

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Clause Pereira Pavan

ARTICULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA ENTRE
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS CADERNOS
DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Porto Alegre
2. Semestre
2016

Clause Pereira Pavan

ARTICULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA ENTRE
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS CADERNOS
DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre
2. Semestre
2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, com todo o carinho e gratidão que há, agradeço a caminhada aos meus pais, por todo o amor e confiança, por cada batalha enfrentada para que eu chegasse até aqui: à minha mãe, mulher batalhadora, guerreira e supermãe, que sempre se manteve firme e forte para me guiar e ser meu braço direito na vida; e ao meu pai, homem companheiro, amigo e dedicado, o primeiro homem que amei e irei amar até o fim. Gratidão a vocês.

Ao meu marido Diego, por me mostrar um amor verdadeiro, por ser meu incentivador mesmo nos momentos mais difíceis, por caminhar ao meu lado nessa etapa, me mostrando que, sim, eu era capaz, e por nunca, sob hipótese alguma, deixar que eu pensasse em desistir. Ao nosso amor e união, também dedico este trabalho: sem estar ao meu lado, a caminhada não seria a mesma. Todo o amor que houver nessa vida: essa conquista é tua, é nossa.

À minha orientadora, Patrícia Camini, por quem tenho uma admiração imensurável e a quem só tenho a agradecer por toda a orientação dedicada a cada página deste trabalho. Sempre acreditei que não cruzamos o destino das pessoas por acaso e, com certeza, conosco não foi diferente. Obrigada e obrigada por tudo! Essa caminhada teve gosto de vitória caminhando ao seu lado.

Às professoras que, generosamente, aceitaram compor a banca e contribuir para a qualificação e conclusão deste trabalho: Annamaria Rangel e Marília Nunes.

Aos meus amigos, irmãos e compadres Márcio e Michelle, pela amizade, pelos risos, pelos apoios e, acima de tudo, por confiar a Joana a mim durante a construção deste trabalho, como dinda dessa princesa. Obrigada por cada passeio de moto, por cada janta *gourmet*, enfim... Vocês não existem, "migos loucos".

Ao meu guia Oxalá, por sempre me dar forças e por nunca deixar que eu me sentisse fraca; por sempre estar ao meu lado iluminando e amparando meus caminhos.

Às amigas que também fizeram parte dessa etapa tão importante: em especial, à Cristielem, por cada etapa diária compartilhada; à Karine, por cada brigadeiro e por cada risada e desabafo; e à Gisele, minha irmã de alma.

Às crianças, meu combustível de vida: as que já passaram, as que passam e as que ainda irão passar pelo meu caminho. Elas me tornam uma pessoa melhor após cada despedida e sempre me fizeram acreditar num futuro melhor.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por proporcionar uma trajetória acadêmica de qualidade, por meio de inúmeros professores que possibilitaram tornar-me uma pedagoga melhor com seus ensinamentos.

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo uma marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida.*

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os cadernos de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), utilizados nos cursos de formação de 2013 e 2015, procurando investigar que expectativas são expressas em relação às aprendizagens da língua escrita que as crianças poderiam desenvolver na Educação Infantil e ter continuidade no Ciclo de Alfabetização, no Ensino Fundamental. Partindo de uma perspectiva qualitativa de pesquisa e utilizando a análise documental como ferramenta metodológica principal, foram selecionados 14 cadernos de formação para este estudo. O referencial teórico utiliza contribuições de autores da área da alfabetização e dos estudos sobre políticas para a Educação Infantil, como Brandão e Leal (2011), Peter Moss (2011) e Sônia Kramer (2006). Os resultados da pesquisa apontaram que os cadernos de formação do PNAIC postulam: 1) que os princípios de continuidade e de ampliação gradativa das aprendizagens da língua escrita devem articular o trabalho pedagógico da Educação Infantil ao do Ciclo de Alfabetização; 2) que deve haver mais integração entre brincar, letramento e alfabetização nessas duas etapas da Educação Básica, rompendo a ideia de que a Educação Infantil se destina a crianças e o Ensino Fundamental, a alunos; 3) que se deve desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite aprender sobre as diferentes dimensões da língua escrita nos anos finais da Educação Infantil, de forma a brincar de ler e escrever, tanto quanto se propõe brincar com outras linguagens; 4) que se rechace o treino de conhecimentos de letras e sílabas na Educação Infantil; e 5) que se incentive práticas pedagógicas regulares e não ocasionais de produção de textos orais, de textos escritos com auxílio de escriba, de jogos coletivos que desenvolvam a consciência fonológica e de leitura de histórias na Educação Infantil, com continuidade no Ciclo de Alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Língua escrita. PNAIC. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

PAVAN, Clause Pereira. **Articulação das aprendizagens da língua escrita entre Educação infantil e Ensino fundamental: análise dos cadernos de formação do PNAIC.** Porto Alegre, 2016. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadernos de formação utilizados no primeiro ano do PNAIC.....	12
Figura 2 – Caixa de jogos distribuída pelo PNAIC às turmas do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas participantes do curso de 2013.....	25

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	9
2 ARQUITETURA DA PESQUISA: percurso metodológico.....	11
3 POR QUE É PRECISO DISCUTIR A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	14
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DAS CRIANÇAS NO BRASIL.....	14
3.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.....	16
4 COMO ARTICULAR AS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL?.....	18
4.1 ANÁLISES DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC.....	19
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
6 REFERÊNCIAS.....	30

1 APRESENTAÇÃO

Considerando, portanto, que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.7).

Este trabalho aborda assuntos que surgiram a partir de meu interesse em aprofundar estudos sobre a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil. A partir desse interesse, debrucei-me sobre os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ a fim de analisar que expectativas são expressas em relação às aprendizagens da língua escrita que as crianças poderiam desenvolver na Educação Infantil e ter continuidade no Ciclo de Alfabetização², no Ensino Fundamental.

O PNAIC é uma política pública federal, desenvolvida em parceria com Estados, Distrito Federal, Municípios e Universidades, que visa à formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública em escala nacional. As formações iniciaram em 2013 e continuam em andamento atualmente. Pela magnitude dessa política pública é que ela interessou a este trabalho³, tendo em vista que atua na formação um número muito expressivo de professores: 311 mil já passaram pelas formações do PNAIC até 2015, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além disso, a temática do ensino da língua escrita na Educação Infantil esteve presente com frequência em minha trajetória de onze anos como professora dessa etapa da Educação Básica. Ao encaminhar-me para o último semestre da graduação, vi uma ótima oportunidade de aprofundar os estudos nessa área, o que me levou ao problema de pesquisa em questão.

O trabalho busca, também, dar relevo às discussões sobre as relações possíveis entre língua escrita e Educação Infantil, que ainda se constitui como uma discussão-tabu para muitos professores e pesquisadores. Como parte significativa

¹ Doravante, PNAIC.

² O Ciclo de Alfabetização é composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

³ No capítulo 4, abordarei com mais detalhes as especificidades do PNAIC.

das crianças brasileiras, principalmente das zonas urbanas, são cada vez mais participantes ativas das culturas escritas, a escola de Educação Infantil não pode se constituir em um lugar alheio a essa realidade de uma sociedade fortemente centrada na escrita e no compartilhamento rápido de informação. No entanto, com certeza isso não deve significar aderir à ideia de obrigatoriedade da alfabetização nessa etapa e muito menos à limitação do tempo e da espontaneidade do brincar, como discutirei nos próximos capítulos.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: após esta Apresentação, o segundo capítulo – *Arquitetura da pesquisa: percurso metodológico* – apresentará os caminhos metodológicos e caracterizará o tipo de pesquisa realizada; o terceiro – *Por que é preciso discutir a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil?* – tratará de discutir a problemática da pesquisa, contemplando um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e a importância de garantir direitos de aprendizagem nessa etapa, incluindo o direito ao acesso à língua escrita; o quarto – *Como articular as aprendizagens da língua escrita entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental?* – apresentará os resultados das análises dos cadernos de formação do PNAIC; e as *Considerações finais* retomarão as contribuições das análises realizadas neste trabalho.

2 ARQUITETURA DA PESQUISA: percurso metodológico

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico realizado neste trabalho de pesquisa, caracterizando as especificidades da abordagem escolhida, a saber, a pesquisa qualitativa, do tipo análise documental.

A pesquisa qualitativa costuma explorar dados verbais ou não verbais gerados a partir de observação, descrição e/ou gravação, diferindo das pesquisas quantitativas, em que o foco são mensurações estatísticas dos fenômenos analisados (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A metodologia de análise documental visa identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador (CAULLEY, 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2015). O pesquisador, então, busca compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão na base dos fragmentos de mensagem dos documentos analisados (GODOY, 1995).

Para isso, a análise documental toma como documento “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Segundo Godoy (1995), a análise documental prevê três fases fundamentais: 1) a pré-análise; 2) a exploração dos documentos; 3) o tratamento dos documentos. Em minha pesquisa, percorri esse caminho até chegar aos resultados finais, discutidos no capítulo 4. Esse caminho é relatado a seguir.

A pesquisa tratou de analisar os cadernos de formação do PNAIC, elaborados por universidades federais para estudo em formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública. A busca pelos materiais foi realizada diretamente no *site* do MEC.



Figura 1: Cadernos do formação utilizados no primeiro ano do PNAIC, em 2013. Fonte: <http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/noticias-desc/professores-da-rede-municipal-participam-de-curso-de-formacao-continuada-d> Acesso em: 2 nov. 2016.

Primeiramente, realizei uma pré-análise dos 57 cadernos de formação do curso, utilizados durante os três primeiros anos (2013-2015). Tendo por base o problema de pesquisa **"que expectativas são expressas em relação às aprendizagens da língua escrita que as crianças poderiam desenvolver na Educação Infantil e ter continuidade no Ciclo de Alfabetização, no Ensino Fundamental"**, identifiquei que os cadernos do curso de 2014 não seriam úteis para a pesquisa, pois focam no estudo da matemática no Ciclo de Alfabetização. A partir dessa constatação, parti para uma segunda análise dos materiais, focando nos cadernos dos cursos de 2013 e 2015, que abordaram a aprendizagem da língua

escrita. Também excluí os cadernos de Educação do Campo e de Educação Especial do curso de 2013, pois apresentavam discussões sobre Educação Infantil já contempladas nos demais cadernos do referido ano. Com esses procedimentos, restaram 35 cadernos de formação para análise.

Nessa segunda análise, abri todos os arquivos digitais dos cadernos de formação desses dois anos e busquei, em todos eles, pelo termo "Educação Infantil"⁴. Constatei, então, que havia bastante material para a pesquisa aqui apresentada.

Em seguida, cataloguei em um arquivo digital todas as menções à Educação Infantil, registrando ano, número da coleção, página, autores e assuntos relacionados ao termo. Nesse processo, foram identificados os cadernos que mais interessavam à pesquisa e quais poderiam ser descartados, pois não mencionavam a Educação Infantil. Com isso, sobraram 14 cadernos de formação para a terceira análise – a mais minuciosa da pesquisa.

Nessa última etapa de análise – a de *tratamento dos documentos* selecionados –, procurei identificar que expectativas de aprendizagem apareciam para as habilidades de leitura, escrita, oralidade e consciência fonológica na Educação Infantil. Essas habilidades foram escolhidas por fazerem parte dos eixos de aprendizagem da língua escrita conforme o PNAIC.

Além da análise documental, foi necessário também recorrer à pesquisa bibliográfica, de forma a compreender as discussões contemporâneas sobre a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil, bem como as possibilidades de articulação das aprendizagens entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses assuntos estão na base do problema de pesquisa e, portanto, precisaram ser estudados. Para isso, recorri a autores como Brandão e Leal (2011), Moss (2011) e Kramer (2006).

No capítulo a seguir, procedo à delimitação do problema de pesquisa investigado neste trabalho de conclusão de curso.

⁴ No capítulo 4, dedicado às análises, trarei detalhes quantitativos sobre a pesquisa do termo "Educação Infantil" nos cadernos do PNAIC.

3 POR QUE É PRECISO DISCUTIR A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste capítulo, apresento um breve panorama político no qual se insere a discussão apresentada por esta pesquisa. Em duas seções, procuro situar a Educação Infantil como direito das crianças que deve ir além do acesso, mas também garantir a qualidade das aprendizagens. Neste trabalho, as aprendizagens que interessam são as da língua escrita; por isso, a última seção deste capítulo tematizará alguns caminhos que o currículo das escolas de Educação Infantil têm optado quando se trata de oportunizar ou não a aprendizagem da língua escrita.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DAS CRIANÇAS NO BRASIL

A Educação Infantil como direito das crianças brasileiras é conquista recente. A Constituição de 1988 define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Conforme Silva e Flores (2015, p. 187):

A faixa etária de zero a seis anos é um dos grupos recentemente abarcados pelo direito ao acesso, a partir do dever do Estado para com a oferta de atendimento às crianças e suas famílias em creches e Pré-Escolas, decretado pela CF/88, significando o texto constitucional um marco no reconhecimento de tal direito.

No entanto, até os dias atuais, o acesso à Educação Infantil ainda não está universalizado no país. De acordo com dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024), até o ano de 2014, apenas 29,6% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas na Educação Infantil; já em relação às crianças de 4 a 5 anos, a porcentagem sobe para 89,1%⁵. Se os dados forem avaliados em relação à renda das famílias e às diferentes regiões do país, a desigualdade nesse acesso é flagrante.

A Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional⁶, definiu como competência dos municípios a oferta de Educação Infantil; no entanto, a mesma lei estabelece como prioridade dos executivos municipais a

⁵ Cf.: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil> Acesso em: 19 set. 2016.

⁶ Doravante, LDB.

oferta do Ensino Fundamental. Em parte, esse fator pode explicar a estratégia governamental implementada em 2006, quando a Lei n. 11.274/2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos.

Mais recentemente, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB e ampliou a Educação Básica. Anteriormente, a obrigatoriedade da matrícula era dos 6 aos 17 anos; com a referida lei, a matrícula passou a ser a partir dos 4 anos, ficando a cargo de estados e municípios universalizar o acesso dessas crianças na rede pública até o ano de 2016.

Essa lei também estabeleceu, em seu art. 31, as seguintes regras para organização da Educação Infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Essas mudanças no cenário da Educação Infantil nacional têm sido fundamentais para a superação da visão assistencialista que há tempos a acompanha. Desde a Constituição de 1988, são significativos os avanços da consolidação da orientação pedagógica da Educação Infantil, como direito das crianças e não mais da famílias ou das mães (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Além do acesso, portanto, é preciso também se preocupar com a qualificação das condições de recebimento das crianças de 4 e 5 anos na rede pública, bem como com a articulação dessas infâncias que são vividas nesse nível de ensino e no Ensino Fundamental. Ou seja: com as crianças de 4 e 5 anos incluídas na Educação Básica, que articulação dar-se-á entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Neste trabalho de pesquisa, interessa pensar sobre essa articulação no que se refere às aprendizagens da língua escrita, que é o tema da seção seguinte.

3.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Após a Constituição de 1988, o MEC publicou diretrizes para nortear a política de educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, que integra creches e pré-escolas (KRAMER, 2006). Essas políticas também manifestaram preocupações com o currículo nessa etapa, como expresso no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as diretrizes curriculares para a Educação Infantil. Atualmente, encontra-se em discussão no Brasil a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também seguirá a trilha dessas políticas curriculares anteriores.

Da discussão curricular no Brasil em todas as etapas da Educação Básica não pode ficar de fora a preocupação com dados impactantes como os produzidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2014, que mostrou que 22% das crianças terminam o 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever⁷. Esse índice mostra que é preciso um trabalho progressivo e articulado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para garantir o direito à alfabetização de qualidade.

Peter Moss (2011, p. 153), por exemplo, sugere que é preciso examinar as diferenças entre as etapas de atendimento escolar à infância e estabelecer "uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum". Ele propõe uma relação de convergência entre essas etapas, em que nenhuma das culturas deve superar a outra; deveria ser criada uma cultura comum, pautada em diálogo e compartilhamento de visões de criança, aprendizagem e conhecimento.

Kramer (2006) também traz argumentos complementares aos de Moss (2011, p. 810):

[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção;

⁷ Cf. <http://provabrasil.inep.gov.br/ana/resultados> Acesso em: 25 nov. 2016.

seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Essas reflexões sugerem pensar sobre como o trabalho pedagógico com a língua escrita poderia compor um projeto em comum entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para garantir o direito à alfabetização de qualidade até os oito anos de idade – meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brandão e Leal (2011) mostram, por exemplo, que ainda há sérios entraves a essa discussão, pois enfrentamos modelos muito diferentes de acesso à língua escrita na Educação Infantil no Brasil.

Essas autoras (id.; *ibid.*) citam três caminhos principais que vêm encontrando nas escolas nessa etapa: o primeiro seria "a obrigação da alfabetização", em que haveria a meta de alfabetizar as crianças na Educação Infantil, com grande investimento em folhas de exercícios; o segundo, "o letramento sem letras", investiria no desenvolvimento de variadas linguagens, menos a escrita, que seria considerada tarefa do Ensino Fundamental; o terceiro, "ler e escrever com significado na Educação Infantil", indicaria a aceitação do acesso das crianças à cultura escrita nessa etapa, entendendo-se que isso ocorre como um longo processo a ser percorrido, muito antes de ingressar na escola. Nesse terceiro caminho, Brandão e Leal (2011) ainda apontam que cópias, ditados e ensino individual de letras não são aceitos, dando lugar, principalmente, a brincadeiras e situações reais que permitam a comunicação pela escrita.

O terceiro caminho é considerado o mais apropriado pelas autoras para as escolas de Educação Infantil brasileiras, mas enquanto tivermos caminhos tão diferentes em funcionamento ficará difícil articular o trabalho pedagógico da Educação Infantil ao do Ensino Fundamental para garantir o direito à alfabetização.

O capítulo a seguir deter-se-á na análise de contribuições dos cadernos de formação do PNAIC (2013-2015) para pensar articulações possíveis entre essas duas etapas da Educação Básica com vistas à garantia do direito à alfabetização.

4 COMO ARTICULAR AS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA ESCRITA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL?

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelo governo Federal em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas e assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3^a ano do Ensino Fundamental. Esse compromisso toma a forma de política pública de formação continuada de professores que atuam no Ciclo da Alfabetização, ou seja, do 1^o ao 3^o anos do Ensino Fundamental. Além da formação, essa política também se apoia em mais três eixos de atuação:

- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógicos, jogos e tecnologias de estudo;
- Avaliações sistemáticas;
- Gestão.

O PNAIC foi instituído pela Medida Provisória nº 586, de 08 de novembro de 2012, que depois deu origem à lei 12.801, de 24 de Abril de 2013. As formações iniciaram no ano de 2013, tendo como foco o estudo de materiais desenvolvidos por universidades federais. No seu primeiro ano de atuação, o curso focou na Língua Portuguesa, contando com 8 cadernos de formação para cada ano do Ciclo da Alfabetização; no ano de 2014, a ênfase foi na área da Matemática, estudada por meio de 8 cadernos de formação, iguais para todos os anos desse Ciclo; em 2015, o PNAIC lançou 10 cadernos⁸ para estudo da alfabetização na interface entre as áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Artes; já em 2016, o PNAIC foi reduzido, em função de cortes de verbas por parte do governo federal, e iniciou apenas ao final do ano, sugerindo "aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: (a) os Boletins da ANA, de 2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC" (BRASIL, 2016, p. 4).

⁸ Além desses 10 cadernos, também foram lançados 1 caderno de apresentação do curso e 1 voltado à gestão escolar no Ciclo de Alfabetização.

A formação continuada para professores alfabetizadores ocorre na forma de um curso semipresencial, ministrado por orientadores de estudos, que realizam um curso específico com duração de 200 horas anuais. Em 2016, o curso terá 100 horas presenciais e em serviço para os professores alfabetizadores.

Neste capítulo, detenho-me na análise dos cadernos de formação do PNAIC, de 2013 e de 2015, tendo como foco mapear os discursos que demonstram que expectativas se tem em relação às aprendizagens que as crianças devam ter na Educação Infantil, na área da língua escrita, antes de ingressarem no Ciclo da Alfabetização, e de que forma essas aprendizagens poderiam ter continuidade no referido Ciclo.

4.1 ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Aos seis anos, quando ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, algumas mudanças aguardam as crianças que cursaram a Educação Infantil anteriormente. Na maioria das vezes, a criança vê seu tempo para as brincadeiras diminuído e passa a frequentar salas sensivelmente diferentes da maioria das escolas de Educação Infantil, o que pode gerar certa insegurança na criança.

Além das mudanças na arquitetura e na rotina escolar, a criança também se depara com disposições curriculares diferentes das da Educação Infantil, já que o foco nos primeiros anos do Ensino Fundamental é na alfabetização. Com isso em vista, passo a apresentar análises dos cadernos de formação do PNAIC.

Pesquisando sobre o termo "Educação Infantil" nos cadernos de formação de 2013, encontrei 22 entradas: 17 aparecem nos cadernos destinados aos professores de 1º ano, 4 nos cadernos para o 2º ano e 1 nos cadernos para o 3º ano. Pode-se dizer que a preocupação em falar sobre a Educação Infantil seria maior quando o destinatário são os professores da etapa imediatamente posterior à Educação Infantil.

Já nos cadernos de formação de 2015, encontram-se 75 entradas para o termo "Educação Infantil", sendo que 55 dessas entradas aparecem no caderno número 2, intitulado "A criança no Ciclo de Alfabetização"⁹.

⁹ Os cadernos de formação de 2015 são os mesmos para todos os professores cursistas, sem separação por ano de atuação no Ciclo, como aconteceu em 2013.

Os dados citados apontam para um maior espaço para a tematização da Educação Infantil a partir de 2015 nos cadernos de formação do PNAIC, já que há mais do que o triplo de entradas para o termo buscado em relação aos cadernos do 1º ano de execução do curso. A seguir, passo a analisar como essas entradas se relacionam com a abordagem da articulação das aprendizagens na área da Língua Portuguesa entre Educação Infantil e o Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental.

Entre essas duas etapas da Educação Básica, o PNAIC situa que deve haver "os princípios da continuidade e da ampliação gradativa" das aprendizagens da língua escrita (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p.44¹⁰). Para isso, cita-se o estudo do pesquisador Peter Moss (2011), que destaca quatro possibilidades de relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: na primeira, haveria uma "preparação para a escola" na Educação Infantil; na segunda, um "distanciamento" entre essas duas etapas; na terceira – inversa à primeira possibilidade –, haveria uma "preparação da escola para as crianças" no Ensino Fundamental, trazendo influências materiais e pedagógicas da Educação Infantil; na quarta e última, haveria uma "possível convergência" entre essas etapas.

Essa última possibilidade é destacada como a mais adequada por autores do PNAIC (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 44):

[...] na última relação apontada por Moss (op.cit.), que parece ser a mais adequada, o autor reconhece que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm tradições e culturas muito diferentes, que se expressam em concepções, valores e práticas também muito diferentes, mas propõe a busca de uma possível convergência pedagógica entre as duas etapas.

Para haver essa "possível convergência", defendida por Peter Moss, é preciso problematizar a atitude "preconceituosa em relação à escolarização" (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 44), que frequentemente aparece nas discussões sobre articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa atitude se manifesta quando a entrada da criança no Ensino Fundamental é narrada como "algo necessariamente negativo, isto é, como se a entrada na escola obrigatória destituísse, inevitavelmente, a criança de sua condição de criança" (id.; ibid.).

¹⁰ Caderno nº 2 do PNAIC/2015.

De acordo com esses autores do PNAIC, o brincar faz parte dessa condição de ser criança e, por isso, deve ter presença destacada tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pois se trata de um direito:

Nas duas etapas – no caso do Ensino Fundamental, especificamente nos seus anos iniciais –, a brincadeira precisa ser, também, um eixo importante do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças, de modo a respeitar as suas necessidades e interesses, sem negligenciar, repetimos, os objetivos e as características próprios de cada etapa. A brincadeira é uma atividade reconhecida socialmente como própria do universo da infância e, por esse motivo, ocupa um lugar especial no cotidiano das crianças, seja em casa, na escola ou em outros ambientes sociais. Brincar é um dos direitos da criança, e a escola precisa garantir, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, espaços e tempos destinados a essa atividade, que não pode limitar-se à “hora do recreio” ou a momentos não planejados nos quais não se teria outra coisa supostamente “mais importante” para fazer (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 45).

O brincar, portanto, precisa ser garantido nas duas etapas e pode integrar-se às práticas culturais de leitura e escrita. Esses mesmos autores, nos cadernos do PNAIC, defendem ser

[...] necessária uma maior integração entre o brincar, o letramento e a alfabetização, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (id.; ibid.).

Isso significa que o aprender deve estar mais claramente articulado a práticas lúdicas em ambas as etapas, não havendo por que

[...] opor Educação Infantil e Ensino Fundamental, como se constituíssem dois mundos à parte, um no qual, pelo menos em tese, a criança seria tratada como criança, e outro no qual, também em tese, a criança seria tratada apenas como aluno, e não mais como criança (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 45).

Conforme os cadernos de formação do PNAIC, uma forma de articular as práticas culturais de leitura e escrita ao brincar seria abordá-las por meio de planejamentos via projetos, em ambas as etapas, que tratem os conhecimentos de forma interdisciplinar. Além disso, as Artes devem receber destaque no currículo para as infâncias,

[...] visto que possibilitam aos alunos conviver em grupos, tomar decisões, fazer escolhas e descobertas, usufruindo e reproduzindo brincadeiras e expressões artísticas que fazem parte do acervo cultural da humanidade. Ouvir, cantar, dançar, ler textos verbais e de

imagens e desenhar, como práticas em sala de aula provocam nos alunos sensibilidade e prazer (DUBEUX; TELES, 2012 - ano 1, na unidade 6, p. 12¹¹).

Na unidade 6 dos cadernos de formação do curso de 2013, a metodologia de planejamento via projetos é conceituada por meio de citação a partir do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998 *apud* DUBEUX; TELES, 2012, p. 13):

[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter.

Por meio dos projetos, as práticas de leitura e escrita devem ser propiciadas de forma contextualizada e relacionadas aos problemas reais que aparecem entre as crianças. O PNAIC, portanto, defende a necessidade da aprendizagem da escrita desde a Educação Infantil, mas se afasta de uma perspectiva em que isso aconteceria por meio apenas de ensino explícito da professora:

Não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras “amiguinhas” que a criança vai, magicamente, da noite para o dia, mudar sua maneira de pensar. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando, no interior das mesmas, as partes orais e escritas (MORAIS; LEITE, 2012, p.17).

Nos cadernos de formação do ano de 2015, esse posicionamento em relação à aprendizagem da escrita também na Educação Infantil aparece de forma mais enfática:

Embora existam posições contrárias, defendemos que é possível e mesmo necessário o trabalho com a linguagem escrita e sua notação desde a Educação Infantil (cf. BRANDÃO; ROSA, 2010). Negar, em qualquer etapa da educação institucionalizada, o contato com a linguagem escrita e sua notação é contrariar a própria realidade social em que a criança está inserida, visto que, desde cedo, ela convive com vários materiais impressos de circulação social e participa de distintas práticas e eventos de letramento (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 38).

A grande questão seria como diferenciar esse posicionamento de uma defesa da antecipação da alfabetização sistemática que, historicamente, ocorre no Ensino

¹¹ Caderno nº 6 do PNAIC/2013.

Fundamental. Essa alfabetização sistemática não significa, para o PNAIC, uma aprendizagem "por meio de exercícios enfadonhos de cópia de letras, sílabas ou palavras e outros semelhantes" (id.; ibid.), os quais, inclusive, não são recomendados nem para a Educação Infantil nem para o Ensino Fundamental.

Sem abrir mão e nem tirar o espaço da brincadeira, a Educação Infantil deveria propor formas de brincar de ler e escrever, como faz com outras ações da vida cotidiana. Abaixo, é importante reparar como isso é sublinhado como um direito da criança e não uma opção de cada docente e/ou escola:

[...] entendemos que as crianças têm direito a ter acesso a diferentes linguagens, inclusive à linguagem escrita e sua notação, desde a Educação Infantil, convivendo, de maneira lúdica, com a leitura e a escrita, por meio, por exemplo, de brincadeiras de ler e escrever e de jogos com palavras. Ao assumir essa perspectiva, não estamos, no entanto, abrindo mão do necessário e fundamental espaço da brincadeira, das interações e do contato com múltiplas linguagens na Educação Infantil – o que, inclusive, é ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa (BRASIL, 2010) [SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 38].

Em recente entrevista, Magda Soares (2016) classificou como "dogma", por parte de muitos profissionais, o medo das relações que serão estabelecidas pelas crianças após esse contato com a escrita na escola de Educação Infantil. Conforme a autora (id., ibid., s/p):

O povo da educação infantil está respeitando o desenvolvimento de uma criança do século 19, não o da criança de hoje, que já nasce imersa num contexto gráfico, da escrita. E é para começar na hora certa. Por exemplo, a percepção de que a palavra é som deve ser trabalhada na educação infantil, pois a criança está pronta para fazer isso. É uma coisa lúdica, de cantar parlendas etc. O que a educação infantil não tem feito é, quando a criança está falando uma parlenda com rima, escrever para ela essas palavras com terminação igual e apontar isso. Aí, ela já começaria a ver que a letra representa um som, quando isso é igual etc. Enfim, vários procedimentos para a criança já ir fazendo essa relação. Ela pode dar conta disso e pode ser feito de forma lúdica. Ajuda muito a alfabetização, principalmente nessa perspectiva de alfabetização na idade certa. [grifo do original]

Para Soares (2016, s/p), é preciso discutir a relação entre as políticas que propõem uma idade certa para a consolidação da alfabetização e o lugar dessas aprendizagens na Educação Infantil:

Se a idade certa for 8 anos, algo arbitrário, não dá tempo se começar aos 6 anos. E a criança está pronta para esse processo antes disso. Há equívoco

na compreensão. Achrom que deve trabalhar apenas literatura infantil, o contato com o livro, numa linha muito construtivista. Ler para a criança, deixá-la folhear o livro, coisas obviamente muito importantes. **Mas, com base nisso, por que já não chamar atenção para o fato de que o que está escrito no livro é o que está sendo falado?** É estranho o pessoal achar que o desenvolvimento se faz por etapas estanques, aqui acaba uma coisa e começa outra. Nenhum desenvolvimento é assim, é um processo contínuo, que começa na creche. [grifo do original]

As etapas estanques mencionadas pela autora se referem ao problema da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na aprendizagem da língua escrita. O PNAIC, tratando da formação dos docentes para a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, espera que as práticas de produção individual e coletiva de textos comecem desde cedo, de forma progressiva e contínua, desde a Educação Infantil (MORAIS, 2015¹²). Com essa articulação, seria possível promover o desenvolvimento de estratégias cada vez mais sofisticadas de leitura e de escrita pelas crianças.

Essas experiências prévias ao Ensino Fundamental com as práticas de leitura e escrita aparecem desigualmente distribuídas entre as crianças em nosso País. Não se trata só do acesso à Educação Infantil, porque isso não garante que experiências de qualidade com a leitura e a escrita serão oferecidas. Precisa-se, de acordo com os referenciais do PNAIC, garantir que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e o domínio de suas convenções sejam vistos como um processo evolutivo, que ocorre entre essas duas etapas da Educação Básica e que

[...] não ocorre da noite para o dia, em função de a professora ter usado artifícios didáticos como bonecos que pronunciam fonemas ou sílabas isoladas, ou por a docente ter feito a criança repetir tais segmentos sonoros (sílabas ou fonemas) isoladamente (MORAIS, 2015, p. 62).

Vinculadas às aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética, as habilidades de reflexão sobre os segmentos menores do que as palavras também precisam ser oportunizados na Educação Infantil, conforme o PNAIC, mas não com a roupagem de "trabalhinhos" que treinariam o conhecimento de sílabas e a relação entre fonemas e letras. Essas habilidades fazem parte da consciência fonológica, que, de

¹² Caderno nº 3 do PNAIC/2013.

acordo com o PNAIC, envolve o reconhecimento e a manipulação intencional de fonemas, sílabas, rimas e aliterações (SILVA; SEAL, 2012¹³).

Além disso, o PNAIC (LEITE; MORAIS, 2012, p. 23¹⁴) afirma que

As habilidades de consciência fonológica importantes para um criança se alfabetizar não aparecem com a maturação biológica, como parte do desenvolvimento corporal. Elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora. Portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental.

Como exemplo de oportunidades de desenvolvimento da consciência fonológica, o PNAIC distribuiu para cada turma do Ciclo de Alfabetização, no Ensino Fundamental, uma caixa com dez jogos¹⁵ elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da UFPE. Os jogos exploram habilidades como identificação, comparação e segmentação silábica, identificação de rimas, adição e troca de fonemas. Embora a caixa tenha sido distribuída no Ensino Fundamental, o manual que a acompanha destaca que os jogos são recomendados para crianças a partir de 04 anos de idade.



Figura 2: Caixa de jogos distribuída pelo PNAIC às turmas do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas participantes do curso em 2013. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16340-ensino-fundamental-de-nove-anos-alcanca-todas-as-redes> Acesso em: 06 nov. 2016.

¹³ Caderno nº 3 do PNAIC/2013.

¹⁴ Caderno nº 3 do PNAIC/2013.

¹⁵ Os dez jogos são: Dado sonoro; Mais uma; Troca-letra; Bingo dos sons iniciais; Caça-rimas; Trinca mágica; Batalha de palavras; Quem escreve sou eu; Bingo da letra inicial; Palavra dentro da palavra.

Conforme Leite e Morais (2012, p. 22), há pesquisas demonstrando que crianças no final da Educação Infantil se beneficiaram bastante quando tiveram oportunidades de brincar com "pedaços sonoros" das palavras:

Estudos que acompanharam crianças no último ano da educação infantil ou no primeiro ano do ensino fundamental (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004, 2010; LEITE, 2011) constataram que, à medida que avançavam em direção a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças também tendiam a avançar em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras.

A consciência fonológica também pode ser desenvolvida em continuidade no final da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental por meio da exploração de textos da tradição oral (LEITE; MORAIS, 2012), que utilizam recursos como rimas e aliterações, por exemplo.

A prática da leitura, portanto, deve ser estimulada de forma articulada às outras habilidades da linguagem e não deve, no Ensino Fundamental, perder o espaço privilegiado que costuma ter na Educação Infantil:

Ouvir a leitura de histórias, por exemplo, encanta as crianças desde cedo e amplia as suas experiências de letramento. Por isso, precisa ser uma prática que acontece não apenas na Educação Infantil, mas, também, no Ensino Fundamental. Não tem sentido, portanto, descontinuar práticas tão apreciadas pelas crianças e que continuam tendo um importante papel na formação do leitor, especialmente no desenvolvimento do gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, ao reconhecerem títulos, nomes de autores ou palavras que se destacam numa história, as crianças podem refletir sobre o modo como as palavras são notadas (SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015, p. 45).

Nesses dois níveis de ensino, o planejamento deve levar o professor a ser um mediador e um modelo de leitor para as crianças, que seja

[...] capaz de dar um suporte ao aprendizado dos alunos, lendo e explicando textos em voz alta, apresentando como se planeja e se produz um texto, explicitando o modo de funcionamento dos textos que se leem seus objetivos, suas condições de produção, seu modo de circulação, seus suportes, de modo a modelar o comportamento leitor de seus alunos (BATISTA, 2011 *apud* ANDRADE, 2015, p. 70¹⁶).

¹⁶ Caderno nº 5 do PNAIC/2015.

O PNAIC, portanto, aponta a importância de, desde a Educação Infantil, garantir o acesso das crianças à leitura, tendo como princípio a continuidade e ampliação das experiências e habilidades nessa área.

Sobre a oralidade, encontram-se algumas menções ao acesso aos textos da tradição oral na Educação Infantil e, em continuidade, também no Ensino Fundamental. São citados como exemplos cantigas de roda, parlendas e trava-línguas, que também oportunizariam a sensibilidade e a brincadeira com a língua (LEITE; MORAIS, 2012). Além disso, também são citadas como produtivas para as duas etapas da Educação Básica a prática de produção de textos orais, que também podem ter a professora como escriba (ARAÚJO, 2015¹⁷).

Ainda em relação à oralidade na Educação Infantil, e isso também se aplica à leitura, são encontradas pouquíssimas ocorrências nos cadernos de formação do PNAIC se forem comparadas com as ocorrências em relação à escrita. Isso permite levantar a hipótese de que talvez os pesquisadores considerem mais urgente, no momento atual, construir um lugar para a escrita na Educação Infantil como direito de aprendizagem, já que explorar a leitura e a oralidade não é tabu nessa etapa.

¹⁷ Caderno nº 5 do PNAIC/2015.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era despropósito
(BARROS, 2003, p. 41).*

Questões muito marcantes me trouxeram até aqui para a realização dessa pesquisa. Muitas eram as dúvidas sobre como trabalhar com a língua escrita com as crianças e de que forma isso deve ou não ocorrer na Educação Infantil. Aproximei-me de referenciais que permitiram com que eu questionasse minhas próprias crenças sobre esse assunto e que me abriram perspectivas futuras de estudo.

Comecei este estudo com uma preocupação que pode ser a de muitas outras professoras: deve-se utilizar alfabeto fixado na parede nas turmas de Educação Infantil? O alfabeto costuma ser visto como uma espécie de símbolo de que a alfabetização começou, quando, na verdade, ela até pode ser processar em ambientes em que ele nem esteja presente nas paredes. Acabei voltando meu olhar para questões mais amplas, que vão além da discussão sobre ter alfabeto ou não na Educação Infantil, procurando discutir qual o papel dessa etapa na garantia do direito à alfabetização. Com isso em mente, cheguei aos cadernos de formação do PNAIC, que, ao colocar na agenda a ideia de "idade certa" para a alfabetização, certamente leva a repensar como todo o sistema educacional trabalha para isso.

Neste momento, é importante retomar o problema de pesquisa perseguido em minhas análises: que expectativas são expressas em relação às aprendizagens da língua escrita que as crianças poderiam desenvolver na Educação Infantil e ter continuidade no Ciclo de Alfabetização, no Ensino Fundamental? Ao analisar os resultados da pesquisa, percebo que foi possível contribuir para a discussão desse problema. Retomo, então, que os resultados apontaram que os cadernos de formação do PNAIC (2013-2015) postulam:

- 1) que os princípios de continuidade e de ampliação gradativa das aprendizagens da língua escrita devem articular o trabalho pedagógico da Educação Infantil ao do Ciclo de Alfabetização;
- 2) que deve haver mais integração entre brincar, letramento e alfabetização nessas duas etapas da Educação Básica, rompendo a ideia de que a Educação Infantil se destina a crianças e o Ensino Fundamental, a alunos;
- 3) que se deve desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite aprender sobre as diferentes dimensões da língua escrita nos anos finais da Educação Infantil, de forma a brincar de ler e escrever, tanto quanto se propõe brincar com outras linguagens;
- 4) que se rechace o treino de conhecimentos de letras e sílabas na Educação Infantil;
- 5) que se incentive práticas pedagógicas regulares e não ocasionais de produção de textos orais, de textos escritos com auxílio de escriba, de jogos coletivos que desenvolvam a consciência fonológica e de leitura de histórias na Educação Infantil, com continuidade no Ciclo de Alfabetização.

Em um momento em que as crianças de todo o País passam a obrigatoriamente ingressar na Educação Infantil ao 4 anos e em que se discute a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, é preciso que se continue discutindo: qual é o papel da Educação Infantil na garantia do direito à alfabetização? Fazendo esse questionamento, é preciso lembrar das palavras de Morais (2015): não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mas também de garantir que elas tenham, de fato, o direito de aprender e que suas necessidades e interesses sejam respeitados. Este trabalho pretendeu dar uma pequena contribuição nesse sentido, buscando gerar novas perguntas sobre o assunto, que movam nossos pensamentos.

6 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Unidade 05. Brasília-DF: MEC, 2015. P. 68-81
- APPOLINÁRIO, Fábio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAUJO, Liane Castro de. Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular da Língua Portuguesa. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Unidade 5. Brasília-DF: MEC, 2015. P. 09-21
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 13-31.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Apresentação. In: _____ (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 7-12.
- BRASIL. *PNAIC em ação 2016*. Brasília-DF: MEC, 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf Acesso em: set. 2016.
- DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projeto didático. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ano 01. Unidade 6. Brasília-DF: MEC, 2012. P. 12- 26
- FLORES, Maria Luiza; SILVA, Maria Beatriz Gomes da. Articulações e tensões entre a educação infantil o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas/FGV*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.
- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: set. 2016.

LEITE, Tânia Maria S.B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ano 01. Unidade 03. Brasília-DF: MEC, 2012. P.19-26.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Unidade 05. Brasília-DF: MEC, 2015. P. 59-67.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ano 01. Unidade 03. Brasília-DF: MEC, 2012. P. 06-18.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor-pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-158, jan./abr. 2011.

SILVA, Alessandro da; OLIVEIRA, Solange Alves Mendes. A criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Unidade 02. Brasília-DF: MEC, 2015. P.34-47.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ano 02. Unidade 03. Brasília-DF: MEC, 2012. P. 06-19.

SOARES, Magda; BARROS, Rubem. "É preciso ter vários métodos para alfabetizar", afirma especialista. *Revista Educação*, São Paulo, n. 233, s/p, out. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/> Acesso em: set. 2016.