil, dedicando-me, dessa forma, exclusivamente ao trabalho com crianças pequenas. Naquele ano também veio a oportunidade de iniciar um curso de especialização *lato sensu* em Neuropsicopedagogia Clínica e o convite para ser formadora local do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério da Educação (MEC), voltado para a Educação Infantil, mais especificamente, para professores municipais que atuavam na pré-escola. Desenvolvi essa atividade até o final do ano de 2018.

Foi, então, com as leituras do material do curso e as discussões vivenciadas nas formações que surgiu o desejo de continuar os estudos e me aprofundar um pouco mais nas questões relacionadas à Educação Infantil e ao letramento, que eram os dois temas mais evidenciados pelos materiais nos encontros do PNAIC.

Após concluir a especialização *lato sensu*, assumi em 2019 a função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de uma escola municipal. Percebi que as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar com o letramento nessas duas etapas eram enormes, o que me instigou a investigar essas temáticas.

O ano de 2020 foi fundamental para mim, pois foi o início da minha caminhada como pesquisadora. Essa oportunidade possibilitou pesquisar e discutir alguns temas que sempre fizeram parte da minha vida, o letramento e a Educação Infantil, objeto de estudo desta dissertação.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi atípico em todo o planeta, pois com o advento da pandemia causada pelo novo coronavírus<sup>3</sup> (covid-19), muitos desafios foram impostos à educação, que precisou se organizar de forma a atender as crianças de maneira remota, uma vez que as instituições de ensino foram fechadas, buscando manter o distanciamento social e evitar a contaminação dentro das comunidades escolares e fora delas, visando preservar a integridade física de estudantes, equipe escolar e familiares, orientações estas dadas a todos os países pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Durante esse período, as escolas de todo o Brasil procuraram formas de se organizar para que os alunos de toda a Educação Básica não fossem prejudicados e tivessem a oportunidade de, mesmo à distância, continuarem estudando. Dessa maneira, foram utilizadas pela maioria das secretarias de educação dos estados e municípios aulas síncronas e assíncronas usando aplicativos de vídeochamadas (*Meet* e *Zoom*), bem como do *WhatsApp* para contato com os alunos e as famílias, apostilas de atividades e, em alguns casos, outras plataformas digitais.

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

Essas medidas tomadas para cumprir, de alguma forma, o calendário escolar e garantir educação para as crianças em geral, não minimizam o impacto causado pela pandemia e a necessidade de distanciamento social (horizontal ou vertical). As consequências pela doença serão sentidas ainda por muitos anos, pois além de agravar as desigualdades sociais, também afetam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento emocional da criança.

Em consonância, o advento da suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto e/ou ensino a distância vem sendo ministrado por diversas instituições de ensino público e privado, por meio das mais variadas plataformas digitais. Em pouco tempo, a utilização desses instrumentos provocou uma grande mudança nas atividades dos gestores educacionais, técnicos-administrativos, docentes, discentes e famílias, que tiveram de se adaptar, aprender novas práticas, exercitar a resiliência e inteligência emocional para vencer esse

---

<sup>3</sup> Síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), de acordo com Organização Pan-Americana de Saúde (2020).

período da melhor forma possível (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 797).

O objetivo geral deste estudo é analisar se na proposta de material pedagógico apresentada pelos educadores durante o ensino remoto estão inseridas atividades que possibilitam o letramento e, em caso positivo, como ele aparece representado. Os objetivos específicos são: refletir sobre a importância do letramento na Educação Infantil, principalmente durante o ensino remoto; identificar e discutir os tipos de exercícios propostos nos CAP da pré-escola no que diz respeito às práticas e eventos de letramento, e contribuir com a sociedade para oferecer uma análise e reflexão de como o letramento na Educação Infantil foi mostrado nas atividades remotas de uma escola do interior do país no ano de 2020.

Logo, a decisão de olhar para as propostas de letramento durante a pandemia se relaciona com a história de vida da pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica e professora da referida etapa de ensino há mais de dez anos. Isso surgiu também da necessidade de compreender a relevância e verificar a qualidade das atividades que eram oferecidas às crianças pequenas nos planejamentos pedagógicos.

Outro aspecto que merece destaque é que, enquanto profissional da área, é de comum conhecimento a importância de se desenvolver atividades voltadas para o letramento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e, mesmo correndo o risco de pedagogizar práticas que são sociais, trazê-las para dentro do contexto escolar acaba sendo considerado algo primordial para essa faixa etária. Dessa forma, é necessário levantar discussões sobre essa temática na Educação Infantil, mesmo sendo necessário fazer um enfrentamento às novas legislações, dentre elas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem optado por não utilizar esse termo.

Para a compreensão do objeto deste estudo apresenta-se como aporte teórico os Novos Estudos do Letramento (NLS)<sup>4</sup>, destacando as produções de Street (2014), Soares (2002, 2004a, 2004b, 2018), Rojo (1998, 2001), Kleiman (2005, 2007) e Goulart (2001, 2006, 2014) que debatem as questões referentes ao letramento. E para discutir as temáticas relacionadas à Educação Infantil, buscou-se dialogar com Corsino (2006), Goulart e Mello (2005), Junqueira Filho (2011), Baptista (2010), Souza (2008) e Morais (2012), dentre outros.

---

<sup>4</sup> Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy – NLS) é um movimento que se iniciou a partir dos anos de 1980 e será abordado no capítulo 2, que trata da fundamentação teórica desta investigação.

Com o objetivo de verificar a relevância do tema desta investigação, foi executada uma revisão dos estudos recentes que tem como propósito compilar os trabalhos de pesquisa feitos sobre o letramento na Educação Infantil.

Para a realização do trabalho também foram consultados autores como Romanowski e Ens (2006) e Charlot (2006). Com base nesses autores, pode-se afirmar que a revisão dos estudos recentes é de suma importância, pois possibilita apresentar uma ampla visão das pesquisas que já foram concretizadas e responder possíveis questionamentos que o pesquisador tem ao iniciar a sua pesquisa, sem analisar de forma profunda os dados encontrados, porque o principal objetivo é realizar um levantamento bibliográfico dos conhecimentos que vão sendo produzidos no decorrer dos anos dentro da temática escolhida.

Esta intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Assim, as informações obtidas nas produções realizadas dentro do recorte temático e temporal escolhido pelo pesquisador dão a quem busca uma orientação a noção de como os trabalhos estão sendo desenvolvidas dentro daquela perspectiva, tornando essa investigação indispensável na busca da qualidade.

De tal modo, o pesquisador, ao assumir o desafio de conhecer as produções já realizadas e observar as contribuições e os avanços que esses trabalhos já trouxeram para a Ciência, se permite perceber o que ainda necessita de atenção, bem como as lacunas que ainda não foram preenchidas. Nesse sentido, ele otimiza a sua pesquisa sem, no entanto, incorrer no erro da repetição ou de se dedicar a um campo que esteja exaurido. Para Charlot (2006, p. 14), “quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa”.

Logo, é fundamental, além de realizar uma seleção bibliográfica, analisar os dados obtidos mesmo que não se aprofundando neles, sendo assim, é de suma importância para que os estudos caminhem de forma a colaborar com a produção científica do país, e para que as dimensões dos enfoques e das perspectivas de sua investigação possam realmente alcançar os objetivos propostos.

Para uma visão mais abrangente de como esse tema tem sido abordado por estudiosos, é necessário que haja um levantamento dos trabalhos realizados com essa temática, conforme

ressaltam Romanowski e Ens (2006) e Charlot (2006). Contudo, é importante salientar que as seleções dos descritores e escolha dos filtros são fundamentais, pois são eles que ajustam a busca ao centro de interesse e reduzem o quantitativo de trabalhos a serem analisados na seleção dos estudos produzidos.

Assim, em primeiro lugar foi necessário buscar por trabalhos científicos em alguns meios de divulgação de pesquisas. Optou-se por procurar teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos científicos no Portal de Periódicos da CAPES, *SciELO* e *Google Acadêmico*. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Infantil” AND “letramento”, “Educação Infantil” AND “apostilados” e “Educação Infantil” AND “pandemia” com o recorte temporal de 2010 a 2021.

A escolha por esses descritores deve-se ao fato desta pesquisa ter como objeto de investigação as práticas de letramento nos materiais produzidos para trabalhar com a Educação Infantil, e por acreditar que as discussões sobre essa fase da Educação Básica têm sido recorrente, principalmente quando se trata da importância dessa etapa do ensino, da valorização das linguagens e do letramento de crianças de zero a cinco anos, pois desde que nascem, elas já começam a fazer parte de uma cultura letrada, como afirmam Baptista (2010) e Espinosa e Silva (2015).

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A língua escrita, que nas sociedades contemporâneas 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).

A escolha do recorte temporal se deu devido ao marco da Educação Infantil utilizado pelos estudiosos da área que são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) por meio da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, instituída a partir de intensas discussões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e concebida com o objetivo de orientar as políticas públicas e o currículo na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a

elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

Não obstante, as DCNEI entendem a criança como sujeito histórico e de direitos, respeitando suas experiências, saberes e as suas relações sociais, sempre considerando a sua indivisibilidade, ou seja, valorizando-a como um todo: cognitivo, afetivo, motor, linguístico, ético, estético e sociocultural (BRASIL, 2010).

O ano de 2021 foi escolhido como limite para o recorte temporal, pois foi o ano de realização do presente estudo. A partir da investigação no BDTD e na CAPES, foram encontradas cento e setenta e duas pesquisas com os descritores “Educação Infantil” AND “letramento”, e após a utilização dos filtros: recorte temporal de 2010-2021; tipo de pesquisa: mestrado e doutorado; grande área de conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: educação; e nome do programa: educação, restaram quarenta e dois trabalhos. Destes últimos, foram selecionadas quinze que possuíam relação com esta pesquisa. Com os descritores “Educação Infantil” AND “apostilados” e usando os mesmos filtros, foram encontrados dois trabalhos e foi selecionado apenas um, totalizando dezesseis produções, e com os descritores “Educação Infantil” AND “pandemia” não foram encontrados estudos.

A busca por artigos foi realizada no portal da *SciELO*, periódicos da CAPES e *Google Acadêmico* utilizando os três descritores. Na *SciELO* foram aplicados os seguintes filtros: coleções: Brasil; periódicos: todos; idioma: português; ano de publicação: 2010-2021; *SciELO* áreas temáticas: Ciências Humanas; WOS área temática: Educação e pesquisa educacional, e tipo de literatura: artigo. Assim, foram encontrados cinco artigos e foram escolhidos dois com os descritores “Educação Infantil” AND “letramento”. Já com o descritor “Educação Infantil” AND “apostilados” não foram encontrados artigos, e com “Educação Infantil” AND “pandemia” havia um artigo, mas que não estava dentro da temática desta pesquisa, pois se tratava da desinfecção de brinquedos.

No portal de periódicos da CAPES empregaram-se os filtros: busca avançada: no assunto contém: “Educação Infantil” AND “letramento”; data da publicação: últimos onze anos; tipo de material: artigos; idioma: português. Como resultados foram localizadas sete produções e quatro delas foram selecionadas, com o descritor “Educação Infantil” AND “letramento”, com “Educação Infantil” AND “apostilados” foram encontrados cinco textos, mas apenas um foi escolhido, e com “Educação Infantil” AND “pandemia” foram localizadas 24 produções e foram escolhidos oito artigos.

Ao mesmo tempo, realizou-se uma busca no *Google Acadêmico*, no entanto, não foi encontrado nenhum artigo com o descritor “Educação Infantil” AND “letramento”, localizou-se somente um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já com o descritor “Educação Infantil” AND “apostilados” foram encontrados nove artigos e uma dissertação e, destes trabalhos, três foram selecionados (dois artigos e uma dissertação). E com “Educação Infantil” AND “pandemia” foram encontradas seis produções e selecionou-se apenas três. Sendo assim, foram inventariadas trinta e oito pesquisas nas três plataformas de busca entre teses, dissertações, artigos e TCCs que estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Produções encontradas nos anos de 2010-2021

| AUTOR   | TITULO   | TIPO                              | ANO  |
|---|--|-----------------------------------|------|
| <b>Juçara Karla Becker</b>  | Experiências de letramento doméstico e escolar na Educação Infantil.   | TCC                               | 2010 |
| <b>Denise Pinheiro e Theresa Adrião</b>   | Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de “sistemas” de ensino apostilados na Educação Infantil.                   | Artigo<br><i>Google Acadêmico</i> | 2010 |
| <b>Adriana Santos da Mata e Carla Andréa Lima da Silva</b>                                      | Letramento na Educação Infantil: significando as práticas de leitura e escrita.  | Artigo<br>CAPES                   | 2011 |
| <b>Maria Tarciana de Almeida Barros e Alina Galvão Spinillo</b>                                 | Contribuições da Educação Infantil para o letramento: um estudo a partir de crianças sobre textos.   | Artigo<br>CAPES                   | 2011 |
| <b>Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento</b>  | As políticas públicas de Educação Infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas.                    | Artigo<br><i>Google Acadêmico</i> | 2012 |
| <b>Maria Lúcia Castanheira, Vanessa Ferraz Almeida Neves, e Maria Cristina Soares de Gouvêa</b> | Eventos internacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de Educação Infantil.            | Artigo<br><i>SciELO</i>           | 2013 |
| <b>Maira de Oliveira Freitas</b>  | Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de Educação Infantil.   | Dissertação                       | 2013 |
| <b>Luciano Eiken Senaha</b>   | Quais as contribuições neurocientíficas para o letramento emergente na Educação Infantil em crianças de 0 a 5 anos de idade?                         | Dissertação                       | 2013 |
| <b>Maria Nazareth de Souza Salutto de Matos</b>   | Leitura literária na creche; o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.   | Dissertação                       | 2013 |
| <b>Isabela Costa Dominici</b>   | Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos.   | Dissertação                       | 2014 |
| <b>Catia Cirlene Gomes de Oliveira</b>  | Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na Educação Infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. | Artigo<br>CAPES                   | 2015 |
| <b>Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa</b>     | O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil brincadeiras diferentes.  | Artigo<br><i>SciELO</i>           | 2015 |
| <b>Leticia de Aguiar Bueno Rocha</b>  | Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande-RS.  | Dissertação                       | 2015 |
| <b>Andreia Modanese</b>   | Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma “rede de significações” na “creche Ipê Branco”.                                     | Dissertação                       | 2015 |

continua...

continuação...

|  |  |  |      |
|--|--|--|------|
| <b>Priscilla de Andrade Silva Ximenes</b>  | Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão.  | Dissertação                            | 2015 |
| <b>Daniela Cardoso Espinosa e Thaise Da Silva</b>  | Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola.  | Artigo CAPES                           | 2015 |
| <b>Jéssica Trainotti Klug e Roseli Nazário</b>   | Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras de Educação Infantil sobre esses processos.   | Artigo CAPES                           | 2016 |
| <b>Fabiana Lazzari Lorenzet</b>  | Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil.  | Dissertação                            | 2016 |
| <b>Aline Araujo Caixeta da Silva</b>   | A linguagem escrita na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas.  | Dissertação                            | 2016 |
| <b>Luciane Aparecida Moraes Capponi</b>  | A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da Educação Infantil para o ensino da linguagem escrita. | Dissertação                            | 2016 |
| <b>Thamirys Frigo Furtado</b>  | Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis (SC).  | Dissertação                            | 2016 |
| <b>Maria Laura Pozzobon Spengler</b>   | Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil.  | Tese                                   | 2017 |
| <b>Giselle Pereira Campos Faria</b>  | Eventos de letramentos da Educação Infantil na rede municipal de Goiânia.  | Dissertação                            | 2017 |
| <b>Inês Aparecida Buglini Casarin</b>  | O jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na Educação Infantil.  | Dissertação                            | 2018 |
| <b>Liliane Querino do Nascimento</b>   | As concepções de alfabetização e letramento na pré-escola: reflexões a partir da equipe gestora.   | Dissertação                            | 2019 |
| <b>Josemara Duarte Vieira</b>  | Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista.   | Dissertação<br><i>Google Acadêmico</i> | 2019 |
| <b>Mayra Maria de Oliveira</b>   | Aprendizagem da língua escrita: transição e articulação entre Educação Infantil e ensino fundamental.  | Dissertação                            | 2020 |
| <b>Raul Cabral França, Marina Basques Marsella e Ana Maria Falcão de Aragão</b>              | A Educação Infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista.   | Artigo<br><i>Google Acadêmico</i>      | 2020 |
| <b>Michelle Prazeres, Carolina Gil e Tatiana Luz-Carvalho</b>                                | Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da Educação Infantil na pandemia.   | Artigo<br><i>Google Acadêmico</i>      | 2020 |
| <b>Mayara Alves de Castro, José Gerardo Vasconcelos e Maria Marly Alves</b>                  | “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia.  | Artigo<br>Capes                        | 2020 |
| <b>Joelma Gomes de Oliveira Bispo e Flávia Lorena de Souza Araújo</b>                        | Cenários da Educação Infantil no Território de Identidade de Irecê (TII) na pandemia da covid-19.  | Artigo<br><i>Google Acadêmico</i>      | 2021 |
| <b>Silvia Helena Vieira Cruz, Cristiane Amorim Martins e Rosimeire Costa de Andrade Cruz</b> | A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais.                        | Artigo<br>Capes                        | 2021 |
| <b>Zilda Gláucia Elias Franco, Eulina Maria Leite Nogueira e Welton de Araújo Prata</b>      | Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia.   | Artigo<br>Capes                        | 2021 |
| <b>Cleriston Izidro dos Anjos e Deise Juliana Francisco</b>                                  | Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia.   | Artigo<br>Capes                        | 2021 |

continua...



continuação...

|  |  |              |      |
|--|--|--------------|------|
| <b>Maria Tereza Goudard Tavares, Fabiana Nery De Lima Pessanha e Nayara Alves Macedo</b> | Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ.   | Artigo Capes | 2021 |
| <b>Roselane Fátima Campos e Zenilde Durli</b>  | Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil.                                    | Artigo Capes | 2021 |
| <b>Cleriston Izidro dos Anjos e Fábio Hoffmann Pereira</b>                               | Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. | Artigo Capes | 2021 |
| <b>Ivone Garcia Barbosa e Marcos Antônio Soares</b>                                      | Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?                       | Artigo Capes | 2021 |

Fonte: elaborado pela autora.

Dos trabalhos elencados nesta pesquisa bibliográfica, foram inventariados: dezesseis dissertações, uma tese, vinte artigos e um TCC, considerando que foram utilizados três descritores e um recorte temporal considerável. Até o presente momento não foram encontradas dissertações nem teses no ano de 2021<sup>5</sup>, apenas artigos. Dessa forma, é possível concluir que as pesquisas ainda estão em andamento.

Observa-se que no ano de 2010 foi produzido um TCC e um artigo; em 2011 foram publicados dois artigos; no ano de 2012 apenas um artigo; em 2013 foram quatro publicações, um artigo e três dissertações; em 2014 apenas uma dissertação; em 2015 cinco pesquisas sendo dois artigos e três dissertações; em 2016 foram seis pesquisas: dois artigos e quatro dissertações; em 2017 houve uma tese e uma dissertação; em 2018 somente uma dissertação; em 2019 duas dissertações; em 2020 uma dissertação e três artigos; e, por fim, em 2021 foram inventariados oito artigos.

Sendo assim, pode-se afirmar diante do exposto que a única tese encontrada é de Spengler (2017), intitulada “Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil”, e os demais trabalhos são dissertações, artigos e TCC. O ano que houve maior número de produções foi o de 2021, com oito artigos, e os anos com menor número de produções foram 2012, 2014 e 2018, cada um com apenas uma publicação.

A partir dessas informações, percebe-se que nos últimos onze anos poucas pesquisas foram realizadas com temas que envolvem a Educação Infantil, o letramento e os apostilados, e isso pode demonstrar pouco interesse da comunidade acadêmica em realizar estudos e levantar discussões voltadas para essas questões. Uma hipótese é a de que os impressos escolares há

<sup>5</sup> No ano de 2021 foi defendida uma dissertação nessa área vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD): “O Programa Nacional do Livro do Professor da Educação Infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque”, pela mestra Janaina Bulcão de Oliveira, porém, não foi incluída nesta pesquisa por estar disponível apenas no repositório da referida universidade.

pouco tempo vêm se tornando presentes na Educação Infantil, principalmente se pensarmos na esfera pública, e se tornaram recentemente parte do último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 e sofrem resistência de professores, pesquisadores e estudiosos da área. Já as produções de artigos que envolvem o tema pandemia ocorreram em maior número por se tratar de uma temática da atualidade.

A partir desse levantamento, constata-se que essa temática foi pouco explorada e se constitui como fundamental para a área. Sendo assim, é importante salientar que as discussões e reflexões podem oferecer subsídios para influenciar diretamente na prática pedagógica dentro das instituições de Educação Infantil e contribuir de maneira significativa com a educação de muitas crianças. Dessa forma, é lícito supor que se constitui em um vasto campo de estudo que carece de mais atenção e exploração.

Para uma análise de como as pesquisas têm sido desenvolvidas abrangendo os descritores e o recorte desta investigação, é relevante observar os objetivos das produções identificadas. Para isso, foi possível organizar um quadro com os dez temas abordados por elas.

Quadro 2 – Temas dos objetivos das pesquisas inventariadas

| Temas         |  | Autores e datas das publicações   | Número de estudos |
|---------------|--|---|-------------------|
| <b>Tema 1</b> | Desenvolvimento infantil.  | Spinillo (2011) e Senaha (2013).  | 02                |
| <b>Tema 2</b> | O lugar da linguagem escrita na Educação Infantil.   | Silva (2016).   | 01                |
| <b>Tema 3</b> | Eficiência dos cadernos de atividades.   | Oliveira (2015) e Casarin (2018).   | 02                |
| <b>Tema 4</b> | Concepção dos professores e/ou gestão escolar sobre alfabetização, letramento e Educação Infantil. | Klug e Nazário (2016), Nascimento (2019) e Oliveira (2020).   | 03                |
| <b>Tema 5</b> | Relação público/privado no uso de apostilados.   | Pinheiro e Adrião (2010), Nascimento (2012), Lorenzet (2016) e Spengler (2017).   | 04                |
| <b>Tema 6</b> | Educação Infantil e gênero.  | Vieira (2019).  | 01                |
| <b>Tema 7</b> | Prática pedagógica de alfabetização e letramento.  | Castanheira, Neves e Gouvêa (2013), Silva (2011), Silva (2016), Freitas (2013), Matos (2013), Dominici (2014): Rocha (2015), Modanese (2015), Ximenes (2015), Espinosa e Silva (2015), Capponi (2016), Furtado (2016) e Faria (2017). | 13                |
| <b>Tema 8</b> | Processo de alfabetização e letramento.  | Neves, Castanheira e Gouvêa (2015).   | 01                |

continua...

continuação...

|               |                           |   |    |
|---------------|---------------------------|---|----|
| <b>Tema 9</b> | Pandemia e ensino remoto. | França, Marsella e Aragão (2020), Castro, Vasconcelos e Alves (2020), Prazeres, Gil e Luz-Carvalho (2021), Bispo e Araújo (2021), Cruz, Martins e Cruz (2021), Franco, Nogueira e Prata (2021), Anjos e Francisco (2021), Tavares, Pessanha e Macedo (2021), Campos e Durli (2021), Anjos e Pereira (2021) e Barbosa e Soares (2021). | 11 |
|---------------|---------------------------|---|----|

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do Quadro 2, observa-se que das trinta e oito produções, poucas se interessam pelo desenvolvimento infantil e concepções de ensino-aprendizagem, abrangendo mais as práticas do que os processos que levaram a elas. Isso significa que esse é um campo que necessita maior exploração, ainda mais se tratando de propostas de atividades oferecidas às crianças em ambiente fora da escola, desenvolvidas a partir dessas concepções.

Lendo o resumo das pesquisas descritas acima é possível verificar que grande parte das investigações se concentra no âmbito escolar, apenas uma se interessa pelo doméstico, e a maioria investiga a prática dos docentes, a pandemia e o ensino remoto, mas nenhuma delas explora os CAP produzidos em período pandêmico. No entanto, cabe salientar que os estudos que abordaram o tema 3 (a eficiência desses cadernos) observaram apostilados elaborados para atendimento letivo presencial nas instituições, e não materiais para o ensino remoto.

De maneira geral, os trabalhos buscam compreender e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e, conseqüentemente, das linguagens com crianças de zero a cinco anos, principalmente no que se refere à importância do reconhecimento das peculiaridades e valorização delas como produtoras de cultura, e discutem as concepções que constituem o cenário da Educação Infantil no Brasil. Todas essas discussões são fundamentais para a valorização do trabalho com essa faixa etária e evidenciam a busca por estratégias cada vez melhores para proporcionar práticas que estimulem o desenvolvimento integral da criança pequena.

Por sua vez, nas investigações voltadas para a Educação Infantil no contexto da pandemia são expostos os mais diversos tópicos, alguns deles abordam a preocupação com o desenvolvimento e inclusão (é o caso das pesquisas que se referem a um currículo antirracista e o direito à educação de toda criança), bem como as concepções de técnicas de educação municipais e seus esforços para coordenar, apoiar e incentivar os educadores no processo de aproximação e orientação das famílias, concepções e experiências da comunidade escolar com relação às propostas de ensino durante a pandemia.

Outros temas também são apresentados, como: o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil; a relação e vínculo entre a família e as instituições educacionais; narrativas do cotidiano do ensino remoto para as crianças; discussões sobre os impactos da pandemia na Educação Infantil; análise de documentos orientadores do CNE sobre a Educação Infantil durante a pandemia; estudos sobre as *lives* sobre infância e Educação Infantil realizadas durante o distanciamento social; pobreza infantil e preocupações referentes ao retorno às atividades presenciais.

Esses temas tratados nessas investigações referem-se à abrangência que a relação entre a Educação Infantil e o ensino remoto pode alcançar, o que gera preocupações relacionadas a todos os aspectos que podem ir desde o professor, passando pela família, até chegar de forma direta à criança e as suas necessidades, físicas, cognitivas e sociais.

Outra questão fundamental para ser enfatizada é a metodologia utilizada, pois apenas um estudo desenvolveu uma abordagem qualitativa/quantitativa (quanti/quali)<sup>6</sup>, e os demais aplicaram a qualitativa (trinta e sete investigações). No tocante às variações dentro do campo da pesquisa qualitativa, dezenove optaram por uma metodologia de inspiração etnográfica, cinco trabalhos empregaram a pesquisa bibliográfica, e três a análise documental.

Além dos objetivos, abordagens e metodologia, também é importante verificar as instituições que fomentam e se dedicam às discussões dessas pesquisas.

Quadro 3 – Instituições e orientações das pesquisas

| Tese, TCC e dissertações                 |                               |   |
|--|-------------------------------|---|
| Autor                                    | Orientador                    | Instituição                               |
| Juçara Karla Becker                      | Clevi Elena Rapkiewicz        | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Maira De Oliveira Freitas                | Luiz Antonio Gomes Senna      | Universidade do Estado do Rio de Janeiro  |
| Luciano Eiken Senaha                     | Tizuko Mochida Kishimoto      | Universidade de São Paulo                 |
| Maria Nazareth de Souza Salutto de Matos | Patricia Corsino              | Universidade Federal do Rio de Janeiro    |
| Isabela Costa Dominici                   | Maria de Fatima Cardoso Gomes | Universidade Federal de Minas Gerais      |
| Leticia de Aguiar Bueno Rocha            | Gabriela Medeiros Nogueira    | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Andreia Modanese                         | Jaqueline Pasuch              | Universidade do Estado de Mato Grosso     |
| Priscilla de Andrade Silva Ximenes       | Altina Abadia da Silva        | Universidade Federal de Goiás             |
| Fabiana Lazzari Lorenzet                 | Flavia Brocchetto Ramos       | Universidade de Caxias do Sul             |

continua...

<sup>6</sup> Esse tipo de pesquisa explora tanto aspectos da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa, conforme Gatti (2006).

continuação...

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Aline Araujo Caixeta da Silva</b>   | Nancy Nonato de Lima<br>Alves           | Universidade Federal de Goiás                   |
| <b>Luciane Aparecida M. Capponi</b>  | Adriane Knoblauch                       | Universidade Federal do Paraná                  |
| <b>Thamirys Frigo Furtado</b>  | Eliane Santana D. Debus                 | Universidade Federal de Santa Catarina          |
| <b>Maria Laura Pozzobon Spengler</b>   | Eliane Santana D. Debus                 | Universidade Federal de Santa Catarina          |
| <b>Giselle Pereira Campos Faria</b>  | Selma Martines Peres                    | Universidade Federal de Goiás                   |
| <b>Inês Aparecida Buglini Casarin</b>  | Heloisa Helena Oliveira de<br>Azevedo   | Pontifícia Universidade Católica de<br>Campinas |
| <b>Liliane Querino do Nascimento</b>   | Selma Martines Peres                    | Universidade Federal de Goiás                   |
| <b>Josemara Duarte Vieira</b>  | Bianca Cristina Correa                  | Universidade de São Paulo                       |
| <b>Mayra Maria de Oliveira</b>   | Maria Angélica Olivo<br>Francisco Lucas | Universidade Estadual de Maringá                |
|  | <b>ARTIGOS</b>                          |   |
| <b>Autor</b>   | <b>Orientador</b>                       | <b>Instituição</b>                              |
| <b>Denise Pinheiro e Theresa Adrião</b>  | –                                       | Não identificado                                |
| <b>Adriana Santos da Mata e Carla<br/>Andréa Lima da Silva</b>                                       | –                                       | Universidade Federal Fluminense                 |
| <b>Raul Cabral França, Marina<br/>Basques Marsella e Ana Maria<br/>Falcão de Aragão</b>              | –                                       | Universidade Estadual de Campinas               |
| <b>Michelle Prazeres, Carolina Gil e<br/>Tatiana Luz-Carvalho</b>                                    | –                                       | Universidade de São Paulo                       |
| <b>Mayara Alves de Castro, José<br/>Gerardo Vasconcelos e Maria<br/>Marly Alves</b>                  | –                                       | Universidade Federal do Ceará                   |
| <b>Joelma Gomes de Oliveira Bispo e<br/>Flávia Lorena de Souza Araújo</b>                            | –                                       | Universidade do Estado da Bahia                 |
| <b>Silvia Helena Vieira Cruz, Cristiane<br/>Amorim Martins e Rosimeire Costa<br/>de Andrade Cruz</b> | –                                       | Universidade Federal do Ceará                   |
| <b>Zilda Gláucia Elias Franco, Eulina<br/>Maria Leite Nogueira e Welton de<br/>Araújo Prata</b>      | –                                       | Universidade Federal do Amazonas                |
| <b>Cleriston Izidro dos Anjos e Deise<br/>Juliana Francisco</b>                                      | –                                       | Universidade Federal de Alagoas                 |

continua...

continuação...

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Maria Tereza Goudard Tavares, Fabiana Nery de Lima Pessanha e Nayara Alves Macedo</b> | – | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| <b>Roselane Fátima Campos e Zenilde Durli</b>  | – | Universidade Federal de Santa Catarina   |
| <b>Cleriston Izidro dos Anjos e Fábio Hoffmann Pereira</b>                               | – | Universidade Federal de Alagoas          |
| <b>Ivone Garcia Barbosa e Marcos Antônio Soares</b>                                      | – | Universidade Federal de Goiás            |

Fonte: elaborado pela autora

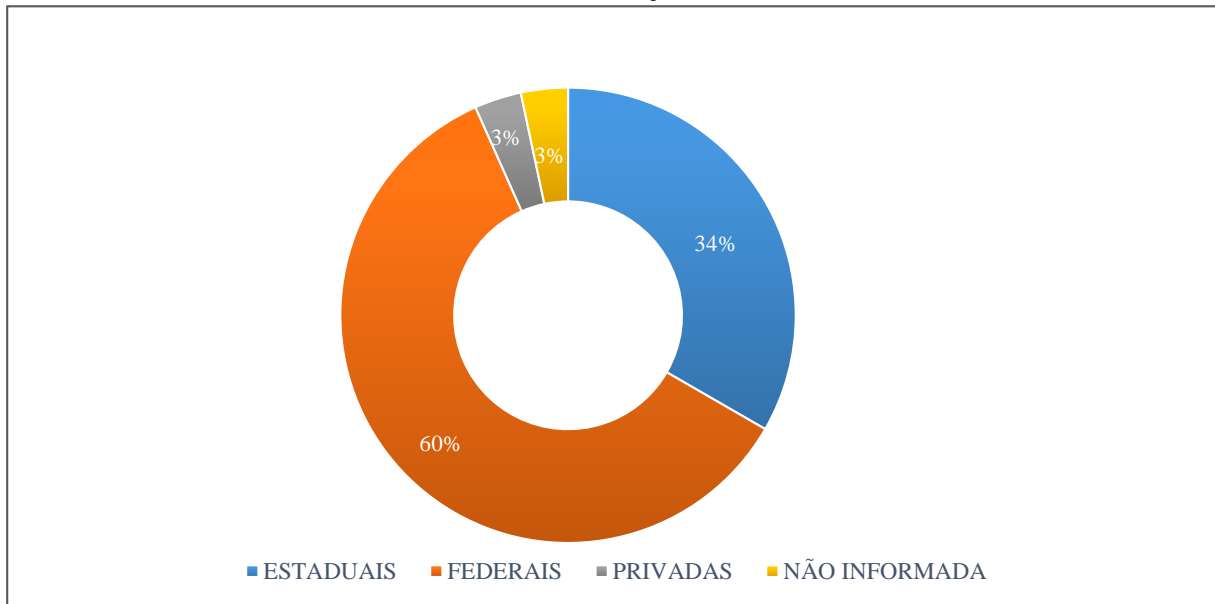
Conforme mostra o Quadro 3, de todos os trabalhos apenas dois orientadores<sup>7</sup> acompanharam mais de uma pesquisa dentro da temática, foi o caso de Selma Martines Peres, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e Eliane Santana Dias Debus, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os demais professores conduziram apenas um trabalho cada, o que pode representar uma necessidade maior de institucionalização desse campo, uma vez que a continuidade de pesquisa pode demonstrar que em torno desse pesquisador se constituiu um grupo experiente de investigação e estudo.

Com relação às Instituições de Ensino Superior (IES), percebe-se que uma dissertação é proveniente de universidade privada, uma não foi identificada por se tratar de um artigo, e trinta e seis são provenientes de universidades públicas: dez estaduais, e vinte e seis federais. Incluindo artigos, dissertações, TCCs e tese. Entre as IES que mais orientaram estão: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com cinco produções; Universidade Federal de Goiás (UFG), com quatro; e UFSC e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com três pesquisas. Isso sugere que nessas IES pode haver um grupo de estudos que discute a temática, como é possível observar no Gráfico 1.

---

<sup>7</sup> No que se refere aos trabalhos que constam que a informação não foi identificada, mostram que o dado não ficou claro para o pesquisador.

Gráfico 1 – Instituições de Ensino



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar as IES que realizaram pesquisa com os descritores propostos, observa-se que foram seis produções na região Centro-Oeste, a maioria concentra-se no estado de Goiás, uma no Mato Grosso, e uma no Mato Grosso do Sul. Também foram observadas dez publicações na região Sudeste (região com o maior número de trabalhos): cinco no Rio de Janeiro, três em Minas Gerais, e quatro em São Paulo, sem representação do estado do Espírito Santo. Houve oito estudos na região Sul (cinco em Santa Catarina, uma no Paraná, e duas no Rio Grande do Sul), seis na região Nordeste, mais especificamente dois artigos do Ceará, um da Bahia, Pernambuco e Alagoas, bem como uma produção na região Norte, no Amazonas.

Os trabalhos estão concentrados em sua maioria em centros urbanos e poucos são originários de cidades do interior. Dos vinte e seis estados, e mais o Distrito Federal, doze possuem investigações voltadas para os descritores buscados, e em quinze deles não foram encontradas pesquisas sobre o assunto. Dessa forma, existe uma brecha para ser preenchida, pois cada estado possui especificidades e uma Educação Infantil que pode apresentar características diferenciadas.

Diante dos dados localizados, pode-se concluir que a Educação Infantil, o letramento e os apostilados são temas que vêm sendo pouco discutidos ao longo dos anos e, como observado, apresentam um campo vasto para mais pesquisas que reforcem e permitam compreender melhor o desenvolvimento e a aprendizagem nessa faixa etária, e colaborar para que novas discussões aconteçam dentro dessa temática.

Para isso, é importante o conhecimento construído pelo esforço de pesquisadores dedicados a discutir as questões sobre as quais esta pesquisa trata. Ferreira (2002, p. 260) afirma que “é um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades”. Esse é um ponto crucial, pois os saberes produzidos pela comunidade acadêmica precisam estar disponíveis e se tornarem um ponto de partida para mais estudos. Além disso, é possível perceber os avanços que as pesquisas têm trazido para a Educação Infantil na busca da qualidade do ensino oferecido às crianças dentro das instituições, e orientar-se por elas permite criar novas perspectivas de estudos.

Em suma, pode-se afirmar que essa revisão bibliográfica possibilitou uma visão panorâmica, abrangente e atual do objeto desta investigação e colaborou para que a estrutura da pesquisa se torne coerente e consistente, assim como observou-se nessa fase exploratória a escassez de trabalhos que discutem a Educação Infantil e o letramento, pois o BDTD se configurou como o que mais apresentou produções e que estas ficam restritas quase que em sua totalidade a pesquisas de iniciantes dos programas de mestrado, o que pode demonstrar que não são o foco principal dos pesquisadores dos programas de doutorado ou de estudiosos mais experientes, que parecem abandonar a temática a partir do momento em que avançam em sua carreira, talvez pela pouca atenção e prestígio que o campo recebe no Brasil.

Encerrada essa fase exploratória, apresentam-se as etapas organizacionais deste trabalho. Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo eles organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo constitui-se nesta introdução; já no segundo capítulo foi abordada a questão teórica e conceitual do letramento na Educação Infantil, entendido aqui como comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita em situações sociais, bem como a fundamentação teórica utilizada para embasar as discussões levantadas e as considerações relevantes que esses autores trazem para esta investigação; no terceiro capítulo foram apontados os aspectos metodológicos empregados para tecer todo o percurso da pesquisa, o contexto em que ela acontece e a pré-análise dos dados; por sua vez, no quarto capítulo aborda-se a análise das propostas de letramento dos CAP, os dados apresentados e os debates realizados a partir de sua coleta. Por fim, o estudo se encerra com as considerações finais e as referências.



## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer das últimas décadas, apresentou-se aos educadores um grande desafio: compreender, refletir e problematizar a leitura e a escrita para além do ponto de vista linguístico, ampliando para questões sociais, históricas e culturais.

Dessa maneira, tornou-se comum nas formações em serviço, cursos de graduação e pós-graduação, reuniões pedagógicas e em rodas de discussões acadêmicas o trabalho com as definições dos conceitos de alfabetização e letramento e de como é possível desenvolver esses conhecimentos na prática em sala de aula.

Sendo assim, objetiva-se neste capítulo discutir o que é letramento e como ele acontece no ambiente escolar com crianças da Educação Infantil. Para isso é utilizado como aporte teórico os NLS, que focalizam os seus estudos na natureza social da leitura e da escrita, conforme Street (2003 apud TERRA, 2013, p. 34).

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Autores como Junqueira Filho (2011), Baptista (2010) e Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) afirmam que o educador tem um grande desafio e para vencê-lo é importante conhecer as mudanças culturais, se apropriar, compreender os novos conceitos apresentados e acompanhar a dinâmica social. Para eles, o letramento pode contribuir muito para a superação desses obstáculos, sendo assim, é fundamental pensar o letramento como plural e, principalmente, sustentar a noção de que as crianças são sujeitos ativos que agem, interagem, mudam e produzem cultura. Souza (2008, p. 277) corrobora essa ideia:

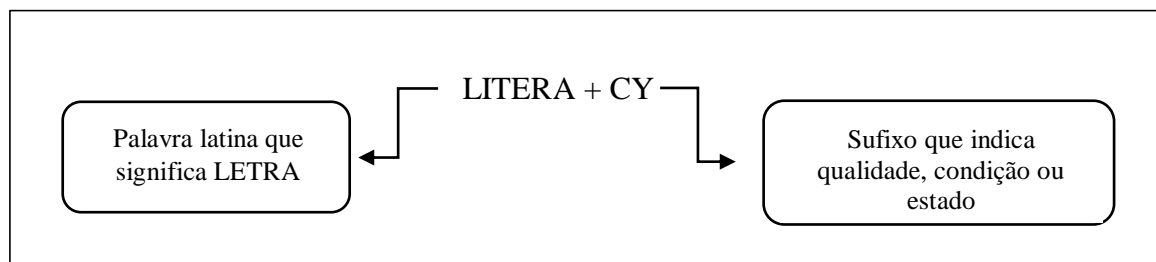
O desenvolvimento da Educação Infantil com relação à linguagem escrita e oral parte do princípio do que a criança sabe, o que faz parte do seu meio sociocultural, trabalhando com as práticas sociais da leitura e da escrita. Identificando toda manifestação de leitura e de escrita da criança como algo singular e mediado de significado.

A partir disso, pode-se afirmar que à medida que a sociedade se tornou grafocêntrica (mais centrada na escrita) e o analfabetismo foi sendo superado, um novo fenômeno ganhou evidência, o letramento.

Tfouni (2010, p. 32) afirma que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

O termo letramento advém da palavra inglesa *literacy*.

Figura 1 – Significado da palavra literacy



Fonte: elaborada pela autora.

Esse conceito teórico chegou ao Brasil por volta dos anos de 1980 e ofereceu expectativas de novas possibilidades e oportunidades para a alfabetização.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

De acordo com Soares (2009), o conceito começou a circular no Brasil a partir do lançamento de três obras: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (KATO, 1986), *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (TFOUNI, 1988) e *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (KLEIMAN, 1995). O termo letramento, muitas vezes, é relacionado com o significado da palavra alfabetização, entretanto, os dois termos têm significados e especificidades diferentes, o que torna necessária a compreensão de cada um deles. Na perspectiva de Soares (2009, p. 47), “alfabetização é: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” é, portanto, ensinar um código, codificar e decodificar uma língua, técnica ou tecnologia, enquanto que letramento é definido pela autora como:

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

Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2011, p. 44).

Segundo a autora, é possível um sujeito ser letrado, mas permanecer não alfabetizado ou o indivíduo ser alfabetizado, mas não letrado, isto é, um sujeito analfabeto (sem saber ler e escrever) pode demonstrar graus de letramento ao conviver com muitas situações de usos sociais da leitura e escrita, ao gostar de contar e ouvir histórias, reconhecer a utilidade das letras, ao saber a quem recorrer quando necessário for ler ou escrever cartas, enquanto que outro sujeito pode dominar a escrita e a leitura, porém não reconhecer os usos sociais que elas adquirem de acordo com a sua função, por exemplo, sabe escrever o nome e palavras soltas, mas não consegue escrever uma carta ou bilhete, não distingue a estrutura dos diferentes gêneros textuais ou não atribui significado ou utilidade a eles (SOARES, 2018).

Ainda segundo Soares (2018, p. 24), o mesmo pode ocorrer em situações que envolvem crianças pequenas:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Além disso, Soares (2004a, p. 97) também ressalta que o letramento se refere à “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas”. E continua afirmando que se trata de “estado ou condição de quem não sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2018, p. 47).

Street (2014) corrobora afirmando que o letramento deve ser configurado como prática social numa perspectiva transcultural (através do tempo e espaço), livre de concepções errôneas de que ele (o letramento) proporciona oportunidades e consequências sociais iguais para todas as pessoas em épocas e lugares diferentes e se manifesta de maneira igual em todas as culturas: “o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97). Para ele, devemos reconfigurar o letramento como prática social e buscar práticas pedagógicas nos contextos que evidenciam as diferentes culturas das localidades, valorizando as especificidades de cada lugar.

Dessa forma, existem vários tipos e formas de letramentos que devem ser valorizados e, por esse motivo, não pode ser visto no singular, mas deve ser reconhecido no plural (letramentos). “Precisamos ser capazes de indicar que a noção de um letramento com ‘L’

maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 14).

Ainda segundo Street (2014), existem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro é centrado no sujeito e nas capacidades de usar o texto escrito, independente do contexto social. Esse modelo nivela as condições sociais que possibilitam ou não a aprendizagem e propõe um avanço social por meio do letramento. Já o segundo compreende o letramento como práticas concretas e sociais, isto é, as práticas que envolvem o letramento são produtos da cultura, da história e do discurso. Esse modelo reconhece a natureza ideológica, não generaliza as condições sociais, mas se concentra em práticas específicas, valoriza a socialização e vai além das questões pedagógicas.

Sendo assim, esta pesquisa, mesmo olhando para o contexto de estudo remoto, adota a concepção ideológica de letramento na qual se parte do pressuposto de que refletir sobre o letramento é pensar nas diferentes interlocuções e situações sociais de leitura e de escrita que a criança vive e convive. Nessa perspectiva, o professor necessita compreender o contexto em que as crianças estão inseridas, mas não se limitar a eles, deve-se oferecer novas possibilidades de conhecimentos de novas realidades sociais, e cabe ao docente oferecer o acesso que muitas vezes elas não têm em seu meio.

[...] de fato, são poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral (STREET, 2014, p. 36).

Considerando, então, a natureza social do letramento e o caráter plural de suas práticas, é necessário evidenciar a diferença entre os dois termos utilizados nos estudos que envolvem essa temática e que são fundamentais para a sua real compreensão, os conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Para Terra (2013, p. 48), “a distinção entre *eventos* e *práticas* é exclusivamente metodológica, já que são conceitos interligados (duas faces de uma mesma realidade)”.

Os eventos de letramento “designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral” (TERRA, 2013, p. 48), isto é, situações que envolvem a leitura e a escrita, enquanto que as práticas de letramento designam “não só ao evento em si, mas as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147).

Kleiman (1995, p. 18) corrobora esse pensamento quando afirma que “uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas”. Para a autora, a criança está participando de um evento de letramento e aprendendo uma prática discursiva, portanto, ela pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não domina a leitura e a escrita.

Terra (2013) afirma que é o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento de letramento, para além de sua simples descrição.

Isso quer dizer que o conceito de “evento de letramento”, considerado de forma isolada, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não permite revelar como são construídos, em determinado “evento de letramento”, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e social que as ultrapassam (TERRA, 2013, p. 48-49).

A autora defende que a relação com o letramento e escolarização para o senso comum parece óbvia, pois é lá que normalmente acontece o processo de alfabetização e apropriação da língua escrita, porém é preciso lembrar que a palavra escolarização remete a um produto final, apresenta uma finalização, enquanto que o letramento não tem fim, ocorre por toda a vida e está sujeito a constantes adaptações.

Ainda que sujeito a diferentes interpretações, em sentido amplo, o termo escolarização serve para designar uma prática formal e institucional de ensino que, visando a uma educação integral do indivíduo, é realizada de maneira contínua, de certo modo linear, cuja meta envolve alcançar um produto final que é passível de ser avaliado/certificado (atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização) e reconhecido oficialmente. O mesmo não acontece com o letramento. Assumindo-se tal fenômeno como um conjunto de práticas sociais — que implicam o desenvolvimento de capacidades de uso de diversas práticas da escrita (em suas variadas formas) na sociedade — claro parece estar que o processo de sua constituição jamais chega a atingir o status de um “produto final”, haja vista o caráter de multiplicidade e de transformações constantes que configuram os usos sociais da escrita (TERRA, 2013, p. 50).

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

incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (ROJO, 2012, p. 35). Além disso,

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas sociais escolares, possibilitado investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliados quanto à construção do sistema alfabético, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco prazerosa (ROJO, 2012, p. 36).

Para Street (2014, p. 27), a alfabetização e o letramento são indissociáveis, porém “não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia”, e muito menos o letramento escolarizado ser supervalorizado em relação aos demais tipos de letramento, pois é preciso valorizar as experiências que já foram vivenciadas pela criança.

Rojo (2012) e Kleiman e Assis (2016) defendem também o conceito de letramentos e incentivam uma pedagogia de multiletramentos (valorização e reconhecimento das variedades de tipos de letramentos disponíveis dentro de uma sociedade). Para Rojo (2012, p. 83), os multiletramentos “só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte”. “[...] os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros” (ROJO, 2012, p. 96).

Com os estudos, o termo foi ganhando visibilidade e espaço nas discussões acadêmicas, também foi expandindo as concepções e abrangendo, então, diferentes representações dentro da leitura e escrita, e para isso será utilizada a Figura 2 com objetivo de ilustrar as diferentes abordagens.

Figura 2 – Diferentes abordagens do letramento



Fonte: elaborada pela autora.

O **Letramento** se refere ao que Soares (2021, p. 27) chama de “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que

implica habilidades várias”, e diz respeito ao indivíduo inserir-se nas práticas sociais utilizando da leitura e escrita, o que nem sempre significa o domínio delas, mas a capacidade de percepção de como tem sido utilizada e valer-se disso.

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2011, p. 44).

Os **Letramentos** são, para Street (2014), mais abrangentes, pois além do letramento como prática social e numa perspectiva transcultural compreende a escrita não apenas do ponto de vista (psico) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder. Para ele, os letramentos abrangem o aspecto cultural, diferentes culturas, diversos letramentos, isto é, existem variedades de práticas letradas e isso perpassa o nível individual para o nível coletivo.

Enxergar os letramentos além das questões de usos sociais do sistema de escrita para as questões ideológicas, culturais e de poder pode ser uma das questões que proporciona uma visão das variadas dimensões que estão inseridas no letramento e que pode fazer com que Street (2014) discorde de Soares (2011). Essa discordância pode não se tratar de quem está certo ou errado, mas da amplitude que a temática pode alcançar, dependendo do objetivo da discussão e natureza da pesquisa.

Soares (2011) vê o letramento com uma visão de educadora com o objetivo de melhorar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de como a criança se apropria da leitura e da escrita, objeto de seus estudos, enquanto que Street (2014) foca em como o letramento acontece dentro de diferentes culturas, fruto de suas pesquisas etnográficas e, por isso, é uma visão mais abrangente. O autor critica o que ele chama de letramento pedagogizado, que garante, segundo ele, uma dificuldade em não entender completamente a natureza e abrangência dos letramentos culturais.

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (STREET, 2014, p. 141).

Já os **Multiletramentos**, de acordo com Rojo (2012, p. 8):

Pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

A abordagem que Rojo (2012) traz para o letramento garante que as novas formas de comunicação sejam evidenciadas e incentiva o uso delas em sala de aula. A autora também fala da pedagogia dos multiletramentos. Esta passou a existir a partir de um manifesto, intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais*, resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996. O GNL apontava que os alunos já contavam com “novas ferramentas de acesso à comunicação e a informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13).

Diante disso, podemos afirmar que uma abordagem não se sobressai a outra, mas são fundamentais para a compreensão do real sentido do que seja o letramento, pois todos se referem aos usos sociais da leitura e escrita, porém com ênfase em aspectos diferentes e, se o objetivo é a inserção real do indivíduo nas relações sociais, é necessário valorizar todos os aspectos, como afirma Street (2014).

A questão não se resume mais ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela se torna muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos de descrever o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar, ainda, o papel da memória (histórica e particular), além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 18).

Os NLS vêm colaborar para ampliar as discussões tanto conceituais e epistemológicas quanto metodológicas e sociais sobre o letramento, uma vez que ele não pode ser medido e nem aprendido. É preciso voltar os olhares para como ele está acontecendo nas experiências das crianças, pois ele pertence a várias esferas: doméstica, escolar, participação cidadã, religiosa, do trabalho (RIBEIRO, 2004), e todas elas possuem importância e precisam ser valorizadas.

As práticas letradas envolvem não só aspectos da cultura, mas também as estruturas de poder e, por isso, é preciso que deem ênfase nas semelhanças mais do que nas diferenças entre o discurso oral e o escrito: “o letramento, neste sentido, já é parte de uma relação de poder, e o



modo como as pessoas ‘se apropriam’ dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não só de fatores pedagógicos e cognitivos” (STREET, 2014, p. 201).

Ademais, segundo os NLS, é necessário abordar os produtos culturais letrados tanto das culturas escolar e dominante quanto das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como discutir criticamente os produtos da cultura de massa faz parte dos letramentos críticos e protagonistas que englobam textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades e intenções.

Portanto, é importante salientar que apesar da alfabetização e do letramento possuírem significados distintos, eles são processos que ocorrem simultaneamente e, dessa forma, se mantêm indissociáveis e interdependentes. Consequentemente, pensar nas funções sociais da leitura e escrita na sociedade é pensar em letramentos.

Segundo Silva (2018, p. 306), tendo por base os estudos de Ribeiro (2004), assim é sintetizada cada uma dessas esferas:

A esfera doméstica inclui a administração da residência, o convívio familiar, o cuidado, a educação de seus membros e os gastos. O acervo dessa esfera é constituído comumente de: calendários, correspondências, livros, jornais, lista de compras, manuais de equipamentos domésticos, extratos bancários, cartas pessoais, lista telefônica. A esfera do lazer envolve as leituras feitas por distração, além das relacionadas a hábitos como assistir à televisão, ir ao cinema, ao teatro, a museus e a eventos esportivos. A esfera da educação inclui práticas relacionadas à educação formal e não-formal. Na esfera religiosa estão incluídos livros, folhetos religiosos e demais materiais relacionados diretamente a essa área. A esfera do trabalho inclui, em seu acervo, todos os materiais que têm por objetivo buscar o emprego e efetuar as atividades que envolvem o dia-a-dia no trabalho. A esfera da participação cidadã inclui documentos relacionados ao acesso a benefícios sociais, votar nas eleições, declarar imposto de renda, etc.

Isso significa que o letramento está interligado às atividades diárias dos sujeitos e a valorização dessas diferentes esferas de circulação da cultura escrita “não se restringe à escola, mas é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade (TERRA, 2013 p. 47)”. Elas devem fazer parte da prática pedagógica, sendo preciso pensar em práticas que representem e evidenciem essas esferas, pois é na escola que se deve estreitar a relação da criança com o mundo letrado e oferecer a ampliação de suas experiências àquelas que por ventura tiveram pouco acesso.

Rojo (2001) afirma que diversificadas práticas e contextos de letramento começam a ser investigados por alguns pesquisadores que se dedicam a comparar esse processo em outros

contextos (família, igreja, escola, etc.) e colocam em questão uma dicotomia entre ambos: o letramento escolar e o não escolar.

Para os NLS, o letramento escolar e o não escolar nunca poderão se sobrepor, mas sim conviver, pois um não tem maior importância do que o outro e muito menos maior relevância social, ambos possuem papéis e finalidades importantes e distintas que o indivíduo utilizará quando for necessário em suas relações sociais. Portanto, as relações de importância do tipo de letramento dependem da necessidade social que o indivíduo apresenta.

Após uma análise geral dos principais pontos que envolvem os estudos sobre o letramento, a próxima seção é dedicada a relacionar este conceito com o universo da Educação Infantil.

## **2.1 Do ponto de vista da Educação Infantil**

A Educação Infantil tem identidade própria, pois atende sujeitos com características peculiares que precisam ser respeitados em todas as suas especificidades. Baptista (2010, p. 1) afirma que “no seu cotidiano, professoras da Educação Infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido”, e continua afirmando que “deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que a ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis<sup>8</sup> anos de idade, a prática pedagógica e o processo de apropriação da língua escrita”.

Ao longo dos anos, os documentos legais buscaram oferecer orientações no que tange a Educação Infantil e alguns deles sugerem como deve ser o trabalho com as crianças pequenas, mas apesar desses documentos trazerem a concepção de criança e ensino, ainda não são suficientes para garantir um trabalho pedagógico voltado para o letramento, isto é, as dúvidas de como colocar em prática atividades voltadas para a utilização social da leitura e escrita ainda assolam as instituições de Educação Infantil.

Oliveira (2020) demonstra, por intermédio do Quadro 4, os principais documentos que delineiam e constituem o amparo legal da Educação Infantil.

---

<sup>8</sup> Até o ano de 2006, a etapa correspondente a Educação Infantil era de zero a seis anos, mas com a nova redação da Constituição, dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, limitou a faixa etária para até cinco anos.

Quadro 4 – Amparo legal da Educação Infantil

| <b>Documentos</b>  | <b>Ano</b> |
|--|------------|
| <b>Constituição da República Federativa do Brasil</b>  | 1988       |
| <b>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei n.º 8.069</b>  | 1990       |
| <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei n.º 9.394</b>  | 1996       |
| <b>FUNDEF — Lei n.º 9.424</b>  | 1996       |
| <b>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)</b>  | 1998       |
| <b>Resolução CNE/CEB n.º 1 — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)</b>  | 1999       |
| <b>Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei n.º 10.172</b>   | 2001       |
| <b>Lei n.º 11.114 — Obrigatoriedade da matrícula aos seis anos no Ensino Fundamental</b>   | 2005       |
| <b>Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)</b>   | 2006       |
| <b>Lei n.º 11.274 — Estabelece o ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos.</b>  | 2006       |
| <b>Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil</b>  | 2006       |
| <b>Emenda Constitucional n.º 53 — Educação Infantil de 0 a 5 anos</b>  | 2006       |
| <b>Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil</b>   | 2006       |
| <b>Lei n.º 11.494 — Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)</b> | 2007       |
| <b>Emenda Constitucional n.º 59 — Define a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade.</b>                        | 2009       |
| <b>Indicadores de Qualidade na Educação Infantil</b>   | 2009       |
| <b>Resolução CNE/CEB n.º 5 — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).</b>   | 2010       |
| <b>Lei n.º 12.796 — Altera a LDBEN (Lei n.º 9.394/1996). A EI deve estar na BNCC.</b>  | 2013       |
| <b>Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado com a Lei n.º 13.005.</b>  | 2014       |
| <b>Lei n.º 13.257 — Marco Legal da Primeira Infância</b>   | 2016       |
| <b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>   | 2017       |
| <b>Edital de Convocação n.º 1 (PNLD-EI)</b>  | 2017       |

Fonte: adaptado de Oliveira (2020).

No tocante ao letramento, esta pesquisa se deterá a discutir apenas alguns documentos do Quadro 4, que foram selecionados por apresentarem o termo ao longo do texto, como é o caso da RCNEI e DCNEI, ou pela omissão do termo em seu escopo, estranhamento causado pela BNCC.

Nessa direção, pode-se afirmar que essa etapa se constituiu ao longo dos anos num vasto campo de pesquisa no que se refere à sua importância, objetivos, concepções e práticas. No decorrer das últimas décadas apresentou mudanças significativas com relação às legislações que a regulamenta, o que gerou também inquietações, inseguranças e dúvidas de como trabalhar com essa faixa etária.

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

Contudo, as inquietações geradas a partir das mudanças legais e conceituais constituem um campo que necessita ser investigado cientificamente, sendo que muitas alterações se

concentram no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem referindo-se, principalmente, à relação da criança com a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita (BAPTISTA, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz no artigo 29 “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil é uma das etapas mais importante na vida da criança e irá influenciar o desempenho em todas as fases seguintes, pois atende crianças que estão em processo de construção de suas identidades. Além disso, é o primeiro contato dos pequenos com o ambiente escolar, sendo assim, é necessário auxiliá-los a vivenciar experiências de interação social que os ajudem a se relacionar e viver em sociedade.

Essa é a primeira etapa da Educação Básica, porém o seu objetivo não é a escolarização e nem a alfabetização, mas sim proporcionar à criança experiências de exploração e descobertas, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sociais, afetivos e motores (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010). Dentro dessa perspectiva, o letramento encontra lugar de destaque.

Dos documentos citados no Quadro 4, um dos primeiros a abordar a importância e citar a palavra letramento para o trabalho com crianças da Educação Infantil foi o RCNEI<sup>9</sup>, de 1998, que acende as discussões e estimula o trabalho voltado para a prática social da língua escrita.

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1998a, p. 121).

---

<sup>9</sup> Segundo Lazaretti e Arrais (2018, p. 33), “mesmo com todas as controvérsias, as críticas e as rejeições, é preciso assumir que a elaboração do RCNEI foi a primeira tentativa de sistematizar componentes necessários que tivessem como eixos áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados na Educação Infantil”, algo questionado por pesquisadores e estudiosos da área.

Ainda segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a), ao propor e possibilitar experiências significativas com a linguagem oral e escrita, a Educação Infantil amplia o acesso das crianças ao mundo letrado, o que significa que as práticas sociais de leitura e escrita devem ser incorporadas e incentivadas nas instituições de Educação Infantil, como afirma Lima (2009, p. 27):

Ao adulto cabe o importante desafio de tornar efetivas as possibilidades de desenvolvimento da espécie, principalmente proporcionando à criança pequena um contexto de desenvolvimento que priorize as formas de atividades que ela precisa realizar para aprender, que facilite os processos interativos entre as crianças e as outras pessoas, que torne acessíveis todos os bens culturais, que permita a experimentação e a exploração próprias da idade. Enfim, que traga uma qualidade de ação e interação com a criança de forma que ela possa tirar o máximo proveito das mediações para seu desenvolvimento.

Em 2009, o MEC instituiu as DCNEI com intuito de valorizar o trabalho com essa faixa etária e orientar a prática pedagógica no que diz respeito à concepção de infância e de Educação Infantil, o que colaborou para nortear o trabalho nas instituições e possibilitou maior valorização e visibilidade dessa etapa da Educação Básica no cenário nacional.

Dessa forma, como consequência das discussões que já existiam no meio científico, as DCNEI (BRASIL, 2010) trouxeram muitas mudanças na visão que se tinha anteriormente da Educação Infantil, reafirmou a criança como sujeito de direitos já estabelecido na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, priorizando a qualidade no atendimento e objetivando a sua formação integral, estabeleceu critérios para os profissionais e para o ambiente que oferta esse tipo de atendimento, bem como definiu os objetivos, o foco da Educação Infantil no país abordando os atos de cuidar e de educar como indissociáveis e estimulou o trabalho com letramento.

A BNCC, Resolução CNE/CEB n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, quando se refere à seção destinada para a Educação Infantil, continua vinculando o educar ao cuidar, reafirmando a importância dos RCNEI e das DCNEI, e com base nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Para isso, propõe organizar/estruturar o ensino em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Vale ressaltar que quando se refere ao campo **escuta, fala, pensamento e imaginação**, apesar de utilizar alguns termos, como: “situações comunicativas cotidianas”, “apropriação da língua materna”, “curiosidade com relação à cultura escrita”, “textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar” e “diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros suportes e portadores”, o documento não cita diretamente a palavra **letramento**, apenas faz menção ao trabalho defendido por essa área de estudo. O apagamento dado ao termo em um dos últimos documentos legais da área causa estranhamento. Para a Educação Infantil, o letramento é um dos pilares do desenvolvimento da área da linguagem. Ao não mencionar, estariam abrindo espaço para uma alfabetização precoce, como aventado na Política Nacional de Alfabetização, na produção de livros para o professor da Educação Infantil (PNLD 2019) e agora na produção de livros didáticos para crianças (PNLD 2021)?

É imprescindível reconhecer a relevância das práticas de letramento com crianças pequenas, pois compreender a Educação Infantil é reconhecer que essa etapa deve ser prazerosa e, por ser fundamental na formação do sujeito, precisa se dar de forma tranquila e equilibrada, assim como as práticas relacionadas com a linguagem escrita devem também se apresentar de forma atrativa.

No começo, a criança relaciona-se com as coisas escritas sem compreender o significado da escrita no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto [...]. Mais tarde [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional (LURIA, 1988, p. 181).

É importante ressaltar que essa inserção da criança em ambiente onde a escrita está presente é cultural, típica de quem vive em uma sociedade letrada e possibilita a vivência de situações de interações sociais com o mundo e com as pessoas nas mais diversas esferas de letramento: casa, escola, estabelecimentos comerciais, comunidades religiosas, reuniões em ciclo social que frequentam com os seus pais ou responsáveis, dentre outros, segundo Ribeiro (2004) e Kleiman (2005), isso deve ser levado em consideração e valorizado.

Para Luria (1988, p. 188), “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita”, o que possibilita a apropriação dessa cultura mesmo antes do ensino formal.

Essas situações de letramento devem ser exploradas de forma a valorizar as peculiaridades de cada indivíduo e potencializar os conhecimentos prévios trazidos por ele. Para Espinosa e Silva (2015, p. 12), “o ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, afirmando, dessa forma, sua liberdade”.

Assim sendo, cabe destacar que as crianças dessa faixa etária necessitam de atenção especial, sendo fundamental que o educar e o cuidar se mantenham indissociáveis, conforme recomendam as DCNEI: “[...] educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 19), e que as práticas estejam voltadas para o seu desenvolvimento integral.

Os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição de recursos, mas também na sua postura, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca do conhecimento (CORSINO, 2006, p. 9).

Para Corsino (2006), a interação entre as crianças e os professores é primordial, pois estes são responsáveis por planejar situações de conhecimento, garantindo, assim, o direito de aprendizagem significativa asseguradas no ECA (BRASIL, 1990), LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Desse modo, o letramento colabora de forma significativa para o trabalho dos profissionais que atuam nessa etapa, e com o desenvolvimento cognitivo e social da criança, como forma de valorizar os conhecimentos previamente adquiridos nas relações sociais que envolvem a cultura escrita, pois “a aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais” (COELHO, 2011, p. 81).

Logo, a função das instituições de Educação Infantil é propiciar a diversidade de oportunidade e ludicidade nas suas práticas, assim como orientar a criança a utilizar e valorizar os diversos modos de linguagens e letramento, oportunidade essa que algumas delas podem não ter no ambiente familiar. “Explorar essas múltiplas linguagens (verbais e não verbais) permite

à criança um domínio maior e mais criativo do ambiente em que vive, ampliando seu repertório de possibilidades” (SILVA; TEIXEIRA, 2018, p. 199).

Kleiman (2005, p. 42) afirma que “[...] o letramento tem como contraparte a oralidade e ambos — letramento e oralidade — referem-se aos usos da linguagem”. Para a autora, as práticas sociais de linguagem são híbridas e podem ser utilizadas de diferentes maneiras e de forma complementar.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada (COELHO; CASTRO, 2010, p. 83).

Isso significa que é fundamental incluir nas práticas de unidades de Educação Infantil diferentes tipos de textos, inclusive os de circulação cotidiana da família e, dessa maneira, relacionar o ensino com a vida social e familiar, pois as práticas nessa fase de desenvolvimento precisam valorizar a criança de forma integral e manter relação com as suas experiências.

Desse modo, é importante elucidar que o contato com a diversidade proporciona a possibilidade da compreensão do que é a escrita, o que ela representa e qual a sua função, e que a instituição de Educação Infantil é mais um e não o único ambiente onde essa cultura escrita é encontrada, pois “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 1988, p. 143). Sendo assim, para que uma criança aprenda a ler e escrever precisa entender esse processo e ela só consegue perceber por meio do contato com as práticas de letramento.

Diante disso, Kleiman (2005) afirma que é necessário que ações de reconhecimento e descoberta de tradições e representações de escrita da criança e de sua família sejam mobilizadas no cotidiano da prática pedagógica, isso quer dizer que o professor precisa conhecer que tipo de práticas as crianças têm vivenciado no ambiente doméstico. A esse respeito, Rojo (2009, p. 98) afirma que o letramento é importante, pois

[...] 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, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.



Pode-se, então, afirmar que a bagagem cultural que a criança traz consigo é fundamental para o seu desenvolvimento e qualquer prática desvinculada a ela é pouco atrativa e significativa, pois nenhuma criança chega à uma unidade de ensino sem nenhum conhecimento. Existe uma diversidade cultural e práticas familiares que compõem toda uma estrutura de informações que ela vai adquirindo no decorrer dos anos e que passam a fazer parte de suas experiências. Moraes, Albuquerque e Brandão (2016, p. 522) corrobora: “assim, o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola”.

A valorização da educação da primeira infância é crucial para a proposta de incentivar as crianças a serem sujeitos críticos e cidadãos participantes, como exige a LDB (BRASIL, 1996). E, para isso, é necessário que as práticas pedagógicas e sugestões de atividades estejam voltadas para esse objetivo, que sejam eficazes levando sempre em consideração essa sociedade grafocêntrica da qual fazem parte, onde a escrita está bastante presente nos dias de hoje e pode ser considerada o centro de tudo e que as experiências proporcionadas pelas vivências dessa utilização da escrita influenciam no processo de aprendizagem desde os primeiros estímulos dados à criança.

O desenvolvimento de tais atividades levará as crianças a entender a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação. Isso poderá motivá-las a querer conhecer mais, querer aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória (COELHO; CASTRO, 2010, p. 83).

Dessa forma, na Educação Infantil é um dever trabalhar com o letramento e incentivar a participação ativa das relações sociais e, por intermédio de um trabalho voltado para as diferentes linguagens, se tornar um lugar onde sejam ampliadas as possibilidades de relações sociais como incentiva os RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 117):

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

Um trabalho voltado para o letramento é aquele que incentiva a liberdade de expressão, mesmo de crianças bem pequenas, levando-as a experimentar as diferentes linguagens, sejam elas de modo oral, escrito, musical, expressão corporal, dentre outras. É necessário resgatar o

que afirmou Freire (1990): é preciso educar para o mundo e a criança, antes de ler a palavra, precisa experimentar a leitura do mundo.

O papel da escola e do professor torna-se, então, de suma importância, pois é tarefa de ambos mostrar o quanto são grandes as possibilidades de escrita e como ela está presente socialmente nas suas várias funções. Isso contextualiza a aprendizagem e desperta na criança o sentimento da importância de ser inserida na sociedade (COELHO; CASTRO, 2010, p. 84).

É importante salientar que quando transportamos para a sala de atividades as práticas de letramento das diferentes esferas sociais corremos o risco de pedagogizá-las e torná-las superficiais, ou seja, pode ser que não se consiga levar junto com a prática todo o valor que estas possuem dentro da sociedade, voltando-se apenas ao objetivo de ensinar algo. Isso prejudica a aprendizagem e pode dar a impressão de que as práticas de leitura e escrita servem apenas para ensinar a ler e escrever.

Obviamente, as práticas de letramento, ao serem transportadas para a sala de aula sofrem transformações. A leitura do jornal em sala, por exemplo, mesmo que seja movida pelo interesse pessoal e não escolar sobre o assunto, altera-se pelo espaço em que é realizada, pelo controle do tempo e, principalmente, pela mediação do professor. Porém, entendemos que essas interferências são próprias da escola e necessárias (TERZI, 2012, p. 87).

Mesmo correndo o risco de pedagogização, as práticas de letramento são imprescindíveis na Educação Infantil, pois nelas a criança tem acesso a diferentes culturas e realidades sociais, bem como abre-se a possibilidade do contato com textos ou materiais que talvez ela nunca teria em suas experiências sociais, seja pela sua posição/classe social ou pela falta de valorização de determinada cultura por parte de sua família, isto é, contexto na qual está inserida.

Visto que a escrita é uma representação da linguagem, deve-se ver a criança a ser alfabetizada e letrada como alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu, portanto um ser capaz de construir seu próprio conhecimento, desde que haja suporte para tal, podendo assim, já na Educação Infantil, elaborar suas próprias ideias sobre o sistema de escrita (COELHO; CASTRO, 2010, p. 83).

O educador que trabalha com a faixa etária que abrange a Educação Infantil precisa estar disposto à pesquisar, estudar e explorar essas questões e se manter aberto à diversidade e ser crítico das diferentes realidades sociais. As salas devem ser atrativas, com materiais que instigam a curiosidade e incentivam o letramento, bem como em suas práticas oferecer

diferentes materiais e experiências às crianças, tendo por objetivo demonstrar, por meio de sua prática e principalmente por suas ações, que o letramento não está restrito ao meio escolar.

As práticas e os eventos de letramentos vivenciados nas instituições de Educação Infantil dão uma grande contribuição para o desenvolvimento de suas concepções a respeito do que é ler e do que é escrever e para que serve este sistema de escrita (ESPINOSA; SILVA, 2015, p. 9).

Uma das formas de inserção das crianças no mundo letrado, como afirma Coelho e Castro (2010), está relacionada com o trabalho com o nome próprio e com as aprendizagens possibilitadas por ele. Por meio do nome, a criança se identifica como sujeito no mundo, reconhece a sua individualidade e compara a escrita de seu nome com outras palavras, inclusive com o nome dos colegas. Outra prática que deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil é a contação de história ou o conto e reconto de histórias, bem como leitura e exploração de diferentes gêneros textuais, inclusive com textos conhecidos em que a criança pode comparar a relação entre a língua oral e escrita (MORAIS, 2012). Esse tipo de trabalho, além de permitir uma aproximação com o mundo letrado, alimenta o imaginário e estimula o gosto pela leitura.

O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o oral e o escrito. Foi postulada uma relação de continuidade — não de oposição — entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 45).

Os materiais utilizados devem ser chamativos, vibrantes, estimulantes, grandes e devem partir da realidade. Crianças pequenas gostam de vivenciar situações práticas, em que podem observar, manusear e provar, e isso é possível por meio de passeios e experimentos.

Dessa forma, o trabalho deve partir do cotidiano, do que elas têm conhecimento, pois elas precisam vivenciar situações de letramento para, então, compreender para que a leitura e a escrita servem. As práticas vão incentivá-la a conhecer o mundo letrado e, conseqüentemente, a curiosidade de experimentar outras vivências.

Na Educação Infantil é um dever trabalhar com a concepção de letramento com as crianças desde o momento em que esta chega na instituição infantil, estimulando-a a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo e não do mundo do educador ou dos autores de cartilhas e livros didáticos. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras (SOUZA, 2008, p. 277).

Mapear os materiais, as práticas e os eventos de letramento das crianças da Educação Infantil é uma excelente estratégia a ser utilizada pelos professores, uma vez que muito mais do que preparar a criança para a alfabetização, um dos principais objetivos dessa etapa é letrar os pequenos, fazendo-os perceber a riqueza que existe nas práticas que envolvem a leitura e a escrita, permitindo-os compreender as suas múltiplas funções, despertando o desejo para posterior domínio da tecnologia da escrita (alfabetização).

Após apresentar como o letramento é relevante na Educação Infantil, será discutido a seguir, a Educação Infantil frente à necessidade do ensino remoto imposto pela situação de pandemia.

## **2.2 O ensino remoto e a Educação Infantil**

A pandemia causada pela covid-19 decretada pela OMS, no início de março de 2020, trouxe mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, que precisou se reorganizar conforme já mencionado na introdução desta pesquisa. Essas alterações ocorreram na estrutura curricular, nos métodos de ensino, mas principalmente na utilização das tecnologias e meios digitais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (BRASIL, 2020b).

Como visto anteriormente, o distanciamento social foi uma das estratégias sugeridas pela OMS para tentar diminuir a disseminação do vírus e atenuar a incidência dos casos graves da doença, evitando, assim, o colapso do sistema de saúde.

No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas em todos os cursos em andamento, e até o momento existe apenas uma tentativa de retomada, já que essa decisão depende tão somente da expansão e da intensidade da contaminação causada pelo coronavírus. Com isso, é necessário ressaltar, segundo Sampaio (2020), que existem várias formas e ritmos de retomada, de acordo com a necessidade e realidade de cada estado ou município brasileiro, e se dão conforme vão ocorrendo a diminuição dos riscos à saúde e à vida de toda comunidade escolar.

Dessa forma, o CNE aprovou em plenária virtual o Parecer n.º 5/2020, em 28 de abril de 2020, dispondo sobre a organização do calendário escolar e da possibilidade de considerar as atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão

da covid-19, orientando as instituições de educação a respeito de como deveriam se organizar. Conforme Gonçalves e Brito (2020, p. 43):

Nesse sentido, o Parecer do CNE n.º 5/2020 orienta sobre as atividades pedagógicas não presenciais em razão da pandemia de Covid-19 e sugere que as instituições de ensino infantil desenvolvam materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, a serem realizadas com as crianças em casa, enquanto durar o período de isolamento social. Essas orientações desafiam as possibilidades da oferta do ensino infantil de forma remota, pois a educação de crianças de zero a cinco anos deve proporcionar experiências que instiguem a criatividade e possibilita descobertas do mundo social e cultural em seu entorno, e esse processo de mediação e demais interações vivenciadas em uma instituição de Educação Infantil difere das realidades em um contexto doméstico.

Os autores referenciados anteriormente também afirmam que o Parecer do CNE foi homologado com objetivo de colaborar para a garantia do acesso à educação e evitar que milhões de crianças perdessem o ano letivo. Dessa maneira, busca contribuir para evitar retrocessos e eventuais perdas para as crianças, mas também procura orientar pais e professores com relação a essa nova situação vivenciada pela educação, e essa nova forma de ensinar.

Escolas foram fechadas para preservar a saúde da comunidade escolar e isso trouxe novos desafios aos gestores, educadores e famílias. O medo e a incerteza que veio com a pandemia agravou ainda mais a situação, e foi necessário pensar em formas de continuar ofertando o ensino e assegurar que as crianças continuassem estudando para evitar o aumento da desigualdade social, evasão e repetência. Por isso, foi instituído o ensino remoto em todas as modalidades da Educação Básica.

[...] creches, pré-escolas, escolas e universidades suspenderam atividades presenciais; parte da indústria e do comércio, de restaurantes e de serviços em geral foi igualmente fechada. O *delivery*, o *takeaway*, o *home office* e o *homeschooling* foram imediatamente instalados ou intensificados (pelo menos, para as classes média e alta) como formas de manter as famílias em casa (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 3).

A Educação Infantil também precisou se adequar à nova situação, mas como trabalhar de forma remota com crianças de creches e pré-escolas? Essa foi uma dificuldade enfrentada pelas secretarias municipais de educação, equipes pedagógicas e de Educação Infantil, no atendimento dessa faixa etária. Essas crianças dependem diretamente dos seus responsáveis para realizar atividades corriqueiras diariamente, como, então, participariam de aulas remotas?

O ensino infantil em instituições formais assegura que a criança aprenda em situações diversas, possibilitando a ela desempenhar um papel ativo na construção de significados sobre si, os outros e o mundo em que vive. Desse modo, a vivência escolar é indispensável para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que têm de zero a cinco anos, e a escola é uma instituição importante para garantir que elas aprendam e se desenvolvam com as interações e a brincadeira (GONÇALVES; BRITO, 2020, p. 45).

No período de ensino remoto, a maioria das unidades de Educação Infantil procurou repensar o currículo e a oferta de atividades partindo do pressuposto do direito do acesso mínimo que a criança deveria ter dos conhecimentos necessários para a aprendizagem. Apesar das atividades remotas procurarem alcançar a necessidade de cada faixa etária e suprir a falta das aulas presenciais, há muitos outros aspectos envolvidos, como é o caso do não acesso à internet de qualidade, impressão ou até mesmo o tempo disponível das famílias para acompanhamento de seus filhos.

Assim, não foram só as instituições que tiveram dificuldades, as famílias também tiveram que se adaptar à nova rotina, conforme discutem Gonçalves e Brito (2020, p. 45):

[...] atenta-se para muitas angústias e inquietações, devido a questões relacionadas à dificuldade de conciliar trabalho, organização das tarefas domésticas e acompanhamento das atividades escolares dos filhos, além do desconhecimento das metodologias de ensino no contexto da Educação Infantil.

Muitos pais trabalhadores tiveram que se dividir entre o trabalho e o auxílio dos filhos nas atividades, sem ter formação para o ensino de crianças pequenas. Muitos deles não conseguiram desenvolver estratégias satisfatórias para a orientação, mesmo com as diversas formas de orientações dos professores.

Desse modo, o trabalho pedagógico nas creches e nas pré-escolas é desenvolvido de forma dinâmica e flexível, proporcionando à criança maior facilidade de organização espaço-temporal, assegurando o direito à proteção e promovendo a qualidade da vida em grupo, o que não se torna possível com atividades remotas de forma virtual ou com atividades xerocadas enviadas para os seus lares. Muitas crianças vivem com famílias de baixa renda, sem estrutura financeira e psicológica, com pais analfabetos e sem condições tecnológicas e afetivas para um acompanhamento pedagógico feito pelos pais e/ou responsáveis que não tenham uma formação pedagógica para o ensino infantil (GONÇALVES; BRITO, 2020, p. 45).

Convém observar que a educação de zero a quatro anos dificilmente conseguirá se adaptar à situação remota, pois eles estão em fase primordial de seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo e necessitam da mediação pedagógica conforme afirmam os autores

anteriormente citados. Muitas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de famílias com melhores condições financeiras buscaram em plataformas digitais meios de atender as crianças, mas mesmo assim há dificuldades, pois os profissionais não estão totalmente preparados para essa modalidade de ensino.

Diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias da informação permeiam essas práticas, que vão desde a escassez de recursos, a submissão a formas improvisadas de mediação tecnológica, a inaptidão para produzir e disponibilizar conteúdos, até a falta de manejo, por parte do docente, em adaptar a rotina de trabalho e conciliar tudo isso com os cuidados domésticos e da família em casa (SAMPAIO, 2020, p. 4).

É consenso entre os pesquisadores (SAMPAIO, 2020 e GONÇALVES; BRITTO 2020) que as aulas remotas nunca serão suficientes para cumprir o papel que as aulas presenciais desempenham no desenvolvimento das habilidades e competências, bem como nunca substituirão o necessário contato e relação criança-professor e criança-criança.

No período da quarentena, a adoção de políticas públicas que atendam ao imperativo de suprir a lacuna deixada pela ausência de aulas presenciais — com a simples transposição das tradicionais práticas pedagógicas para o universo digital — não constitui garantia de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva (SAMPAIO, 2020, p. 12).

A oferta de ensino remoto na Educação Infantil é difícil em todos os aspectos, inclusive quando se trata do trabalho com o letramento. Os textos, as leituras e as experiências devem ser mediadas, incentivadas e até mesmo vivenciadas e esse é o papel que o pedagogo assume no trabalho pedagógico.

As práticas de letramento, como se sabe, não são restritas ao sistema educacional formal, mas devem ser potencializadas fundamentalmente nas escolas, as quais, assim como outras instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, são consideradas agências de letramento, uma vez que abarcam enorme variedade de leitores, leituras, modos discursivos, tipos e gêneros textuais (SAMPAIO, 2020, p. 11).

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de interação social que a criança pequena possui como uma das primordiais de seu desenvolvimento, bem como de muitos outros aspectos cruciais para a sua formação como sujeito pensante e de direitos, o que é impossibilitado com o distanciamento social e aulas remotas. Esses aspectos estão explícitos na BNCC, no campo intitulado “o eu, o outro e o nós”: “[...] é na interação com os pares e com

adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 40). Essa passagem especifica a necessidade que a criança possui em interagir, e não é a distância que ela será suprida.

Em tempos de pandemia, as pressões sobre as famílias, possivelmente, constituirão oportunidades para desenvolver habilidades, como o estabelecimento de rotinas e de resiliência, mas dificilmente constituem oportunidades favoráveis para aprender e adotar novas formas de interação pelos pais, especialmente em ambientes mais carentes (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020, p. 562).

Sendo assim, é imprescindível que haja estudos e discussões sobre essa temática, como afirmam Gonçalves e Brito (2020, p. 43):

Portanto, é preciso fomentar a pesquisa, suscitando diálogos e discussões a respeito do ensino infantil de forma remota, considerando que as medidas tomadas em relação ao envio de atividades xerocadas para a casa das crianças e/ou às aulas virtuais não minimizam os prejuízos causados pelo avanço de COVID-19 ao calendário escolar, uma vez que a educação das crianças em creches e pré-escolas é de natureza essencialmente interacional.

Para tentar minimizar alguns aspectos apresentados aqui, algumas prefeituras optaram por oferecer apostilados ou cadernos de atividades impressas, como previsto no próprio Parecer do CNE, pois por mais que atividades impressas não minimizem os impactos no processo de ensino-aprendizagem, conforme afirmam os autores citados, pelo menos garantem o acesso a praticamente todas as crianças, mesmo àquelas mais vulneráveis e que não tem condições de acompanhar aulas *on-line*, muitas delas por falta de dispositivos eletrônicos, assim como pacotes de internet.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar se na proposta apresentada pelos educadores durante o ensino remoto estão inseridas atividades que possibilitam o letramento e, em caso positivo, como ele aparece representado. Os objetivos específicos são: refletir sobre a importância do letramento na Educação Infantil; identificar e discutir os tipos de atividades nos CAP da pré-escola no que diz respeito às práticas e eventos de letramento e contribuir com a sociedade na possibilidade de oferecer análise e reflexão de como o letramento na Educação Infantil foi apresentado na proposta de atividades remotas de uma escola do interior do Mato Grosso do Sul, no ano de 2020, a faixa etária é de crianças de quatro a cinco anos, que frequentam a pré-escola, a comunidade escolar selecionada é de uma



escola urbana do município de Amambai e os documentos foram recolhidos após conversa e autorização da direção e do corpo docente da referida unidade de ensino

A seguir serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento desta investigação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata da apresentação dos procedimentos metodológicos aplicados nesta investigação, trazendo à discussão autores que fundamentam a abordagem qualitativa em Ciências Humanas e que discutem a utilização da análise documental como escolha adequada da técnica de coleta de dados para o alcance dos resultados esperados e, por conseguinte, apresenta alguns dados do documento selecionado para este estudo.

#### 3.1 Aspectos teóricos

A história mostra que sempre existiu uma preocupação do ser humano em conhecer e compreender a realidade social. Minayo (1994, p. 10) afirma que essa procura por respostas pode ocorrer de muitas maneiras e uma das manifestações dessa busca é a Ciência que, para a autora, se mantém “não exclusiva, não conclusiva, não definitiva”. Ademais, na sociedade ocidental a Ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, pois as dúvidas e a procura por soluções para os problemas sociais são contínuas e são as investigações científicas que trazem algumas respostas por intermédio de seus conceitos, métodos e técnicas.

A autora afirma que o objeto das Ciências é essencialmente qualitativo e mostra duas razões para essa prevalência da Ciência sobre as outras formas de explicação e busca por respostas.

Mencionaremos duas razões: a primeira, de ordem externa a ela mesma, está na sua possibilidade de responder a questões técnicas e tecnológicas postas pelo desenvolvimento industrial. A segunda razão, de ordem interna, consiste no fato dos cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações. Essa linguagem é utilizada de forma coerente, controlada e instituída por uma comunidade que a controla e administra sua produção (MINAYO, 1994, p. 10).

Para a compreensão da realidade faz-se necessário recorrer, mais uma vez, à Ciência, sendo assim, a abordagem utilizada nesta pesquisa será a qualitativa em Ciências Humanas, pois, segundo Minayo (1994), o método qualitativo é suficiente para a explicação da realidade social e enfatiza como defesa desse método a questão da objetividade. Para ela, toda investigação se inicia com um problema. A autora saliente que toda “pesquisa é um labor

artesanal” (MINAYO, 1994, p. 25). Dessa forma, quando se refere à pesquisa qualitativa, ela afirma que:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 1994, p. 24).

Esse tipo de pesquisa se dedica à qualidade dos dados, permite ao pesquisador compreender a complexidade do objeto de estudo, aprofundando suas análises, descrevendo-o, estudando sua natureza e reconstruindo teoricamente o seu significado, e “responde a questões muito particulares [...] se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). Sendo assim, é de fundamental importância dentro das investigações que abarcam a busca pela explicação do porquê da realidade estudada.

A metodologia utilizada é a análise documental, que tem por base a análise textual e tem como aporte teórico os estudos de Ludke, André (1986), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Cellard (2010), dentre outros.

Para isso, a fonte de dados será constituída de apostilados, denominados de Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAP), produzidos pela equipe pedagógica de uma escola municipal no período de pandemia e utilizados para cumprimento da carga horária do calendário escolar letivo dos alunos da pré-escola nos meses de abril a dezembro de 2020.

Esse material foi elaborado conforme orientação do Parecer CNE n.º 5/2020, que determina que cada sistema educacional (município, estado) deveria se organizar de acordo com as características e necessidades de seus alunos e, apesar de não serem previstas aulas remotas para a Educação Infantil, essa foi também a saída encontrada para o atendimento da primeira etapa da Educação Básica e incentivada também pelo referido parecer.

Sendo assim, em cumprimento à lei, a Prefeitura de Amambai-MS também instituiu o Decreto n.º 116/2020, de 17 de março de 2020, dispondo sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, suspendendo as aulas presenciais e deixando a cargo da Secretaria Municipal de Educação a adoção de atividades de regime domiciliar.

DECRETA:

Art. 1º. Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as aulas na Rede Municipal de Ensino de Amambai.

§1º. A suspensão de que trata o caput iniciará a partir do dia 19/03/2020, podendo ser revista a qualquer momento por ato do Poder Executivo Municipal.

§2º. A Secretaria Municipal de Educação poderá adotar a utilização de atividades de regime domiciliar, a fim de evitar prejuízo na continuidade do ensino público municipal e no calendário escolar (AMAMBAI, 2020a).

Essas atividades de regime domiciliar foram organizadas em forma de CAP e, sendo considerado um documento nesta investigação, serviram de fonte de informação da oferta de atividades de letramento no período de distanciamento social, principalmente no que diz respeito à faixa etária que corresponde a Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

É por meio de documentos que se torna possível valorizar toda uma produção.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores — cujos objetos são documentos — estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Para Cellard (2010), os documentos são extremamente importantes e insubstituíveis, principalmente quando se trata de uma reconstituição do passado, seja ele distante ou próximo, podendo ser um testemunho de atividades particulares ou coletivas, pois favorece a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas, entre outros.

Assim, afirma também que no decorrer da história a concepção de documento mudou, outrora era considerado como documento apenas os registros oficiais advindos de autoridades públicas ou de pessoas importantes. Porém, nos dias atuais, pode ser considerado como tal tudo que é resquício do passado, tanto recente quanto remoto. Dentre eles, pode-se citar os registros escritos, iconográficos, cinematográficos, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, até mesmo relatórios de entrevistas e anotações feitas durante uma observação (CELLARD, 2010).

O autor aponta alguns obstáculos para a análise documental, dentre eles a credibilidade e a representatividade do documento. O pesquisador enfatiza que os registros a serem

localizados devem, acima de tudo, representar fielmente o fato, bem como que o investigador pode se deparar com textos de difícil interpretação ou ainda, apenas fragmento das informações, isso pode dificultar a compreensão da mensagem, e ressalta: “uma pessoa que deseja compreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de construir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2010, p. 298).

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa documental apresenta pontos positivos e negativos que devem ser enfatizados e que podem ser observados no Quadro 5:

Quadro 5 – Pontos positivos e negativos da pesquisa documental

| Pontos positivos   | Pontos negativos  |
|--|---|
| <b>Subsiste ao longo do tempo</b>  | Corre-se o risco de a pesquisa ser realizada com fontes frágeis e que não representam a situação como um todo |
| <b>Apresenta baixo custo</b>   | Falta de credibilidade do documento investigado   |
| <b>Possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural</b> |   |
| <b>Não apresenta influência do pesquisador</b>                               |   |
| <b>Não necessita de contato com os sujeitos</b>                              |   |

Fonte: elaborado pela autora com base em Cellard (2010).

Observa-se que os pontos positivos superam os negativos, pois são mais relevantes e se constituem como aspectos que possibilitam a investigação do objeto de interesse do pesquisador.

[...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2010, p. 295).

É importante destacar que tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica possuem como objeto de estudo o documento, a diferença está no tipo de documento analisado. A pesquisa bibliográfica investiga documentos de domínio científico, fontes secundárias, enquanto que a análise documental se encarrega de observar os documentos que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, fontes primárias e, por isso, se “constitui geralmente uma empreitada de muito fôlego” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 306).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a

materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Outro aspecto que diferencia a pesquisa documental da bibliográfica é com relação à objetividade. Enquanto que a primeira possui objetivos específicos, a segunda apresenta objetivos amplos. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Porém, nem sempre os documentos se referirão a um passado distante, mas nesta investigação eles podem fazer alusão a um período vivido recentemente, sem perder a sua credibilidade ou importância.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2010, p. 295).

Assim, é necessário salientar que embora as pesquisas documentais busquem entender o passado, esta foi uma opção para entender o tempo recente, e o documento nesta pesquisa é tomado como uma estratégia de análise para investigar as práticas de sala de aula sem o contato direto entre professores e crianças.

Dessa forma, os CAP propostos como atividades remotas constituem-se em fontes ricas que podem conter muitas informações de como os alunos tiveram acesso ao letramento e, neste caso, propostas de atividades para crianças da Educação Infantil. Sendo assim, a análise desses documentos públicos se constitui como o principal caminho para alcançar esse objetivo.

Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Vale evidenciar que apesar de alguns autores afirmarem que se deve buscar em variadas fontes documentais as informações necessárias à pesquisa, o que mais importa na realidade é a propriedade dos dados, e isto diz respeito não à quantidade, mas à qualidade da informação adquirida por meio do documento avaliado. Tal informação será a garantia da validade, bem

como da solidez das análises, como garante Cellard (2010). Sendo assim, “é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

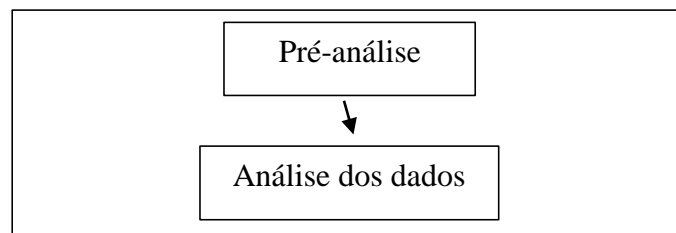
Para tanto, a pesquisa documental possibilita que haja uma observação do passado, de como tal fato foi vivenciado, como os sujeitos agiram mediante alguma situação ou época e, no caso deste estudo, pode-se observar e analisar a produção de ideias e saberes em um período tão difícil vivenciado tanto pelas crianças quanto pelos docentes.

Sendo assim, ao conhecer, qualificar, explorar e analisar um documento o pesquisador propõe-se a produzir novos conhecimentos, indicar novos meios de compreender os fatos e conhecer a maneira como estes têm sido desenvolvidos. A seguir, detalharemos os caminhos que foram trilhados no decorrer desta investigação.

### 3.2 Aspectos procedimentais

Fundamentalmente, a pesquisa documental necessita de duas fases para ser desenvolvida, como pode ser observado na figura 3.

Figura 3 – Fases da pesquisa documental



Fonte: elaborada pela autora.

As fases apresentadas na Figura 3 são fundamentais para que o investigador obtenha êxito em sua análise documental. Na fase da pré-análise ocorre a escolha e separação do material para a realização da investigação. Nesse sentido, Cellard (2010) apresenta cinco dimensões da análise preliminar do documento, etapa fundamental que garante a qualidade da pesquisa, sendo elas: o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza e os conceitos-chave/lógica interna do texto.

Essas dimensões, segundo o autor, são fundamentais para a realização de um exame minucioso e compreensão da realidade em que o documento está inserido. Com relação à dimensão do contexto, é essencial que o pesquisador conheça a totalidade da situação na qual o documento foi constituído e, assim, entender aspectos de sua relevância. Já a dimensão do

autor ou autores corresponde à importância de se conhecer quem foi o responsável pela produção da referida fonte de informação. A dimensão da autenticidade e a confiabilidade corresponde à necessidade de verificação da qualidade da informação transmitida, “[...] ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade” (CELLARD, 2010, p. 296). E, por fim, a dimensão que corresponde aos conceitos-chaves/lógica interna do texto se refere principalmente à estrutura e ao objetivo das informações reunidas.

Finalmente, o processo de análise documental deve ter um desenvolvimento em que o pesquisador procurará discutir, analisar e interpretar os dados adquiridos, “depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

A seguir, apresentam-se as fases da análise documental pensadas a partir desta pesquisa.

### ***3.2.1 A pré-análise***

Inicialmente é necessário definir o tema da investigação e o objeto a ser analisado, delimitar os objetivos, escolher a faixa etária, selecionar a comunidade em que a pesquisa ocorrerá e pensar onde os dados deverão ser encontrados para, então, dar início às etapas descritas anteriormente: pré-análise e análise dos dados.

Ao observarmos as cinco dimensões da pré-análise descritas por Cellard (2010), podemos elucidar a importância do contexto em que esta investigação acontece, pois, segundo o autor, o pesquisador precisa levar em consideração o contexto no qual o material foi coletado e deve fornecer uma interpretação coerente sem esquecer a temática e o objetivo que o levou a pesquisar. Ele afirma ainda que a exploração do documento deve ser realizada a partir dos questionamentos iniciais, porém, as descobertas ao longo do caminho investigativo podem modificar ou enriquecer o estudo.

[...] pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Essa etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que seguirá (CELLARD, 2010, p. 299-300).



Sendo assim, esta investigação acontece em um cenário de pandemia da covid-19 em que as aulas presenciais de todo Brasil foram interrompidas, dando início ao ensino remoto, e para o cumprimento da carga horária e organização do calendário letivo

No município de Amambai<sup>10</sup> (município no qual esta pesquisa acontece), no Mato Grosso do Sul, foram elaborados apostilados denominados de Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAP), contendo os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos no período correspondente à sua distribuição. Esses cadernos foram utilizados em toda a rede municipal, mas cada instituição tinha a autonomia para montar suas atividades dentro de cada nível da Educação Básica e de acordo com a realidade de seus alunos. Esses materiais foram disponibilizados nos grupos de *WhatsApp* das turmas e nos *blogs* das unidades de ensino, assim como foram entregues de forma impressa às famílias que não tinham acesso à internet ou à impressão<sup>11</sup>.

É nesse contexto de atividades enviadas para realização em ambiente doméstico que esta pesquisa acontece. O que se propõe nesta investigação é analisar os oito CAP produzidos pelos professores<sup>12</sup> da Educação Infantil, nível pré-escolar, de uma escola<sup>13</sup> urbana da rede municipal de Amambai-MS durante os meses de abril a dezembro de 2020.

Foram organizados pelos professores com base na disposição estrutural do modelo disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), porém os componentes de cada CAP foram estabelecidos mediante a Coordenação Geral da Educação Infantil do município de Amambai. Inicialmente, as atividades que haviam sido planejadas para as aulas presenciais foram adaptadas às aulas remotas, e a partir do segundo caderno os professores já conseguiram estabelecer atividades sabendo do regime a distância.

As atividades contidas nos CAP deveriam ser realizadas pelas crianças em ambiente doméstico e acompanhadas pelos educadores por meio de envio (por parte das famílias) de fotos, vídeos e áudios das crianças executando os exercícios, ou apenas entregues de forma impressa nas instituições. Todas as devolutivas dos docentes eram dadas às famílias e o contato

---

<sup>10</sup> Cidade localizada à 359 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. População estimada em 39.826 habitantes, segundo o censo de 10 de julho de 2019, com 6.626 alunos matriculados no Ensino Fundamental, e ocupa 4.193,742 km<sup>2</sup> área da unidade territorial (IBGE, 2019).

<sup>11</sup> As informações referentes à organização, estrutura e distribuição dos cadernos foram adquiridas por intermédio de orientações recebidas pela Secretaria de Educação do referido município, sendo a pesquisadora, na época, pertencente ao quadro de coordenadores pedagógicos municipais. Apesar de ser coordenadora, ela não participou da elaboração das atividades dos CAP, pois essa função era destinada aos professores.

<sup>12</sup> Embora muitos trabalhos da área optem por utilizar o termo professora, decidiu-se utilizar o gênero masculino para marcar a invisibilidade dada aos docentes homens que trabalham com a Educação Infantil.

<sup>13</sup> Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental de 1º ao 3º dos anos iniciais de alfabetização e que atende também a pré-escola, pré I e II.

era estabelecido pelos canais anteriormente citados, com o objetivo de dar orientações a partir das observações feitas.

Como segunda dimensão da análise preliminar podemos apresentar os autores desses CAP, a equipe pedagógica de uma escola municipal de Amambai-MS que atende crianças em processo de alfabetização (ensino fundamental de 1º a 3º ano) e pré-escola (pré I e II). Essa equipe era constituída da seguinte maneira: uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar de coordenação, uma professora responsável pela impressão e organização dos CAP e oito docentes, sendo cinco que atendiam pré I, e três que atendiam pré II. Também pode-se citar uma diretora, que gerenciava todo o processo de entrega e recebimento, e uma secretária que colaborava com a organização e distribuição do material impresso.

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

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

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

Após a verificação das cinco dimensões da análise documental, de acordo com Cellard (2010), ocorre a análise propriamente dita. O autor enfatiza que esse tipo de análise deve ser feita à luz do questionamento inicial, mesmo que no decorrer do caminho esse questionamento possa ser aprimorado, pois é importante que o investigador não se perca diante das informações ou materiais inventariados.

### ***3.2.2 Análise dos dados***

Nesta seção expõe-se como os CAP estão organizados e as categorias utilizadas na análise dos dados. É importante ressaltar que para garantir a fidelidade das classificações feitas

ao longo desta dissertação, um avaliador externo, que possui formação, experiência com o trabalho na Educação Infantil e realiza pesquisas no campo da Educação, da alfabetização e do letramento, também as analisou na busca de corrigir possíveis contradições ou distorções.

### **Categorias de análise**

As categorias de análise foram escolhidas na busca por informações se as atividades de letramento propostas estão em consonância com os NLS, discutido anteriormente nesta pesquisa. Serão verificados quais são os eventos de letramento sugeridos, se existiu a pretensão de trazer para os CAP situações do cotidiano das crianças, se estão inseridas dentro de um modelo ideológico ou autônomo de letramento, quais as esferas de letramento foram contempladas e as funcionalidades que os textos ocuparam, se essas práticas acabaram sendo pedagogizadas, e se existe a inserção dos multiletramentos e, caso esteja inserido, como foi realizada a proposta dessa atividade, considerando a faixa etária na qual essas crianças se encontram. Sendo assim as categorias são as seguintes:

- Categoria 1: esferas de letramentos

Nesta categoria será realizada a busca e a classificação das atividades propostas nos CAP, relacionando-as com as esferas de letramento propostas por Ribeiro (2004) (será selecionada uma atividade que represente cada esfera, porém na esfera do lazer será observada duas atividades, para exemplificar as duas diferentes abordagens que esfera recebeu nos cadernos). Segundo a autora, são gêneros textuais pertencentes a cada esfera: **domésticas**: contas de água/luz/ telefone/internet, receitas, correspondências, extratos bancários, cartas, listas de compras; **lazer**: leituras voltadas para distração, entretenimento (contos, parlendas, trava-línguas, músicas) e eventos esportivos (instruções de brincadeiras e jogos); **educação**: textos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, tanto formal quanto informal (textos utilizados para transmitir ou ensinar conhecimento ou conteúdo); **religiosa**: textos voltados para a religião de forma geral, como livros, histórias e folhetos; **trabalho**: aquelas propostas que envolvem a busca de emprego ou se relaciona diretamente ao dia a dia de uma profissão (como classificados, currículo ou manual de atividade laborativa); e a **participação cidadã**: que inclui os documentos pessoais, benefícios sociais e compromissos do cidadão, como declaração de impostos, auxílio emergencial, dentre outros.

- Categoria 2: multiletramentos

Serão observadas na categoria 2 aquelas propostas que evidenciam o multiletramento no sentido da diversidade cultural de produção e da circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens. De acordo com Rojo (2012), textos que tratam do conhecimento popular, crenças, ideologias, que fazem parte da cultura das crianças e/ou que envolvem o uso de tecnologias de comunicação e de informação, metalinguagem textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses) escrita imagética, hipertextos<sup>14</sup>...

- Categoria 3: funcionalidades da leitura e escrita

Na categoria 3, por sua vez, serão analisadas atividades que se relacionam com os gêneros escritos para atingir diferentes objetivos, descritos por Soares (2021) como: **interativos** (bilhete, convite, carta), **prescritivos** (regras de comportamento e regras de jogo), **narrativos** (contos clássicos e outros “lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular”, histórias em quadrinhos e tirinhas e sequência de imagens), **expositivos** (texto informativo, notícias, propaganda, verbetes) e **poéticos** (poemas, parlendas, cantigas infantis, trava-línguas, adivinhações).

A seguir serão analisadas as propostas de letramento levando-se em consideração essas categorias de análise.

---

<sup>14</sup> Se refere a textos interativos, nas ferramentas, nos espaços em rede, e nas redes sociais, permite que o leitor interaja em vários níveis ou com vários interlocutores (ROJO, 2012).

## **4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LETRAMENTO**

Neste capítulo serão apresentadas as propostas e feitas algumas considerações a partir da análise das atividades contidas nos CAP à luz dos referenciais teóricos elencados para esta pesquisa. No entanto, é necessário salientar que nenhum dos pesquisadores utilizados, tanto para referenciar as discussões sobre letramento quanto para as do campo da Educação Infantil, defendem que o planejamento e a construção de cadernos de atividades são a melhor forma de incentivar um trabalho que possibilite e evidencie o letramento infantil.

Ressalta-se, como anteriormente afirmado na introdução desta dissertação, que essa é uma situação singular, pois os cadernos aqui observados foram construídos para que as crianças da Educação Infantil não ficassem desatendidas em meio a pandemia que impossibilitou a realização das aulas presenciais.

Dessa forma, mesmo não sendo aconselhadas atividades exclusivamente impressas para crianças pequenas, essa foi a saída encontrada por muitos professores em período de risco de contágio pelo coronavírus. Outra observação importante é que o objetivo desta investigação não é analisar todas as atividades propostas, mas àquelas que enfatizam o letramento, sendo assim, a seguir são apresentados alguns apontamentos.

### **4.1. Organização do material**

É importante afirmar que os CAP foram organizados de forma a garantir que as crianças pudessem visualizar atividades organizadas em sequência didática e bem estruturadas no que se refere ao tamanho das letras e estética dos desenhos. Na capa, há a foto da entrada da escola, possibilitando à criança o reconhecimento da instituição responsável por sua elaboração e os dados principais relacionados ao mês, nome do aluno, nome da professora e período de abrangência. Foram tomados alguns cuidados com a apresentação de imagens claras, nítidas e atrativas às crianças nas atividades propostas.

Nesses cadernos também é possível observar que buscou-se oferecer atividades com a escrita clara e objetiva, que facilitasse o entendimento por parte da família, bem como houve preocupação ao introduzir novos conhecimentos seguindo uma sequência importante de aprofundamento e dificuldade, objetivando respeitar o desenvolvimento da criança. As atividades partiram de uma organização baseada em sequências didáticas (prática que propõem atividades a partir de uma história, música ou tema gerador) e valorização de algumas datas comemorativas. O número de atividades foi variado, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Quantidade de atividades por cadernos

| Caderno 1<br>Abril | Caderno 2<br>Maio | Caderno 3<br>Junho | Caderno 4<br>Julho | Caderno 5<br>Agosto | Caderno 6<br>Setembro | Caderno 7<br>Outubro | Caderno 8<br>Novembro | Total de atividades |
|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|
| 21                 | 21                | 38                 | 39                 | 40                  | 28                    | 34                   | 37                    | 258                 |

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar os oito CAP, percebe-se que o número de atividades variou de vinte e um, menor número foi encontrado nos meses de abril e maio, a quarenta, maior número de atividades que compõem o apostilado de agosto. O total de atividades de todos os cadernos é duzentos e cinquenta e oito.

Já com relação ao tipo e natureza das atividades, pode-se destacar que todos esses CAP contêm atividades que abrangem os campos de experiências conforme orientado pela BNCC (BRASIL, 2017), conforme evidenciado no Quadro 7.

Quadro 7 – Quantidade de atividades por campo de experiência

|  | CAD 1 | CAD 2 | CAD 3 | CAD 4 | CAD 5 | CAD 6 | CAD 7 | CAD 8 | Total de atividades por campo de experiência |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|
| <b>O Eu, o Outro e o Nós</b>                                 | –     | 3     | 4     | 6     | 5     | 5     | 1     | 6     | 29   |
| <b>Corpo, gestos, movimentos</b>                             | –     | –     | 2     | –     | 1     | 2     | 3     | 1     | 9  |
| <b>Traços, sons, cores e formas</b>                          | 3     | 4     | 4     | 4     | 3     | 2     | 2     | 6     | 28   |
| <b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>                 | 10    | 12    | 19    | 11    | 20    | 13    | 18    | 8     | 111  |
| <b>Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações</b> | 8     | 2     | 9     | 18    | 11    | 6     | 10    | 16    | 79   |
| <b>Total de atividades por cadernos</b>                      | 21    | 21    | 38    | 39    | 40    | 28    | 34    | 37    | 258  |

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 7 pode-se evidenciar a quantidade de atividades oferecidas às crianças com relação aos cinco campos de experiências sugeridos pela BNCC, pois, nota-se que o número de atividades destinados ao campo da Escuta, fala, pensamento e imaginação (campo mais próximo ao trabalho com a exploração da língua escrita) é superior ao número de atividades destinadas aos demais campos, sendo em alguns cadernos muito mais numerosas que a junção

de três outros campos de experiência: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos, movimentos e Traços, sons, cores e formas. Esta informação pode demonstrar a ênfase que foi dada no trabalho com os CAP.

Observando a área da linguagem, nota-se que de um total de duzentas e cinquenta e oito atividades, cento e quarenta e três são voltadas para a alfabetização e o letramento, sendo sessenta para a área da alfabetização e oitenta e três para a área do letramento. Os meses com os menores números de atividades direcionadas para a alfabetização foram abril e maio, com cinco em cada caderno. O mês com o maior número de atividades voltadas para a alfabetização foi julho, com um total de doze.

Com relação ao letramento, o caderno com o menor número de atividades foi o de abril, com cinco propostas, e o mês com o maior número foi o de agosto, com vinte, como pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8 – Quantidade de atividades de alfabetização e letramento

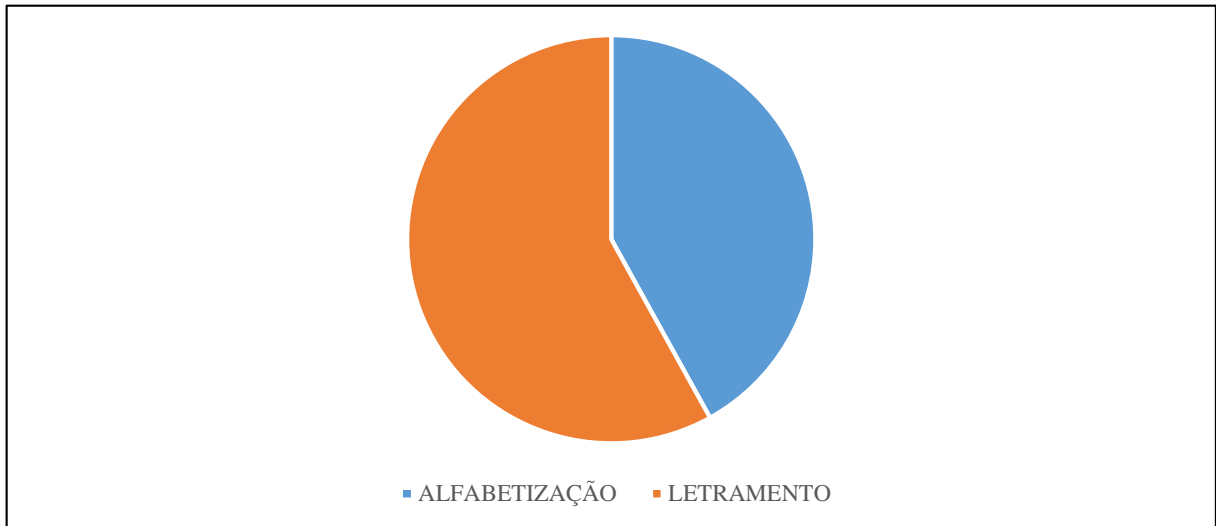
|                      | CAD<br>1 | CAD<br>2 | CAD<br>3 | CAD<br>4 | CAD<br>5 | CAD<br>6 | CAD<br>7 | CAD<br>8 | TOTAL DE<br>ATIVIDADES |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------------------|
| <b>ALFABETIZAÇÃO</b> | 5        | 5        | 10       | 12       | 6        | 9        | 6        | 7        | 60                     |
| <b>LETRAMENTO</b>    | 5        | 9        | 12       | 6        | 20       | 11       | 14       | 6        | 83                     |

Fonte: elaborado pela autora.

A análise do quantitativo geral demonstra que em abril o número de atividades voltadas para a alfabetização e para o letramento tiveram o mesmo quantitativo de propostas, sendo cinco para cada uma. Nos meses de julho e novembro, as atividades de alfabetização foram quantitativamente superiores às de letramento, e nos demais meses as atividades direcionadas ao letramento superaram as de alfabetização.

Sendo assim, ao analisar o panorama geral dos CAP, e considerando o quantitativo de atividades de alfabetização e letramento, constata-se uma concordância com o que os autores da área vêm propondo: o de destinar essa etapa de ensino para as práticas sociais de uso da escrita, deixando o domínio da técnica para o ciclo da alfabetização. Porém, o número de atividades voltadas para alfabetização transparece que a ênfase não foi dada totalmente ao letramento, conforme apresentado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Atividades de alfabetização e letramento



Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, com base nas análises tecidas até o momento, pode-se concluir que os materiais investigados levaram em consideração o trabalho com a linguagem de forma ampla, se preocupando tanto com a alfabetização quanto com o letramento. Segundo Coelho (2011, p. 83),

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Sendo assim, pode-se afirmar que apesar do número de atividades destinadas ao letramento ser maior que o de alfabetização, a dificuldade em trabalhar com o letramento de forma remota acabou por pedagogizar práticas sociais e dificultar a interação criança-professor, relação tão importante para práticas significativas de aprendizagem.

#### **4.2 A presença das “esferas de letramento” nos Cadernos de Atividades**

Ao olhar para os CAP e, conseqüentemente, para os tipos de atividades propostas, nota-se que é possível perceber a presença de gêneros de diferentes esferas de letramento, adentrando o espaço escolar, conforme afirma Ribeiro (2004).



Dentre as propostas foi identificada a presença das esferas escolar, doméstica, religiosa e do lazer, ficando de fora apenas aquelas que abrangem a participação cidadã e a do trabalho, situação aceitável, pois o público a quem se destina os apostilados é composto por crianças pequenas.

Dessa forma, para melhor compreensão e ideia da quantidade de atividade proposta segundo cada esfera de letramento, foi organizado o Quadro 9.

Quadro 9 – Número de atividades que atendem as esferas do letramento

| CADERNOS         | ESFERAS     |          |           |           |                     |             |
|------------------|-------------|----------|-----------|-----------|---------------------|-------------|
|                  | Da educação | Do lazer | Doméstica | Religiosa | Participação cidadã | Do trabalho |
| <b>Caderno 1</b> | 1           | –        | –         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 2</b> | 3           | 2        | –         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 3</b> | 7           | 3        | –         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 4</b> | 2           | 3        | –         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 5</b> | 7           | 2        | 1         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 6</b> | 3           | 3        | –         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 7</b> | 3           | 2        | –         | –         | –                   | –           |
| <b>Caderno 8</b> | 2           | 2        | –         | 1         | –                   | –           |
| <b>Total</b>     | 28          | 17       | 1         | 1         | –                   | –           |

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar o Quadro 9 é possível perceber que a esfera que predomina em todos os cadernos é a da educação, com vinte e oito atividades no total, algo compreensível, pois trata-se de um artefato escolar produzido com o intuito de trabalhar dentro dessa esfera de conhecimento. Em seguida, a do lazer, com dezessete atividades, bem como a doméstica e a religiosa, com apenas uma atividade cada. Chama atenção a pouca evidência dada a esfera doméstica e do lazer, uma vez que as crianças estão realizando as tarefas propostas em suas casas e, devido a pandemia, as horas de lazer foram ampliadas.

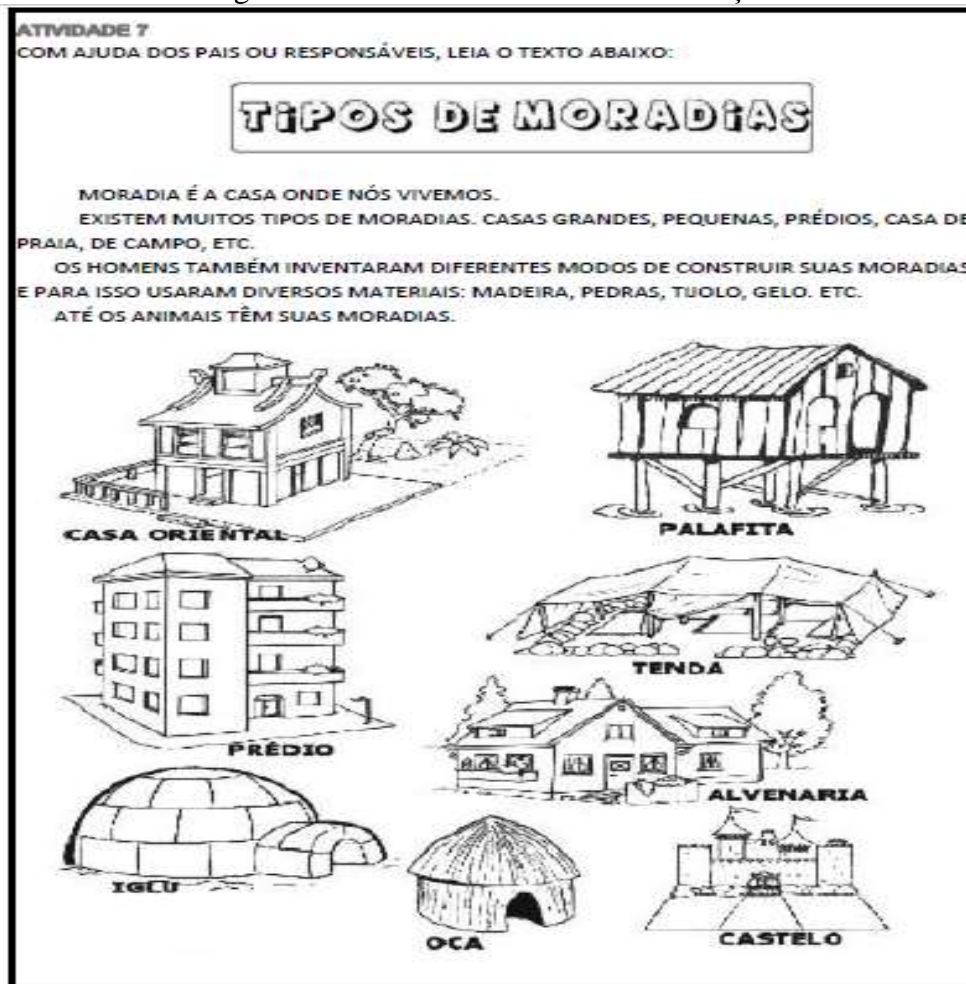
Considera-se que ao mesmo tempo que a inclusão de materiais de outras esferas no contexto escolar seja importante, pois permite as crianças entenderem para que serve a escrita, o que ela representa e onde é encontrada, também pode ser algo arriscado, pois como Silva (2018) alerta, temos que ter o cuidado de não pedagogizar as práticas, alterando a funcionalidade social para que foram criadas.

Dessa forma, ao deparar-se com as atividades propostas, o fato é que os textos que fazem parte da esfera da educação foram dispostos para atender objetivos pedagógicos, realização de interpretação ou explicação de algum conteúdo, são textos que, em sua maioria, abordam alguma explicação voltada para o cumprimento do currículo: tipos de moradia, seres vivos, plantas, animais, acidentes domésticos, datas comemorativas, folclore, estações do ano, paisagens naturais e modificadas, brincadeiras infantis e recursos naturais, mas quando o texto

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

É importante destacar que os CAP foram organizados a partir de sequências didáticas que, de acordo com Zabala (1998, p. 18), é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” permitindo, assim, que os conceitos sejam trabalhados de forma articulada e sequencial, isto é, as atividades foram pensadas e dispostas apresentando uma ligação entre si, partindo de um gênero textual ou tema gerador, como é o caso da atividade apresentada do caderno 2, que partindo da história infantil “Os três porquinhos” introduziu o trabalho com os tipos de moradias.

Figura 4 – Atividade da esfera “da educação”



A atividade retratada na Figura 4 foi elaborada para que as crianças tenham acesso à experiência de leitura, pois utiliza letra maiúscula, legível e de entendimento dos pequenos, para facilitar o reconhecimento das letras, bem como não apresenta cores, o que sugere que seja colorido por eles. Esta tarefa possivelmente precisará ser realizada com o auxílio de um adulto, já que a maioria das crianças ainda não é alfabetizada.

Observa-se a atividade referente à esfera “da educação”, e nela propõe-se a leitura de um texto informativo curto sobre os tipos de moradias: casa oriental, palafita, prédio, tenda, alvenaria, iglu, oca e castelo, assim como a utilização do recurso visual (ilustração) como apoio à leitura.

Nessa atividade pode-se perceber que houve um esforço para tentar exemplificar por meio de desenhos informações que pudessem estar longe da realidade das crianças, pois quando se trata de algo nunca vivenciado, é mais fácil para internalizar a informação quando se utiliza de exemplos. No entanto, de acordo Baptista (2010), a criança se apropria de novos conhecimentos, por meio de sua ação e não de forma puramente abstrata.

Dessa forma, talvez essa atividade se tornasse mais rica se os alunos fossem incentivados a observar os tipos de moradias existentes em sua rua ou bairro, aproximando o texto da sua realidade, ou se a partir dos conhecimentos que elas já possuísem fosse realizada uma pesquisa, para conhecimento dos outros tipos de moradia que a criança desconhecesse, ou então, se os professores propusessem a construção de maquetes, essas opções poderiam tornar a atividade mais prática e incentivaria a imaginação e a criatividade, pois “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 principal” (BAPTISTA, 2010, p. 5).

Os textos apenas utilizados para transmitir informações devem ser enriquecidos de práticas que potencializam experiências e que levem à reflexão, tendo o cuidado para, embora com muitas possibilidades de leitura, ela não passe a ser apenas uma atividade alfabetizadora, porque “para a linguagem ser fio condutor, não bastam atividades integradas a um tema, é preciso ser tomada como instância de interdiscursividade, de enunciação e, portanto, de produção de sentido” (CORSINO, 2006, p. 12).

Portanto, é necessário o cuidado ao propor textos sem a devida discussão, pois como afirma Kishimoto (2010, p. 32).

Os textos não são neutros e a emergência do letramento/literacia na escola depende da articulação casa e escola. Ambientes ricos em textos impressos podem ser ricos para alguns grupos e pobres para outros que não veem a si mesmo nem as suas práticas de letramento/literacia refletidas no ambiente. Interações com os textos impressos podem enriquecer conhecimentos e

desenvolver predisposições para ler e escrever, porém, marginalizam e desencantam crianças que não tem esse capital cultural construído.

Esse pensamento da autora também pode ser estendido às propostas que são encaminhadas para o ambiente doméstico, conforme a orientação que a criança recebe em sua casa, pode ser estimulada ou desestimulada com relação à utilização da cultura escrita.

Em todos os CAP foi possível observar que as situações em que foi necessária a introdução de conteúdos novos foram utilizados textos explicativos com objetivos pedagógicos, mas é importante que seja enfatizado que na Educação Infantil, antes da apresentação de um novo tema ou texto, é preciso uma discussão para o levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes, como afirma Baptista (2010, p. 2), “ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis”.

Soares (2021) também ressalta a importância de um preparo para introduzir o trabalho com textos desconhecidos ou que contenham informações que os estudantes ainda não dominam. A autora menciona “estratégias de letramento” ao ler um texto para crianças, que seriam aquelas desenvolvidas para facilitar a compreensão textual, entonação, inferência, conhecimentos prévios, dentre outras.

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

Ademais, ao analisar essa esfera percebe-se que o docente da Educação Infantil, que sempre baseou o seu planejamento em atividades práticas, de observação e construção do conhecimento dentro de um viés interativo e lúdico, ao se deparar com uma realidade que não domina, reproduz o formato dos textos presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Talvez pelo pouco tempo que teve ao planejar, ou pela falta de experiência com essa nova realidade educativa, ou ainda por não acreditar que as famílias teriam tempo para desenvolver atividades de pesquisa e construção de materiais com seus filhos, e assim, tenha reduzido a sua vasta experiência em propor atividades criativas a meros textos informativos que desconsideram a realidade e as necessidades de aprendizagem de crianças ainda tão pequenas. A estratégia utilizada pelo educador para introduzir temas, como no caso analisado, foi o uso de uma história infantil, prática questionada por muitos estudiosos da área que discutem o uso

desses materiais somente como um pretexto para ensinar conteúdos como enfatizam Rojo; Moura (2012) e Street (2014).

Com relação à esfera do lazer, que apresentou dezessete atividades, pode-se constatar que a maioria das propostas foi encaminhada para que as leituras fossem realizadas apenas para a fruição (Figura 5). Porém, quando se trata das histórias infantis (contos), os textos serviram para dar início às questões de interpretação (Figura 6).


Figura 5 – Atividades da esfera “do lazer”

**SUGESTÕES DE MUSIQUINHAS PARA TORNAR A APRENDIZAGEM MAIS PRAZEROSA:**


**OS INDIOZINHOS**

(Editora Ática - Mini Karê - Hildebrando)

1,2,3 INDIOZINHOS  
4,5,6 INDIOZINHOS  
7,8,9 INDIOZINHOS  
10 NUM PEQUENO BOTE  
IAM NAVEGANDO  
O RIO A BAIXO  
QUANDO O JACARÉ SE APROXIMOU  
E O PEQUENO BOTE DOS INDIOZINHOS  
QUASE... QUASE... VIROU...  
MAIS NÃO VIROU!



**SAPO CURURU**




**SAPO CURURU  
NA BEIRA DO RIO  
QUANDO O SAPO CHORA,  
O MANINHA,  
É PORQUE TEM FRIO.**

**A MULHER DO SAPO,  
DEVE ESTAR LÁ DENTRO  
FAZENDO RENDINHA,  
O MANINHA,  
PARA O CASAMENTO.**

**BORBOLETINHA**

BORBOLETINHA  
TÁ NA COZINHA  
FAZENDO CHOCOLATE  
PARA A MADRINHA  
POTI-POTI, PERNA DE PAU  
OLHO DE VIDRO  
E NARIZ DE PICA-PAU, PAU, PAU.



danzinhaeducar

Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 3 (2020, p. 23).

A Figura 5 se refere a “sugestões de musiquinhas para tornar a aprendizagem mais prazerosa” (como descrito no enunciado), nela não são utilizadas cores, as letras são maiúsculas e foram empregados recursos visuais para apoiar e incentivar a leitura e reconhecimento das canções. Ao contrário do item anterior, aqui a criança, se souber a letra da música, não precisa

da ajuda de um leitor proficiente para “ler” o que está escrito. As ilustrações trazem traços característico do discurso antropocêntrico, que personifica os animais dando a eles características humanas. Embora este discurso já seja bastante criticado no meio educacional<sup>15</sup>, é comum vermos este tipo de representação em materiais destinados a Educação Infantil. Os docentes que organizaram os cadernos não se atentaram para este tipo de crítica. Ficaram mais preocupadas ao que diz Campos (2017, p. 133) ao afirmar que “assim como o texto a ilustração tem retórica, discurso, tempo, narrador e ponto de vista”, e tais recursos podem aproximar a leitura e a escrita do universo infantil.

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

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

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998b, p. 117).

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

---

<sup>15</sup> FELIPE, Sônia T. Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. Revista Páginas de Filosofia, v. 1, n. 1, jan./jul. 2009.

CAROLA, Carlos Renato; CONSTANTE Cátia Elaine A.. Antropocentrismo pedagógico e naturalização da exploração ambiental no ensino de ciências (Brasil, 1960-1970), Revista do PPGEA/ FURG-RS. ISSN 1517-1256.

com a ludicidade, estando de acordo com o que defendem tanto o RCNEI (BRASIL, 1998b) quanto o DCNEI (BRASIL, 2010).

No entanto, o trabalho com as letras das músicas também é essencial para a construção de um futuro processo de alfabetização, pois se tratam de textos já decorados pelas crianças, e favorecem a sensibilidade às rimas e aliterações e desenvolvem a percepção auditiva para partes que se repetem nas palavras. Desse modo, nota-se que pode ter havido também uma intencionalidade pedagógica ao disponibilizar essas sugestões.

Já a Figura 6 se refere à uma atividade voltada para o conhecimento do conto infantil “Chapeuzinho Vermelho”. O enunciado recomenda a leitura com atenção, porém, sabe-se que as crianças da Educação Infantil, em sua grande maioria, ainda não dominam essa técnica, o que sugere que se trata de uma orientação dada às famílias. Quanto à estética, foi utilizada letra maiúscula legível e de fácil reconhecimento da criança, texto curto e não são utilizados recursos de cores, apenas de ilustração para colorir.

Figura 6 – Atividades da esfera “do lazer”

LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO:

## CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA MUITO GRACIOSA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO.

UM DIA SUA MÃE CHAMOU CHAPEUZINHO VERMELHO E PEDIU QUE FOSSE ATÉ A CASA DA VOVOZINHA LEVAR GULOSEIMAS, PORQUE ELA ESTAVA DOENTE.

A MÃE DA MENINA PEDIU QUE FOSSE PELO CAMINHO MAIS LONGO, POIS PELO CAMINHO DA FLORESTA HAVIA UM LOBO MUITO MAU.

CHAPEUZINHO DESOBEDECEU, FOI PELO CAMINHO DA FLORESTA E ENCONTROU O LOBO.

O LOBO MAU, SABENDO QUE CHAPEUZINHO IRIA LEVAR DOCES PARA VOVÓ, CORREU ATÉ LÁ, COMEU A VOVOZINHA E DEITOU EM SUA CAMA PARA FINGIR QUE ERA A VOVÓ.

CHAPEUZINHO CHEGOU, ENTROU, ACHOU A VOVÓ DIFERENTE E SE ASSUSTOU AO PERCEBER QUE NÃO ERA A VOVÓ.

CHAPEUZINHO COMEÇOU A GRITAR PEDINDO SOCORRO.

PASSAVA POR ALI UM CAÇADOR QUE, AO OUVIR OS GRITOS DA MENINA, ENTROU, ATINGIU O LOBO MAU, ABRIU SUA BARRIGA E SALVOU A VOVOZINHA.

AS DUAS AGRADECERAM MUITO AO CAÇADOR E SE TORNARAM GRANDES AMIGAS DELE.



VOCÊ PODE GOSTAR DE VER ESTAS SUGESTÕES DE VIDEOS:

CHAPEUZINHO VERMELHO:  
<https://www.youtube.com/watch?v=k8Wlmcqa64Q>  
<https://www.youtube.com/watch?v=cHpFWYMcSPA>



A leitura da história é seguida de *links* de vídeos disponíveis na internet para apreciação das crianças. Esses vídeos são importantes para os pequenos por se tratar de uma outra forma de apresentar/contar uma história utilizando movimento, cores vibrantes e recurso sonoro, dessa forma encanta e acrescenta um tom lúdico ao aprendizado. Essa atividade foi incluída na esfera do lazer, pois se refere, como afirma Ribeiro (2004), a leituras feitas por distração, prática fundamental para o desenvolvimento infantil.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias) [...]. É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79)

Mesmo se tratando da esfera do lazer, é perceptível a escolarização da leitura legitimada por práticas que valorizam mais os conteúdos escolares àqueles que têm como objetivo apenas estimular o gosto pela leitura, marginalizando outras práticas de letramento por meio da escolarização, como afirma Street (2003), pois a partir da leitura da história foram propostas atividades de interpretação e exploração da língua escrita. Como demonstra-se na Figura 7.

Figura 7 – Interpretação da história “Chapeuzinho Vermelho”

INTERPRETANDO O TEXTO.  
MARQUE UM X OU PINTE O QUADRADINHO DA RESPOSTA CORRETA.

1. A MÃE PEDIU QUE CHAPEUZINHO LEVASSE PARA A AVÓ:

MAÇÃ  
 DOCINHOS  
 VERDURAS

2. NO CAMINHO CHAPEUZINHO ENCONTROU:

O LOBO  
 O GIGANTE  
 O LEÃO

3. O LOBO MAU ESCONDEU A VOVÓ:

NO BAÚ  
 NO ELEVADOR  
 NO ARMÁRIO

4. QUEM SALVOU CHAPEUZINHO FOI:

O LENHADOR  
 O CAÇADOR  
 A MÃE DELA

AGORA, VAMOS COMPLETAR O TÍTULO DA HISTÓRIA COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

\_\_HAPEUZINH\_\_ \_\_ERMELH\_\_



Diante disso, identificou-se indícios e marcas de atravessamento e sobreposição de uma esfera sobre as outras. Ao propor atividades interpretativas e de alfabetização com base no texto, a esfera escolar pedagogiza a esfera do lazer, que se refere à leitura para distrair e divertir, descaracterizando-a. Essa situação é comum no trabalho pedagógico, e nota-se essa prática se materializando na maioria dos livros didáticos, a aplicação da provinha Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode influenciar essa situação. Conforme analisou Silva (2007, p. 69), quando investigou práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares de uma turma de Ensino Fundamental, “a esfera da educação exerce grande influência sobre as outras”, entretanto, quando o trabalho com o texto é realizado com a mediação do professor, o foco é o texto/história infantil, mas quando se trata de apostilado, o fator principal pode se tornar a atividade escrita e, conseqüentemente, a escolarização”.

O objetivo do letramento na Educação Infantil deve ser de possibilitar que os alunos conheçam e vivenciem o ambiente ao seu redor de modo que se apropriem do conhecimento do mundo da escrita no seu uso social. Segundo Mello (2005, p. 33),

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

Sendo assim, é necessário que as propostas de atividades propiciem a inserção da criança ao mundo letrado e, para isso, é fundamental que todos os responsáveis pelo ensino na Educação Infantil realizem “análise e reflexão sobre práticas e relações cristalizadas que precisam de mudança” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81)

As situações de ensino-aprendizagem impostas para esses alunos precisam fazer sentido para eles, sentindo-se, dessa forma, sujeitos ativos, interativos e integrantes desse processo que adquire conhecimento pelas interações com o meio e que recebe e produz cultura. Para Mello (2005), a base necessária para a aquisição da linguagem escrita não são os exercícios mecânicos e atividades de treinos, mas os desenhos, o faz de conta, a pintura e a dança, atividades estas que possibilitam o exercício das expressões.


Contudo, isso não quer dizer que não devam estar presentes atividades de introdução ao sistema alfabético de escrita nem outras que envolvem práticas de leitura e escrita, mas sim de como é realizada essa inserção ao mundo letrado, sendo que essas propostas devem estar voltadas para a valorização das peculiaridades da Educação Infantil e manter a essência da

ludicidade, pois “só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade” (MELLO, 2005, p. 32).

A criança precisa enxergar a cultura escrita como uma expressão da necessidade de comunicação, não apenas como forma mecânica de codificação e decodificação de letras, “em breves palavras: é uma questão de permitir à criança exercer seu papel de protagonista nesse processo de aprender e tornar-se cidadã. Isso implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender (MELLO, 2005, p. 33). Sobre isso, Soares (2009, p. 75) afirma que “a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, dependendo fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”.

A esfera doméstica está representada nos CAP pelo gênero textual receita, de acordo com o Quadro 9 houve apenas uma proposta abordando essa esfera, e sua única representação é a atividade apresentada na Figura 8. No caderno 5, quando foram propostas atividades sobre o tema do Folclore, a partir de uma sequência didática houve a sugestão de uma receita de bolo de fubá (Figura 8), que seria um prato típico e folclórico.

Figura 8 – Atividade da esfera “doméstica”

|  |   |
|--|---|
| NOME: _____  | DATA: _____   |
| <b>ATIVIDADES PRÁTICAS</b>   |   |
| 1. COMO ATIVIDADE PRÁTICA ESTE MÊS SUGERIMOS FAZER UM BOLO, PODE SER ESTE OU UM DE SUA PREFERÊNCIA:  |   |
| <b>RECEITA:<br/>BOLO DE FUBÁ</b>   |   |
| <b>INGREDIENTES:</b>   |   |
| 1 COLHER (DE SOPA) DE MANTEIGA;  |  |
| 1/2 COPO (AMERICANO) COM ÓLEO;   |   |
| 1 COPO (AMERICANO) COM LEITE;  |   |
| 1 COPO (AMERICANO) COM AÇÚCAR;   |   |
| 5 COLHERES (SOPA) BEM CHEIAS DE FUBÁ;  |   |
| 5 COLHERES (SOPA) BEM CHEIAS DE FARINHA DE TRIGO;  |   |
| 1 COLHER (SOPA) BEM CHEIA DE FERMENTO EM PÓ (PÓ ROYAL);  |   |
| 1 PITADA DE SAL;   |   |
| 3 OVOS;  |   |
| 1 PITADA DE ERVA DOCE;   |   |
| 1 PITADA DE CANELA;  |   |
| 1 COPO (AMERICANO) COM QUEIJO RALADO.  |   |
| <b>MODO DE PREPARAR:</b>   |   |
| BATER NO LIQUIDIFICADOR TODOS OS INGREDIENTES, RESERVANDO POR ÚLTIMO A ERVA DOCE, O QUEIJO E O PÓ ROYAL.   |   |
| DESLIGAR O LIQUIDIFICADOR E COLOCAR OS OUTROS INGREDIENTES QUE ESTAVAM RESERVADOS E MEXER. UNTE UMA FORMA COM MARGARINA, POLVILHE COM FARINHA DE TRIGO. ASSAR EM FORNO MODERADO.   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• PROCURE OBSERVAR COMO OS ITENS COLOCADOS NA MISTURA SE COMPORTAM. ALGUNS SÃO SECOS, OUTROS LÍQUIDOS, ALGUNS FAZEM A MASSA CRESCER E NO FINAL TEREMOS UMA COISA TOTALMENTE DIFERENTE DE TUDO O QUE COLOCAMOS. TUDO JUNTO SE TRANSFORMA EM UM DELICIOSO BOLO. A ISTO PODEMOS CHAMAR DE FENÔMENO QUÍMICO.</li> </ul> |   |
| 20   |   |

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

A receita é uma atividade muito importante na Educação Infantil, pois possibilita a exploração de um mundo cotidiano (com texturas, cores e sabores diferentes) e garante conhecimentos de um diferente gênero textual, que poderia ser melhor explorado quando em situação de sala de aula e interação com o professor, porque

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim, o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direitos e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (BRITTO, 2005, p. 20).

Sendo assim, é primordial que práticas como a realização de uma receita continuem sendo incentivadas e desenvolvidas com crianças pequenas, pois proporcionam o contato com uma situação que torna mais agradável a aprendizagem e, quando bem explorada, acrescenta muitos conhecimentos sobre a estrutura de um texto e, conseqüentemente, estimula o letramento.

Além disso, avaliando a atividade, constata-se que ela foi concebida tendo o adulto como seu protagonista, e a criança como auxiliar/observadora. Ao descrever a receita não são utilizados desenhos para marcar quantidades e produtos, forma comum de apresentação desse gênero quando se trabalha em sala com crianças que ainda não estão alfabetizadas, o texto escrito é a opção escolhida. Ao final, sugere-se que o adulto chame a atenção dos alunos para a textura dos ingredientes e como as misturas acontecem, atividade interessante se o mediador souber explorar o que é proposto.

As esferas do trabalho e da participação cidadã não tiveram representatividade nos CAP, que não apresentaram nenhuma sugestão de atividade que pudesse envolvê-las. Isso pode ser considerada uma perda para o trabalho voltado para a identidade, pois são esferas que constantemente as crianças têm acesso, seja observando os pais na vida cotidiana, quando

envolve documentos pessoais, ou nos comentários que eles realizam sobre seus trabalhos e afazeres profissionais ou sociais, e estando os estudantes em ambiente doméstico, poderiam ter sido propostas muitas atividades que valorizassem essas esferas de letramento.

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

Já a esfera religiosa foi representada com apenas uma atividade que faz uma referência à uma data comemorativa cristã: o Natal, conforme visto na Figura 9.

Figura 9 – Atividades da esfera “religiosa”

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**O MÊS DE NOVEMBRO TEM TRÊS DATAS COMEMORATIVAS:**

- 15 PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA;
- 19 DE NOVEMBRO DIA DA BANDEIRA;
- 20 DE NOVEMBRO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA;

**DEZEMBRO TEM UMA DATA COMEMORATIVA:**

- 25 DE DEZEMBRO É COMEMORADO O NATAL.



A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA ACONTECEU EM 15 DE NOVEMBRO DE 1889;

A COMEMORAÇÃO DA BANDEIRA RECORDA O DIA 19 DE NOVEMBRO DE 1889, DATA EM QUE A BANDEIRA REPUBLICANA NACIONAL FOI INSTITUÍDA COMO A BANDEIRA OFICIAL DO BRASIL.

**O DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA,** INCENTIVA, DE UM LADO, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE UMA SOCIEDADE QUE VIVENCIOU LONGAMENTE A ESCRAVIDÃO E, DE OUTRO, A REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DA CULTURA E DA PRESENÇA DO POVO AFRICANO NA FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA.





O NATAL É CELEBRADO ANUALMENTE EM 25 DE DEZEMBRO. NA ÓTICA DO SIGNIFICADO RELIGIOSO, COMEMORA O NASCIMENTO DE JESUS CRISTO.

3

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

É importante chamar a atenção para o fato de que estando em situação de pandemia, que obrigou a todos ao isolamento social, os templos religiosos e igrejas foram fechados, e provavelmente as crianças tiveram mais acesso a materiais e práticas dessa esfera, o que poderia ser melhor explorado com propostas mais criativas e variadas situações de aprendizagem relacionadas a ela, no entanto o trabalho com essa esfera no contexto escolar continua sendo muito desafiador.

As observações que foram realizadas a partir das esferas de letramento propiciaram a reflexão sobre a complexidade do trabalho com letramento na Educação Infantil e a importância de propostas que evidenciam as particularidades dessa fase tão importante da Educação Básica.

Percebe-se, a partir do analisado, que existiu uma intencionalidade em apresentar as várias esferas de letramento, porém estas estiveram sempre atreladas a um viés pedagógico, não muito diferente do que é apresentado nos livros didáticos, muitas vezes questionados pelos docentes. Essa atitude é compreensível, uma vez que propostas de produção de apostilados são pouco comuns por parte dos professores da Educação Infantil e, quando se viram forçados a fazê-los, acabaram por reproduzir os modelos do mercado editorial, possivelmente destoando de estratégias utilizadas no seu cotidiano de trabalho com as crianças, além disso o pouco tempo que esses profissionais tiveram para produzir os materiais pode ter feito com que muitos buscassem atividades prontas na internet.

A seguir serão mostradas observações referentes à segunda categoria: multiletramentos.

#### **4.4 A presença dos “multiletramentos” nos Cadernos de Atividades**

Na sociedade atual, a diversidade de linguagens e a rapidez com que as informações são divulgadas, bem como o emprego das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ultrapassaram a utilização da abordagem escrita para além dos textos tradicionais, isto é, do formato e da maneira tradicional do acesso às informações e conhecimentos.

Isso não significa que os textos escritos deixaram de ser usados, mas sim, que receberam mais ferramentas e opções para a ampliação dos recursos de interpretação como, por exemplo, o uso do *hiperlink* que encaminha o leitor para novos rumos da leitura, assim como a grande utilização de cores e imagens para auxiliar na compreensão da mensagem. De acordo com Brito e Maciel (2019, p. 327), é possível citar o texto multimodal, que “é aquele que relaciona cor, imagem, links, som e demais aspectos que a sociedade atual demanda” como exemplo dessa modalidade.

Porém, além do trabalho com esses letramentos múltiplos, como afirma Rojo (2012), é necessário incluir nos currículos e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico, os multiletramentos que, segundo a autora, envolvem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, pois o seu conceito indica a existência de uma multiplicidade de linguagens textuais (impressos, digitais, em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural.

Dessa forma, serão analisadas nesta seção as propostas de letramento dos CAP que evidenciam esses multiletramentos, conforme os estudos de Rojo (2012), Oliveira (2019) e Kleiman e Sito (2016), que discutem a importância de um trabalho que valorize as diferentes culturas e incluem as novas tecnologias, bem como debatem sobre a importância das linguagens múltiplas para a educação.

Nas práticas sociais pós-modernas, os cidadãos estão cada vez mais sendo expostos à leitura de textos que misturam escrita, layout, imagens, som e objetos 3D. Entretanto, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar, ainda é insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos. Nesse sentido, nas últimas décadas, pesquisas realizadas em diferentes correntes linguística têm dedicado parte de seus estudos ao que se refere às “práticas do (multi) letramento” como instrumento do exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2013, p. 01).

Cabe ressaltar que as análises aqui realizadas buscam verificar como foram propostas as atividades de multiletramento nos CAP dentro das concepções de Educação Infantil e destacar atividades que, de alguma maneira, enfatizam as questões da diversidade linguístico-cultural, assim como da multiplicidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação, conforme afirma Kleiman (2016). Dessa forma, vale salientar que um trabalho voltado para o uso de diversos recursos, e que aborda a diversidade cultural, torna-se reflexivo e favorece a aprendizagem.

A Educação Infantil é a etapa privilegiada para o trabalho reflexivo com as crianças. Os professores podem apresentar inúmeras possibilidades, nas quais a aprendizagem ocorre por meio da troca e do reconhecimento da criança como sujeito da sua própria ação (OLIVEIRA, 2013, p. 03).

Assim, identificou-se nas propostas que houve uma preocupação em dar espaço para os novos recursos tecnológicos de acesso às informações, e também em trazer ao conhecimento deles a cultura folclórica do povo brasileiro e a influência da cultura africana. Isso pode demonstrar que apesar do pequeno número de atividades destinado ao conhecimento do universo cultural de outras sociedades, ainda assim é significativo para o trabalho com a Educação Infantil que esses temas sejam abordados, mesmo que em regime de CAP.

Nesta investigação buscou-se selecionar e analisar dentro dos CAP de multiletramentos que envolvessem as questões de recursos visuais, como desenhos e cores que foram empregados como meios de complementação de informação ou que auxiliassem em sua interpretação, assim como textos que discutissem a diversidade cultural ou que abordassem uma cultura diferente daquela vivenciada por eles, e textos que de alguma forma ofereciam recursos de interação com as novas tecnologias. No caso dos cadernos, apresentou-se por meio de *links* de acesso às informações, vídeos, filmes, histórias e textos disponíveis em plataformas na internet, em sua maioria, no *Youtube*, e apenas uma sugestão que encaminhava a pesquisa para um site de dados.

Para representar a quantidade de atividades voltadas para o multiletramento, e demonstrar como essa temática apareceu nos cadernos, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 10 – Quantidade de atividades de multiletramento

| Quantidade de atividades   | CAP  | Página   | Total         |
|--|--|--|---------------|
| <b>Atividades que tratam da diversidade cultural</b>   | Cad-5<br>Cad-8   | p. 5, 8<br>p. 5  | 3 atividades  |
| <b>Atividades de letramento que utilizam recursos visuais (imagens e cor)</b>  | Cad-1<br>Cad-2<br>Cad-3<br>Cad-4<br>Cad-5<br>Cad-6<br>Cad-7<br>Cad-8 | p. 2<br>p. 2, 12<br>p. 2, 8<br>p. 10, 13, 15<br>p. 16, 17, 21, 23, 24<br>p. 8, 9, 18<br>p. 4, 13<br>p. 3 | 19 atividades |
| <b>Atividades de letramento que utilizam recursos de interação computacionais e de mídias (<i>links</i> de acesso a pesquisas na internet)</b> | Cad-1<br>Cad-2<br>Cad-3<br>Cad-4<br>Cad-6<br>Cad-8                   | p. 3<br>p. 4, 7<br>p. 3, 11<br>p. 21<br>p. 19<br>p. 18   | 8 atividades  |

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 10 observa-se que, ao serem propostas as atividades de letramento para a Educação Infantil, houve um cuidado em proporcionar experiências que evidenciassem o multiletramento, talvez com destaque maior dos recursos visuais (dezenove atividades) do que naqueles relacionados à cultura (três atividades) e recursos midiáticos (oito atividades), somando um total de trinta propostas.

A ênfase nas atividades que destacam ou que se apoiam em recursos de imagens pode estar relacionada com a própria natureza do trabalho com crianças pequenas, que dependem muito dos recursos visuais para a compreensão da mensagem, pois muitas delas ainda não se apropriaram da leitura. Esses recursos visuais foram aplicados para exemplificar ou complementar a informação oferecida pelo educador, ou seja, em um texto sobre animais vertebrados, foram demonstrados por meio de desenhos os exemplos de alguns animais dessa categoria, ou no caso de um texto que ensinava a construir um barco de papel, as gravuras indicavam a forma e os passos que deveriam ser seguidos para a realização da atividade.

Ao analisar os CAP, constata-se que os textos relacionados com as questões culturais ficam restritas apenas a dois cadernos: o n.º 5, que tem como tema gerador o “Folclore brasileiro”, com duas atividades, e o n.º 8 com uma atividade, e tem outras relacionadas com a data comemorativa “Dia da Consciência Negra”. Nos demais não se identificou nenhuma proposta que discorresse sobre as questões culturais. No entanto, apesar de serem poucas sugestões relacionadas com as discussões culturais, pode-se afirmar que houve um cuidado de aproveitar a oportunidade para a realização de um trabalho com a valorização da diversidade.

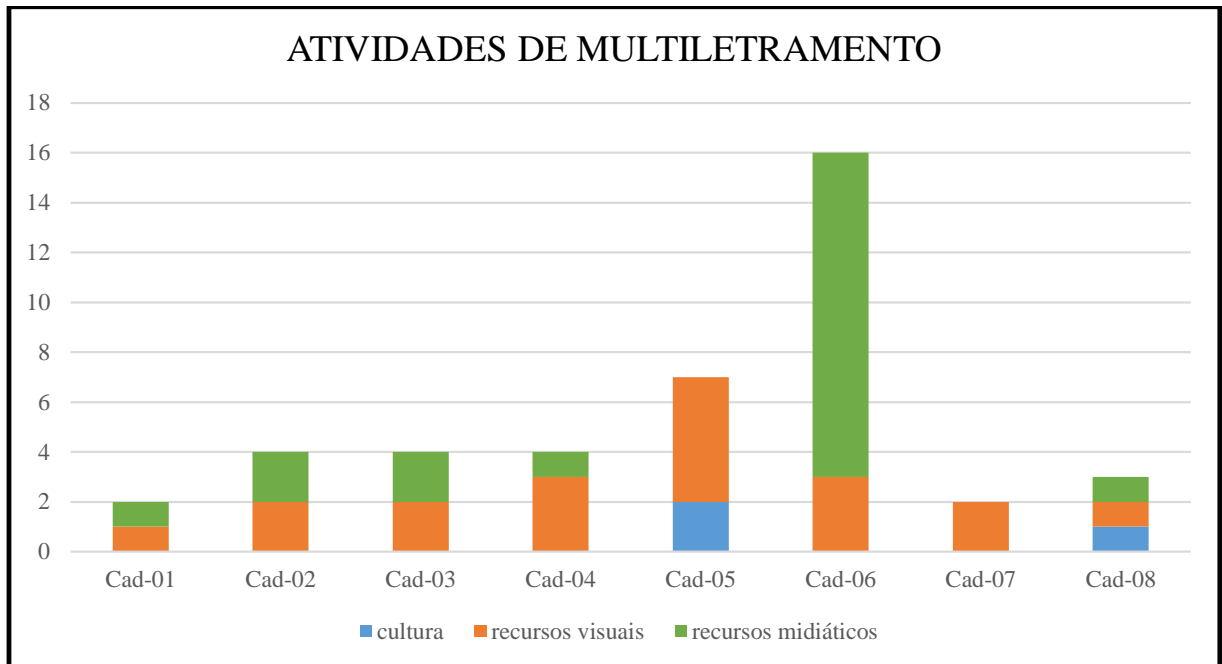
Já os recursos midiáticos fizeram parte das propostas de quase todos os CAP, ficando de fora apenas os CAP 5 e 7. Isso pode demonstrar que foram valorizados os recursos disponíveis para o aprofundamento das informações para aqueles que se interessaram em ampliar seus conhecimentos, além do que foi exposto, pois esses recursos foram oferecidos em forma de *links* que poderiam ou não serem acessados, o que possibilitava às famílias e seus filhos outras propostas de letramento.

Diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (SOARES, 2002, p. 156).

O Gráfico 3 permite uma melhor visualização de como foram dispostas as propostas de atividades de multiletramento.



Gráfico 3 – Atividades de multiletramento

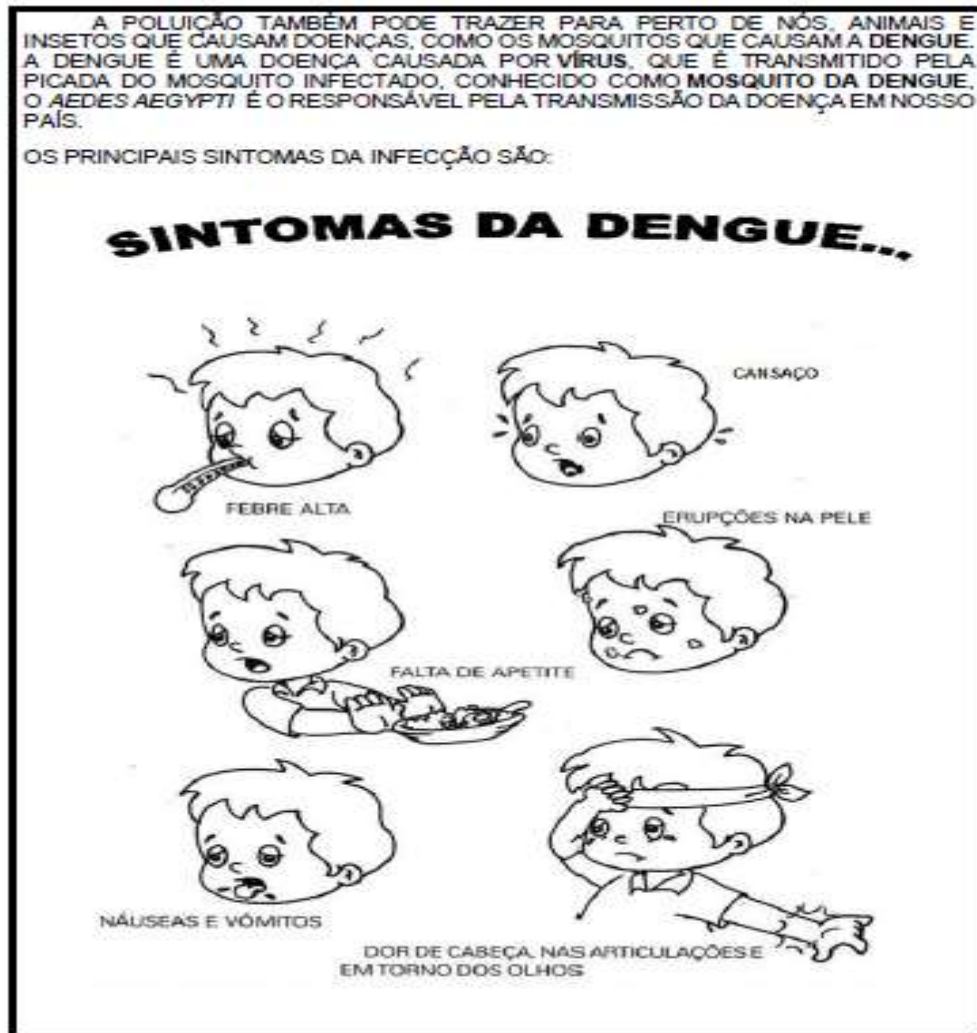


Fonte: elaborado pela autora.

Verifica-se que de todos os cadernos apenas o CAP 8 ofereceu todas as possibilidades de multiletramento aqui avaliadas, enquanto que os demais se mantiveram com dois tipos de sugestões. Esta análise é muito importante para averiguar como tem sido trabalhadas tanto as questões da diversidade quanto as culturais e midiáticas com crianças, pois “as novas tecnologias da escrita estão o tempo todo presentes e vêm sendo incorporadas ao universo infantil através do uso do computador e do celular” (SILVA, 2018, p. 319), que já fazem parte do cotidiano infantil, ampliam a compreensão de mundo e oferecem oportunidades de contatos com outras formas de cultura e que podem ser empregadas para uma aprendizagem significativa.

A seguir serão examinadas três atividades de multiletramento selecionadas dos CAP: uma que usa recursos visuais, outra que aborda a valorização cultural dos negros, e a última utiliza recursos midiáticos como ferramenta de aprofundamento dos conhecimentos e informações.

Figura 10 – Texto informativo sobre a dengue



Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 3 (2020, p. 9).

Nessa atividade foram demonstrados os sintomas da dengue como uma continuação do trabalho referente aos males que a poluição traz para os seres humanos. Nela, os recursos visuais foram muito bem utilizados como apoio para a interpretação da mensagem, não foi feito uso de cores, os desenhos representam os sintomas da doença e as letras estão maiúsculas. Para a criança na faixa etária sob estudo é muito mais fácil compreender aquilo que pode ser visualizado, isto é, as informações que são exemplificadas com imagem se tornam de fácil entendimento para aqueles que ainda dependem de uma segunda pessoa para realizar as suas leituras. No caso dessa atividade, é possível, mesmo sem saber ler, compreender quais os sintomas causados pela dengue a partir das ilustrações usadas no texto.

As crianças da Educação Infantil necessitam do apoio visual, tanto para despertar o seu interesse sobre determinado assunto quanto para auxiliar na compreensão da mensagem que se quer passar. Dessa forma, os recursos de imagem e som são os principais aliados dos

professores para as práticas pedagógicas. A utilização de vários recursos nas atividades de letramento é fundamental para estimular o hábito de leitura e formar leitores que valorizam a diversidade textual e os recursos das linguagens.

[...] formar leitores e escritores flexíveis, capazes de ler e escrever diferentes materiais com diferentes finalidades, deveria ser uma das preocupações da escola, uma vez que as práticas escolares deveriam também orientar-se de forma mais reflexiva e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e a aprendizagem, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada (RIBEIRO; SILVA, 2014, p. 47).

Já na Figura 11 o objetivo foi trazer ao conhecimento dos alunos um pouco da influência da cultura dos negros na cozinha brasileira. Essa é uma atividade que seria muito mais proveitosa se fosse realizada em sala, com a mediação do docente, que poderia ressaltar não somente a cultura africana, mas demonstrar para as crianças a relevância da diversidade cultural e da necessidade da valorização e respeito com as diferenças.

Figura 11 – Atividade sobre a cultura negra

ALUNO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

### O NEGRO E SUA INFLUÊNCIA NA COZINHA BRASILEIRA



VOCÊ SABIA QUE MUITOS DOS ALIMENTOS DO NOSSO DIA-A-DIA SÃO DE ORIGEM AFRICANA? PODEMOS CITAR O AZEITE-DE-DENDÊ, A PIMENTA-MALAGUETA, O FEIJÃO-PRETO E O QUIABO.

ALÉM DISSO, OS NEGROS NOS ENSINARAM A FAZER VATAPÁ, CARURU, MUNGUNZÁ, ACARALÉ, ANGLI E PAMONHA.

FORAM OS NEGROS, TAMBÉM, QUE NOS ENSINARAM A FAZER PRATOS COM CAMARÃO SECO E A USAR AS PANELAS DE BARRO E A COLHER DE PAU.

VAMOS ESCREVER AS LETRAS INICIAIS DOS NOMES DAS CONTRIBUIÇÕES QUE O POVO AFRICANO TROUXE COMO INFLUÊNCIA PARA A COZINHA BRASILEIRA:

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |   |
| __IMENTA __ALAGUETA   | __UIABO   | __EIJÃO __RETO  |
|  |  |  |
| __ZEITE DE __ENDÊ   | __AMONHA  | __UNGUNZÁ   |

5

Trata-se de um pequeno texto informativo escrito em letras maiúsculas, seguido de uma atividade para completar com a letra inicial os nomes dos ingredientes utilizados na alimentação relacionada ao povo negro. Pode ser observado, no entanto, que houve pouco espaço entre a escrita do texto e o enunciado da atividade, o que pode gerar confusão no momento de diferenciar a informação e em que ponto começa a atividade.

O tema abordado com a referida atividade é crucial, pois um trabalho voltado para a aceitação da cultura dos outros é fundamental para a formação de uma geração que rejeita o preconceito e aceita com admiração as diferenças, minimizando futuros processos de marginalização e exclusão sociais.

Em um mundo em que o desenvolvimento tecnológico possibilita a hibridização de linguagens e culturas em processos complexos de (re)criação de significados, parece-nos mais premente do que nunca que professores se tornem analistas dos discursos capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos, ou seja, na articulação entre múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas. Uma articulação tal pressupõe inter-relações constantes entre as práticas de letramento escolares e àquelas da vida em processos de semiotização de atos éticos (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 198).

Embora os elaboradores dos CAP estejam atentos à temática, mais uma vez a atividade apresentada não foge muito das padronizadas em livros didáticos. As variações linguísticas não são exploradas, o que tornaria o material mais rico com relação às informações trazidas e a forma com que o tema foi abordado.

Na Figura 12 nota-se a aplicação dos recursos midiáticos para ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Figura 12 – Prevenção de acidentes domésticos

NOME: \_\_\_\_\_

### PREVENÇÃO DE ACIDENTES DOMÉSTICOS

QUANDO SE TEM BEBÊS E CRIANÇAS EM CASA, TODO CUIDADO É POUCO. CADA CANTINHO PODE APRESENTAR ALGUM PERIGO, INCLUINDO OS LOCAIS EM QUE ACHAMOS QUE ELES ESTÃO SEGUROS.

ATÉ APROXIMADAMENTE OS CINCO ANOS DE IDADE, CRIANÇAS NÃO TÊM NOÇÃO DO PERIGO. POR ISSO, CABE AOS PAIS IDENTIFICAR OS RISCOS DOMÉSTICOS E EVITAR SITUAÇÕES COMO QUEDAS, QUEIMADURAS, ASFIXIA E ENVENENAMENTO, POR EXEMPLO.

DEVEMOS TER CUIDADO COM PRODUTOS DE LIMPEZA, FIOS DE TOMADA, JANELAS, FOGÃO, REMÉDIOS, PISCINA OU BANHEIRA, ENTRE OUTROS.

PARA CONHECER MAIS SOBRE O ASSUNTO DEIXAMOS ALGUNS LINKS DE VÍDEOS COMO SUGESTÃO.

- o PRODUTOS QUÍMICOS - <https://www.youtube.com/watch?v=3TNI52ztUQhk>
- o ELETRICIDADE - <https://www.youtube.com/watch?v=Oxf4RrBiH7I>
- o PREVENINDO ACIDENTES E GUARDANDO A VIDA - <https://www.youtube.com/watch?v=fDqJHOWDTfw>



**21**

Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 4 (2020, p. 21).

A Figura 12 mostra um texto informativo curto sobre a prevenção de acidentes domésticos, e nele demonstra-se a importância do cuidado com as crianças pequenas e como podem acontecer alguns acidentes dentro de casa. É uma atividade que traz apenas informações, mas utiliza vários recursos como: escrita (em letra maiúscula), desenhos para colorir e *links* de acesso.

Os *links* foram disponibilizados àqueles que gostariam de ir além das informações oferecidas, ou apenas usufruir de músicas e pequenas histórias relacionadas com as temáticas das atividades. No caso da atividade da Figura 12, eles se tratavam de vídeos disponíveis no *Youtube*, conforme retratado na Figura 13.

Figura 13 – Exemplos dos caminhos de pesquisas conduzidos pelos *links* disponibilizados na atividade da Figura 12



Fonte: elaborada pela autora.

Ao disponibilizar esses recursos, nota-se uma tentativa de aproximar o universo escolar com o cotidiano das crianças, uma vez que estas estão, em sua maioria, habituadas com as ferramentas tecnológicas. O uso do computador e da internet já faz parte de suas vivências. Rojo (2013, p. 8) afirma que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”. Isso significa que devem ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem os mais diversos recursos midiáticos.

Sendo assim, é essencial que as propostas de ensino incorporem os recursos tecnológicos, pois eles estão disponíveis e podem enriquecer o trabalho educativo, trazer para o ambiente escolar práticas de letramento além daquelas constantemente acessíveis nas instituições. É necessário valorizar a diversidade de linguagens e estreitar os laços entre as práticas pedagógicas e as sociais, pois o letramento é um fenômeno plural, histórico e contemporâneo. Segundo Soares (2002, p. 156), “diferentes letramentos ao longo do tempo,

diferentes letramentos no nosso tempo” devem ser valorizados e incorporados nos trabalhos em âmbito e materiais educacionais.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, de modo particular o computador e a Internet, promove uma alteração significativa nos processos de geração e de divulgação das informações e conhecimentos, bem como nas experiências de leitura e escrita no contexto atual (MUSSIO, 2015, p. 2015).

Perceber os multiletramentos para além das questões da língua, mas como oportunidade de abordagem ideológica, cultural e de poder é o que afirma Street (2014). Um trabalho que evidencie essa abordagem defendida pelo autor vai além das questões pedagógicas e formaliza um ensino voltado para o desenvolvimento integral do sujeito e proporciona inserção real do indivíduo nas relações sociais.

Pode-se afirmar, contudo, que os CAP foram bem modestos nesse sentido, não indo além de atividades tradicionalmente propostas, esquecendo o que é indicado por Street (2014). Os CAP não trouxeram a valorização das multiculturas e exploraram pouco a diversidade social e cultural do multiletramento.

Um trabalho voltado para a diversidade linguístico-cultural na Educação Infantil pressupõe lançar mão de tecnologias da cultura digital e dos recursos tecnológicos, tornando-se necessário tanto para instigar a curiosidade quanto para guiar a busca pela informação, independentemente da proficiência em leitura e escrita e dos meios de circulação. Esse tipo de trabalho mantém-se como um instrumento didático para desenvolver potencialidades educacionais num ambiente onde o conhecimento é construído em situações diversificadas, sem, no entanto, deixar de valorizar a diversidade, pois essa primeira etapa da Educação Básica inicia a escolarização, e é influenciadora na construção da identidade dos sujeitos. Portanto, é imprescindível utilizar novas abordagens pedagógicas que sirvam como aliadas no desenvolvimento da autonomia e na construção do conhecimento.

#### **4.4 A presença das “funcionalidades da escrita” nos Cadernos de Atividades**

Nesta seção serão analisadas as atividades propostas nos CAP, de acordo com as funções da escrita. Parte-se do pressuposto defendido por Soares (2009, 2021) de que os textos são o eixo central das atividades de letramento e possuem diferentes objetivos: informar, interagir com outros, imergir no imaginário, ampliar conhecimentos, seduzir (conquistar, atrair, chamar a atenção) ou induzir (convencer), divertir, orientar, dar apoio a memória, etc.



O texto é o eixo porque, além de representar o início e a finalidade da aprendizagem da língua escrita, possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades, de forma simultânea e integrada. O desenvolvimento não se dá meta por meta, habilidade por habilidade, mas de forma contínua e integrada (SOARES, 2021, p. 302).

As funções da escrita e da leitura apresentadas nos CAP foram múltiplas, proporcionando oportunidade para que as crianças ampliassem suas concepções sobre as diferentes demandas sociais dos textos e vivenciassem situações que permitem o contato com situações variadas desses usos. Conforme afirmam Carvalho e Barbeiro (2013, p. 611),

[...] facilita a geração e o aprofundamento das ideias, permite o seu enquadramento numa forma de expressão adequada (gêneros textuais) e a sua reestruturação à luz de fatores que relevam da dimensão retórica (objetivos, destinatário etc.), tornando possível a inserção em contextos diferenciados.

As categorias de funcionalidades de escrita se referem a gêneros textuais que atendem diferentes situações comunicativas. É uma classificação utilizada por Soares (2021) em substituição ao que tem se chamado de tipos de textos: narração, descrição, dissertação, argumentação, prescrição (ou injunção) que, segundo ela, têm sido tradicionalmente usados no ensino e nos livros didáticos, e que não são lidos habitualmente pelas crianças.

Os tipos de texto raramente existem independentemente de gêneros textuais. É nos gêneros textuais que encontramos inseridos **tipos** de texto: em um conto, há *descrição* dos locais, nos quais se passam as ações; em um texto informativo, pode haver a *narração* de um fato que exemplifica a informação; em uma notícia de jornal, pode haver uma descrição — onde aconteceu —, e uma narração — como aconteceu. Raramente, um **tipo** ganha independência em relação aos gêneros textuais (SOARES, 2021, p. 211).

A análise permitiu a identificação de textos com a finalidade de interagir (orientação às famílias), instruir (como realizar jogos, receitas, confecção de brinquedos, experimento científico...), distrair (histórias infantis, poesias, parlenda e trava-línguas, letras de músicas infantis, resenhas de filmes...) e informar (biografias, textos informativos referentes a datas comemorativas...).

Observando esses objetivos dos textos nos CAP e procurando uma melhor forma de avaliá-los dentro da terceira categoria, buscou-se uma organização dentro da seleção que Soares (2021, p. 211) utiliza para classificar os

gêneros preferenciais para leitura no ciclo de alfabetização e letramento, sendo eles: interativos que têm caráter pessoal e proporciona interação; prescritivos: aqueles que instruem, orientam ou prescrevem; narrativos: contam uma



história, sequência de acontecimentos ou fatos; expositivos: os que expõem informações e poéticos: aqueles que exploram as rimas, sons e musicalidade.

Para isso, é necessário destacar que a autora em questão inclui e enfatiza a importância da Educação Infantil dentro desse ciclo<sup>16</sup>. Essa classificação foi realizada de maneira a agrupar textos que possuíam a mesma finalidade, mas apresentavam diferentes estruturas organizacionais ou gêneros discursivos.

É oportuno frisar que “a finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo — seu gênero. Como muito numerosas são as finalidades com que são produzidos os textos no contexto social, muito numerosos são seus gêneros” (SOARES, 2009, p. 6). Isso significa que existe uma infinidade de possibilidades para as propostas envolvendo o letramento e nos CAP foram utilizados textos com diferentes estruturas para alcançar diversos objetivos, como pode-se constatar no Quadro 11.

Quadro 11 – Quantidade de atividades, segundo as tipologias textuais

| <b>Categorias</b>   | <b>CAD 1</b> | <b>CAD 2</b> | <b>CAD 3</b> | <b>CAD 4</b> | <b>CAD 5</b> | <b>CAD 6</b> | <b>CAD 7</b> | <b>CAD 8</b> | <b>Total</b> |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Interativos</b>  | <b>1</b>     | <b>1</b>     | <b>1</b>     | –            | –            | –            | –            | –            | <b>3</b>     |
| <b>Prescritivos</b> | –            | –            | –            | <b>2</b>     | <b>6</b>     | <b>1</b>     | <b>2</b>     | –            | <b>11</b>    |
| <b>Narrativos</b>   | <b>1</b>     | <b>1</b>     | <b>1</b>     | –            | –            | <b>1</b>     | –            | –            | <b>4</b>     |
| <b>Expositivos</b>  | –            | <b>3</b>     | <b>6</b>     | <b>3</b>     | <b>6</b>     | <b>3</b>     | <b>3</b>     | <b>2</b>     | <b>26</b>    |
| <b>Poéticos</b>     | –            | <b>1</b>     | <b>5</b>     | <b>1</b>     | <b>5</b>     | <b>2</b>     | –            | <b>2</b>     | <b>16</b>    |

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 11, pode-se verificar que, de forma geral, foram disponibilizados três textos interativos, onze prescritivos, quatro narrativos, vinte e seis expositivos e dezesseis poéticos. Evidencia-se o número expressivo de textos expositivos e poéticos em relação aos demais. Ao analisar de maneira ampla essa informação, pode-se afirmar que os expositivos se referem àqueles que, de algum modo, expõem ou explicam algum conteúdo ou informação, e que em sua maioria os poéticos se relacionam às músicas infantis, parlendas e poesias que foram sugeridas nos cadernos. Isso pode demonstrar que ao mesmo tempo em que foram destinadas possibilidades de letramentos que levassem em consideração aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, foram ainda mais ressaltados os textos com objetivos escolares.

De maneira geral, foram classificadas dentro de cada funcionalidade:

<sup>16</sup> Soares (2021) refere-se à Educação Infantil como parte do ciclo de alfabetização que, para ela, vai desta etapa até os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

- três textos interativos, sendo eles orientações às famílias;
- onze prescritivos, dentre eles, duas receitas (bolo de fubá e massinha de modelar caseira), uma experiência (plantio de um pé de feijão), três construções de brinquedos (bilboquê, chocalho e barquinho de papel) e cinco textos ensinando brincadeiras diversas (corda, pião, amarelinha, pega-pega e gude);
- quatro narrativos (três histórias – Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, A Galinha Ruiva, e uma resenha de filme – A Turma da Mônica e o Meio Ambiente);
- vinte e seis textos expositivos, todos se tratando de explicação de conteúdos – datas comemorativas de cada mês, animais, importância da culinária africana, plantas, utilidade das plantas, seres vivos, recursos naturais, meios de transporte, prevenção de acidentes, dengue, moradia, paisagem rural e urbana, tempo, estações do ano, corpo humano, e bibliografia de personalidade como Monteiro Lobato, e de personagem literário como a Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo;
- dezesseis poéticos sendo quatro poesias (Meio Ambiente, Primavera, Nome Próprio e Cores e Formas), uma parlenda (O macaco foi a feira), três trava-línguas (do Sapo, do Rato e do Gato) e oito músicas infantis (Minhoca, Borboletinha, Indiozinhos, Dona Aranha, O Sapo, A casa, Pai e Se você está contente).

Porém, para as análises foi selecionada apenas uma atividade de cada funcionalidade, objetivando discuti-la da melhor forma possível e procurando abranger todas as categorias. Dessa forma, a análise dos dados evidencia que os textos interativos na realidade se referem a um único texto utilizado nos três primeiros CAP (1, 2 e 3) para a orientação dos pais ou responsáveis na realização das atividades propostas.

Figura 14 – Texto interativo

**LEMBRANDO!**

 DESLIGUE TELEVISÃO, RÁDIO E TENDE ELIMINAR OS SONS QUE PODEM ATRAPALHAR NA CONCENTRAÇÃO.

  UTILIZE A INTERNET COMO FERRAMENTA DE PESQUISA.

 EVITE QUE SEU FILHO ACUMULE TAREFAS.

 AJUDE SEU FILHO ORGANIZAR O TEMPO PARA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS.



 COMBINE COM SEU FILHO UMA ROTINA PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES, PROCURE REALIZAR TODOS OS DIAS NO MESMO HORÁRIO E RESPEITE O TEMPO DE DURAÇÃO.

 CASO APAREÇAM DÚVIDAS, EVITE DAR AS RESPOSTAS. DÊ DICAS OU ENTRE EM CONTATO COM A PROFESSORA PARA QUE ELA POSSA AJUDAR O SEU FILHO.

   ORGANIZE E DEIXE LIMPO O LUGAR PARA SEU FILHO REALIZAR AS ATIVIDADES.

  ANTES DE COMEÇAR AS ATIVIDADES LEMBRE SEU FILHO DE LAVAR BEM AS MÃOS.

 SE PUDER E SEU TRABALHO PERMITIR FIQUE EM CASA.



Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 1, 2 e 3 (2020, p. 1).

Diferente das demais, a atividade da Figura 14 apresentou desenhos coloridos e a logo do “fique em casa”, usado populamente no período de distanciamento social, as letras eram maiúsculas, apesar de toda escrita estar voltada para a orientação das famílias.

Por mais que se trate de uma repetição, essa ação demonstra que houve uma preocupação com as famílias e uma busca por orientá-las em um momento em que a relação interpessoal foi prejudicada.

O texto não era destinado à criança, mas sim aos adultos, pois no momento em que as atividades presenciais foram suspensas, muitos pais ou responsáveis (principalmente das crianças da Educação Infantil) se sentiram perdidos ao estabelecer uma rotina de realização de atividades pedagógicas diárias. Por isso, foi primordial destinar um espaço dentro dos CAP para orientação daqueles que não se sentiam seguros e procuravam maneiras para facilitar a organização de um período que poderia se estender por muito tempo. O texto foi considerado interativo por se tratar de algumas orientações sobre ações que deveriam ser evitadas, e outras que deveriam ser seguidas durante a realização das atividades, isto é, se tratava de uma forma de interação do professor para com as famílias. Sobre isso, Soares (2002, p. 204) afirma que “o texto é o lugar dessa interação — *inter-ação* — ação entre quem produz o texto e quem lê o texto”.

E sendo a interação entre o docente e a criança, agora mediada pela família, indispensável no desenvolvimento escolar infantil, é realmente necessário que os momentos destinados para a aprendizagem sejam encaminhados com organização e planejamento, dessa forma, foi muito importante enviar um texto que oferecesse orientações para esse período.

O suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações. Por todas essas razões, faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Já os textos prescritivos se referem àqueles que indicam ou orientam o caminho que deve ser seguido. No caso dos CAP, foram classificados dentro dessa funcionalidade os textos referentes às receitas, tanto de comida como de modo de fazer a massinha de modelar e brinquedos, bem como orientações de como realizar jogos e brincadeiras. Um exemplo desse tipo de texto é o da Figura 15, que ensina como realizar um experimento “o plantio de um pé de feijão”.

Figura 15 – Texto prescritivo

ALUNO: \_\_\_\_\_

**17) EXPERIÊNCIA PARA FAZER EM CASA:**

**PÉ DE FEIJÃO**

**MATERIAL:**

1 COPINHO PLÁSTICO  
1 PEDAÇO DE ALGODÃO OU  
4 COLHERES DE TERRA  
2 OU 3 SEMENTES DE FEIJÃO

**COMO FAZER:**

1 – COLOQUE AS SEMENTES DE FEIJÃO NO COPINHO PLÁSTICO COM ALGODÃO OU A TERRA E UMEDEÇA BEM COM ÁGUA.

2 – DEIXE O COPINHO DE PREFERÊNCIA EM UM LUGAR AREJADO E BEM ILUMINADO.

3 – NÃO ESQUEÇA DE UMEDECER O ALGODÃO OU A TERRA TODOS OS DIAS.

4 – DEPOIS DE ALGUNS DIAS VOCÊ VERÁ O BROTO CRESCER, MAS NUNCA ESQUEÇA DE DEIXAR BEM MOLHADINHO.

APRENDA BRINCANDO COM ESSA EXPERIÊNCIA!

**18) ESCREVA AQUI QUAIS RECURSOS NATURAIS VOCÊ UTILIZOU PARA CULTIVAR SUA PLANTINHA:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15**

Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 4 (2020, p. 15).

Na atividade da Figura 15 foram utilizados desenhos sem cores, sugerindo que a criança possa colori-los, as letras são maiúsculas, percebe-se que as imagens buscam orientar a leitura na apresentação das imagens, mostrando para o aluno que se escreve da esquerda para a direita de cima para baixo.

Refere-se ao passo a passo de uma experiência para ser realizada e observada. Essa é uma ação muito frequente nos planejamentos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

Fundamental, por se tratar de uma planta de rápida germinação e que necessita de cuidados simples.

Essa atividade possibilita aprender como ocorre a germinação de uma planta e também ajuda a ensinar os cuidados que elas precisam para continuarem vivas, bem como a importância dos recursos naturais para a natureza, permite explorar a observação, de modo que os discentes podem acompanhar a germinação do grão e, posteriormente, o crescimento da planta, observando todas as fases de desenvolvimento de uma semente até que se torne uma planta. É uma maneira de abordar a noção de tempo com eles, uma vez que não é possível acelerar o processo e eles precisam entender e aceitar que na natureza há tempo para tudo, o que também ajuda a trabalhar com a paciência e a espera. A prática pode estimular que a criança tenha responsabilidade, uma vez que o plantio e os cuidados com a germinação e desenvolvimento da planta devem ser feitos por ela.


Esse tipo de texto possui a finalidade de instruir o leitor, ele não só fornece uma informação, como também orienta e guia a conduta daquele que está lendo, e essas orientações precisam ser seguidas à risca, e a forma como foi estruturado provavelmente colaborou para o entendimento das crianças, pois ao mesmo tempo que possuía escrita também foi utilizado o recurso ilustrativo para melhor compreensão de quem precisava seguir as orientações.

Já na Figura 16 está presente um exemplo de texto narrativo: essa tipologia relata uma história por meio de uma sequência de fatos, e os principais elementos da narrativa são o espaço, o tempo, o enredo, o personagem e o narrador. “Os textos narrativos são determinados pela constituição de uma unidade de sentido, por meio da apresentação de uma série de ações e eventos, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos de coesão” (GOULART, 2020, p. 186).

A Figura 16 apresenta a história da “Galinha Ruiva”. Na narrativa, a galinha encontra alguns grãos de milho em seu quintal e, ao se deparar com seus amigos, os questiona se alguém poderia ajudá-la a plantá-los, mas ninguém se prontificou. Em seguida, após o milho ficar grande e produzir espigas, ela quis saber quem poderia ajudá-la a debulhá-los, mas também ninguém se ofereceu. Após isso, ela questionou se algum deles gostaria de auxiliá-la a fazer um bolo, ninguém quis e, por fim, ela perguntou se alguém queria comê-lo e todos quiseram, mas foi a hora da galinha recusar a ajuda, ensinando uma lição aos seus amigos.

Figura 16 – Texto narrativo

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_



**A GALINHA RUIVA**

CERTA VEZ, A GALINHA RUIVA ESTAVA CISCANDO TRANQUILAMENTE NO SEU QUINTAL, QUANDO ENCONTROU ALGUNS GRÃOS DE MILHO. MUITO SATISFEITA, GUARDOU-OS EM SUA SACOLINHA PARA MAIS TARDE PLANTÁ-LOS.

AO ENCONTRAR-SE COM SEUS AMIGOS, O PATO, O GATO E O CACHORRO, CONTOU-LHES O ACONTECIDO E PERGUNTOU-LHES SE QUERIAM AJUDÁ-LA A PLANTAR OS GRÃOSINHOS DE MILHO.

- EU NÃO QUERO – RESPONDEU O GATO.
- EU TAMBÉM NÃO – DISSE O CACHORRO.
- MUITO MENOS EU – DISSE O PATO.
- ENTÃO EU MESMA VOU PLANTAR COM A AJUDA DOS MEUS PINTINHOS – DISSE A GALINHA RUIVA.

ALGUNS DIAS DEPOIS, OS PÉS DE MILHO CRESCERAM. ERA HORA DE COLHER O MILHO E DEBULHÁ-LO. A GALINHA RUIVA PERGUNTOU NOVAMENTE:

- QUEM QUER ME AJUDAR A DEBULHAR O MILHO?

COMO SEMPRE, O GATO, O PATO E O CACHORRO SE NEGARAM A AJUDÁ-LA. ENTÃO, LÁ SE FOI A GALINHA RUIVA A COLHER, DEBULHAR E MOER O MILHO COM A AJUDA DE SEUS PINTINHOS.

- QUEM PODERIA ME AJUDAR A FAZER O BOLO? ESTOU TÃO CANSADA!

NOVAMENTE OS TRÊS NEGARAM-LHE AJUDA:

- EU NÃO VOU AJUDÁ-LA – DISSE O GATO.
- EU NÃO QUERO – DISSE O PATO.
- MUITO MENOS EU – DISSE O CACHORRO.

ENTÃO A GALINHA RUIVA FEZ O BOLO SOZINHA. O BOLO FICOU DELICIOSO! O CHEIRINHO QUE SAÍA PELA JANELA, CHEGAVA ATÉ ONDE ESTAVAM OS TRÊS AMIGOS DA GALINHA RUIVA.

SÓ PARA VER A CARA DE PAU DE SEUS AMIGOS, DONA GALINHA RUIVA PERGUNTOU:

- QUEM QUER ME AJUDAR A COMER O BOLO?

DESTA VEZ TODOS RESPONDERAM RAPIDAMENTE:

- AHI LÓGICO QUE EU QUERO – DISSE O GATO.
- OHI EU A AJUDAREI – DISSE O PATO.
- E EU TAMBÉM, COM CERTEZA – DISSE O CACHORRO.


DONA GALINHA RUIVA, QUE NÃO ERA NADA BOBA, DEU UMA BOA GARGALHADA DIZENDO:

- AGORA, QUEM NÃO QUER AJUDA SOU EU. VOCÊS NÃO VÃO PROVAR NEM UM PEDACINHO DO MEU BOLO, NÃO QUISERAM ME AJUDAR A PLANTAR, COLHER, DEBULHAR, MOER E A FAZER O BOLO, AGORA NÃO O COMERÃO.

ELA CHAMOU OS PINTINHOS E REPARTIU O BOLO ENTRE ELAS.

OS TRÊS AMIGOS, O GATO, O PATO E O CACHORRO, NÃO COMERAM O BOLO, MAS APRENDERAM A LIÇÃO.

ADAPTAÇÃO: REGINA VILLÇA



**INTERPRETANDO O TEXTO: A GALINHA RUIVA**

RESPONDA:

NA PALAVRA - GALINHA

|                          |  |
|--------------------------|--|
| QUAL É A PRIMEIRA LETRA? |  |
| QUAL É A ÚLTIMA LETRA?   |  |
| QUANTAS LETRAS TÊM?      |  |

NA PALAVRA - RUIVA

|                          |  |
|--------------------------|--|
| QUAL É A PRIMEIRA LETRA? |  |
| QUAL É A ÚLTIMA LETRA?   |  |
| QUANTAS LETRAS TÊM?      |  |

**6**

**5**

Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 7 (2020, p. 5-6).

Essa é uma história com característica de fábula, que apresenta muitas oportunidades para o trabalho com conceitos da vida real, pois trata da divisão do trabalho, preguiça, responsabilidade, partilha, amizade e oportunidade de participação social, o que pode gerar, quando em aula presencial, discussões, abordagens e interações surpreendentes e interessantes

para a formação de cidadãos críticos e visando o desenvolvimento integral da criança. É interessante que seja utilizada na Educação Infantil, pois além de tornar a leitura mais agradável e envolver a criança no universo imaginário, também estimula a criatividade, caráter, raciocínio, disciplina e senso crítico, conforme afirma Dill (2017).

Para o trabalho com essa tipologia textual é preciso preparar a criança para a leitura, despertando a curiosidade pelo tema. Na Educação Infantil, a maioria das crianças ainda não leem, então, os educadores, e agora os familiares, emprestam os olhos e a voz, traduzindo o que está escrito em palavras (SOARES, 2021).

Dessa forma, o trabalho com textos narrativos deve ser preparado com antecedência, para possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão. No entanto, é importante destacar que não houve uma orientação e nem uma preparação para as famílias de como deveria ser o trabalho com as tipologias textuais e nem como deveriam preparar as crianças para o trabalho com o letramento.

Introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais [...] desde a Educação Infantil (MACIEL; LÚCIO, 2018, p. 24).

Sabe-se, contudo, que quando se trata de apostilados, essa interação entre o professor e a criança não é possível, sendo necessário, então, para quem for realizar a mediação entre a história e a criança, tomar esse cuidado de não executar uma leitura mecânica.

Em uma aula presencial, o docente, utilizando-se de estratégias de leitura, teria a oportunidade de envolver a criança em situações que estimulassem a imaginação e o desenvolvimento do pensamento crítico, porém foi observado nos oito CAP que foram oferecidas às crianças poucas oportunidades de leitura de texto narrativo.

Na educação infantil é um dever trabalhar com a concepção de letramento com as crianças desde o momento em que esta chega na instituição infantil, estimulando-a a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo e não do mundo do educador ou dos autores de cartilhas e livros didáticos. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras (SOUZA, 2008, p. 13).

No entanto, na imagem da direita da Figura 16, a ideia de texto narrativo se desfaz e, novamente, o texto é pedagogizado utilizando-o como pretexto para alfabetizar. Foram



oferecidos apenas quatro textos narrativos, e esse número é muito pequeno em relação aos textos informativos (vinte e seis). Isso pode demonstrar que o trabalho ainda oscila entre o desenvolver as capacidades integrais da criança e a preparação para a alfabetização. Tal percepção fica evidente quando se atenta para o fato de que em quatro dos oito cadernos não havia nenhuma história infantil. Assim, pode-se afirmar que “as práticas escolares acabam por determinar quais os conhecimentos sobre a escrita devem ser trabalhados e de que forma” (SILVA, 2018, p. 339).

Em se tratando da importância dessa tipologia textual para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança, talvez fosse necessário um maior repertório de história, já que as propostas de atividades pedagógicas se referiam à faixa etária de 4 e 5 anos de idade, que estão em fase de desenvolvimento de sua personalidade.

Nota-se nos CAP que todas as funcionalidades da escrita foram trabalhadas com objetivo pedagógico, tudo se transformou em texto escolarizado e as outras linguagens acabaram ficando esquecidas. Embora os cadernos contemplem a diversidade, eles acabaram por pedagogizar concepções tradicionais para a Educação Infantil, mesmo de forma divertida.

Na Figura 17 há um exemplo de texto expositivo: essa tipologia textual é muito utilizada para explicar conteúdos, pois traz informação, elucida e esclarece sobre determinado assunto e são encontrados em sua maioria em jornais, revistas, internet, enciclopédias, entre outros. Nessa atividade, o conteúdo central são “plantas”. O texto trata da explicação da utilidade das plantas no ambiente, na alimentação e na indústria.

Figura 17 – Texto expositivo



Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 7 (2020, p. 17).

Apesar da importância dessa tipologia textual, observa-se que são oferecidas atividades com características muito tradicionais de acesso às informações, o que pode gerar dúvidas e questionamentos se esses conteúdos são realmente importantes para crianças dessa faixa etária, principalmente da forma como foram mostrados: como textos de livros didáticos.

É possível perceber que foi utilizado um número grande de textos informativos, o que aproxima os CAP dos livros didáticos de Ciências e História do Ensino Fundamental. Há muitos

anos, autores como Silva (2012) têm questionado o uso dos livros didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e agora constata-se que os mesmos textos são empregados também na Educação Infantil. É realmente questionável a necessidade de trabalhar esses assuntos com crianças tão pequenas.

Sabe-se que são objetivos das instituições oferecer acesso aos conhecimentos e com certeza esse é um tipo de texto que contribui muito para a ampliação das informações, pois auxiliam a estender a visão de mundo. Porém, é realmente importante para as crianças de quatro a cinco anos esse tipo de informação? Enquanto que muitos outros assuntos ficam negligenciados, como é o caso das múltiplas linguagens? Não é relevante para ela vivenciar experiências? Em que esse tipo de saber vai contribuir para a sua formação integral?

Sabe-se que é preciso estimular a criança a desenvolver outra funcionalidade da leitura, a de ler para se informar. Diante disso, pode-se afirmar que o acesso aos diferentes gêneros textuais possibilita que as crianças percebam a diferença entre os textos, favorecendo a comparação entre o que aprendem com o que vivenciam ou ouvem em casa e nos jornais. Com as informações obtidas pelas leituras é possível despertar a capacidade de argumentação, discussão, defesa de pontos de vista e ampliação da leitura de mundo defendida por Freire (1996).

Entretanto, identificou-se que foi dada muita ênfase a essa tipologia textual nos CAP aqui analisados: foram vinte e seis textos na somatória total, e isso pode significar uma maior evidência e até importância para as explicações de conteúdos às outras abordagens necessárias à Educação Infantil. Esse excesso de textos pode demonstrar o quanto os cadernos pedagogizaram a aprendizagem das crianças, tratando-as como alunos do Ensino Fundamental, com informações prontas, sem a produção do conhecimento pela criança. Também é possível questionar a necessidade de apresentar todos esses conteúdos que são parte do currículo do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que conteúdos importantes para o desenvolvimento infantil são marginalizados, como é o caso das múltiplas linguagens, jogos e protagonismo infantil no desenvolvimento de atividades.

Em um trabalho remoto, o professor consegue oferecer ou disponibilizar textos para a leitura e explicação, porém, presencialmente existem muitas maneiras de se trabalhar determinada informação, como é o caso de conversas informativas, experiências científicas, observação de objetos, dentre outras. Uma solução que poderia ter sido utilizada nos CAP era abrir uma seção “Conversando com os pais”, como acontece em alguns livros pedagógicos de orientação para os educadores, mas optou-se pela informação pronta, apresentada de forma tradicional.

As informações são fundamentais, mas nem sempre precisam ser disponibilizadas em formato textual, isto é, apenas viabilizar a leitura do conteúdo pronto, pois podem ser oferecidas também por meio de pesquisas em livros, internet e observações do cotidiano, bem como em atividades de recorte e colagem que poderiam também ser sugeridas nos cadernos da Educação Infantil.

Somente no primeiro CAP não havia texto informativo, mas em todos os outros foram observados de dois a seis textos diferentes, abordando diversas temáticas. Esses textos são importantes, porém é necessário que sejam repensadas novas formas de oferecimento de conhecimento além deles, ou seja, nas atividades presenciais é dever do educador valorizar a prática e os usos sociais da escrita em detrimento apenas de repasse de informação.

Pode-se afirmar que em todos os CAP houve muitos conteúdos didáticos, como se a preocupação maior fosse o cumprimento de uma listagem deles e como se fossem indispensáveis para o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Assim, questiona-se o quanto a quantidade está sobressaindo a qualidade das atividades oferecidas às crianças da Educação Infantil e que tipo de experiências essas crianças estão vivenciando nas instituições. Infelizmente, ainda é possível perceber que existe uma preocupação exacerbada em relação à transmissão de conteúdos.

Sendo assim, nota-se que a busca pela informação por meio da pesquisa e da observação deve fazer parte das propostas pedagógicas, e o foco da aprendizagem deve superar a função da transmissão de conhecimento para a construção de conhecimento.

Por sua vez, a Figura 18 é um exemplo de texto poético retirado do CAP 6, e nessa atividade foi mostrado um poema referente ao nome próprio, afirmando que tudo tem nome, inclusive as pessoas e, embaixo dele, algumas atividades voltadas para sua compreensão.

Figura 18 – Texto poético

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**EU TENHO UM NOME**  
 ISABEL CRISTINA S. SOARES

NO MUNDO TUDO TEM NOME  
 DA NATUREZA AOS OBJETOS  
 COISAS GRANDES COMO NAVIOS  
 E PEQUENAS COMO OS INSETOS!

PESSOAS TÊM NOMES TAMBÉM  
 COMO MARIA, PEDRO OU JOSÉ  
 MEU NOME VOCÊ ADIVINHA,  
 OU PRECISO DIZER QUE É ANDRÉ?



PINTE AS FICHAS DOS NOMES DAS PESSOAS QUE APARECEM NO POEMA:

|       |         |       |
|-------|---------|-------|
| MARIA | LETÍCIA | ANDRÉ |
| ANA   | PEDRO   | ENZO  |
| JOSÉ  | LETÍCIA | ALICE |

O NOME DO MENINO DO POEMA É:

2

Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 6 (2020, p. 2).

Pode-se afirmar, ao analisar os cadernos, que a princípio seriam textos para distrair, mas em algumas situações foram utilizados para iniciar uma atividade pedagógica, como foi o caso do poema acima. Dessa forma, é preciso que sejam tomados cuidados para não tornar escolarizados textos que deveriam divertir, distrair ou seduzir, pois quando um texto é empregado com objetivos pedagógicos é necessário que este não perca as suas características sociais. Soares (2021, p. 228) afirma que os poemas não são textos para serem estudados, mas apenas sentidos.

Apenas um gênero textual tem de ser considerado de forma diferenciada em relação aos outros: **poemas**, ao contrário dos outros [...] não são textos para serem lidos e estudados como os demais. Entre os textos da categoria de “poéticos”, para crianças no ciclo de alfabetização e letramento, parlendas, cantigas, trava-línguas são brincadeiras com as palavras, jogos com os sons de palavras e de frases, colocando o foco em um aspecto importante de gêneros poéticos.

É compreensível que a interpretação tenha ocorrido com o poema sobre o nome nos CAP, pois esse tipo de questionamento é realizado de forma presencial, no momento da leitura por parte do professor, o mediador faz toda essa exploração, geralmente em forma de conversa, explorando o texto sem, no entanto, se tornar rígido demais, o que não faz com que o texto perca suas características e beleza.

Em situação presencial, talvez fosse mais explorada a natureza do texto, sua funcionalidade, evidenciando sua importância e beleza, além da preocupação apenas em sua compreensão pura e simples. Dessa forma, corre-se o risco de escolarizá-lo e de que a beleza de um trabalho com as rimas possa dar lugar à um trabalho maçante.

Contudo, é interessante destacar que ao abordar um tema tão importante para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, “o nome próprio” foi escolhido um texto poético. Na maioria das vezes não é fácil o trabalho com essa tipologia textual com as crianças devido às questões ligadas à compreensão da linguagem utilizada e a dificuldade de interpretação, porém a seleção desse poema foi muito acertada, pois a linguagem é simples e acessível às crianças. Sobre os poemas, Soares (2021, p. 228) afirma: “a leitura de poemas, porém deve ter por objetivo, sobretudo, o desenvolvimento de uma relação sensível, mais que racional, com o que nos rodeia já que incentivam uma percepção do mundo estética, emotiva, criativa”.

Em outras situações de propostas com textos poéticos estão inseridos textos referentes a músicas infantis, trava-línguas e parlendas, que em sua maioria são indicados em um contexto de sugestão para cantar ou recitar com a família, ou seja, não foram introduzidas atividades que se referissem à exploração da escrita, mas utilizada apenas para imergir a criança no universo infantil e cultural, como orienta Morais (2015, p. 162): “defenderemos que nosso currículo nacional precisa assegurar o direito dos meninos e das meninas menores de seis anos a vivenciarem, na escola, intensiva e prazerosamente, práticas de leitura e de produção de gêneros textuais escritos, assim como de brincarem e refletirem sobre as palavras orais e escritas de nossa língua”.

O autor defende a ideia da exploração da escrita dos textos poéticos para o ensino da língua escrita, mas deixa claro que a criança tem outros direitos além do de se alfabetizar. Ela precisa brincar com as palavras, sentir prazer ao utilizar a língua escrita, “é possível fazer aquelas crianças se sentirem contentes e curiosas, quando lhes é permitido, por exemplo, recitar poesias, participar de rodas de leitura de histórias, elaborar um convite para uma festa e brincar com palavras” (MORAIS, 2015, p. 172). Esse objetivo foi alcançado com essa tipologia textual nos CAP, pois ao mesmo tempo em que foram realizadas atividades de compreensão da língua, foram oferecidas situações que possibilitavam o brincar com as palavras e o “ler para distrair”, como é o caso das sugestões de leitura da Figura 14, que foram disponibilizadas tanto leituras de parlendas quanto de trava-línguas. Entretanto, percebe-se que a explicação sobre o que são trava-línguas não é importante para as crianças e nem para os pais, mas a explicação de seu significado torna o material bem padrão dos livros didáticos.

Figura 19 – Texto poético



Fonte: CADERNO DE ATIVIDADES n.º 5 (2020, p. 23).

Contudo, é necessário ressaltar que a ausência do professor/mediador realmente é evidenciada quando se trata, principalmente, de atividades remotas nas quais faz muita falta a mediação entre quem ensina e quem aprende, pois não se trata apenas de repassar conhecimentos, mas valores, atitudes e paixão. O trabalho com crianças pequenas precisa do contato presencial e necessita de situações concretas que os CAP não conseguem oferecer. Atividades muito bem planejadas e interessantes perderam a sua qualidade ao serem descritas nas páginas dos CAP analisados, muitas vezes se transformando em exercícios denominados tradicionais e, por vezes, até tomando um viés inadequado para a faixa etária sob estudo.

Se os CAP forem analisados em comparação aos livros didáticos para a Educação Infantil do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em nada se diferenciam quanto as

atividades e as propostas de conteúdos trabalhados. No entanto, pode-se destacar que esses cadernos foram produzidos em regime de urgência, com o intuito de garantir que as crianças fossem atendidas.

Compreende-se as falhas presentes no material frente à inexperiência de seus elaboradores em trabalhar dessa forma, mas não se pode negar a forma tradicional como muitas propostas foram apresentadas, assim como o esforço dos professores em contemplar a diversidade de trabalho com os textos, com as esferas e com os múltiplos letramentos.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da relevância do trabalho com o letramento na Educação Infantil, tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a apropriação das relações sociais, é imprescindível ressaltar que ao olhar para as propostas de atividades durante a pandemia de covid-19 foi fundamental observar como elas abordaram as questões relacionadas ao letramento.

Dessa forma, é importante tecer algumas considerações sobre a pesquisa realizada, pois essa temática está inserida em um campo fecundo de reflexões e, em momento algum, o objetivo desta investigação foi o julgamento frente ao binarismo certo/errado ou avaliar se essas propostas foram adequadas, mas discuti-las, não se tratando de um estudo que teceu conclusões fechadas e nem verdades incontestáveis, mas que buscou analisar as propostas à luz dos Novos Estudos do Letramento (NLS).

Acredita-se que os objetivos foram alcançados, pois ao examinar os apostilados para a Educação Infantil, denominados Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAP), foi possível observar que houveram propostas de letramento. Também buscou-se refletir sobre a importância do letramento nessa etapa da Educação Básica, principalmente durante o ensino remoto, bem como identificou-se e discutiu-se os tipos de atividades elaboradas, avaliando, assim, a complexidade do trabalho com o letramento e como ele aconteceu nos CAP da pré-escola.

Dado o exposto, pode-se afirmar que essas observações são essenciais para oferecer à sociedade a possibilidade de análise e reflexão de como o letramento na Educação Infantil foi apresentado na proposta de material pedagógico das atividades remotas de uma escola do interior do Brasil, em 2020.

Esta pesquisa, mesmo olhando para o contexto de utilização do apostilado, adotou a concepção ideológica de letramento ressaltando em suas análises que a palavra alfabetização remete a um produto final, enquanto que o letramento não tem fim, e para as argumentações utilizou-se como aporte teórico os NLS, que foram primordiais para o estudo e as discussões realizadas.

A orientação metodológica foi indispensável e suficiente para a organização e execução da pesquisa, pois norteou a investigação, mantendo a busca pela observância na veracidade das informações e preocupação com a ética nas abordagens.

As bibliografias selecionadas para respaldar as discussões formaram a base para as observações dos materiais que foram feitas e embasaram as análises, sendo essências para fundamentar toda esta investigação e fornecer essas informações.

Sendo assim, levando-se em conta que o conceito de letramento abre um horizonte para a compreensão dos contextos sociais e sua relação com as práticas sociais escolares para além da aprendizagem da língua escrita, mas para a abordagem das questões sociais, históricas e culturais foi possível observar que é necessário discutir os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar “dominante” quanto das diferenças culturais locais e populares com as quais estudantes e professores se relacionam.

É importante reconhecer que a criança já nasce imersa em um contexto letrado que deve ser valorizado e evidenciado nas práticas pedagógicas. O contato com a multiplicidade de textos faz parte do cotidiano infantil e não deve ser ignorado.

Assim, pode-se afirmar que houve uma dedicação por parte da instituição educacional em propor atividades bem organizadas, com ótima estética, que envolviam os saberes dessa etapa do ensino com a intenção de garantir que a criança não fosse prejudicada com a suspensão das aulas presenciais, mesmo com grandes desafios impostos pela pandemia.

Considera-se de suma importância que esta investigação seja repassada aos docentes que fizeram parte da elaboração das propostas de atividades, e o resultado desta pesquisa, a partir das constatações feitas, permite novas reflexões com o intuito de aprimorar o trabalho com o letramento na Educação Infantil.

Face a essas considerações, destaca-se que o aprofundamento sobre a análise e reflexão de como as propostas de atividades pedagógicas são importantes para incentivar, valorizar e ressaltar o letramento não foram esgotados e as possibilidades de entendimento, bem como as discussões poderão ser ampliadas e aprofundadas, por intermédio do fornecimento desse material para debate, permitindo que as alternativas de atividades possam ser repensadas futuramente.

Observando os CAP foi possível perceber que ainda é dada muita evidência ao fator conteudista na Educação Infantil, deixando conceitos cruciais (aqueles relacionados aos aspectos interacionais e das múltiplas linguagens) com menor destaque do que aqueles que enfatizam a aprendizagem escolar e as questões relacionadas à alfabetização.

Este trabalho pretendeu evidenciar a importância de uma prática voltada para o letramento, e dentro dessa temática buscou examinar as suas esferas, o multiletramento e as funcionalidades da escrita, procurando notar dentro das propostas dos CAP como esses temas foram abordados.

No que se refere às propostas de atividades dentro das esferas de letramento, constatou-se que foram disponibilizadas sugestões com quatro esferas, sendo elas: a escolar, a doméstica, a religiosa e a do lazer, ficando de fora as esferas da participação cidadã e a do trabalho.

Contudo, notou-se que por mais que eram sugeridas essas atividades dentro dessas esferas, houve a pedagogização dessas propostas, e que poderiam ser recomendadas ações enriquecidas de práticas que potencializassem experiências e que levassem à reflexão, tomando-se o cuidado de não tornar as oportunidades de leitura apenas um exercício alfabetizador. Em relação às esferas que não foram discutidas (a esfera da participação cidadã e a esfera do trabalho), elas poderiam ter sido incluídas nos cadernos, já que se tratavam de atividades para serem realizadas em ambiente doméstico, que oferecia esse tipo de material em abundância.

No tocante aos multiletramentos, percebeu-se que houve a utilização de recursos visuais, bem como, a abordagem da diversidade cultural, mesmo que em um número pequeno de atividades, que se restringiam apenas a dois dos oito cadernos. Com relação aos recursos midiáticos, que também fazem parte dos multiletramentos, observou-se que existiu a disponibilização de interação entre o universo escolar e o da tecnologia, por intermédio de *links* de acesso a outros meios de informação, o que significa que foi dada importância aos novos meios de comunicação.

Finalmente, no que diz respeito às funcionalidades da escrita, avaliou-se que das categorias selecionadas para serem estudadas, todas tinham representação, no entanto, foi dado muito mais ênfase aos textos destinados a expor algum conteúdo ou informação, que para as demais tipologias isso possibilitou perceber que o objetivo principal foi repassar informações ou trabalhar os conteúdos do currículo. Ao mesmo tempo, verificou-se que em menor número de atividades, mas que merecem ser lembradas, foram as propostas destinadas ao universo infantil, textos classificados na categoria “poéticos”, nos quais se encontravam poemas, parlendas trava-línguas e músicas infantis. Essas atividades valorizavam a infância e as suas características, pois envolviam as questões lúdicas, e não só pedagógicas.

Portanto, por mais que seja compreensível e aceito o ensino remoto com crianças pequenas em situação de pandemia, não se pode negar que apesar de procurar evitar prejuízos para o desenvolvimento infantil, eles são inevitáveis, seja no tocante ao não acesso às mídias, ou a forma com que as atividades são repassadas pelas famílias que não possuem preparação pedagógica, ou no que se refere às dificuldades impostas aos professores no preparo das aulas, ou ainda com relação à falta de interação social sentida pelas crianças.

Dessa forma, todas essas constatações chamaram a atenção para a necessidade de alerta e para o cuidado que os profissionais que produzem os CAP precisam ter com a pedagogização de práticas do letramento, que são sociais, mas que correm o risco de descaracterizar as funções dos diferentes gêneros ao transportá-las para dentro da escola.

As dimensões do processo educativo precisam ser consideradas quando são propostas atividades para crianças pequenas, e todos os aspectos ressaltados neste estudo apontam para a conclusão de que a pandemia de covid-19 foi um período que trouxe muitos desafios, tanto para os discentes quanto para os professores, pois, conforme demonstrado no capítulo de análise, a Educação Infantil necessita de atividades práticas, que tenham em vista as características peculiares que o trabalho com esse público apresenta, e são nas interações que a aprendizagem acontece, ações que a utilização de CAP não permitiu.

Quando as propostas de atividades para estudantes de zero a seis anos de idade são limitadas às tarefas impressas, tira-se a oportunidade da criança aprender pela vivência e torna o processo de ensino-aprendizado não tão interessante quanto poderia ser, mas é necessário reconhecer que nessa situação em especial (a da necessidade de suspensão das aulas presenciais), foi a solução encontrada para que muitas delas não deixassem de ser atendidas pelas instituições de educação.

Sendo assim, foi muito importante analisar o material produzido para o atendimento remoto de crianças da Educação Infantil, pois foi possível perceber a dimensão do papel mediador que o educador desempenha cotidianamente no trabalho pedagógico e que as propostas de letramento necessitam de interação adulto-criança e criança-criança para se tornarem significativas e mais atrativas.

## REFERÊNCIAS

- AMAMBAI. **Decreto n.º 116/2020**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Amambai: Prefeitura Municipal de Amambai, 2020a. Disponível em: <http://www.amambai.ms.gov.br/atos-oficiais/decretos/decreto-n-116-2020>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- AMAMBAI. **Resolução SEMED n.º 4/2020**, de 7 de agosto de 2020. Regulamenta a oferta, o registro e o cômputo das Atividades Pedagógicas não presenciais, em Regime Domiciliar, durante o ano letivo de 2020, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Amambai-MS e dá outras providências. Amambai: Prefeitura Municipal de Amambai, 2020b. Disponível em: <http://www.amambai.ms.gov.br/semec-covid-19/resolucao-semec-n-04-2020-amambai-ms-07-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 19 jun 2020.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 125-146, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 3-20, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 35-57, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021
- BARRETO, Jurenice da Silva; AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo; CUNHA, Célio da. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 3, v. 3 n. 7, p. 792-805, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4361693>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BARROS, Maria Tarciana de Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. Contribuição da Educação Infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722011000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722011000300015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 ago. 2020.
- BISPO, Joelma Gomes de Oliveira; ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. Cenários da Educação Infantil no Território de identidade de Irecê (TII) na pandemia da covid-19. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 147-174, jan. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 jun. 2021.

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

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

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 26 ago 2020.

BRASIL. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRITO, Ana Carolina Vieira de; MACIEL, Alda Maria Coimbra Aguiar. Letramento Visual na educação infantil: uma proposta de ensino. **Revista Ensino Educação Ciências Humanas**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 327-331, 2019. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/6606>. Acesso em: 1 ago. 2021.

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

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 1. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 2. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 3. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 4. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 5. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 6. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 7. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CADERNO DE ATIVIDADES N.º 8. **Caderno de Atividades Pedagógicas para ensino remoto**. Amambai, 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 221-243, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021.

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

CAPES. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília: IBICT, 2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-deteses>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CAPES. **Portal de periódicos da Capes**. Brasília: Capes/MEC, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 26 ago. 2020.

CAPPONI, Luciane Aparecida Moraes. **A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da Educação Infantil para o ensino da linguagem escrita**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CARVALHO, José Antônio Brandão; BARBEIRO, Luís Felipe. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto português. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CASARIN, Inês Aparecida Buglini. **O jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de Educação Infantil, **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, abr. 2013.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de



Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CNE. **Parecer n.º 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1 jun. 2020. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jun. 2021.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em:  
[http://ws4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE\\_ARQ\\_REVIS\\_ELETR20121204110057.pdf](http://ws4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110057.pdf). Acesso em: 17 maio 2020.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. UNESP: Presidente Prudente, 2011. Disponível em:  
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40139>. Acesso em: 17 out. 2021.

CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-21. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: 8 out. 2021.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem na Educação Infantil**: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. *In*: O cotidiano na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, 2006. p. 28-45.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 147-174, jan. 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021.

DILL, Daiane. O potencial educativo da literatura infantil: um olhar para a história da literatura infantil. *In*: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25799\\_12470.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25799_12470.pdf). Acesso em: 9 nov. 2021.

DOMINICI, Isabela Costa. **Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise da. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 9-18, fev. 2015. Disponível em:  
<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FARIA, Giselle Pereira Campos. **Eventos de letramento da educação infantil na rede municipal de Goiânia**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FRANÇA, Raul Cabral; MARSELLA, Marina Basques; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A Educação Infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 893-918, set./dez. 2020.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PRATA, Welton de Araújo. Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 244-268, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/issue/view/316>. Acesso em: 1 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maíra de Oliveira. **Perspectivas do letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues; BRITTO, Ana Luiza Floriano de Moura. Ensino remoto na educação infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Praxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/3505>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GOULART, Ana Lúcia; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 5-21, set./dez. 2001.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 450-460, 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

GOULART, Cecília M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização**: “era uma vez os sete cabritinhos” [recurso eletrônico] — Niterói, RJ : EDUFF, 2020. Disponível em: [https://www.abalf.org.br/\\_files/ugd/64d1da\\_64416eba25dc49b9a852de0954be3421.pdf](https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_64416eba25dc49b9a852de0954be3421.pdf) Acesso em: 10 jun. 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jun. 2021.

IBGE. **População de Amambai**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/amambai/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2020.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 18-36, 2010.

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

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

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

KLUG, Jéssica Trainotti; NAZÁRIO, Roseli. Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da educação infantil sobre estes processos? **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 18, n. 34, jul./dez. 2016.

KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Ed., 1986.

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

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018.

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

LORENZET, Fabiana Lazzari. **Leitura literária da narrativa visual na educação infantil**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

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

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

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

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Marcia Fontes (Org). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 1 ed. 1. Reimp.; Belo Horizonte: Autentica Editora: Ceale, 2018.

MATA, Adriana Santos da; SILVA, Carla Andréa Lima da. Letramento na Educação Infantil: significando as práticas de leitura e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, ago./dez. 2011.

MATOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

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

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

- MODANESE, Andreia. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma “rede de significações” na “creche ipê branco”**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.
- MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Disponível em: [scielo.br/j/rbeped/a/NnQYgztH9sztHy6CJ5vtP8r/abstract/?lang=pt](http://scielo.br/j/rbeped/a/NnQYgztH9sztHy6CJ5vtP8r/abstract/?lang=pt) . Acesso em: 6 jan. 2020.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil, **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458>. Acesso em: 6 jun. 2020.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. p. 1- 6. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- MUSSIO, Simone Cristina. Reflexões sobre o conceito de letramento segundo os ditames da cultura digital. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 2, p. 155-168, jul./dez. 2015.
- NASCIMENTO, Liliane Querino do. **As concepções de alfabetização e letramento na pré-escola: reflexões a partir da equipe gestora**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9726>. Acesso em: 6 jun. 2020.
- NASCIMENTO Anelise Monteiro do, SALUTTO Nazareth, BARBOSA Silvia Néli Falcão. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.2- pág. 775-791 mai-agos de 2020: “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas”. Disponível em: DOI: 10.12957/riae.2020.51073. Acesso em: 19 jun. 2021.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 2015-244, jan./mar. 2015.
- OLIVEIRA, Janaína Bulcão de. **O programa nacional do livro do professor da educação infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque**. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em:

<https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 6 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: **VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade**, UFS-Itabaiana/SE nov 2013, p. 1-8. Disponível em: [http://www.academia.edu/5919026/anais\\_do\\_vi\\_forum\\_identidades\\_e\\_alteridades\\_e\\_i\\_i\\_congresso\\_nacional\\_educa%C3%87%C3%83o\\_e\\_diversidade](http://www.academia.edu/5919026/anais_do_vi_forum_identidades_e_alteridades_e_i_i_congresso_nacional_educa%C3%87%C3%83o_e_diversidade). Acesso em: 19 jun. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

OPAS. **Transmissão do SARS-CoV-2**: implicações para as precauções de prevenção de infecção. OMS: OPAS, 2020. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOV-1920089\\_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOV-1920089_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 31 jul. 2021.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES II CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - 2013 UFS – Itabaiana/SE, Brasil. **Anais [...]** nov 2013, p. 1-8. Disponível em: [http://www.academia.edu/5919026/anais\\_do\\_vi\\_forum\\_identidades\\_e\\_alteridades\\_e\\_i\\_i\\_congresso\\_nacional\\_educa%C3%87%C3%83o\\_e\\_diversidade](http://www.academia.edu/5919026/anais_do_vi_forum_identidades_e_alteridades_e_i_i_congresso_nacional_educa%C3%87%C3%83o_e_diversidade). Acesso em: 19 jun. 2021.

PEIXOTO, Cynthia Santuchi *et al.* Letramento: você pratica? In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 8., 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-06.html>. Acesso em: 7 nov. 2012.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da Educação Infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-20, 2020.

RIBEIRO, Monique de Campos; SILVA, Thaise da. Os multiletramentos e a constituição do sujeito alfabetizado. **Horizontes – Revista da Educação**, Dourados, v. 3, n. 4, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 09-45.

ROCHA, Leticia de Aguiar Bueno. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande - RS.** 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista Da Anpoll**, v.1, nº 11 p. 235-262, jul./dez 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i11.586>. Acesso em: 22 out. 2020

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

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

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341828320\\_Praticas\\_de\\_ensino\\_e\\_letramentos\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia\\_da\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19). Acesso em: 19 jun. 2021

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SENAHA, Luciano Eiken. **Quais as contribuições neurocientíficas para o letramento emergente na educação infantil em crianças de 0 a 5 anos de idade?** 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Aline Araujo Caixeta da. **A linguagem escrita na educação infantil: orientações, concepções e perspectivas.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

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

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

SILVA, Thaise da; TEIXEIRA, Márcia Prenda. Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil. *In:* SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro;

SILVA, Thaise da (org.). **Formação Docente para a Educação Infantil**: experiências em curso. Dourados: Editora da UFGD, 2018. p. 193-206.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano 7, n. 29, fev./abr. 2004b.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

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

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

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

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

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

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a Educação Infantil. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

STREET, Brian V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *In*: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE, 2003. **Teleconferência** [...]. [S. l.]. 2003.

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

TAVARES; Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 77-100, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 1 ago. 2021.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.



TERZI, Sylvia Bueno. A formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639315>. Acesso em: 2 nov. 2021.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Caleidoscópio**, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan./abr. 2018.

TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

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