



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL – PPGE-MP

DANIELLE DAIANE REIS

CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E
ABORDAGENS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

BRASÍLIA – DF

2021

DANIELLE DAIANE REIS

**CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E
ABORDAGENS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos e Profissionalidades.

Orientador: Prof. Dr. Tel Amiel

BRASÍLIA – DF

2021

DANIELLE DAIANE REIS

CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

BANCA DE DEFESA

Prof. Dr. Tel Amiel
PPGEMP/Universidade de Brasília – UnB
(Orientador)

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa
PPGEMP/Universidade de Brasília – UnB
(Membro interno)

Profa. Dra. Mônica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
(Membro Externo)

Prof. Dr. Francisco Herrera
PPGEMP/ Universidade de Brasília – UnB
(Suplente)

Dr Danielle

Cultura escrita na educação infantil: perspectivas e abordagens na produção acadêmica / Danielle Daiane Reis; Orientador Prof. Dr. Tel Amiel. – Brasília, 2021.

135 f.; il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2021.

1. Cultura escrita. 2. Educação Infantil. 3. Multiletramentos. 4. DBR I. Amiel, Tel, orientador. II. Título.

DEDICATÓRIA

À minha filha Maria Flor, cuja chegada intensificou ainda mais meu encantamento pelos estudos das infâncias, me mostrando o potencial que as crianças têm;

Ao meu esposo Leonardo, seu amor, cuidado e companheirismo, desde os sonhos até as realizações, me impulsionaram nessa jornada.

À minha mãe Socorro e ao meu pai Valdemar, pelo apoio e incentivo a buscar pelos meus objetivos, tornando-me mais confiante do caminho que venho construindo.

Sem vocês a jornada seria muito mais árdua e difícil.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, por cuidar de mim e por me conceder em sua infinita bondade, misericórdia e ternura, realizar esse meu sonho, a Ele e por Ele, nada sou sem ti senhor, gratidão por me permitir chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Tel Amiel, pela confiança, atenção e cuidado dispensados a minha pessoa no percurso desta pesquisa. Por ter acreditado e visto potencial em mim, por se fazer sempre presente, pelo cuidado e por caminhar ao meu lado. Sempre disposto a dividir, compartilhar e dar espaço para o que de bom a vida acadêmica pode oferecer. Privilégio e honra ter o seu direcionamento nessa caminhada.

Aos membros da banca de qualificação: Profa. Dra. Etienne, Profa. Dra. Monica e Profa. Dra. Liliane; e da banca de defesa: Profa. Dra. Etienne, Profa. Dra. Monica e Prof. Dr. Herrera, por aceitarem participar deste momento ímpar e por suas valiosas intervenções e contribuições nesse trabalho.

Ao Prof. Dr. Herrera, pelas ‘lapidadas’ ao ingressar no mestrado, que me fortaleceram e me conduziram a um olhar criterioso sobre meu projeto de pesquisa. Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB/FE, dos quais tive a grata satisfação de ser aluna, por partilharem comigo tantos conhecimentos durante as disciplinas ofertadas e que muito contribuíram para a realização desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da UnB/FE, que sempre me acolheu e orientou durante esses dois anos de estudos, nas pessoas dos coordenadores, professores e técnicos, todos, sempre atenciosos e cordiais, sempre oferecendo ajuda e solucionando questões no decorrer do mestrado;

À querida professora Alexandra Militão, por me apresentar esse lindo universo da aprendizagem da língua materna ainda na graduação. Com você aprendi, dentre tantas outras coisas, a olhar carinhosamente para o processo de formação da criança leitora e escritora. Sua paixão e dedicação me inspiram.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me concedeu o afastamento de minha atividade docente para estudos por dois anos, permitindo-me dedicação exclusiva ao mestrado.

A todas as crianças que tive oportunidade de ser professora e que tanto me ensinaram, por partilhar comigo suas brincadeiras, seus segredos, seus abraços e seus saberes. Vocês me incentivam a ser uma profissional melhor.

Aos amigos e colegas de profissão, que ao longo da minha formação profissional fizeram parte das minhas descobertas e me auxiliaram a traçar e desejar este caminho formativo.

À minha família, meu porto seguro, onde encontro força para sempre continuar. Ao meu esposo Leonardo, por todo o seu apoio e parceria incondicionais. À Maria Flor, minha filha, por seu amor singular, minha pequena grande incentivadora. À minha mãe Socorro e ao meu pai Valdemar, por todo zelo, dedicação e exemplo. Ao meu irmão Danilo e minha irmã Thaís, pela força e apoio a qualquer tempo. À minha sobrinha Alice, por tanto carinho e afeto. Ao meu cunhado Silvinho, minhas cunhadas Naná e Paola, por me incentivarem sempre e aos pets da família Linda e Volk. Não posso deixar de agradecer, também, à minha vizinha Joaquina, tia Célia, tia Nete, tia Nevinha e tia Selma. Minha gratidão a todos vocês, especialmente nos cuidados com a Maria Flor quando eu precisei (inúmeras vezes) me ausentar. Obrigada por formarem uma incrível rede de apoio necessária e indispensável no decorrer dessa jornada, sempre me incentivando a buscar pelos meus objetivos.

Às amigas da pós-graduação Lorena, Denise, Nilvania, Kalinka, Líviam, Janaina e Nice, pelo suporte e incentivo nos momentos de angústia e insegurança. Pela parceria na escrita acadêmica e publicações. Vocês sempre foram um alento nessa caminhada! Obrigada pelas trocas, exemplos e palavras de incentivo.

A Bibliotecária e Pedagoga Carmem Corrêa Miranda, pela revisão de texto e formatação cuidadosa do meu texto, meu muito obrigada.

A produção dessa pesquisa se tornou possível por meio da dedicação, paciência e sabedoria de todos vocês. Obrigada!

RESUMO

A presente dissertação busca refletir sobre a singularidade das relações entre crianças e cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil. Temos como objetivo compreender os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita, no contexto da Educação Infantil. Com base em referências teóricas como Sarmento (2005), Corsaro (2003), Kramer (2006; 2007; 2008; 2010), Galvão (2016), Baptista (2010), Malaguzzi (1999), Fantin (2008; 2016; 2018) e nos documentos Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) discute-se os conceitos e contextualizações de infância, criança e Educação Infantil e as possíveis mediações no período de transição desta etapa para o Ensino Fundamental, evidenciando alguns pressupostos para pensar os multiletramentos como um caminho para ampliar a participação das crianças na cultura escrita. Assumimos neste estudo uma postura epistemológica construcionista e uma perspectiva teórica interpretativa. Quanto à metodologia, a pesquisa apoiou-se inicialmente nos pressupostos teóricos da Pesquisa Baseada em Design (*Design-Based Research* – DBR), uma abordagem de investigação com foco no desenvolvimento de intervenções que possam ser realizadas e integradas às práticas educacionais. Conduzimos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) de trabalhos que abordam a cultura escrita na Educação Infantil, apresentando o panorama da produção acadêmica e científica sobre esse universo temático. Observamos quais as intervenções utilizadas nas investigações e as perspectivas discutidas sobre a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como contribuição técnica, apresentamos cinco ‘guias de apoio ao trabalho docente’ destinados aos profissionais da Educação Infantil, apresentando sugestões para o trabalho docente, com ênfase na participação das crianças na cultura escrita. Elaboramos um projeto de implementação, com base nas discussões elencadas nesta dissertação e apoiado nos princípios da DBR, como proposta para amenizar as possíveis tensões na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista a participação das crianças na cultura escrita. A pesquisa destaca que a linguagem escrita precisa ser trabalhada na Educação Infantil por meio de estratégias de aprendizagem que respeitem as particularidades das crianças. Defendemos a perspectiva das múltiplas linguagens com as crianças, enquanto possibilidade de expressão, comunicação e participação das crianças na cultura escrita. Nesse sentido, é possível e necessário incluir os multiletramentos nas propostas educativas para os pequenos.

Palavras chaves: Cultura escrita. Educação Infantil. Multiletramentos. DBR.

ABSTRACT

This dissertation seeks to reflect on the singularity of the relationship between children and written culture and its implications for pedagogical practice in Early Childhood Education. We aim to understand the ways in which children approach and participate in written culture in the context of Early Childhood Education. Based on theoretical references such as Sarmento (2005), Corsaro (2003), Kramer (2006; 2007; 2008; 2010), Galvão (2016), Baptista (2010), Malaguzzi (1999), Fantin (2008; 2016); 2018) and the documents Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) and Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) discuss the concepts and contextualizations of childhood, children and early childhood education, the possible mediations in the period of transition from this stage to primary school, highlighting some assumptions to think of multilements as a way to expand children's participation in written culture. In this study, we assume a constructionist epistemological posture and a theoretical interpretative perspective. As for methodology, the research was initially based on the theoretical assumptions of Design-Based Research (DBR), a research approach focusing on the development of interventions that can be undertaken and integrated into educational practices. We conducted a Systematic Literature Review (RSL) of works that address the written culture in Early Childhood Education, presenting the panorama of academic and scientific production on this thematic universe. We observed the interventions used in the research and the perspectives discussed on written culture in the transition from Early Childhood Education to Primary Education. As a technical contribution, we present five 'guides to support the teaching work' for the professionals of Early Childhood Education, presenting suggestions for the teaching work, with emphasis on children's participation in the written culture. We have elaborated an implementation project, based on the discussions listed in this dissertation and supported by the principles of DBR as a proposal to ease the possible tensions in the transition from Early Childhood Education to Elementary School, aiming at the participation of children in written culture. The research highlights that written language needs to be worked on in Early Childhood Education through learning strategies that respect children's particularities. We defend the perspective of multiple languages with children, as a possibility of expression, communication and participation of children in written culture. In this sense, it is possible and necessary to include multiliteracies in the educational proposals for children.

Keywords: Written culture. Early childhood education. Multiliteracies. DBR.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIE	Comissão Especial de Informática na Educação
CF	Constituição Federal
DBR	Pesquisa Baseada em Design / <i>Design-Based Research</i>
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	Faculdade de Educação
GALE	<i>OneFile</i>
HQs	Histórias em quadrinhos
JT07	Grupo de Trabalhos da linha Educação de Crianças de 0 a 6 anos
JT10	Grupo de Trabalhos da linha Alfabetização, leitura e escrita
JT16	Grupo de Trabalhos da linha Educação e Comunicação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
pc	<i>personal computer</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional
QP	Questões de Pesquisa
RBIE	Revista Brasileira de Informática na Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
REA	Recursos educacionais abertos
REDALYC	<i>Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal</i>
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SBIE	Simpósio Brasileiro de Informática na Educação

Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TLS	<i>Sequência de Ensino Aprendizagem</i>
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
WCBIE	Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação
WIE	Workshop de Informática na Escola

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

- Quadro 1 – Elementos essenciais para a construção da pesquisa22
- Figura 1 – Processo da Pesquisa Baseada em Design24
- Figura 2 – Etapas do processo de revisão sistemática de literatura27
- Quadro 2 – Etapas seguidas no processo de Revisão Sistemática de Literatura27
- Tabela 1 – Resultados das buscas por repositório63
- Tabela 2 – Quantidade de artigos por etapa de ensino65
- Tabela 3 – Quantitativo de artigos de acordo com o tipo de trabalho66
- Tabela 4 – Tipos de trabalhos realizados sobre a transição67
- Tabela 5 – Principais conceitos abordados67
- Tabela 6 – Abordagem metodológica dos artigos68
- Tabela 7 – Principais métodos utilizados nas pesquisas68
- Figura 3 – Criança no papel social de estudante76
- Figura 4 – Criança no papel social de professor77
- Figura 5 – Campos de experiências88
- Figura 6 – Organização da Educação Infantil88
- Quadro 3 – O eu, o outro e o nós89
- Quadro 4 – Corpo, gestos e movimentos90
- Quadro 5 – Traços, sons, cores e formas91
- Quadro 6 – Escuta, fala, pensamento e imaginação92
- Quadro 7 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações93
- Tabela 8 – Quantidade de publicações nas bases e repositórios abertos99
- Tabela 9 – Princípios da DBR nos artigos analisados101
- Tabela 10 – Quantidade de ciclos iterativos realizada nas pesquisas102
- Quadro 8 – Etapas da pesquisa107
- Quadro 9 – Detalhamento da Intervenção111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO14

- 1.1 Inquietações de uma Trajetória Pessoal, Acadêmica e Profissional14
- 1.2 A Temática Escolhida e Relevância do Objeto de Pesquisa16
- 1.3 Justificativa, Objetivos e Problema de Pesquisa20
- 1.4 Percurso Metodológico22

2 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CULTURA ESCRITA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS31

- 2.1 Infância, Criança e Educação Infantil: Conceitos e Contextualizações36
- 2.2 Normatização da Educação Infantil no Brasil42
- 2.3 Diálogos entre Alfabetização e Letramento46
- 2.4 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental51
- 2.5 Cultura Escrita na Perspectiva dos Multiletramentos56

3. PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA ACERCA DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL61

- 3.1 Questões de Pesquisa61
- 3.2 Protocolo do Planejamento62
- 3.3 Resultados65
- 3.4 Análise69

4 PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: O LUGAR DA CULTURA ESCRITA NA BNCC E NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL87

- 4.1 Guia de Apoio ao Trabalho Docente87

5 IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS POR MEIO DA PESQUISA BASEADA EM DESIGN – DBR96

- 5.1 A Pesquisa Baseada em Design - DBR96
- 5.2 Questões de Pesquisa98
- 5.3 Protocolo do Planejamento99
- 5.4 Resultados101
- 5.5 Análise102
- 5.6 Conclusões105
- 5.7 Proposta de Intervenção a Partir das Etapas da DBR106
 - 5.7.1 *Análise e definição de problemas práticos*107
 - 5.7.2 *Desenvolvimento colaborativo de intervenções*109
 - 5.7.3 *Proposta de intervenção*111
 - 5.7.4 *Implementação e investigação em contextos reais*112
 - 5.7.5 *Reflexão para produzir princípios de design*113

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS114

REFERÊNCIAS118

ANEXO A – Roteiro Grupo Focal – Entrevista com as Professoras129

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido131

Y

ANEXO C – Roteiro de Entrevista com a Criança 133

1 INTRODUÇÃO

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
[...] A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem) [...] (MALAGUZZI, 1999, p. 5).

1.1 Inquietações de uma Trajetória Pessoal, Acadêmica e Profissional

Meu interesse inicial em estudar as relações entre linguagem escrita e infância surgiu na graduação em Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), a partir de algumas leituras e descobertas na disciplina sobre aprendizagem da língua materna. O entusiasmo pela temática intensificou quando tive oportunidade de realizar intercâmbio acadêmico na Universidade do Minho, em Portugal. Na ocasião pude fazer observações em uma turma de Educação Infantil. Ao retornar ao Brasil, realizei o estágio acadêmico também nesta etapa de ensino. Essas vivências resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentando um diálogo entre as realidades observadas em Portugal e no Brasil.

Voltando o olhar para meu processo formativo, na tentativa de resgatar as memórias da minha participação na cultura escrita durante a infância, recordo-me de uma enorme admiração por letras “redondinhas” e de almejar a tão estimada letra cursiva. Das poucas lembranças que tenho desse período, o caderno de caligrafia ocupa lugar considerável, treinos e mais treinos, até conseguir escrever de acordo com as exigências dos adultos. Guardo, ainda, a recordação da tentativa de ler o bilhete que a professora colocava no nosso braço. Eu ficava olhando e querendo saber o que estava escrito ali. Uma coisa era certa: aquele papel levava uma mensagem até meus pais, que faziam uma leitura “silenciosa” e eu continuava sem ter conhecimento do comunicado. Não me recordo de momentos de leitura em casa quando criança – e confirmei com minha mãe em uma conversa recentemente – que esta não era uma prática comum em nosso convívio familiar. De fato, as limitadas recordações de leitura e escrita da minha infância estão relacionadas a um espaço institucional de ensino.

A necessidade de fundamentar e compreender melhor os movimentos que expressam a formação da criança leitora e escritora tornou-se mais evidente com a minha atuação como professora da Educação Infantil, a partir do ingresso na Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal (SEEDF), lugar no qual tenho a oportunidade de experimentar em diversos momentos a aventura de exercer e aprender com a profissão docente. No convívio com as crianças pude perceber que elas, assim como eu quando pequena, possuem um notório interesse pela leitura e escrita, mesmo não sabendo ler e escrever formalmente. Por diversas vezes, ouvia: “o que está escrito aqui?”, “lê essa história para mim?”. Esses pedidos demonstram que as crianças desejam conhecer essa linguagem e participar do universo da cultura escrita. Essas experiências convergiram para as preocupações e o interesse em estudar as práticas de leitura e escrita específicas da instituição na qual atuava. Desse movimento decorreu o trabalho final do curso de Especialização em Docência da Educação Infantil, na UnB.

Não poderia deixar de mencionar que a chegada da minha filha e a oportunidade de acompanhar de perto seu desenvolvimento e descobertas também me encorajaram a buscar mais conhecimento. Maria Flor e suas curiosidades, encantada por livros e histórias, foi aos poucos evidenciando o que, desde a graduação e depois com minha experiência profissional, venho confirmando: as crianças nascem imersas em um universo letrado e seu interesse em participar desse espaço vai aumentando a partir das suas vivências com a leitura e a escrita. Tanto na maternidade, quanto na profissão docente, ao ver um dedinho correndo as palavras na página de um livro, imaginando o enredo e uma voz narrando aquela história, sou tomada pelo desejo de explorar e compreender cada vez mais o envolvimento das crianças na cultura escrita.

Outro aspecto que me auxiliou na escolha pela investigação da participação das crianças na cultura escrita foram as práticas de leitura e escrita frequentemente observadas no contexto da Educação Infantil. Hoje o caderno de caligrafia não é tão recorrente, mas por vezes minhas ações, enquanto professora, acabavam por remeter àquele período da minha infância marcada por treinos e mais treinos. A reflexão sobre a *práxis* despertou em mim a vontade de ir mais longe no percurso acadêmico. Com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação da UnB, me propus a pensar de forma mais efetiva em um projeto de pesquisa que trouxesse as crianças como sujeitos principais e a interação com a cultura escrita como discussão central.

Somado a tudo isso, o tema emergiu, sobretudo, de um grupo focal realizado em um Centro de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, envolvendo professoras, diretora e coordenadora. A identificação e a exploração de um problema educacional em parceria com os participantes da pesquisa é um dos princípios da Pesquisa Baseada em Design (DBR), proposta metodológica inicial deste trabalho. Na DBR há sempre uma negociação e contextualização do problema em parceria com atores locais. Seguindo a recomendação, esta etapa concretizou-se por meio da aproximação das minhas inquietações à realidade de outros docentes, buscando compreender algumas das práticas que realizam e os

principais desafios que enfrentam. No grupo focal as professoras evidenciaram o trabalho envolvendo a leitura e escrita com as crianças e manifestaram que os professores, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, depositam bastante preocupação e ansiedade na transição das crianças para essas etapas de ensino. Alegaram, ainda, que a cobrança maior é dos docentes do 1º ano, que esperam as crianças em um determinado nível de desenvolvimento que nem sempre condiz com os objetivos de aprendizagem estabelecidos para essa faixa etária. Diante disso, os apontamentos que surgiram no grupo focal revelaram que existem algumas tensões na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita.

Este trabalho é fruto dessa trajetória. Essas são algumas inquietações que me conduziram a um caminho de reflexão e pesquisa, buscando compreender melhor a aproximação e participação das crianças na cultura escrita. Decorrem desse contexto os seguintes questionamentos: Como as crianças tem acesso à cultura escrita na Educação Infantil? De que forma essa participação pode ser ampliada? Como amenizar as possíveis tensões presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

1.2 A Temática Escolhida e Relevância do Objeto de Pesquisa

Esta pesquisa reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e nela se constitui (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2003). Esta concepção demanda o respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso implica valorizar suas falas, interesse, necessidades e produções e ampliar o acesso às experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são. Consideramos relevante a distinção conceitual apresentada por Sarmento (2005) entre infância, entendida como categoria social do tipo geracional, e criança, referência ao sujeito concreto que integra a categoria infância e é concebido como ator social. Para o autor a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser (concepção que reforça a ideia de incompletude da criança). A infância é categoria com especificidades que a caracterizam. A criança, nesse contexto, já é uma pessoa e já é parte da sociedade.

Compreender as crianças como sujeitos sociais envolve a percepção das instituições de ensino como um lugar de cultura, não somente onde esta se traduz, mas também onde se elabora a cultura da criança e a cultura da infância (RINALDI, 2002). Nesta perspectiva, o

trabalho pedagógico precisa considerar as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo, de relacionar-se e de aprender.

As crianças, desde a mais tenra idade, são constituídas na e pela linguagem e na interação com outras crianças e adultos (COUTINHO, 2013). Em estudos recentes, Vieira e Coutinho (2019) defendem que, desde bebês, as crianças são sujeitos imersos na cultura, sujeitos de linguagem. Afirmam que a

[...] linguagem tem lugar central no debate sobre a constituição humana, uma vez que assumimos que o que nos torna humanos é o fato de nos constituirmos a partir da interação com o outro. Essa interação obrigatoriamente passa pelos processos comunicativos que, no caso dos bebês, são marcados pelo gesto, olhar, choro, movimento, dentre tantas possibilidades personificadas no corpo (VIEIRA; COUTINHO, 2019, p. 259).

Por meio das linguagens as crianças vão descobrindo o mundo, buscando compreendê-lo e com ele interagir. Dentre as formas de interlocução, de expressão da cultura, a linguagem escrita “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). Em vista disso, a participação na cultura escrita pode ocorrer antes mesmo da criança frequentar instituições de Educação Infantil. Desde que nascem, as crianças estão imersas em um universo letrado.

Sobre esse modo específico de expressão da cultura, a linguagem escrita, Galvão (2010; 2016) a conceitua como “cultura escrita”. Para a autora, linguagem falada e escrita são alguns entre os diversos aspectos de uma cultura. Galvão (2016, p. 17) define cultura escrita como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Essa definição compreende todo e qualquer evento ou prática que tenha a linguagem escrita como mediação.

No contexto dessa discussão, emerge a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica – conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Isso demanda compreender que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita são muito mais que a aquisição e a decodificação de códigos, como destaca Soares (2006). Segundo a autora, ler e escrever envolve a apropriação dos usos sociais, da natureza e do funcionamento desse sistema de representação, constituindo, assim, uma prática de letramento. Sobre o conceito de letramento, a autora afirma que:

Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que detona qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2006, p. 17, grifos da autora).

Desse modo, na Educação Infantil não se busca a sistematização da leitura e da escrita como aquisição do código gráfico, mas uma prática na perspectiva do letramento que priorize o uso social da leitura e escrita. Desse modo, para Soares (2006) não basta saber ler e escrever, quem aprende a linguagem escrita precisa saber fazer uso da leitura e da escrita e saber viver em uma cultura que faz uso desta linguagem com frequência.

Quanto ao ensino sistematizado da escrita, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013), é função do Ensino Fundamental. O documento estabelece o foco central na alfabetização ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para Smolka (2003) a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações; também não envolve apenas uma relação da criança com a escrita. Na realidade ela implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escrita: “para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê?” (SMOLKA, 2003, p. 69). A autora sinaliza a importância de se investir no discurso, no diálogo e na narrativa entre adultos e crianças, pois a escrita constitui um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas.

É fundamental compreender que o universo da criança está permeado por múltiplas linguagens: de “cem linguagens”, como escreve Malaguzzi (1999) em sua poesia. Para a criança, são variadas as formas de expressar-se, comunicar-se, de registrar e de significar o mundo. Por meio da fala, do desenho, dos gestos, da pintura, das brincadeiras, da música, da dramatização, da dança, da escrita, dentre outras, as crianças compreendem o mundo e produzem novos significados. Nesse ponto de vista, uma das especificidades do ensino na Educação Infantil é promover à criança vivências da cultura por meio de diferentes linguagens.

Faria (2012), considera que crianças, e também adultos, escrevem e leem não só com letras. Segundo a autora, “o único momento em que a criança tem possibilidade de exercitar outras formas de argumentação, de conversa, sem ser com a palavra, com o discurso e com a escrita, é na primeira etapa da educação básica.” (FARIA, 2012, p. 102). Fazendo referência à poesia de Malaguzzi (1999), Faria (2012) sugere que o trabalho pedagógico na Educação

Infantil ofereça oportunidade de envolver as outras 99 linguagens que são roubadas das crianças.

Nesse cenário a criança se expressa “nas mais diversas linguagens, construindo entendimentos que podem ser compartilhados. Autoria essa que deixa marcas, que fala de si e do outro, que registra, dá visibilidade e reescreve a história” (FANTIN, 2012, p. 59). Por meio das linguagens corporais, plásticas, escritas, verbais, musicais, dramáticas, a criança vai construindo relações com a cultura. Muller (2014) considera que,

Essa construção da autoria, junto ao desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, ocorre também quando elas trocam observações, ideias e planos em um sistema de representação que proporcionam diferentes maneiras de aprendizagem que integram funções psicológicas superiores e também as transformam (MULLER, 2014, p. 79).

Esse argumento aponta para novas formas de participação na cultura escrita, que também está se transformando com sua manifestação na cultura digital. Isso demanda um olhar atento “não à tecnologia em si, mas à criança – seu vínculo com as formas de culturas e mediações possíveis” (FANTIN, 2008, p. 151). Neste sentido, é preciso redimensionar o ensino e a aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos. A escolha do termo multiletramentos é motivada, de acordo com Cope e Kalantzis (2000) pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística que podem ser expressadas nesses canais. Segundo os autores, o termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a linguagem escrita. Neste contexto, a maneira como interagimos com a linguagem escrita vem sendo modificada e tornando-se ainda mais diversificada.

No cenário atual, “as formas de socialização, a construção de conhecimento e a apreensão do mundo, bem como os valores específicos das crianças, também se constroem nos diferentes espaços da cultura digital” (FANTIN, 2018, p. 67). Isso demanda pensar os modos de participação das crianças na cultura escrita no âmbito da Educação Infantil. Experiências com as múltiplas linguagens que envolvem as novas mídias são potenciais para o desenvolvimento de uma cultura multiletrada nas instituições de ensino e de novas possibilidades para o letramento.

A Educação Infantil, especialmente, é um espaço para construir bases e ampliar a participação das crianças na cultura letrada. As vivências com a linguagem escrita, na perspectiva dos multiletramentos, possibilita o envolvimento com essa linguagem mesmo antes

de aprender a ler e escrever formalmente. O processo de apropriação da escrita, portanto, tem continuidade no Ensino Fundamental, num constante processo de formação do leitor escritor.

Importante destacar que nesse processo há um período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que gera expectativas, tanto nas crianças quanto nos professores, e isso pode provocar tensões. Sacristán (2005) considera que este rito de passagem tende a ser naturalizado na vida dos indivíduos. Contudo, segundo o autor, passar pela escola não é algo natural do sujeito e precisam ser consideradas as particularidades de tornar-se aluno. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), documento norteador do trabalho nas instituições de Educação Infantil, sugerem o acompanhamento da continuidade nos processos vivenciados pela criança. Segundo o documento, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição que a criança vivencia. As mudanças inevitáveis, porém, necessárias, pelas quais as crianças passam precisam ser conduzidas com um olhar cuidadoso do adulto. Nesse contexto, as práticas e vivências com as diferentes linguagens também precisam de estratégias de transição, para evitar rupturas no processo de ensino e aprendizagem.

O brincar, um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ser um caminho possível para amenizar as tensões no período de transição. Durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é preciso levar em conta a brincadeira como atividade principal da criança (BRASIL, 2017). Relevante, também, nesse processo, possibilitar a interação das crianças com as múltiplas linguagens. Concordamos com Fantin e Muller (2017, p. 182) que:

[...] sobre a importância de estimular o desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, ampliar seu repertório lúdico, cultural e propiciar o contato com os diferentes artefatos tecnológicos é papel da mediação escolar e de uma educação de qualidade que assegura os direitos da infância (FANTIN; MULLER, 2017, p. 182).

Desse modo, o brincar pode ser um elemento impulsionador para as relações das crianças com as diferentes linguagens, especialmente na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

1.3 Justificativa, Objetivos e Problema de Pesquisa

Diante da singularidade das relações entre crianças e cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil, consideramos relevante pesquisas sobre os modos de aproximação e participação da criança, enquanto produtora e autora, na cultura escrita. Para Galvão (2016), por meio das interações, das brincadeiras e da literatura infantil, as crianças vivenciam a expressão da linguagem escrita. Para a autora cabe à Educação Infantil ampliar as possibilidades das crianças participarem da cultura escrita.

Nesse processo, torna-se fundamental oportunizar à criança vivências da cultura por meio de diferentes linguagens, na perspectiva dos multiletramentos. As DCNEI orientam que, no contexto da Educação Infantil, as múltiplas linguagens devem ser privilegiadas no conjunto de ações que envolvem as crianças. O documento ressalta, ainda, a importância de buscar uma articulação dessa etapa de ensino com o Ensino Fundamental.

Kramer (2006) evidencia que a infância não se encerra aos seis anos, ou com a saída da Educação Infantil, e que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem oferecer vivências que contemplem a infância em suas várias especificidades. A Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. Nesta perspectiva, as práticas voltadas à linguagem escrita no Ensino Fundamental precisam proporcionar à criança a vivência com os usos e funções reais da cultura escrita, possibilitando uma continuidade no processo de aprendizagem iniciado na Educação Infantil.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve crianças, defendemos o protagonismo desta como sujeito partícipe nesse processo, buscando um olhar atento para sua perspectiva sobre o mundo. Isso demanda valorizar suas falas, interesses, necessidades e produções, tratando-as como pessoas que são. Fantin e Girardello (2019) destacam a necessidade de considerar a escuta às vozes, aos silêncios e às performances das crianças como forma privilegiada para construir metodologias participativas.

Pesquisar com crianças implica elegê-las as protagonistas, compreendendo-as como atores sociais, o que exige ainda a garantia de seus direitos à participação: à autoria, à criação protagonista, à apreciação de suas opiniões e análises, e seus olhares e gestos, de suas vozes e, conseqüentemente, de suas escutas (FANTIN; GIRARDELLO, 2019, p. 103).

A criança, como participante ativo da pesquisa, precisa de todas as informações e formações necessárias para compreender o que está acontecendo na investigação. Fantin e Girardello (2019, p. 103) consideram que a criança precisa também “ter garantidos os seus

direitos à proteção: os cuidados com sua imagem e com seus segredos, a responsabilidade sensível do adulto diante das palavras, expressões e emoções da criança que as práticas da pesquisa possam fazer aflorar”.

No contexto da reflexão o problema de pesquisa se expressa por meio das seguintes questões: Como as crianças têm acesso à cultura escrita na Educação Infantil? De que forma essa participação pode ser ampliada? Como amenizar as possíveis tensões presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Diante desse conjunto de perguntas, ao longo da investigação aprofundamos uma discussão conceitual acerca da participação das crianças na cultura escrita, apresentando os pressupostos teóricos e as perspectivas e abordagens na produção acadêmica desse universo temático. Propomos como objetivo geral da pesquisa compreender os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita, no contexto da Educação Infantil, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) analisar a produção acadêmica e científica que aborda cultura escrita na Educação Infantil, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura; b) refletir sobre os multiletramentos e possíveis mediações na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; c) elaborar, uma proposta de guia docente, tendo em vista o desenvolvimento de contribuição técnica na área de educação; d) construir uma proposta de pesquisa apoiada nos princípios da Pesquisa Baseada em Design para implementação de uma intervenção voltada para a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.4 Percurso Metodológico

O percurso metodológico deste estudo foi delineado na perspectiva de Crotty (1998). Segundo o autor, a construção de um projeto de pesquisa é composta pelo alinhamento de quatro elementos essenciais: a abordagem epistemológica, a perspectiva teórica, a metodologia e os métodos de pesquisa. Na perspectiva do autor, esses elementos se relacionam de forma hierárquica, conforme exemplificado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Elementos essenciais para a construção da pesquisa			
Epistemologia	Perspectiva Teórica	Metodologia	Métodos
Objetivismo Construcionismo	Positivismo (e pós-positivismo)	Investigação experimental	Amostragem Medição e dimensionamento

Quadro 1 – Elementos essenciais para a construção da pesquisa			
Epistemologia	Perspectiva Teórica	Metodologia	Métodos
Subjetivismo	Interpretativismo Interacionismo simbólico Hermenêutica Pesquisa crítica Feminismo Pós-modernismo Etc.	<i>Survey</i> Etnografia Pesquisa fenomenológica Teoria fundamentada Pesquisa heurística Pesquisa-ação Análise do discurso Pesquisa do ponto de vista feminista Etc.	Questionário Observação participante e não participante Entrevista Grupo de discussão Estudo de caso História de vida narrativa Métodos etnográficos visuais Análise estatística Redução de dados Identificação de temas Análise comparativa Mapeamento cognitivo Métodos interpretativos Análise de documentos Análise de conteúdo Análise da conversação

Fonte: Elaborado com base em CROTTY, 1998; tradução nossa.

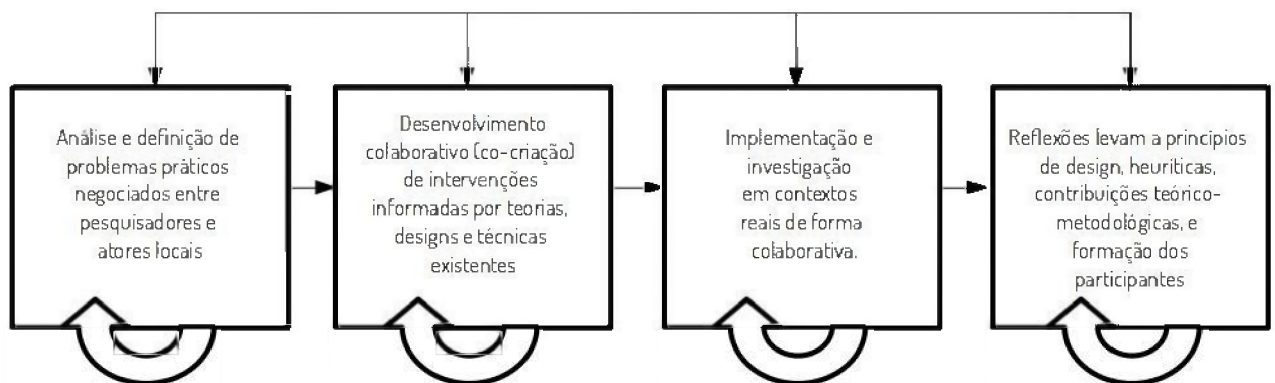
Com base na estrutura apresentada pelo autor, para delinear a metodologia adotada, é importante associá-la de forma consistente a uma perspectiva epistemológica e a uma perspectiva teórica. Assumimos neste estudo uma postura epistemológica construcionista e uma perspectiva teórica interpretativa (CROTTY, 1998; CRESWELL, 2007). Compreendemos que o conhecimento acerca da realidade é construído a partir das interações sociais e não descoberto a partir de uma realidade objetiva. Neste sentido, seguindo a orientação construcionista, “toda realidade, como realidade significativa, é socialmente construída” (CROTTY, 1998, p. 54, tradução nossa). Seguindo por esta abordagem, os significados são elaborados à medida que o pesquisador se envolve com o mundo e o interpreta, não partindo, portanto, de uma perspectiva neutra. O propósito da pesquisa é de “confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação a qual está sendo pesquisada” (CRESWELL, 2007 p. 31). Cabe também ao pesquisador estar ciente e tornar visível em seus estudos os seus próprios pré-conceitos na interpretação das ações, das falas e dos dados coletados.

Quanto à metodologia, a pesquisa apoiou-se inicialmente nos pressupostos teóricos da Pesquisa Baseada em Design (*Design-Based Research – DBR*), uma abordagem de investigação com foco no desenvolvimento de intervenções que possam ser realizadas e integradas às práticas educacionais (AMIEL; REEVES, 2008). A escolha por essa abordagem justificou-se

por DBR apresentar grande potencial gerador de estratégias de interação e colaboração na busca de soluções práticas para os problemas da educação, ao mesmo tempo em que visa contribuir para o desenvolvimento de conhecimento teórico-metodológico.

Amiel e Reeves (2008) indicaram alguns princípios básicos da DBR que foram revisados em trabalho de Reis e Amiel (2019) (Figura 1).

Figura 1 – Processo da Pesquisa Baseada em Design



Fonte: Elaborado pelos autores com base em REIS; AMIEL, 2019.

Reis e Amiel (2019) indicam que o processo se inicia com a identificação conjunta de um problema ou inquietação. Nada impede que pesquisadores *a priori* proponham um problema de pesquisa. Mas este só pode ser efetivamente definido em negociação com atores locais (professores, gestores, etc.). Portanto, ao contrário de outros modelos de pesquisa que somente derivam problemas por meio de revisão de literatura, interesse de pesquisa, de ‘grandes problemas’ da educação ou trabalhos prévios, na DBR há sempre uma negociação e contextualização do problema em parceria com atores locais (buscando uma validade ecológica), o que pode ser um processo demorado e cíclico (DEDE, 2004 *apud* REIS; AMIEL, 2019).

Esta etapa ocorreu por meio de um grupo focal com nove participantes, envolvendo professoras, diretora e coordenadora de um Centro de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. Flick (2009) considera que os grupos focais, como métodos de pesquisa, partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão em grupo. A escolha por grupos focais se justifica pelo interesse em saber como os participantes criam um esquema ou uma perspectiva sobre determinado problema (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al.*, 2006), visto

que a interação do grupo produz dados que seriam menos acessíveis sem a comunicação coletiva.

O objetivo principal do grupo focal foi compreender algumas das práticas que as professoras, inseridas no contexto da pesquisa, realizam em sala de referência e os principais desafios que enfrentam. O tema central da discussão pautou-se nas práticas que envolvem a participação das crianças na cultura escrita, com foco na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O grupo focal foi realizado em um Centro de Educação Infantil, durou cerca de duas horas e trinta minutos e usou um protocolo de perguntas (Anexo A), mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B). As respostas e falas relevantes das participantes foram discutidas pela pesquisadora e seu orientador visando elencar temas mais preponderantes e dilemas com os quais poderia haver engajamento diante do escopo e do tempo da pesquisa a ser desenvolvida. Os resultados do grupo focal estão contemplados no capítulo cinco “Implementação de projetos por meio da Pesquisa Baseada em Design (DBR)”.

Diante do cenário de pandemia do novo Coronavírus, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), houve necessidade de replanejamento e uma nova direção para a pesquisa. A imposição do isolamento social como medida de enfrentamento da COVID-19 e consequente fechamento das instituições de ensino no Distrito Federal (DF), determinada pelos decretos nº 40.509 (BRASIL, 2020a), nº 40.583 (BRASIL, 2020b), nº 40.817 (BRASIL, 2020c), provocaram um revés no percurso metodológico delineado. No momento de realizar trabalho de campo, no âmbito educacional, as atividades presenciais foram suspensas. Tendo em vista que a DBR preza pelo desenvolvimento de alguma intervenção no contexto real de sua aplicação, optamos por pausar a continuidade da pesquisa de campo, reforçando o conhecimento sobre a área através de Revisão Sistemática de Literatura (RAMOS *et al.*, 2014). Contudo, as etapas seguintes da DBR permanecem contempladas neste trabalho como perspectivas futuras da pesquisa.

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é um processo sistemático e transparente para avaliar e interpretar pesquisas disponíveis relevantes para uma questão de pesquisa em particular, área temática ou fenômeno de interesse. Segundo Kitchenham (2004) as revisões sistemáticas visam apresentar uma avaliação justa de um tópico de pesquisa, utilizando uma metodologia confiável, rigorosa e auditável. Nas pesquisas em Ciências da Educação, Ramos *et al.* (2014, p. 19) consideram que a revisão sistemática “propõe uma reconstrução do percurso conceptual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos

rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica”. Este tipo de pesquisa é muito utilizada quando há um cenário abrangente e que tem por objetivo reunir o máximo de informações disponíveis sobre uma determinada área do conhecimento.

Ramos *et al.* (2014) propõem que a Revisão Sistemática de Literatura seja aplicada às Ciências da Educação, como o é noutras áreas do conhecimento. De acordo com os autores é preciso “procurar definir critérios, métodos precisos e sistemáticos, por forma a identificar e seleccionar as fontes bibliográficas com o máximo rigor, grau de eficiência e confiança no trabalho desenvolvido.” (RAMOS *et al.*, 2014 p. 20). Neste sentido, o propósito de uma revisão sistemática é resumir as investigações disponíveis acerca de uma temática específica. Isto é feito através da síntese dos resultados de diversos estudos, dentro de um escopo pré-definido.

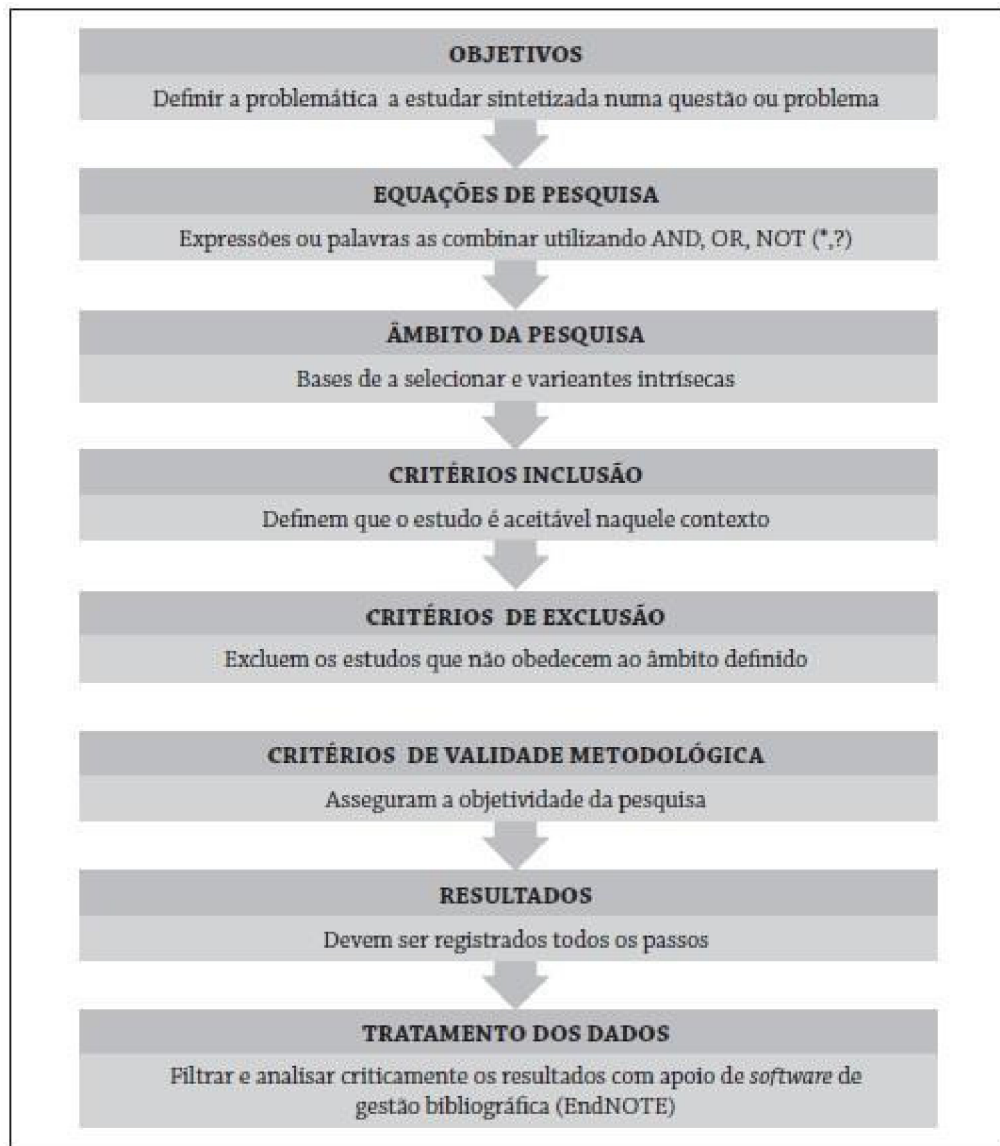
As etapas da revisão sistemática necessitam ser devidamente delineadas e definidas em todos os seus passos, nos objetivos a que se propõe e nos procedimentos metodológicos. Os autores evidenciam que descrito no desenho metodológico da investigação, o processo de revisão da literatura “deve esclarecer o modo como foram apuradas e seleccionadas as fontes, de modo que as conclusões a produzir sobre os assuntos em estudo possam ser cientificamente consistentes.” (RAMOS *et al.*, 2014 p. 22). A revisão sistemática caracteriza-se, desse modo, por aplicar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, tendo em vista minimizar o enviesamento da literatura.

Na RSL é fundamental estruturar todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, partindo da definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas que julguem convenientes para o estudo.

No processo de Revisão Sistemática de Literatura é imprescindível que sejam registadas todas as etapas de pesquisa, não só para que esta possa ser replicável por outro investigador como foi já atrás mencionado, como também para se aferir que o processo em curso segue uma série de etapas previamente definidas e absolutamente respeitadas nas várias etapas. (RAMOS *et al.*, 2014 p. 22)

Os princípios gerais para a realização de uma Revisão Sistemática de Literatura, aplicada à investigação realizada no âmbito das Ciências da Educação, de acordo com Ramos *et al.* (2014) são: (i) objetivos; (ii) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de dados, conforme Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Etapas do processo de revisão sistemática de literatura



Fonte: RAMOS *et al.* (2014), p. 24.

Inspirados no processo delineado por Ramos *et al.* (2014) e no modelo adaptado por Reis e Amiel (2019), conduzimos uma revisão sistemática da produção acadêmica e científica acerca da cultura escrita na Educação Infantil, conforme Quadro 2, a seguir. As etapas da RSL e a análise dos dados obtidos serão detalhadas adiante, no capítulo intitulado “Panorama da produção acadêmica e científica acerca da cultura escrita na Educação Infantil”.

Quadro 2 – Etapas seguidas no processo de Revisão Sistemática de Literatura		
Objetivos	<u>Geral:</u>	Identificar a produção acadêmica no período entre janeiro de 2010 e maio de 2020, nos idiomas português e espanhol, que abordam a cultura escrita na Educação Infantil.

Quadro 2 – Etapas seguidas no processo de Revisão Sistemática de Literatura	
	<p><u>Específicos:</u> a) analisar quais as intervenções utilizadas nos trabalhos acadêmicos para abordar a cultura escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos Ensino Fundamental e</p> <p>b) compreender quais as perspectivas abordadas sobre a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.</p>
Euações de pesquisa	<p>(“Cultura escrita” OU “culturas do escrito” OU “cultura letrada”) E (“Educação Infantil” OU “<i>Educación Infantil</i>”)</p> <p>Questões de Pesquisa (QP):</p> <p>QP₁: Quais são as perspectivas abordadas na literatura acerca da cultura escrita na Educação Infantil?</p> <p>QP₂: Dentre as investigações, quais as intervenções utilizadas para abordar a cultura escrita na Educação Infantil e na transição para o Ensino Fundamental?</p> <p>QP₃: Dentre as investigações, quais são as perspectivas abordadas sobre a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?</p>
Âmbito da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Directory of Open Access Journals</i> (DOAJ); • Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); • Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal • (REDALYC); • Edubase • Educ@; • Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), que inclui: Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Anais do Workshop de Informática na Escola (WIE), Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE); • Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Grupo de Trabalhos da linha Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), Alfabetização, leitura e escrita (GT10), Educação e Comunicação (GT16). • <i>OneFile</i> (GALE) • <i>Sociological Abstracts</i> • <i>CrossRef</i> • <i>Scopus</i>
Crítérios de inclusão	<p>a) trabalhos acadêmicos em anais de congressos e periódicos;</p> <p>b) trabalhos publicados no período de janeiro 2010 a maio 2020;</p> <p>c) artigos em língua portuguesa e espanhola;</p> <p>d) trabalhos que têm como enfoque o tema cultura escrita; e</p> <p>f) estudos que abordam a Educação Infantil.</p>
Crítérios de exclusão	<p>a) artigos em outros idiomas que português e espanhol;</p> <p>b) trabalhos duplicados;</p> <p>c) trabalhos resumidos, que só apresentam <i>abstracts</i>, ou pôsteres;</p> <p>d) textos editoriais, entrevistas e apresentações de livros;</p>

Quadro 2 – Etapas seguidas no processo de Revisão Sistemática de Literatura	
	e) textos não acadêmicos e/ou relatórios de estágios; f) trabalhos nas etapas de ensino: anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação Superior. Os trabalhos não foram filtrados por critérios de qualidade.
Crítérios de validade metodológica	Replicação do processo por dois investigadores; Verificação dos critérios de inclusão e exclusão.
Resultados	Descrição da pesquisa – Registo de todos os passos.
Tratamento de dados	Filtrar, analisar e descrever criticamente os resultados com ajuda do Zotero (programa de gestão bibliográfica).

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pelos autores).

Seguindo esse esquema, ilustramos o processo desde os objetivos da revisão sistemática até o tratamento dos dados. Ramos *et al.* (2014, p. 33) ressaltam a importância de definir critérios rigorosos de validade científica e metodológica, de modo que o resultado da revisão seja o “reflexo de um trabalho de mapeamento e seleção criteriosa e explícita de fontes bibliográficas”.

Diante do exposto, a presente dissertação apresenta-se assim estruturada: no segundo capítulo “Participação das crianças na cultura escrita: perspectivas teóricas” situamos aspectos conceituais sobre infância, Educação Infantil e a sua normatização no contexto brasileiro; buscamos um diálogo entre alfabetização e letramento. Abordamos, ainda, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a cultura escrita na perspectiva dos multiletramentos.

No capítulo três “Panorama da produção acadêmica e científica acerca da cultura escrita na Educação Infantil.” apresentamos o panorama da produção acadêmica sobre esse universo temático, por meio das etapas do processo de Revisão Sistemática de Literatura.

No capítulo quatro “O lugar da cultura escrita na BNCC e no Currículo em Movimento da Educação Infantil: produto técnico da pesquisa” propomos interações entre os referidos documentos legais e apresentamos um guia docente com propostas acerca do trabalho pedagógico envolvendo a cultura escrita.

O capítulo cinco “Implementação de projetos por meio da Pesquisa Baseada em Design - DBR” compreende uma proposta de pesquisa apoiada nos princípios da DBR para implementação de uma intervenção voltada para a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No capítulo seis tecemos as considerações finais deste trabalho.

Esta dissertação vincula-se à Área de Pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

2 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CULTURA ESCRITA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse capítulo refletimos sobre algumas especificidades da cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil. Para isso, apresentamos os conceitos e contextualizações de infância, criança e Educação Infantil, buscamos um diálogo entre alfabetização e letramento. Ponderamos possíveis mediações na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, por fim, discorremos sobre a cultura escrita na perspectiva dos multiletramentos

A criança, quando nasce, encontra um mundo permeado de saberes e práticas que foram construídos pelas gerações anteriores. No entanto, a sua chegada igualmente modifica e ressignifica esse universo: a criança também é produtora de cultura. Galvão (2016) sugere que essa mesma dinâmica ocorre com as diferentes formas de linguagem que os seres humanos utilizam para se comunicar.

Uma criança que vai nascer daqui a alguns minutos encontrará no mundo que a recebe a linguagem em suas diferentes manifestações – corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital, artística –, mas ela, por meio de sua existência, e na interação com outras crianças, com adultos e com objetos, também contribuirá para dar outros significados a essas linguagens, transformando o mundo herdado (GALVÃO, 2016, p. 19).

Partindo da compreensão de linguagem como expressão e comunicação próprias dos sujeitos “mediante signos convencionais, ou seja, aqueles aos quais é possível atribuir sentido, e como um fenômeno social por excelência” (COUTINHO, 2010, p. 110), podemos pensar que existem diversas possibilidades da criança manifestar as linguagens que a envolve, desde a mais tenra idade. Coutinho (2010), considera que podemos situar o corpo enquanto linguagem, à medida que permite a construção de diálogos com significados para as crianças, ainda quando bebês, que por sua vez são mediados por um entorno social e cultural.

Assim, entendemos que o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo o momento, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele “está” em constante comunicação e relação com o mundo social (COUTINHO, 2010, p. 114).

Sob esse ponto de vista, as crianças exploram o mundo e constroem sentidos a partir das interações que estabelecem com as formas e manifestações de cultura. Enquanto atores sociais, interagem com diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente. As crianças, ao longo do seu processo de desenvolvimento, criam estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. Nesta perspectiva, dentre as formas de expressão da cultura, a linguagem escrita 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).

Esse modo específico de manifestação da cultura ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registro e de lazer em determinados contextos sociais. Galvão (2016) aproxima os termos “cultura” e “escrita” na expressão “cultura escrita” e a define como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, p. 17). Para a autora, a cultura escrita existe de forma heterogênea – não requer um lugar próprio para manifestar-se. Outros conceitos tais como “culturas escritas” (CHARTIER, 2002) e “culturas do escrito” (GALVÃO, 2010), dialogam com concepção de cultura escrita apresentada por Galvão (2010), e expressam os vários modos e lugares de manifestação do escrito. Os termos envolvem, portanto, todas as práticas que tenham na sua base, meio ou fim a palavra escrita.

Torna-se relevante considerar que as crianças participam da cultura escrita, mesmo sem saber ler e escrever no sentido estrito. Isso implica em reconhecer que elas já estão inseridas em um universo letrado antes do seu ingresso nas instituições de ensino. Dias (2010) afirma que a linguagem escrita, muitas vezes, está associada ao período de escolarização, sem vinculação com o mundo da criança, como se a escrita fosse objeto exclusivo da escola. Este pensamento pressupõe que a criança só inicia seu processo de aprendizagem da leitura e escrita em determinada idade e, conseqüentemente, em determinado momento de sua educação institucionalizada. Em contrapartida, Baptista (2010) enfatiza que:

[...] o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições de educação infantil. Nessa convivência, a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever (BAPTISTA, 2010, p. 3).

Mais do que inserção, acesso ou entrada, “existem diferentes dimensões de produção, de aproximação e de participação de comunidades e de indivíduos das/nas culturas do escrito” (GALVÃO, 2016 p. 20). Essa noção da linguagem escrita como prática cultural nos leva a

refletir sobre as práticas com leitura e escrita na Educação Infantil. Primeiramente, o trabalho pedagógico precisa proporcionar situações em que a linguagem escrita seja fonte de interações das crianças com o mundo, com os adultos e com outras crianças. Fundamental considerar, também, que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona. Ao lado dela encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporais, o audiovisual, a matemática, cartográfica, entre outras. Portanto, é interessante que:

[...] a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro (GALVÃO, 2016, p. 26).

Nesse sentido, é importante que os espaços educativos da Educação Infantil possibilitem a exploração da cultura escrita por meio de diferentes linguagens, afirmando o direito da criança de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo. O foco do trabalho pedagógico, neste contexto, seria a aproximação das crianças às práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes. Isso implica possibilitar situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. “A criança, ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita”, afirma Baptista (2010, p. 7). Para a autora, mostrar desenhos, fotografias, ilustrações, objetos e ao imitar seus sons, ao contar histórias, cantar músicas ou recitar poesias, contribui para as crianças a entenderem que os objetos podem ser representados, introduzindo-as no universo simbólico (BAPTISTA, 2010).

Igualmente importante nesse processo é expor às crianças que podemos ler algo e extrair sentido sem auxílio de desenhos, ilustrações ou imagens. Isso pode ocorrer em práticas como escrever bilhetes, cartas, mensagens para pessoas ausentes, registrar um fato importante ocorrido em sala de aula e reler alguns dias ou semanas depois. Essas situações de aprendizagem que mostram para a criança as funções da escrita – preservar a memória, comunicar algo, nos emocionar (BAPTISTA, 2010). Tais situações também possibilitam que a criança pense sobre o funcionamento da escrita e sua relevância para a vida social. Nessa perspectiva,

[...] pode-se dizer que a criança, sem ser ainda leitora e produtora de textos por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes. Ela pode ser introduzida no mundo da leitura,

compartilhando com colegas situações de leituras de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e e-mails, feitos por sua professora. Pode ser introduzida no mundo da escrita ditando textos para pessoas que cumprirão a função de escribas. Em ambas as situações, a criança exercita capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita (BAPTISTA, 2010, p. 8).

Ressaltamos que uma maneira privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura é a brincadeira. “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (BRASIL, 2013). Dessa forma, os espaços lúdicos das brincadeiras, os jogos de linguagem, a representação e a fantasia são possibilidades de a criança explorar, também, a linguagem escrita. A brincadeira pode ser um elemento impulsionador para ampliar a participação das crianças na cultura escrita. Entendendo a criança como sujeito de direitos, as instituições de Educação Infantil precisam garantir o direito à brincadeira e o direito à cultura letrada.

A brincadeira, como prática educativa, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da experimentação e da descoberta. Brincando, a criança lança mão de variadas formas de expressão: gesticula, fala, desenha, imita, brinca com sons, canta, entre outras possibilidades. O Currículo em Movimento considera que brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Vygotsky (2008) aponta a importância da brincadeira como propulsora do desenvolvimento infantil da criança na idade pré-escolar, ao relacioná-la com a formação das funções da consciência, tais como a imaginação, a personalidade, a afetividade, a percepção e a preparação para o pensamento abstrato. Por meio da brincadeira, mais especificamente a brincadeira de papéis - faz de conta, a criança cria uma situação imaginária que lhe permite vivenciar determinado desejo não realizado. Assim, passa a agir de acordo com o que tem em mente e não com o que vê. Para Vygotsky (2008), esse é um critério fundamental que eleva a brincadeira à categoria de atividade principal na idade pré-escolar, pois permite que a criança separe a ideia do objeto, fazendo com que sua ação seja desencadeada pela ideia, pelo significado, e não pelo objeto em si.

No estudo da brincadeira e de jogos imaginários de faz de conta, Góes (2000, p. 2) destaca que “o aumento da flexibilidade para usar um objeto como se fosse outro envolve a

capacidade da criança para efetuar um destaque do significado”. Segundo a autora, a linguagem constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas. Os aspectos cognitivos e afetivos implicados no brincar são necessariamente articulados com processos de linguagem, num vínculo de afetação recíproca. Mesmo sendo uma reprodução do vivenciado e conhecido, Góes (2000) destaca que o jogo imaginário se constrói com base na diversidade e na criatividade dos modos pelas quais as falas das crianças vão constituindo a sequência da brincadeira de faz de conta.

Diante da riqueza dos processos que a criança vivencia no brincar, torna-se fundamental proporcionar, no contexto da Educação Infantil, interações das crianças com a cultura escrita, em sua funcionalidade, por meio das brincadeiras, tais como: escrever para se comunicar, para se orientar, para registrar uma ideia, como meio de identificação, como recurso auxiliar da memória, enfim, como instrumento para significar e interagir no mundo em que as crianças vivem (BORTOLANZA; COSTA, 2016). Assim, as crianças vão atribuindo significado à escrita, de acordo com as experiências vivenciadas por elas.

Nesta direção, Miller (2003) explica:

Os processos de leitura e escrita de textos envolvem a capacidade de produção de sentido para o escrito. Quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor; e, da mesma forma, quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor (MILLER, 2003, p. 9).

Neste tópico, sinalizamos que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar, especialmente por meio da brincadeira, um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, segundo as DCNEI.

Para planejar vivências com as crianças envolvendo a cultura escrita, de maneira significativa e contextualizada, é importante observar quais são suas preferências e curiosidades, sobre o que elas conversam, quais são suas brincadeiras favoritas, se há algum problema ou conflito, enfim, o que está mobilizando o grupo (GOULART; MATA, 2016). Como desdobramento desse levantamento inicial dos saberes infantis, muitas atividades envolvendo a linguagem oral e escrita podem ser desenvolvidas com as crianças.

A vida das crianças e seus modos de ser e pensar são nossos pontos de partida. Os depoimentos orais das crianças devem ser escritos pelo professor, na frente delas, em forma de lista ou texto coletivo. A escrita pode ser feita no bloção, no quadro-negro, em uma folha de caderno, etc., desde que as crianças consigam acompanhar, participar, intervir, corrigir, compartilhar experiências, sentimentos, hipóteses, dúvidas (GOULART; MATA, 2016, p. 68).

Por fim, consideramos que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil precisa estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Baptista (2010) aponta caminhos para que isso ocorra, de acordo com a autora, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em vista disso, “o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 3).

As práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil precisam ser pensadas levando em conta as especificidades da infância. Buscando essa compreensão, no tópico a seguir, apresentamos algumas reflexões sobre infância, criança e Educação Infantil.

2.1 Infância, Criança e Educação Infantil: Conceitos e Contextualizações

Neste trabalho compreendemos a infância como categoria social e historicamente construída. Nesse ponto de vista, a criança é entendida como sujeito histórico e de direito, que produz cultura e nela é produzida. Nessa perspectiva, a criança “é colecionadora” (KRAMER, 2008, p. 170). Essa concepção reconhece o que é específico da infância: seu poder de imaginação, fantasia, criação; e compreende a criança como cidadãos e atores sociais de pleno direito. Os estudos de Benjamin (2002) sobre a complexidade da infância e a dimensão das ações infantis nos convidam a entender as especificidades da cultura infantil. As crianças sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem.

A construção social da infância concretiza-se pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Podemos considerar, dessa forma, que as gerações são socialmente construídas. Os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2003) apontam uma nova concepção de criança no discurso do campo científico,

em que a mesma é compreendida como um indivíduo que não só internaliza os conhecimentos, mas também se adapta, reinventa, reproduz e resiste à cultura adulta, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Para os autores, o estudo da infância focaliza os modos de socialização como resultantes das influências que as crianças sofrem do mundo em que vivem, mas, também da sua interferência nos seus meios sociais e culturais.

Ariès (1981) busca contextualizar o conceito de infância apresentando seu processo de construção, desde o momento em que a criança era vista como um adulto em miniatura, que trabalhava, e que, com o passar do tempo, por necessidade da burguesia, começa a frequentar escolas. Assim, inicia-se um processo de identificação desta fase de vida, denominada de infância. Ao trabalhar esse conceito, o autor destaca mais a ideia de representação e de categoria social e menos a ideia de uma fase específica da vida. Nesta perspectiva, as crianças precisam ser vistas como crianças, e não como pequenos adultos.

Para Sarmento (2005) a infância não é uma etapa passageira da vida, um vir-a-ser – concepção que reforça a ideia de incompletude da criança; a infância é categoria com especificidades que a caracterizam (SARMENTO, 2005). A criança, nesse contexto, já é uma pessoa, já é parte da sociedade.

A criança possui uma dupla inserção na sociedade: estrutural e interpretativa. Em diálogo com a Sociologia da Infância, Kramer (2010) descreve:

As perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional: as crianças pertencem à mesma faixa etária, ao mesmo tempo, e sofrem as ações da estrutura social em que estão inseridas. As perspectivas interpretativas partem também do pertencimento da criança à categoria social da infância e estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas (KRAMER, 2010, p. 2).

A infância necessita de olhares para as suas especificidades, de cuidados e proteção. Isso demanda compreender as crianças como sujeitos partícipes, produtores de cultura e membros da sociedade. De acordo com Corsaro (2011) as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta através da negociação e da produção. A criança é participante ativa da vida em sociedade, produtora, nas interações seus pares, por meio das quais vai se apropriando criativamente das informações do mundo adulto, interpretando-as e recriando-as.

Considerar a criança produtora de cultura implica avançarmos da percepção de uma criança incapaz e indefesa para a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real. Entretanto,

Marques *et al.* (2016) destacam que a consideração da criança como sujeito e ator social não deve ser confundida com adultização da infância: o reconhecimento da capacidade de agência da criança implica a percepção da existência de distintas modalidades de agência. Kramer *et al.* (2011) ressalta que aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração.

O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida. Esses processos constroem realidades individuais e históricas. Desde bem pequenas, criam e imaginam, expressam desejos e emoções. Crianças da mesma faixa etária sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com os adultos, recriam as culturas em que estão imersas (KRAMER *et al.*, 2011, p. 71).

Nessa perspectiva, Simões e Barroca (2018) reforçam a necessidade de escutar e valorizar a voz das crianças, que tem muito a nos dizer sobre nossa sociedade. Portanto, devem ser considerados como “autores e com a especificidade própria de seu grupo geracional e implica também que o investigador deve buscar os meios mais adequados para entender esse fenômeno em sua singularidade” (SIMÕES; BARROCA, 2018, p. 52). Considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Quando as crianças são compreendidas sob a ótica da concepção da construção social e a infância enquanto categoria geracional, percebemos que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa atender as necessidades reais que as crianças apresentam, promovendo protagonismo infantil, criatividade, capacidade de participação na sociedade, construção da cultura e autonomia. Nesse sentido, Kramer (2007) defende que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Diante das reflexões acerca das infâncias, faz-se necessário delimitar uma concepção de educação e de um currículo próprio para essa categoria geracional. “É tarefa da escola democratizar o conhecimento, mas isto não pode ser feito de qualquer maneira, desconsiderando as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo, de relacionar-se, e de aprender” (MARQUES; CRISTINA, 2016, p. 154). O trabalho pedagógico

da Educação Infantil precisa pautar-se em uma concepção de infância, elemento imprescindível ao pensarmos em uma proposta pedagógica.

As práticas educativas, então, não se pautam pelo devir, mas pelo conceito de criança forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e às outras crianças (EDWARDS; FORMAN, 1999), como defende a abordagem educacional da Reggio Emilia, idealizada por Malaguzzi (1999), cujas propostas educativas incorporam a participação das crianças e dos adultos.

Nesta abordagem, desenvolvida no norte da Itália, enfatiza-se que as potencialidades das crianças sejam reconhecidas, ampliando-se a sua voz, na perspectiva da “Pedagogia da Escuta” (Rinaldi, 2016). Por meio de uma escuta sensível e aberta, Rinaldi (2016) propõe escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos. Escutar, nesse ponto de vista, envolve dar uma interpretação e um sentido à mensagem da criança e valorizar aqueles que são escutados. Dessa forma, para escutar é preciso estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista do outro.

Sendo assim, a finalidade de um projeto educacional que tem a criança como centro da prática pedagógica:

[...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista” (EDWARDS e FORMAN, 1999, p. 303).

A abordagem educacional de Reggio Emilia contribui para compreendermos que o espaço da Educação Infantil precisa ser integrador, com propostas pedagógicas pautadas no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. De acordo com Rinaldi (1999), a ênfase é colocada em ver as crianças “como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilharem-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (RINALDI, 1999, p. 114).

No contexto brasileiro, a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – tem papel social importante no desenvolvimento humano. Do ponto de vista legal, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico,

afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 9.394/96, art. 29). De acordo com A LDBEN, a Educação Infantil compreende o atendimento educacional da criança na faixa etária de 0 a 5 anos, e está organizada em duas partes: creches, para crianças bem pequenas dos primeiros meses de vida aos três anos, e pré-escola, para crianças pequenas, de quatro a cinco anos de idade.

Kramer (2007) compreende a Educação Infantil como espaço de socialização e convivência, que deve assegurar cuidado e educação da criança pequena. De acordo com a autora, as instituições de ensino precisam oferecer condições para que as crianças produzam cultura. Desse modo, a proposta curricular deve garantir tempo e espaço para criação, imaginação e brincadeira. “Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas” (KRAMER, 2007, p. 5).

Ressaltamos a importância do trabalho pedagógico da Educação Infantil pautar-se em uma concepção de infância, considerando as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo. Para tal, a proposta pedagógica precisa conferir visibilidade à criança (SARMENTO, 2005) e a seus modos próprios de expressão, o que implica acolhimento, escuta sensível e abertura à participação.

As DCNEI (BRASIL, 2013) apontam orientações para o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, entendem o cuidado como indissociável das práticas educativas reconhecendo a singularidade da criança de acordo com as especificidades etárias. O documento expressa que as propostas curriculares da Educação Infantil precisam garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo é fundamental valorizar o lúdico e as brincadeiras, visando a criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão.

Ao estabelecer a formação e o desenvolvimento humano global como um de seus fundamentos, a BNCC (BRASIL, 2017) assume uma visão plural, singular e integral da criança, nos aspectos biopsicossociais e afetivos. O documento expressa que a Educação Infantil tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças. Nessa perspectiva, a BNCC está estruturada em campos de experiências, “que 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. 38).

No contexto do Distrito Federal, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) também se organiza em campos de experiências, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Essa composição traduz-se em uma “tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61). A organização curricular na perspectiva dos campos de experiências considera que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam propiciados por uma multiplicidade de linguagens. O currículo considera fundamental que os saberes e conhecimentos a serem construídos pelas crianças estejam associados às suas experiências.

Isso implica em garantir tempos e espaços nos quais esses elementos se façam presentes. É necessário garantir condições para a construção e reconstrução da cultura de pares, possibilitando às crianças momentos de brincadeira, participação e escolha, o que se reflete na organização dos espaços e dos tempos. Uma rotina estruturada à luz das necessidades e tempos da criança, buscando equilíbrio com as necessidades institucionais, favorece a construção da autonomia, do engajamento coletivo e da participação.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Concordamos com Simões e Barroca (2018) que, versando sobre o trabalho da Educação Infantil, afirmam que quando este visa o desenvolvimento pleno da criança traz consigo a ideia de que o cuidar e o educar se apresentam de forma indissociável no processo de construção do conhecimento. “Concebendo a infância como um momento de construção de conhecimentos e potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outras, é fundamental que a Educação Infantil proporcione um ambiente que favoreça esse desenvolvimento” (SIMÕES; BARROCA, 2018, p. 55).

As leis e os marcos legais brasileiros surgem para efetivar essa responsabilização, para que seja cada vez mais eficaz e que a criança seja identificada como cidadã e merecedora de um nível de ensino que deve ser priorizado. Para uma melhor compreensão sobre a construção dos direitos da criança e da função social da Educação Infantil discutiremos no próximo tópico algumas de suas normatizações.

2.2 Normatização da Educação Infantil no Brasil

Ao longo do tempo, as crianças foram sendo incorporadas às práticas realizadas em instituições externas à família. No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) tornou-se um marco histórico para a elaboração de políticas para a infância ao determinar creche e pré-escola como direito da criança, dever do Estado e escolha da família (art. 208), garantindo:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

A CF é um documento que reconhece a criança como cidadã, ou seja, que possui direitos, principalmente no que concerne à educação, que anterior a esta legislação era reponsabilidade apenas da família. Da CF de 1988 derivaram outras normativas que reforçaram a ideia de assistência educativa para as crianças. O Art. 227 expressa que:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) referendou o direito aos pequenos (BRASIL, 1990). Com o ECA, as crianças passaram a ser reconhecidas no mundo dos direitos humanos, ou seja, “uma criança com direito de ser criança” (FERREIRA, 2000, p. 184).

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85-86).

A LDBEN posiciona a criança em seu lugar de direito na sociedade e estabelece a ela não apenas o caráter assistencialista, como também o direito a uma educação de qualidade. A lei incorporou a Educação Infantil ao sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da Educação Básica (art. 29, seção II) e posicionou a criança como sujeito de direitos, em vez de objeto de tutela:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A LDBEN propõe um novo olhar sobre a educação das crianças menores de cinco anos, reconhecendo o direito destas ao seu desenvolvimento integral, complementando a intervenção da família. A Educação Infantil deixa de ter uma perspectiva exclusivamente assistencialista, pois inicialmente as tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram para atender às mães trabalhadoras e às viúvas (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Com a LDBEN esta etapa de ensino passa a determinar uma formação integral e revendo o papel das instituições educativas e do professor que atua com crianças pequenas.

A LDBEN destaca que a avaliação na Educação Infantil não tem por objetivo a promoção ao Ensino Fundamental. Nesta etapa, a avaliação não tem caráter classificatório nem discriminatório. Não tem como objetivo formalizar a progressão das crianças de um ano a outro. Ela é vista como o conjunto de ações, procedimentos e instrumentos utilizados pelo professor para acompanhar o processo de desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996). Trata-se, portanto, de garantir que a criança seja, desde pequena, participante da cultura em que vive tendo em vista suas particularidades.

Buscando definir um currículo de Educação Infantil e o que caracteriza a especificidade desse trabalho, em 1998 foi produzido um conjunto de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). O documento apontava objetivos, conteúdos e orientações didáticas por área de conhecimento, que poderiam ser apropriadas pelas propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Souza e Piol (2018) consideram o RCNEI como “um marco para os estudos sobre a apropriação da linguagem oral e escrita pela criança no Brasil, pois é o primeiro documento legal a tratar diretamente do assunto” (p. 30, cf. FARIA, 2007). A compreensão que o RCNEI traz é que:

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para

guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc. (BRASIL, 1998b, p. 35).

No entanto, é fundamental uma leitura crítica e questionadora dos referenciais, tendo em vista que

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica de estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileira, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados. (FARIA; PALHARES, 2007, p. 10).

Posteriormente, a primeira versão das DCNEI (BRASIL, 1998a) teve como objetivo direcionar os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação. As DCNEI norteiam as práticas pedagógicas a serem observadas na organização do trabalho com crianças, com o intuito de valorizar:

[...] ainda mais a Educação Infantil e sua pertinência como momento e lugar de transição entre a vida familiar e a Escola, encerrando a era das “Classes de Alfabetização”, desnecessárias e desaconselháveis, uma vez que se considere que o processo de interpretação e produção de textos, de compreensão de quantidades e operações de cálculo, assim como de situar-se em relação aos meios sociais e naturais, relacionando-se com eles, não acontece nem se cristaliza em apenas um ano letivo (BRASIL, 1998a, p. 9).

Em 2009 as DCNEI são reformuladas e passam a ser um documento de caráter mandatório, que define o que é currículo e o que é instituição de Educação Infantil. As diretrizes apresentam uma concepção de Educação Infantil que prevê sujeitos desfrutando de direitos humanos, sociais e civis, bem como de igualdade de oportunidades e vivência da infância num espaço de práticas de cuidado e educação que possibilitem a interação das crianças entre elas e com os/as adultos/as (BRASIL, 2009). Revelam, ainda, a compreensão de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6-7).

De acordo com o documento, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar princípios éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem

comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; e estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão. Como eixos orientadores do currículo são apontadas as interações, a brincadeira e a articulação de experiências que promovam o acesso à produção cultural mais ampla e, simultaneamente, à expressão e à produção de cultura pela criança, em um processo no qual educar e cuidar se fazem presentes de maneira articulada (BRASIL, 2009).

Seguindo com as disposições legais referentes à educação e para definir o conjunto de competências gerais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica – que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – foi elaborado o documento, de caráter normativo, intitulado Base Nacional Comum Curricular. A base “orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017, s/p). O documento contempla em sua construção todas as legislações e marcos normativos que fazem referência à Educação Básica, a fim de propor o currículo e as competências necessárias para a educação integral na formação da criança e do adolescente.

A BNCC é o documento que define os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. São eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Além disso, propõe 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; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Os campos de experiências são comuns à todas as faixas etárias, mas os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento são específicos para cada uma delas.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que as crianças desenvolvam durante o tempo de permanência na Educação Infantil, contemplando desde a etapa da creche até a pré-escola. Ela tem impacto direto na elaboração de currículos; na formação inicial e continuada de professores; na produção e seleção de material didático; e nas práticas de avaliação e apoio pedagógicos.

No âmbito do Distrito Federal, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) é um importante documento que, alinhado com as leis federais determina uma direção curricular para a Educação Infantil. Para além da imersão em cada instituição educativa, o currículo deve ser plenamente conhecido pelos profissionais que lidam com as políticas públicas educacionais da Educação Infantil. Segundo o documento:

[...] crianças e infâncias são marcadas por conceitos constituídos social e culturalmente. O modo como são percebidas e compreendidas interfere, direta e indiretamente, na organização do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições educativas para a primeira infância (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 15).

O Currículo em Movimento adota como Eixos Integradores do Currículo estes elementos basilares do trabalho educativo com as crianças: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Tais eixos precisam ser considerados juntamente com os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A elaboração da Proposta Pedagógica (PP), partindo do Currículo em Movimento, precisa ser pensada de acordo com a realidade da instituição que oferta Educação Infantil, observando características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, de modo a estabelecer a integração dessas experiências, bem como conhecer a realidade social que permeia tais instituições e a realidade das crianças com as quais atua pedagogicamente.

2.3 Diálogos entre Alfabetização e Letramento

Consideramos que a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento contribuí para o debate acerca da cultura escrita na Educação Infantil. Na perspectiva freiriana, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Desse modo, aprender a ler e escrever é um processo que se inicia a partir do ato de ler o mundo. Para o autor, a leitura das coisas que fazemos, antes de ler a palavra, é o ponto de partida para alfabetização. Paulo Freire destaca que o referencial norteador de tal processo são os conhecimentos acumulados nas interações com os diversos grupos sociais dos quais as crianças fazem parte (FREIRE, 2000).

Podemos pensar, por esse ponto de vista, em leitura de imagens, desenhos, símbolos, expressões, sentimentos, sons, texturas, aromas e tudo aquilo que pode ser sentido, protagonizando o corpo inteiro (FREIRE, 2000). Neste sentido, o aprendizado da leitura envolve as experiências reais de ser e estar no mundo, que contribuem com a sistematização da leitura da palavra. Ressaltamos, portanto, a importância de explorar as diversas formas da criança manifestar-se, ou seja, valorizar as “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999). Assim, apenas os processos mecânicos e decodificadores não dão conta do ato de ler, faz-se necessária a compreensão de vários outros aspectos contextuais que nem sempre estão grafados.

Somente dominar os códigos de leitura e escrita não é suficiente como critério de eficácia no uso desses conhecimentos. Das instituições de ensino passa-se a exigir mais do que a simples decodificação de códigos para atingir um nível maior de abstração das diferentes linguagens, dentre elas a escrita. A alfabetização, nesta perspectiva, é compreendida como apropriação de uma linguagem. Galvão (2016) define como:

[...] o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico (GALVÃO, 2016, p. 21).

A apropriação dessa nova linguagem permitirá que a criança participe, segundo Galvão (2016), de maneira mais intensa e com maiores possibilidades, da cultura escrita. Para além da aprendizagem de letras, palavras, frases e textos, o processo de alfabetização compreende, sobretudo, a constituição de sentido: implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro por meio da escrita (SMOLKA, 2003). A autora analisa a escrita em sua dimensão discursiva – por meio do discurso as crianças aprendem a ouvir o outro e a expor suas opiniões pela escrita.

Na concepção de Ana Luiza Smolka a relação da criança com a língua materna não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Ela envolve, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escrita: “para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê?” (SMOLKA, 2003, p. 69). A autora destaca a importância de se investir no discurso, no diálogo e na narrativa entre adultos e crianças, pois a escrita constitui um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas, de expressar e interpretar a realidade. Assim, o ato de escrever ultrapassa o aspecto cognitivo, na medida em que envolve o lúdico, a imaginação e o poético mediado nas relações sociais. Considerar esses aspectos é, portanto, fundamental no ensino da leitura e da escrita, pois possibilita às crianças a oportunidade de expressar seus desejos e suas necessidades.

Consideramos relevante compreender alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo Magda Soares, letramento é a tradução para o português da palavra em língua inglesa *literacy* e relaciona-se ao estado ou à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 1998). Para a autora, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis. Em outros países não se faz essa

distinção, o termo *literacy* abrange os dois processos. Soares (2006) considera que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, por meio do letramento:

A discussão sobre alfabetização e letramento em dois tópicos pode suscitar a ideia de que são componentes da introdução da criança no mundo da escrita a serem desenvolvidos separadamente. Contudo, não deve ser assim. Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita (SOARES, 2006, p. 5-6).

Soares (2006) defende que na Educação Infantil as crianças possam vivenciar atividades que envolvam o brincar com as palavras e suas sonoridades, na perspectiva de ultrapassar um ensino transmissivo de letras e sons ainda frequente nessa etapa de ensino. Neste momento da educação não se busca a sistematização da leitura e da escrita como aquisição do código gráfico, como destaca a autora, mas uma prática que priorize o uso social da leitura e escrita.

Mello (2014) conceitua letramento como inserção do sujeito na cultura escrita. Seus estudos fundamentam-se nas obras de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. A autora afirma que a Educação Infantil deveria assumir o letramento das crianças como uma de suas funções:

Se entendermos o conceito de letramento como se referindo ao processo de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita de forma que perceba a escrita como um instrumento cultural complexo, ou seja, letramento não como sinônimo de aprendizagem de letras, sílabas ou palavras, mas como compreensão da função social da escrita que possibilite sua utilização não como uma técnica, mas como um instrumento da cultura que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento, eu diria que Vygotsky defenderia o letramento para as crianças até 6 anos, e para as crianças entre 6 e 10 anos, a alfabetização com letramento (MELLO, 2014, p. 36).

Mello e Souza (2017) preferem não utilizar os termos “alfabetização” ou “letramento” nessa discussão, pois remetem ao alfabeto e à letra. As autoras optam por tratar de cultura escrita e de apropriação da cultura escrita, que é parte do conjunto de cultura na qual as crianças convivem desde seu nascimento e que, portanto, não deve ser negada a elas. Ressaltam que “é

preciso buscar forma adequada de apresentar a cultura escrita para as crianças desde pequenininhas, de modo a criar nelas a necessidade de ler e escrever” (MELLO; SOUZA, 2017, p. 200). Neste sentido, o debate deve ser sobre como ampliar a participação das crianças na cultura escrita.

Bortolanza e Freire (2019, p. 142) apontam para a formação de uma atitude autora e leitora da criança, no processo de apropriação da escrita, como “o resultado de uma atividade efetiva desenvolvida em relação aos objetos e fenômenos e precisa ser mediada por alguém mais experiente que deve instruir as crianças nas formas mais elaboradas da cultura escrita”. À vista disso, entendemos que as crianças formam a atitude autora e leitora ao apropriarem-se da escrita quando participam de atividades significativas que as colocam em relação com esse elemento cultural, em seus usos e funções.

Destacamos que na Educação Infantil precisa ser priorizada uma forma de leitura e escrita diferenciada da simples codificação e decodificação de sinais gráficos, mas que consiga atingir um nível maior de abstração sobre as diferentes linguagens. As crianças precisam ter a oportunidade de explorar materiais escritos e participar de experiências de leituras significativas e diversificadas para ampliar sua participação na cultura escrita. Galvão (2016) considera que:

[...] muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético) (GALVÃO, 2016, p. 26).

Nesse sentido, é preciso romper com as práticas de linguagem distantes da concepção de leitura e escrita como objeto social e histórico de conhecimento, muitas vezes presentes na Educação Infantil. Algumas atividades que envolvem a linguagem escrita afastam as crianças do letramento e priorizam o ensino de técnicas de leitura e escrita. São ações desconectadas de situações em que a escrita tenha um significado social e é utilizada como instrumento cultural, como em situações em que a criança explora possibilidades expressivas utilizando bilhetes para comunicar um fato às crianças de outra turma. Nessa perspectiva, busca-se valorizar as vozes das crianças e construir bases para que participem de forma ativa da cultura escrita, em um processo contínuo de engajamento.

Seguindo Lugle e Mello (2015), consideramos que a aprendizagem da escrita deve estar vinculada às experiências sociais das crianças, contextualizada de uma necessidade de

expressão, do desejo de comunicação. O ponto de partida é criar um motivo para escrita, de modo a construir necessidades e sentidos nas crianças. Isso é possível a partir das experiências vividas por elas. Buscando a compreensão do que lê, “a criança vai formando para si um motivo impulsionador da leitura que coincide com o resultado, o fim ou o objetivo da leitura” (LUGLE; MELLO, 2015, p. 196). Diante disso, é fundamental que as situações que envolvem leitura e escrita na Educação Infantil permitam à criança criar para si um motivo e uma necessidade de ler e escrever que sejam coincidentes com a função social da escrita. As práticas de leitura e escrita precisam possibilitar à criança a oportunidade de se apropriar dos usos sociais, da natureza e do funcionamento desse sistema de representação, e não apenas dominar determinadas habilidades técnicas de decodificação de signos gráficos.

Goulart e Mata (2016, p. 55) ressaltam a importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvam leitura de textos escritos, “não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros”. Dessa forma, as crianças ampliam suas possibilidades de falar e registrar sobre a vida.

Segundo Baptista (2010) não é na Educação Infantil que a criança inicia sua alfabetização. Para a autora esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. “A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo” (BAPTISTA, 2010, p. 10). A autora reforça, também, que não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará.

Magda Soares defende que colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de Educação Infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: “é desconhecer o contexto social que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita” (SOARES, 2009, p. 139).

É importante enfatizar que o processo de letramento na Educação Infantil não tem por finalidade a preparação da criança para tornar-se um futuro aluno ou apenas objetivo de prevenir possíveis problemas (LUGLE; MELLO, 2015). O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita devem ser planejados no contexto da infância, respeitando o tempo, o desejo e as linguagens das crianças. Lule e Mello (2015) salientam que a aproximação das crianças à

cultura escrita, numa perspectiva de formação de leitores e autores, pode promover a formação de um sentido para escrita na Educação Infantil que favoreça a apropriação dessa linguagem no Ensino Fundamental.

Essa clareza do papel da Educação Infantil e do Ensino Fundamental contribui para uma relação de parceria entre esses segmentos. O brincar pode ser tomado como o eixo do trabalho com a linguagem escrita na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica. Soares (2006) sugere pensar em práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em que houvesse um brincar letrando ou um letrar brincando. No tópico a seguir, buscamos compreender a articulação entre os dois segmentos.

2.4 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Consideramos fundamental pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na articulação entre essas etapas, geralmente marcada por tensões, especialmente quanto ao processo de alfabetização e letramento. Motta (2014) apresenta relatos e reflexões para o entendimento do processo de transformação das crianças em alunos. Para a autora, os aspectos que caracterizam a escolarização, dentre os quais se destaca a função da leitura e da escrita, são apresentados como essenciais no processo de transição.

José Gimeno Sacristán considera que ser aluno é uma construção social construída ao longo da história. Segundo o autor, “a infância e o aluno são duas realidades pessoais e sociais em que se projetam, cruzados, os discursos referentes a ambas, comunicando-se também cruzadas, as práticas sociais que foram acumuladas em torno de cada uma dessas figuras” (SACRISTÁN, 2005, p. 103). Ser aluno, nesta perspectiva, é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em determinadas sociedades. Na concepção do autor, portanto, todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos.

Ao serem enviadas para a escola, as crianças aprendem que “ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (SACRISTÁN, 2005, p. 125), e isso se traduz em comportamentos específicos. O autor considera que os adultos tendem a naturalizar a transição das crianças para condição de alunos, mas que esse processo não ocorre de forma natural.

A criança, inserida no tempo de vida que considerada como infância (de zero a cinco anos e onze meses), tem especificidades educativas que precisam considerar a dimensão lúdica e a integração. A estrutura formal de ensino pensada para o Ensino Fundamental muitas vezes

desconsidera essas particularidades. Kramer (2006) considera primordial articular discursos e práticas educativas, buscando compreender as particularidades dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo de transição.

Para Sonia Kramer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção e seriedade e riso. Para a autora, a transição de uma etapa para outra requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro – e entre – as instituições de ensino com propostas curriculares claras (KRAMER, 2006). A autora ressalta que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de aprendizagem delas e isso demanda conhecimento e respeito às suas características etárias.

As DCNEI afirmam que “a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p. 69). A proposta pedagógica precisa apontar formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, o documento sugere:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013, p. 96).

Notamos que há uma preocupação com os processos de transição pelos quais as crianças irão percorrer. Para assegurar uma transição menos brusca de uma etapa para a outra, é necessária “a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação” (MOTTA, 2014, s/p). Nessa perspectiva, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

Os debates sobre a passagem entre as etapas da Educação Básica assumiram uma dimensão mais considerável após a ampliação do Ensino Fundamental, com a aprovação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006). O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (BEAUCHAMP *et al.*, 2007) sugere que haja continuidade nos processos de aprendizagem entre os níveis de ensino. Também ressalta que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa: é preciso atenção principalmente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem e para que a criança se sinta segura e acolhida nesse processo.

A BNCC posiciona-se de forma contrária à ideia de Educação Infantil como etapa preparatória para a escola. Expressa que a Educação Infantil tem finalidade e sentido em si mesma e guarda especificidades que precisam ser atendidas visando ao pleno desenvolvimento das crianças. De acordo com o documento, a continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não enfatiza o conteúdo, mas sim a experiência subjetiva. Da experiência da Educação Infantil à etapa do Ensino Fundamental, espera-se que a criança possa realizar a síntese das aprendizagens, para prosseguir no percurso do primeiro ano.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 51).

Trata-se, portanto, de assegurar, em toda a passagem pela Educação Infantil e na transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, as condições para que as próprias crianças organizem suas aprendizagens na própria experiência. Quanto mais experientes forem as crianças, mais oportunidades terão de refletir, de fazer entrelaçamentos, de organizar suas explicações sobre o mundo, sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o conhecimento (BRASIL, 2017).

O Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece como meta alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Para isso traça como uma das estratégias

[...] estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014).

Isso requer trabalho conjunto entre as etapas para que haja um equilíbrio no momento da transição, de forma que a etapa seguinte considere o que as crianças sabem e são capazes de fazer, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico. Isso pode ser possível ampliando a experiência com as múltiplas linguagens, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essas vivências podem contribuir para minimizar rupturas entre os dois níveis de ensino.

O Currículo em Movimento propõe atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para o momento da transição, considerando as especificidades de cada criança nesses períodos. O documento destaca que é preciso sensibilidade para as diversas transições, como por exemplo transição de casa para a instituição de Educação Infantil; transição de uma instituição de Educação Infantil para outra; transição no interior da própria instituição educativa e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. “Aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura acolhedora e afetuosa sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de acolhida, inserção e transição (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51). O currículo orienta que as instituições que ofertam Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para arriscarem e enfrentarem desafios.

No contexto do Distrito Federal, ocorre o projeto denominado “Plenarinha”, que envolve crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental na intenção de viabilizar uma ação conjunta entre as duas etapas. A Plenarinha é um projeto pedagógico da SEEDF que nasceu na Educação Infantil e, agora, envolve também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A implementação do projeto pode contribuir para a elaboração de estratégias de transição, tendo em vista que abrange as duas etapas de ensino.

O objetivo da Plenarinha é “promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Assim, a Plenarinha traz à cena a criança como protagonista no processo educativo, algo que precisa ser pensado e considerado no currículo, na ação pedagógica e no processo de transição.

A I Plenarinha da Educação Infantil ocorreu em 2013, em todas as unidades escolares públicas e instituições educacionais parceiras que ofertam Educação Infantil no Distrito Federal, consoante ao Plano Distrital pela Primeira Infância, com o objetivo de fortalecer o protagonismo da primeira infância por meio da escuta sensível às crianças, incluindo a opinião destas e tornando-as partícipes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento

da Educação Infantil, em 2013. A experiência de escuta sensível às crianças resultou no interesse em manter o projeto nos anos seguintes abordando, a cada ano, temas que evidenciam a criança como sujeito de direitos e como protagonista em seu processo de constituição de aprendizagem e desenvolvimento.

Enquanto professora da Educação Infantil, na SEEDF, participei de algumas edições da Plenarinha. As crianças envolviam-se nas atividades propostas, por meio de desenhos, cartazes, construção de brinquedos de sucata, apresentações teatrais e musicais, dentre outras produções. No entanto, não observei registro oficial dessa participação, além de fotografias e amostras para comunidade. Os professores também não recebiam essa devolutiva e os documentos oficiais parecem não apresentar, de fato, as falas das crianças. Barbosa e Voltarelli (2020) consideram que realizar uma escuta eficaz e transformar o que foi dito pelas crianças em ações é um grande desafio. Buscando compreender como ocorre a participação das crianças pequenas na Plenarinha, as autoras fizeram uma análise documental dos textos oficiais do projeto, constatando que:

Propostas como a Plenarinha demonstram avanços teóricos nos documentos publicados, entretanto, não trazem implicações para instituições de educação infantil. Nota-se que as discussões abordadas nos documentos oficiais contemplam a escuta sensível das crianças com vistas à participação, mas, possivelmente, não trazem transformações para a vida das crianças e tampouco modificam as ações no currículo, conforme previsto na proposta. A forma como foi realizado o projeto com as crianças nas instituições também não deixa claro como que elas foram ouvidas, se ocorreram em espaços democráticos e se houve diálogo vertical com os pequenos. Cabe mencionar ainda que o número de crianças e de professores que participaram na Plenarinha não contempla a quantidade de crianças que estão matriculadas na rede (BARBOSA; VOLTARELLI, 2020, p. 15).

Retomando o processo de transição, ressaltamos a importância de pensar a linguagem escrita relacionando-a com outras linguagens, especialmente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Fantin e Muller (2017) nos mostram que com a linguagem digital, os modos de brincar estão se transformando. Nesse contexto muitas tecnologias também podem ser consideradas como brinquedos. Os autores nos convidam a pensar a relação criança e as múltiplas linguagens na ótica da mídia-educação, principalmente no momento em que a linguagem escrita está em construção. No tópico a seguir buscamos compreender a cultura escrita na perspectiva dos multiletramentos.

2.5 Cultura Escrita na Perspectiva dos Multiletramentos

Inspirados na poesia de Malaguzzi (1999) sobre as cem linguagens da criança, consideramos fundamental ampliar a participação das crianças na cultura escrita por meio de múltiplas linguagens.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 5).

A multiplicidade de formas culturais que envolvem o cotidiano evidencia que o contexto de aprendizagem, dentro e fora da escola, está mudando. A cultura digital, em especial, tem transformado a vida das crianças, que estão imersas num mundo midiático. “Nas relações que as crianças estabelecem com os outros e com a cultura, elas expressam suas múltiplas linguagens e suas infinitas possibilidades de aprendizagem” (FANTIN; MULLER, 2017 p. 182). Fantin e Muller (2017) ressaltam a importância de se criar, nos espaços educativos, possibilidades para ampliar os repertórios dos estudantes na perspectiva dos multiletramentos. Para as autoras, a proposta pedagógica para a Educação Infantil precisa considerar o uso das tecnologias e possibilitar uma diversidade de experiências, contribuindo desse modo com o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

As novas formas de interação e comunicação estão remodelando a maneira como usamos as linguagens, modificando também os modos de participação na cultura escrita. Os textos, por exemplo, podem ser elaborados de diversas maneiras, por palavras e frases da escrita alfabética e bem como através de multimodalidades. Cope e Kalantzis (2000) propõem a aprendizagem dos *designs* multimodais dos textos, por meio de uma Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo os autores, o termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua escrita.

Para além do conceito do digital, Manovich (2005) sugere que o termo “novas mídias” permite caracterizar a recente transformação fomentada, em parte, pela internet. O autor problematiza o dilema do tempo, do que é novo:

Todas as mídias existentes são traduzidas para dados numéricos acessíveis pelo computador. O resultado: gráficos, imagens em movimento, sons, formatos, espaços e textos se tornam computáveis, ou seja, simplesmente conjuntos de dados de computador. Em suma, mídias se tornam novas mídias (MANOVICH, 2005, p. 25, tradução nossa).

Não se trata, portanto, de uma mídia mais “nova” no sentido de quão recente ela é. Novas mídias são uma característica das mídias computáveis, o que nos proporciona uma terminologia mais abrangente e perene para definir o contexto das mídias contemporâneas.

A experiência com as mídias proporciona interação com uma diversidade de linguagens e formas de expressão e aponta a importância de trabalhar na perspectiva dos múltiplos letramentos. Um primeiro passo seria romper com práticas de ensino que promovam a fragmentação das linguagens. Do contrário, deve ser valorizada a pluralidade de linguagens, enquanto possibilidade de expressão, comunicação e inserção das crianças na cultura (VOLTARELLI, 2019). Dessa forma, abrem-se possibilidades para compreendermos e problematizarmos como as novas mídias podem influir na ampliação dos repertórios de experiências das crianças pequenas e contribuir para sua socialização e aprendizagem.

No contexto *multi* emerge a ideia de pluralidade da alfabetização, e o pressuposto instrumental não é suficiente diante dos desafios das novas mídias. A linguagem, geralmente explorada e valorizada de forma intencional nas instituições de ensino, é apenas uma parte das linguagens que as crianças necessitam para construir e reconstruir aprendizagens. Demo (2007) propõe o debate sobre a multiplicidade da alfabetização, que passa ser posta no plural, ou seja, alfabetizações:

Diz-se tratar-se de “novas alfabetizações” quando ultrapassam os textos tipográficos na prática textual, incluindo, entre outros: usar e construir *hyperlinks* entre documentos e/ou imagens, sons, filmes, linguagens semióticas (tais como *emoticons* [‘risos’] em *e-mails*, espaço de bate-papo *on-line*, envio de mensagem instantânea), manipular *mouse* movendo-se dentro de um texto, ler a extensão do arquivo e identificar qual *software* vai ‘ler’ cada arquivo, produzir textos ‘não lineares’, navegar mundos tridimensionais *on-line* [...] (DEMO, 2007, p. 549, itálico do autor).

O autor define alfabetizações para além dos conteúdos. A pluralidade implica produzir sentidos com base em novas mídias e suas respectivas linguagens. A aprendizagem, portanto,

torna-se multicultural, multilinguística e multimodal “porque mudam as fontes de conhecimento acadêmico, surgem novas autoridades legitimadoras de conhecimento” (DEMO, 2007, p. 552). Não apenas a multimodalidade dos textos (impressos, digitais, em mídias audiovisuais), mas também a multiculturalidade das sociedades conflui para ensino e aprendizagem pautados nos multiletramentos. O propósito dessa concepção multi é a ampliação do repertório das crianças na cultura letrada envolvendo as novas mídias.

Quanto ao uso do computador nesse processo, os estudos de Belloni e Gomes (2008) indicam que:

[...] pode ser uma ferramenta preciosa no processo de alfabetização de crianças desta faixa etária, em qualquer classe social. Isso porque escrever no computador é percebido como uma atividade lúdica, gerando maior motivação e interesse, facilita o desenvolvimento do processo motor da escrita e os processos cognitivos de aquisição da leitura. As crianças são capazes de perceber as diferenças entre as atividades na sala de aula e na sala informatizada: para elas, “escrever no computador é mais fácil e mais prático” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 737)

Nesse sentido, Fantin (2011) sugere que a escola poderia assumir o desafio da alfabetização múltipla, reconhecendo a diversidade das fontes, dos tipos e dos cenários de aprendizagem, enfatizando a expressão em qualquer linguagem e meio. Para a autora, a mídia-educação é o caminho possível para as mediações necessárias e para as possibilidades de articulação entre cultura e as novas tecnologias. “A formação de sujeitos/usuários ativos, críticos e criativos é objetivo da mídia-educação, assim como a democratização de oportunidades educacionais, de acesso e produção de saber” (FANTIN, 2011, p. 28), tal formação inicia ainda na infância.

É certo que precisamos redimensionar a discussão a respeito da interface infância, educação e tecnologia. Buckingham (2006) acentua as relações das crianças com as tecnologias digitais e as novas formas de cultura e comunicação que essas relações possibilitam. De acordo com o autor, “a tecnologia é vista como responsável pela transformação das relações sociais, de nosso funcionamento mental, de nossas concepções básicas de conhecimento e cultura – e, o que é crucial neste contexto – pela transformação do que significa aprender, e ser criança” (BUCKINGHAM, 2006, p. 33). No âmbito da sala de aula, a inter-relação do ensino e aprendizagem com as novas mídias envolve significativas oportunidades criativas, particularmente no potencial que oferecem às crianças de se tornarem elas mesmas produtoras de conteúdo.

Embora já presente na realidade de muitas crianças, com a pandemia da COVID-19, a participação na cultura digital foi redimensionada. Como medida de enfrentamento do novo coronavírus, houve a suspensão das atividades letivas presenciais em instituições de Educação Básica e Superior ao redor do país. A continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem passou a ocorrer por meio das tecnologias digitais, incluindo a Educação Infantil. A impossibilidade de frequentar as instituições de ensino, de circular pela cidade, de encontrar familiares e amigos coloca as tecnologias digitais ainda mais no centro das relações sociais.

A pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, realizada em 2019, apresenta indicadores sobre os usos que crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, fazem da internet. Os dados, que foram coletados em período anterior à pandemia COVID-19, detalham o cenário de inclusão digital de crianças e adolescentes no país, cuja compreensão tornou-se ainda mais relevante no contexto da crise sanitária (CETIC.br, 2019). O estudo aponta que, no ano de realização da pesquisa, 89% dos participantes utilizavam Internet no Brasil. O telefone celular seguiu predominante como o dispositivo de acesso à rede, dado que foi utilizado por quase a totalidade das crianças e dos adolescentes conectados (95%). As atividades multimídia, de educação e de comunicação, estão entre as mais realizadas por crianças e adolescentes no país. Considerando o total de participante da pesquisa, 83% assistiram a vídeos, programas, filmes ou séries na Internet. Habilidades instrumentais e relacionadas ao uso do telefone celular foram as mais reportadas por crianças e adolescentes: mais de 90% consideram saber conectar-se a uma rede WiFi (93%) e saber baixar ou instalar aplicativos (94%).

Diante do enfrentamento à pandemia por COVID-19 e suas consequências sociais e econômicas, torna-se mais evidente o papel das tecnologias digitais nos diversos aspectos de nosso cotidiano. “As tecnologias digitais estão presentes de forma pervasiva em todos os elementos da vida em sociedade, dos costumes e da economia, sendo essencial que seu desenvolvimento conte com a participação de todos os atores potencialmente impactados pelo seu uso” (CETIC.br, 2019, p. 19). Esse cenário reafirma a importância de propostas pedagógicas pautadas nos multiletramentos.

Buscando um diálogo das relações entre crianças, dispositivos móveis e aprendizagens, Fantin (2018) considera que:

[...] um entendimento ampliado do que sejam os dispositivos móveis – tablet, smartphone, celulares, notebooks, netbooks, palmtops, personal computer (pc) – permite entendê-los como ferramentas culturais que emergem de um sistema multimídia conotado pela personalização, mobilidade, convergência e ubiquidade. Nas práticas culturais de uso, destaca-se a noção de agência das crianças diante das possibilidades que tais dispositivos de aprendizagem

oferecem. Entre os usos e as práticas cotidianas de crianças, é possível uma integração de saberes, que atravessam contextos formais e informais, sempre necessitando de mediações (FANTIN, 2018, p. 70).

Nesse sentido, as vivências das crianças com dispositivos móveis fora da escola, quando articuladas às propostas mídia-educativas (FANTIN, 2008), podem desencadear aprendizagens significativas. A Educação Infantil é um espaço privilegiado para pensar em novas formas de mediação e interação das crianças com as novas mídias.

Certas tecnologias permitem que a criança compreenda “imediatamente que o uso de mais de uma linguagem pode oferecer formas novas e poderosas de narrativas para a sua história, assim como a experiência compartilhada com os amigos” (GANDINI, 2012, p. 156). O ponto chave desse processo é a possibilidade de as crianças atuarem de forma autônoma e colaborativa. No contexto da alfabetização e do letramento, podemos dizer que a cultura digital requer novos níveis e novas formas de escrita e leitura.

Neste cenário, o ensino e a aprendizagem elencados nos multiletramentos permitem focalizar os diferentes tipos de criação na perspectiva de uma recepção e apropriação crítica, como enfatiza Fantin (2008). Experiências narradas com as múltiplas linguagens permeadas pelas novas mídias são potenciais para o desenvolvimento de uma cultura multiletrada na escola.

No capítulo a seguir buscamos analisar a produção acadêmica e científica que aborda cultura escrita na Educação Infantil, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura.

3. PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E CIENTÍFICA ACERCA DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo compreende uma revisão sistemática da produção acadêmica e científica acerca da cultura escrita na Educação Infantil. A revisão teve como objetivo geral identificar a produção acadêmica no período entre janeiro de 2010 e maio de 2020, nos idiomas português e espanhol, que abordam a cultura escrita na Educação Infantil. Mais especificamente, teve como objetivo a) analisar quais as intervenções utilizadas nos trabalhos acadêmicos para abordar a cultura escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e b) compreender quais as perspectivas abordadas sobre a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A revisão foi conduzida inspirada no processo descrito por Ramos *et al.* (2014) e no modelo adaptado em seguida por Reis e Amiel (2019). As etapas consistem em: (i) Planejamento, com a definição das Questões de Pesquisa e elaboração do Protocolo, contendo a definição de fontes de busca, do método de busca do material, e dos critérios de inclusão/exclusão; (ii) Execução – busca de estudos primários, pré-seleção de estudos aplicando os critérios de inclusão e exclusão; e (iii) Análise – síntese das informações. Nas subseções 3.1 e 3.2, são abordadas, respectivamente, as Questões de Pesquisa e o Protocolo da etapa de Planejamento. Os Resultados e Análise estão contemplados nas subseções 3.3 e 3.4.

3.1 Questões de Pesquisa

As questões de pesquisa que norteiam o estudo foram derivadas a partir dos objetivos da revisão:

QP₁: Quais são as perspectivas abordadas na literatura acerca da cultura escrita na Educação Infantil?

QP₂: Dentre as investigações, quais as intervenções utilizadas para abordar a cultura escrita no Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

QP₃: Dentre as investigações, quais são as perspectivas abordadas sobre a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

3.2 Protocolo do Planejamento

Buscamos artigos que foram publicados nos idiomas português e espanhol, no período de janeiro de 2010 a maio de 2020. De forma geral foram utilizadas as seguintes equações de pesquisa de forma individual no texto completo: (“Cultura escrita” OU “culturas do escrito” OU “cultura letrada”) e (“Educação infantil” OU “*educación infantil*”). Os termos exatos de busca para cada repositório serão especificados com maior detalhamento abaixo. O enfoque da busca se deu especificamente na Educação Infantil, ensino formal, no entanto, houve abertura para trabalhos retornados que discutissem a cultura escrita no Ensino Fundamental, desde que dialogando com questões relativas à Educação Infantil. A elaboração da equação de pesquisa levou em conta a tradução e os possíveis sinônimos, para tanto buscamos compreender como esses termos são abordados também na língua espanhola. Tais termos foram evidenciados também em textos previamente investigados, que compõem o arcabouço teórico dessa pesquisa. Os dados foram compilados em uma tabela e investigamos a pertinência de cada termo.

A pesquisa teve como enfoque a seleção de trabalhos depositados nos repositórios e periódicos¹:

- *Directory of Open Access Journals* (DOAJ);
- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP);
- *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (REDALYC);
- Edubase;
- Educ@;
- Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), que inclui: Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Anais do Workshop de Informática na Escola (WIE), Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE);

¹ <https://doaj.org/>;
<https://www.rcaap.pt/>;
<https://www.redalyc.org/>;
<https://www.bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados/edubase;>
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?lang=pt;>
<https://www.br-ie.org/>;
<https://anped.org.br/>;
<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Tabela 1 – Resultados das buscas por repositório															
TERMO	DOAJ	RCAAP	REDALYC	Edubase	Educ@	RBIE	SBIE	WIE	WCBIE	Anped	OneFile (GALE)	Sociological Abstracts	CrossRef	Scopus	Total por termo
Total por repositório	6	32	126	0	12	0	0	0	0	1	14	1	3	2	x
Total geral	197														

Nota: Nos repositórios Educ@ e ANPED foi necessária adaptação dos termos para apenas “cultura escrita” e cultura escrita e educação infantil, sem aspas, por questões referentes ao sistema de buscas.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: a) trabalhos acadêmicos em anais de congressos e periódicos; b) trabalhos publicados no período de janeiro 2010 a maio 2020; c) artigos em língua portuguesa e espanhola; d) trabalhos que têm como enfoque o tema cultura escrita; e f) estudos que abordam a Educação Infantil. Os critérios de exclusão foram: a) artigos em outros idiomas que português e espanhol; b) trabalhos duplicados; c) trabalhos resumidos, que só apresentam *abstracts*, ou pôsteres; d) textos editoriais, entrevistas e apresentações de livros; e) textos não acadêmicos e/ou relatórios de estágios; f) trabalhos nas etapas de ensino: anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação Superior. Os trabalhos não foram filtrados por critérios de qualidade.

Na primeira triagem foi realizada a leitura do título e resumo e em caso de discordância ou dúvida o texto completo foi lido para decisão de inclusão/exclusão, o que resultou em 48 trabalhos. Na segunda triagem, foi feita a leitura completa das pesquisas selecionadas na primeira triagem, sendo submetidos aos mesmos critérios de inclusão/exclusão, o que resultou em 42 trabalhos. Na investigação dos artigos na íntegra dois textos fora de escopo foram desconsiderados na terceira triagem de acordo com os itens de exclusão e) e f) apresentados anteriormente. Um total de 40 trabalhos foram considerados para a RSL.

Após o processo de seleção dos trabalhos relevantes ao contexto do estudo, os artigos foram catalogados em um *software* de gerenciamento de referências (Zotero). Nesta etapa,

elaboramos fichamentos com as informações que seriam analisadas e inserimos marcadores descritivos (*tags*), que facilitam a navegação pelos artigos ajudando a encontrar e filtrar os artigos e trabalhos com base nos critérios utilizados pelos pesquisadores, permitindo refazer o percurso da revisão de literatura.

No espírito do compartilhamento aberto de dados científicos (ALBAGLI, 2015), criamos um grupo aberto na plataforma Zotero², um *software* livre para gerenciar dados bibliográficos e materiais relacionados à pesquisa, com base em um *software* colaborativo e de código aberto. Isto permitiu organizar e publicar de forma aberta o conjunto de trabalhos contendo além dos metadados, o link para o texto completo bem como o fichamento de cada um, buscando total transparência do processo de revisão sistemática.

3.3 Resultados

Neste trabalho buscamos mapear o panorama da produção acadêmica nos idiomas português e espanhol, que aborda a cultura escrita na Educação Infantil. Procuramos, ainda, perceber quais destas pesquisas realizaram algum tipo de intervenção e se haveria estudos que tratavam da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Seguindo o Protocolo de Planejamento, após os critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados um total de 40 artigos, dentre eles 12 pesquisas, que foram realizadas na Educação Infantil, 16 no Ensino Fundamental e 10 trabalhos que abrangem as duas etapas de ensino. Apenas 2 artigos não definem a etapa em que a pesquisa foi realizada, sendo que uma delas foi realizada na Educação Especial e a outra apresenta uma discussão conceitual. Os dados são apresentados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Quantidade de artigos por etapa de ensino	
Etapa de Ensino	Artigos
Somente Educação Infantil	12
Somente Ensino Fundamental	16
Educação Infantil e Ensino Fundamental	10
Não definem etapa	2

² https://www.zotero.org/groups/2298096/dbr_educacao_infantil_e_abertura

Tabela 2 – Quantidade de artigos por etapa de ensino	
Etapa de Ensino	Artigos
Total	40

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Como primeiro passo para responder à questão de pesquisa **QP₂**: “Dentre as investigações, quais as intervenções utilizadas para abordar a cultura escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos Ensino Fundamental?” Identificamos que dos 40 artigos selecionados, 16 foram a campo, porém não relatam intervenção; 16 realizaram algum tipo de intervenção; e 9 são descritivos, apresentando uma discussão conceitual. Tendo o enfoque na escola, definimos um trabalho como sendo ‘de campo’ como estudos que envolvem a participação dos atores escolares, incluindo crianças, professores, gestores e/ou coordenadores, sem incluir uma intervenção direta com as crianças. Definimos ‘intervenção’ como um trabalho que envolve a implementação de alguma estratégia, projeto, ação ou metodologia realizado em instituições (sala de aula, sala de leitura, etc.) e que envolva a participação das crianças. Definimos como ‘descritivos’ aquelas pesquisas que trazem tão somente uma discussão teórica sobre o tema, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de artigos de acordo com o tipo de trabalho	
Tipo de trabalho	Artigos
Intervenção	16
De campo - Sem intervenção	15
Descritivo	9
Total	40

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Dos trabalhos analisados, 8 pesquisas abordam a transição entre as primeiras etapas da Educação Básica (Tabela 4). Desses, 3 estudos são interventivos, 3 foram a campo e os outros 2 são descritivos – apresentam uma discussão conceitual sobre a passagem da Educação Infantil para a etapa seguinte. Esses dados contribuem com a questão de pesquisa **QP₃** “Dentre as investigações, quais são as perspectivas abordadas sobre a cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”.

Tabela 4 – Tipos de trabalhos realizados sobre a transição	
Estudo que abordam a transição	Artigos
Interventivo	3
De campo sem intervenção	3
Descritivo	2
Total	9

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Para além, avaliamos os principais conceitos abordados, de acordo com as palavras chaves dos artigos e com a temática dos trabalhos analisados, conforme Tabela 5. Esta seleção se deu em função do tema central e dos objetivos do mapeamento.

Tabela 5 – Principais conceitos abordados	
Conceitos	Artigos
Alfabetização	15
Cultura escrita	12
Letramento	10
Escrita	6
Leitura e escrita	6
Formação de crianças leitoras/escritoras	5
Literatura infantil	4
Multiletramentos	4
Leitura	3
Oralidade	2
Alfabetização midiática	1
Cultura de pares	1
Cultura letrada	1
Total	70

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Ressaltamos que esse levantamento foi realizado a partir das *tags* de identificação inseridas nos artigos. O quantitativo é superior ao número de trabalhos pois cada texto pode conter mais de uma *tag*.

Quanto à abordagem metodológica, apoiados na perspectiva de Crotty (1998) e Creswell (2007), foram delineadas a metodologia utilizada nos trabalhos analisados conforme Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Abordagem metodológica dos artigos	
Abordagem	Artigos
Experimental	1
Estudo de caso	2
Bibliográfica	3
Colaborativa	3
Pesquisa-ação	3
Documental	5
Descritiva	6
Etnográfica	17
Total	470

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Como podemos observar, apenas 1 trabalho utilizou a abordagem experimental, 2 relataram estudo de caso, 3 artigos tratam-se de pesquisa bibliográfica, 3 estudos realizaram pesquisa colaborativa³, 3 trabalhos caracterizam-se como pesquisa-ação, 5 estudos compreendem pesquisa documental, 6 trabalhos são pesquisa descritiva e 17 artigos utilizaram abordagem etnográfica.

Em relação aos principais métodos utilizados (Tabela 7), 18 pesquisas realizaram entrevistas semiestruturadas, 10 artigos relataram fazer uso de observação participante, 7 trabalhos fizeram análise documental e 4 estudos se utilizaram de questionários:

Tabela 7 – Principais métodos utilizados nas pesquisas	
Método	Artigos
Entrevista semiestruturada	18
Observação participante	10
Análise documental	7

³ Classificação distinta da proposta de Crotty (1998) e Creswell (2007), por ter sido identificada como metodologia pelos próprios autores da pesquisa.

Tabela 7 – Principais métodos utilizados nas pesquisas	
Método	Artigos
Questionário	4
Total	39

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Dentre as 18 pesquisas que realizaram entrevistas semiestruturadas, 8 delas entrevistaram as crianças, inserindo-as no processo investigativo. Consideramos um dado relevante, tendo em vista as especificidades de pesquisas com/sobre crianças e sua participação efetiva no estudo (FANTIN; GIRARDELLO, 2014). O quantitativo final é inferior ao número de trabalhos pois alguns textos não especificam os métodos utilizados.

Identificamos também a fundamentação teórica dos trabalhos. Dos 40, 11 artigos afirmam apoiar-se nos pressupostos na Teoria Histórico-Cultural e 2 pesquisas estão ancoradas na Perspectiva Bakhtiniana. Os demais trabalhos não definem uma abordagem teórica específica.

3.4 Análise

Nos trabalhos analisados buscamos observar quais destas pesquisas realizaram algum tipo de intervenção e se havia estudos que tratavam da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como respostas aos questionamentos levantados nas questões de pesquisas.

QP₁: Quais são as perspectivas abordadas na literatura acerca da cultura escrita na educação infantil?

Dos 40 artigos analisados, 22 pesquisas foram implementadas na Educação Infantil, com ênfase na participação das crianças na cultura escrita. Dentre elas, 12 estudos abordam especificamente a Educação Infantil e os outros 10 são trabalhos que procuram um diálogo desta etapa com o Ensino Fundamental. Observamos que grande parte das pesquisas apresentam uma perspectiva de participação da criança na cultura escrita e na formação de uma atitude leitora e escritora na infância. Abaixo, apresentamos os 12 textos com enfoque na Educação Infantil. A análise compreende uma discussão conceitual, sem abordar

especificamente a metodologia de cada estudo que pode ser explorado no seu fichamento na plataforma Zotero.

O trabalho de Bortolanza e Costa (2016) nos convida a refletir sobre a pré-história da escrita na infância. As autoras enfatizam que para compreender o processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil é fundamental identificar as suas origens nas relações que a criança vai gradativamente estabelecendo com a escrita. Para tanto, afirmam que:

[...] o processo de apropriação da cultura escrita não se inicia no momento em que a criança entra na escola e começa a aprender a escrever, mas sim com o significado que o objeto escrito tem para ela e qual o sentido de sua utilização, pois mesmo antes de entrar na escola ela já experimenta situações de uso deste recurso cultural (BORTOLANZA; COSTA, 2016, p. 933).

Trabalhos como estes são relevantes para a compreensão de que as estratégias primárias de escrita que a criança utiliza para se comunicar, que são vivenciadas por elas em seu convívio social, precisam ser consideradas na Educação Infantil. Bortolanza e Costa (2016) argumentam que é importante o professor conhecer a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, do gesto às brincadeiras, que possibilitarão à criança desenvolver, mais tarde, a escrita convencional. Neste ponto de vista é necessário que a vivência com a escrita na Educação Infantil envolva situações em que a criança possa se expressar sem o uso da escrita de fato, ou seja, por meio de gestos, desenhos, e brincadeiras, por exemplo. Isso possibilitará a assimilação futura da função social específica da escrita em práticas sociais.

A pesquisa de Debus e Galdino (2016) ressalta que, ao pensar sobre o uso da escrita em suas vivências, as crianças aproximam-se da sua função social. As autoras sugerem que primeiro a criança necessita conviver bastante com a escrita e a leitura, compreender para que servem, e só então deve ser apresentado seu aspecto técnico. Desse modo, quando a criança vivencia a escrita e a leitura em seu dia a dia, como observar a escrita e leitura de um bilhete por outra pessoa, uma lista de compras ou outra situação do cotidiano, ela tem a possibilidade de atribuir uma função social para a escrita. Ademais, compreender que a leitura e escrita possuem uma importância, por parte da criança, proporciona motivos pessoais para sua apropriação.

Outro enfoque evidenciado nos trabalhos foi a importância do brincar no processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. Albuquerque e Ferreira (2020) levantam a discussão partindo da BNCC. O documento considera que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-

se” (BRASIL, 2017, p. 36 *apud* ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 10-11). As autoras defendem que na Educação Infantil as crianças vivenciem atividades que envolvam o brincar com as palavras e suas sonoridades, na perspectiva de ultrapassar um ensino transmissivo de letras e sons.

Nesta perspectiva, destaca-se a brincadeira de faz de conta como atividade principal da criança, como ressaltam o estudo de Lopes e Oliveira (2014). É por meio dela que a criança pequena se apropria da cultura: “com a brincadeira de faz de conta a criança desenvolve a representação simbólica – atividade psíquica superior também necessária para a aquisição da escrita” (LOPES; OLIVEIRA, 2014, p. 626). É importante perceber que antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma representação que envolve maior abstração, é imprescindível que a criança exercite e desenvolva as representações por meio do faz de conta. É possível e necessário organizar atividades de desenhos e brincadeiras de faz de conta com a cultura escrita, tendo em vista seus usos sociais como, por exemplo: escrever para se comunicar, se orientar, registrar uma ideia, como meio de identificação, enfim, como instrumento para significar e interagir no mundo em que as crianças convivem.

Furtado e Debus (2017) apresentam discussões a respeito da formação de crianças leitoras, refletindo sobre espaço e tempo disponível para as ações pedagógicas que envolvem a leitura e a literatura nas instituições de Educação Infantil. As autoras consideram que aproximar a criança da literatura, apresentando-a de forma lúdica, amplia sua participação no mundo letrado. “É dessa forma que se inicia a formação do pequeno leitor, contribuindo para o gosto pela leitura e pela literatura em si” (FURTADO E DEBUS, 2017, p. 135). A pesquisa fez um mapeamento dos espaços e tempos coletivos reservados para prática literária em instituições de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino. As autoras destacam que:

[...] o encontro com o objeto livro torna-se de grande importância para o crescimento e o desenvolvimento da criança, motivo pelo qual deve estar ao seu alcance, possibilitando a escolha e a autonomia da criança. É importante ressaltar que o acesso da criança ao acervo, vai além do alcance ao objeto livro. Ter acesso aos livros, é além de tudo possibilitar este encontro de forma mediada pelo(a) professor(a), propondo constantes momentos desta descoberta, em um tempo e espaço organizado a partir da escuta da criança, no qual ela consegue se reconhecer e se sentir acolhida, pronta para uma leitura literária, priorizando o encontro com o livro (FURTADO; DEBUS, 2017, p. 135).

O mapeamento mostrou que, dentre as 71 instituições participantes da pesquisa, 32 afirmam dispor de espaço alternativos para prática literária, como sala de leitura, por

exemplo; 25 instituições possuem biblioteca efetivamente; 8 não contam com espaços coletivos de leitura e 6 possuem livros apenas na sala de aula (FURTADO; DEBUS, 2017). Contudo, as autoras sinalizam a falta de profissionais responsáveis unicamente por esses tempos/espaços. Mesmo as instituições que possuem bibliotecas muitas vezes não dispõem de um(a) bibliotecário(a). Furtado e Debus (2017) evidenciam a importância de tempos e espaços coletivos de leitura literária planejados e construídos com e para as crianças na Educação Infantil para a formação dos pequenos leitores desde os primeiros anos de vida.

Ana Maura Tavares dos Anjos e Andréa da Costa Silva apresentam as percepções dos professores sobre a importância da literatura infantil para a formação de leitores e escritores na Educação Infantil. As autoras consideram a literatura infantil um mecanismo favorecedor do letramento, antecedendo a alfabetização. Por meio de entrevista semiestruturada com quatro docentes que atuam na Educação Infantil, Anjos e Silva (2014) relatam que as professoras participantes da pesquisa incentivavam a leitura e a escrita desde a entrada da criança naquela instituição, aos 2 anos de idade, através de jogos de linguagem e de imitação. Na concepção das professoras participantes, a Educação Infantil é tempo e espaço pedagógico para participação na cultura letrada. A literatura infantil por sua vez, contribui no efetivo processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

É fundamental considerarmos que a participação da criança na cultura escrita tem início muito antes de seu ingresso na instituição educativa. A Educação Infantil pode ser um espaço, portanto, de promoção de vivências significativas com a cultura escrita, nas quais as crianças compreendam a funcionalidade da leitura e escrita em seu cotidiano. Souza e Piol (2018, p. 35) indicam sobre a primeira etapa da Educação Básica, que “é desejável que as crianças se relacionem com a linguagem escrita como uma produção cultural humana que esteja presente em seu dia a dia”. Neste contexto, o trabalho pedagógico dedica-se à formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

Com base nos conceitos de letramento e multimodalidade, Ribeiro (2010) apresenta um estudo sobre a leitura de jornais populares, do ponto de vista do *layout*. Buscando mostrar a importância da percepção do design para a leitura, a autora relata uma experiência com crianças da Educação Infantil. A autora afirma que, mesmo não sabendo ler, as crianças começam cedo suas percepções de leitura e hipóteses sobre a navegação em objetos de ler. A pesquisa revelou que as crianças reconhecem as propostas do *layout* das páginas do jornal, mesmo sem saberem exatamente o que sejam notícias ou reportagens. “As crianças inseridas na cultura escrita, mas ainda não alfabetizadas, conhecem muito sobre multimodalidade e se relacionam bem e ajustadamente com interfaces não lineares” (RIBEIRO, 2010, p. 505). A

autora ressalta a importância de não apenas ler e escrever, mas diferentes formas de ler e escrever no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Costa e Silva (2012) discutem o papel do corpo no processo de apropriação da língua escrita na Educação Infantil. As autoras sugerem maior visibilidade à exploração dos diversos processos de simbolização infantil (o desenho, o faz de conta, etc.) e sua relação com a escrita, especialmente a participação do corpo. Segundo as autoras:

[...] a partir das suas possibilidades imaginativas, os pequenos representam e expressam (como autores e leitores do mundo) suas formas de pensar a realidade: representações gráficas (desenho, por exemplo) e não gráficas (faz-de-conta e narrativas). Nessas manifestações, pode-se observar que o corpo participa de forma ativa e constitutiva da vivência criativa da criança; Ou seja, o corpo é suporte central da mediação das práticas de leituras e escritas realizadas pela criança em idade pré-escolar (práticas de letramento), pois está presente em todo o processo de simbolização. O corpo não é mero suporte técnico (psicomotor) do ato de registrar letras, mas é o lócus em que a expressão e representação acontecem (COSTA; SILVA, 2012, p. 59).

Na discussão conceitual apresentada por Costa e Silva (2012), o corpo, principalmente na Educação Infantil, revela-se como meio essencial de expressões e impressões de mundo. É suporte da brincadeira, do desenho, da narrativa e da escrita. Nessa perspectiva é o corpo que brinca, que narra, que desenha e que escreve, portanto devem ser incentivadas as relações entre a expressão corporal e os processos de ensino e aprendizagem da escrita na Educação Infantil.

A apropriação da língua materna pelas crianças pequenas por meio de gêneros discursivos é a discussão central no trabalho de Greice Ferreira da Silva. Para a autora os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados, que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso” (SILVA, 2018, p. 179). A partir desses gêneros, as crianças aprendem a língua escrita de forma dinâmica, aprendem a pensar sobre ela e sobre o seu funcionamento. A autora defende a participação ativa na cultura escrita, desde a Educação Infantil, “esse argumento não se coaduna com a escolarização precoce da criança, mas sugere pensar em formas de se garantir a ela as vivências necessárias e adequadas, a interação dinâmica com a língua em seu funcionamento e o diálogo com o escrito” (SILVA, 2018, p. 178). Esse processo de participação da criança na cultura escrita e de apropriação da língua materna pode ocorrer, segundo a autora, dentro de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos.

Pérez-Rodríguez *et al.* (2015) abordam a alfabetização midiática na Educação Infantil. As autoras consideram que a competência midiática deve ser abordada como habilidade

necessária para o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, expressão, gestão do conhecimento, desenvolvimento do pensamento e participação na sociedade.

Desde muito cedo, as crianças mostram um alto nível de exposição à mídia, e isto não deve ser considerado como garantido em termos de integração educacional ou uso competente. Fornecer-lhes estratégias para uso crítico, criativo e produtivo é uma tarefa que não deve ser negligenciada na educação, especialmente quando o contato com a tecnologia e os meios de comunicação é tão intenso e está aumentando progressivamente (PÉREZ-RODRIGUES *et al.*, 2015, p. 628, tradução nossa).

Pérez-Rodríguez *et al.* (2015) sinalizam que o currículo espanhol para a educação pré-escolar recomenda trabalhar com linguagem audiovisual e tecnologias da informação e comunicação a fim de apresentar às crianças um uso apropriado e criativo das mesmas. No entanto, consideram que a escola ainda está à margem da necessária alfabetização midiática. Para as autoras, a competência midiática é um requisito para a formação adequada para a cidadania desde a Educação Infantil. Consideram, ainda, possível e necessário um envolvimento com as múltiplas linguagens, incluindo a escrita, na perspectiva da alfabetização midiática.

Nelly Mejía (2010) analisa a Bebeteca, um programa nacional colombiano, como o espaço educativo significativo que contribui para vivência de bebês com a leitura e da escrita. A Bebeteca constitui-se, de acordo com a autora, como um “espaço sociocultural com intencionalidade pedagógica, com uma nova perspectiva de desenvolvimento infantil, consciente da importância das experiências corporais, emocionais, sociais e cognitivas das crianças com seu contexto” (NELLY MEJÍA, 2010, p. 880, tradução nossa). A proposta da Bebeteca é proporcionar oportunidade de conviver com a leitura e escrita desde a mais tenra idade. A autora defende uma leitura inicial antes chegar à escola, que pode ser propiciada no espaço da Bebeteca.

A análise dos artigos aponta que a cultura escrita precisa ser vivenciada na Educação Infantil, porém de forma que a criança perceba essa forma de linguagem como elemento cultural. Acreditamos que a participação na cultura escrita pode ser ampliada a partir de vivências carregadas de significados e funções sociais. Consideramos, ainda, fundamental que os espaços da Educação Infantil possibilitem que as crianças se manifestem por meio de diferentes linguagens e com o corpo. É, portanto, necessário organizar e promover experiências que atribuam sentido à escrita e à leitura pela criança, utilizando para isso a brincadeira, atividade primordial nesta etapa do desenvolvimentismo humano.

QP₂: *Dentre as investigações, quais as intervenções utilizadas para abordar a cultura escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental?*

Dos 40 artigos selecionados para a revisão, 16 pesquisas realizaram algum tipo de intervenção. Serão apresentados 9 trabalhos com intervenções implementadas na Educação Infantil e/ou aquelas realizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que buscaram um diálogo com a etapa anterior.

Silva (2018) relata uma vivência de leitura e escrita de gêneros discursivos em uma turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil. A situação em pauta enfoca a re-criação de um relato escrito no livro da vida da turma. Segundo a autora, o livro da vida “é um compilado de registros escritos dos acontecimentos mais significativos da turma. São as crianças que dizem o que deve ser escrito no livro da vida, e esses registros foram feitos por mim, porque as crianças não eram, no início do trabalho, convencionalmente alfabetizadas.” (SILVA, 2018, p. 185). A autora descreve a escrita do relato de vida de uma criança que solicitou o registro após uma roda de conversa da professora com a turma. Em sua análise, a autora argumenta que:

[...] a criança aparenta perceber que a escrita legitima as coisas, que se escreve para que se possa ser lido e lembrado, em qualquer outro momento, e que se escreve porque se quer comunicar algo para um outro real, um destinatário real. Escreve porque tem a intenção de que o outro leia, porque quer se expressar. Isso se verifica quando a criança se direciona a mim e diz: “Eu quero escrever no livro da vida”, e quando eu pergunto o motivo por que quer escrever no livro da vida, justifica: “Porque todo mundo vai ler, até a minha mãe quando ela vier na reunião” (SILVA, 2018, p. 187).

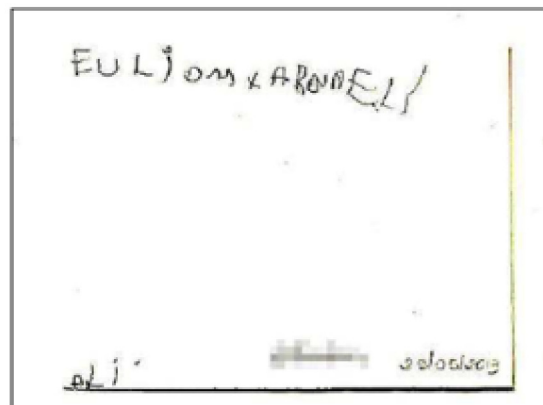
Silva (2018) ressalta que, na escrita do relato da vida, a criança se reconhece como autora, como a re-criadora do texto, como alguém que sabe escrever, mesmo que naquela ocasião ainda não escrevesse convencionalmente. A autora destaca, ainda, a mediação do professor nesse processo que atua como “escriba” (SILVA, 2018, p. 188).

A intervenção apresentada por Bortolanza e Costa (2016) teve início com observações das atividades desenvolvidas pela professora com a escrita, em uma turma com crianças de cinco anos de idade na Educação Infantil, seguindo-se de uma atividade exploratória para conhecer o que pensam as crianças sobre a escrita. De acordo com as autoras “a atividade desenvolvida teve como objetivo provocar, por meio do diálogo, uma situação que colocasse a criança diante de circunstâncias que lhe exigissem a utilização de um recurso gráfico de

representação de uma ideia: o desenho” (BORTOLANZA; COSTA, 2016, p. 937). A atividade realizada consistiu em orientar as crianças a fazer um desenho que representasse a escrita. A fonte de análise, segundo as autoras, foram não só os desenhos feitos pelas crianças, mas, sobretudo, os sentidos a eles atribuídos, nos diálogos delas com a pesquisadora.

A pesquisa contou ainda com um experimento pedagógico (BORTOLANZA; COSTA, 2016), com o intuito de instigar nas crianças a necessidade de utilizar a escrita como forma de se comunicarem e, simultaneamente, de significarem a escrita como um instrumento auxiliar de sua memória. A atividade foi realizada em dois momentos: no primeiro a pesquisadora simulou uma situação imaginária na qual as crianças foram incentivadas a escrever um bilhete para suas mães. O enunciado do bilhete foi ditado para que a criança, no papel social de estudante, registrasse a ideia conforme suas possibilidades; em seguida, foi solicitado que lesse o que havia escrito. De acordo com as autoras, “os sujeitos do estudo, ainda não alfabetizados, tiveram como desafio registrar por meio de sinais gráficos a ideia desejada, tendo em conta que tais sinais gráficos deveriam ter a função de relembrar o conteúdo da ideia proposta” (BORTOLANZA; COSTA, 2016, p. 941). As autoras relatam que uma das crianças se utilizou de letras para registrar suas ideias (Figura 3), pois sabe que para escrever utilizamos marcas convencionais. No entanto, não se apropriou de tais marcas para auxiliá-la a recordar o conteúdo expresso, apenas registrou letras aleatoriamente (BORTOLANZA; COSTA, 2016).

Figura 3 – Criança no papel social de estudante



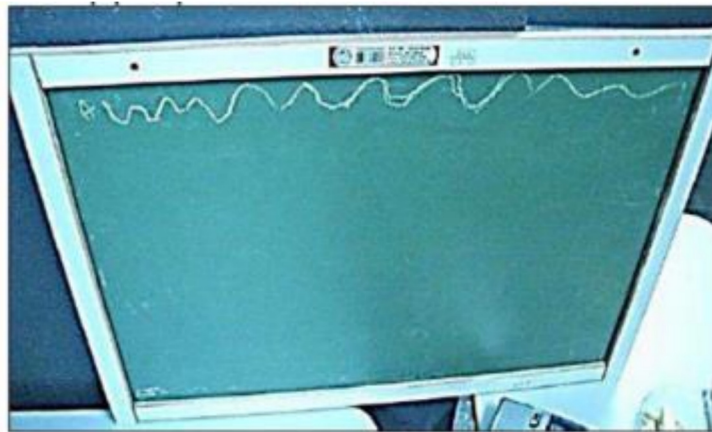
Fonte: Bortolanza e Costa (2016), p. 94.

No segundo momento do experimento pedagógico, as crianças foram motivadas a participar de uma brincadeira em que os papéis sociais assumidos se inverteriam: elas representariam o papel da professora e a pesquisadora seria a estudante. Durante a realização da atividade, assumindo o papel de professor, que neste momento estavam representando, as crianças deveriam escrever um convite aos pais na lousa. As autoras destacam que, com os

papéis sociais invertidos, as ações das crianças também se modificaram (Figura 4). As autoras constataram que:

[...] a relação da criança com o objeto escrita modificou-se; o próprio significado da escrita para a criança se alterou, pois o papel assumido por ela na brincadeira mudou, o que lhe exigiu uma mudança de atitude na realização da atividade. Para ela, tratava-se de imitar a ação do adulto, e não de utilizar a escrita para representar uma ideia ou ainda como recurso auxiliar de sua memória. Para isso, ela utilizou uma forma peculiar de representação, correspondente às garatujas, explicitando com seu gesto a imitação da ação do professor (BORTOLANZA; COSTA, 2016, p. 943).

Figura 4 – Criança no papel social de professor



Fonte: Bortolanza e Costa (2016), p. 943.

Bortolanza e Costa (2016) concluem que a escrita precisa estar presente nas brincadeiras das crianças, não para as crianças brincarem de escrever, ou utilizar a escrita de maneira lúdica, mas pelo fato de que na brincadeira de papéis sociais a relação das crianças com o objeto escrita se modifica, e elas a significam em consonância com o papel que assumem, o que lhes possibilita separar o aspecto semântico do material” (BORTOLANZA; COSTA, 2016, p. 946). Esse processo é fundamental para compreender a função social da escrita na Educação Infantil.

A pesquisa de Lopes e Oliveira (2014) versa sobre os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com síndrome de Down na Educação Infantil. A intervenção ocorreu em sessões de atendimento pedagógico, nas quais foram propostas vivências da linguagem escrita para a criança. Em uma das atividades, a pesquisadora colocou uma folha sobre a mesa e solicitou que a criança ajudasse a escrever que o cachorro foi o primeiro ser vivo a viajar pelo espaço – temática de seu interesse. A criança não se envolveu na atividade logo de início, dizia

“amassar, um barco”, demonstrando que gostaria de brincar. A pesquisadora não desconsiderou o pedido, afirmou que após a atividade brincariam. Então, votou a persistir na escrita e escreveu em sua folha pronunciando a palavra ca-chor-ro, em sílabas, enquanto a criança observou. Seguindo a proposta, a criança começou a envolver-se na atividade e traçou linhas quebradas fechadas e abertas. Em seguida, a pesquisadora questionou: “Você escreveu aí cachorro?” – então traçou uma linha curva aberta e, em seguida, silabou: ca-chor-ru. As autoras consideram que a pergunta da pesquisadora define a escrita como ação da criança, significando sua atitude como forma de escrita, o questionamento é apenas sobre a palavra cachorro.

Ao questionar o que foi escrito não duvidou de que a criança escreveu. Assim, foi determinado o que ela fez – escrita –, embora não seja possível afirmar que a criança atribuiu o mesmo sentido da significação. Contudo, é possível afirmar que demonstrou compreender que a escrita é uma representação que significa algo e que, para ser compreendida, precisa ser lida. Sendo assim, a escrita, nesse episódio, foi para a criança um sistema especial de símbolos e signos, ainda que não representado por letra; foi representada pela forma de escrita dela naquele momento: linhas quebradas e curvas (LOPES, OLIVEIRA, 2014, p. 634-635).

Lopes e Oliveira (2014) atentam para o fato de que, no decorrer da atividade, não se constatou na criança a necessidade de escrever, aspecto principal do processo de apropriação da escrita. A criança não participou e não foi inserida no processo de elaboração da ideia no momento da escrita, que partiu da pesquisadora. Apesar de o assunto escrito ser de interesse da criança, as autoras constatarem que “não houve atribuição do principal sentido à escrita: a escrita como uma necessidade de expressão da criança. Isso deve ser compreendido em estreita relação com a atuação pedagógica, na qual a escrita não foi significada como uma necessidade” (LOPES; OLIVEIRA, 2014, p. 636). Isso significa que, no processo de mediação entre o adulto e a criança, é importante considerar os sentidos atribuídos à escrita pela criança.

Abordando as implicações do letramento visual, Ribeiro (2010) relata a maneira como as crianças da Educação Infantil reagem à diagramação de jornais impressos e *layouts*. A autora realizou um levantamento, por meio de questionário enviado aos responsáveis, e constatou que as crianças participantes da pesquisa haviam contato com objetos impressos no convívio familiar. A intervenção proposta consistiu em propor às crianças a visualização e manipulação dos jornais levados pela pesquisadora, respondendo a solicitações relacionadas ao *layout*. Sobre a percepção das crianças, a autora afirma que:

[...] leitores em formação parecem reconhecer no leiaute uma primeira proposta de orientação para a prática de ler interfaces não lineares, mosaíquicas, em que blocos visuais concorrem entre si e disputam a atenção do leitor. As crianças identificam imagens, relacionam-nas aos textos que veem acima, ao lado ou abaixo, demonstrando uma fi na percepção de fundos, fios, espaços em branco e relações marcadas por tamanhos de fontes e larguras de títulos. Elas não sabem o que é notícia. Não conhecem esse conceito ainda, relacionado às práticas do jornalismo e à agenda das pessoas em relação aos acontecimentos. Mas sabem que uma imagem mostra algo e que um bloco cheio de letrinhas diz algo sobre aquela foto. E isso não é pouco (RIBEIRO, 2010, p. 526).

Ribeiro (2010) afirma que as crianças, inseridas na cultura escrita, mas ainda não alfabetizadas, conhecem muito sobre multimodalidade e se relacionam bem e ajustadamente com interfaces não lineares. De acordo com a autora “multimodalidade é característica de todo texto, podendo ser balanceada de infinitas formas, incluindo-se aqui aspectos da leitura em novos regimes de leitura não linear, em ambientes de tecnologia digital, por exemplo (RIBEIRO, 2010, p. 527).

Debus e Galdino (2016) investigaram o trabalho com a linguagem escrita e a apropriação da cultura letrada na Educação Infantil a partir dos Contos de Fadas. A intervenção iniciou com a proposta da sacola viajante, uma bolsa de tecido na qual as crianças levaram para casa os livros que escolhiam do acervo disponível na biblioteca. A sacola era enviada com intuito de promover interação familiar, para que fosse possível uma leitura compartilhada com a família no fim de semana. Acompanhando o livro seguia um caderno de registros, no qual cada família tinha um espaço para relatar como foi a experiência. No retorno, cada criança fazia o relato da história aos colegas, objetivando o respeito à voz da criança e sua compreensão do lido. Segundo as autoras, a experiência tornou-se significativa tanto nos registros, nos quais as famílias descreviam muito interesse por parte da criança pela leitura e manuseio do livro, bem como no momento do relato das histórias lidas em casa.

Na continuidade da intervenção, Debus e Galdino (2016) apresentaram histórias dos Irmãos Grimm para enriquecer esta experiência com contos de fadas. Utilizaram ilustrações de algumas histórias destes autores e questionaram quais eram conhecidas pelas crianças. Foi observado que a maioria das crianças conhecia os títulos e recontaram parte das histórias oralmente. Em seguida, fizeram um gráfico com a história preferida de cada criança. Nele, cada uma desenhou sua história favorita e a professora, como escriba, escreveu o título. A história Branca de Neve e os sete anões foi a preferida da turma, as etapas seguintes foram com base nesse conto de fadas. As atividades consistiam em uma caixa surpresa com uma maçã, para as crianças adivinharem o que havia dentro a partir de algumas pistas e escrita de

bilhete para avisar a Branca de Neve que a bruxa iria levar a maçã envenenada. As autoras ressaltam “a importância de práticas pedagógicas que enfatizem a leitura e escrita como produção cultural desde a Educação Infantil” (DEBUS; GALDINO, 2016, p. 213). Isso demanda um trabalho com ênfase na função social da escrita e em situações nas quais a criança sinta a necessidade de ler e escrever, que pode ser concretizado a partir dos contos de fadas.

Albuquerque e Ferreira (2020) analisaram práticas de ensino da leitura e da escrita em duas turmas do último ano da Educação Infantil: uma pertencente à rede pública de ensino no Brasil e outra localizada na França. As pesquisadoras realizaram observações de aulas, entrevistas com as professoras e análise documental referente às atividades vivenciadas pelas crianças no período das observações, dentre elas uma atividade elaborada pelas autoras para avaliar os conhecimentos das crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que compreende a apropriação do alfabeto. As atividades de linguagem da turma participante da pesquisa eram diversificadas e, em muitas situações, lúdicas e, com isso, as especificidades da infância eram consideradas, tais como a brincadeira e a interações com os pares. Albuquerque e Ferreira (2020) consideram que o cuidado, o brincar e o ensinar se dividem ou se misturam nos diferentes sistemas de ensino entre Brasil e França. As autoras constataram que:

[...] as duas docentes, mesmo considerando os aspectos singulares de suas práticas, desenvolviam atividades variadas relacionadas à leitura e à escrita e organizavam suas rotinas de forma a explorar diferentes estratégias que contribuíssem para que as crianças avançassem em seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética, respeitando a dinâmica de uma turma da Educação Infantil. As docentes organizavam o seu trabalho pedagógico de modo a privilegiar a leitura e exploração de textos que faziam parte do universo infantil, e o desenvolvimento de atividades reflexivas e diversificadas que possibilitavam a compreensão do sistema de escrita alfabética (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 29).

Com base na análise das práticas das professoras participantes da pesquisa, Albuquerque e Ferreira (2020) concluem que, apesar das crianças pertencerem a países distintos (mas ambos com sistema de escrita de natureza alfabética), a maioria das duas turmas encerrou o ano letivo compreendendo alguns princípios do sistema de escrita alfabética, principalmente, o que a escrita nota, a pauta sonora das palavras. As autoras defendem o aprendizado da leitura e escrita por meio de diferentes atividades vivenciadas no contexto escolar e fora dela. Para as autoras, tais atividades precisam ser lúdicas, interessantes e desafiadoras de modo a garantir que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita desde a Educação Infantil.

A pesquisa de Neves *et al.* (2011) relata como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma instituição de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental. As autoras buscaram analisar a natureza da relação entre esses dois níveis de ensino, conforme manifestada nas práticas educativas desenvolvidas em cada etapa. Na Educação Infantil, inicialmente realizaram um mapeamento das atividades e dos espaços utilizados. Em seguida, examinaram como as crianças respondiam e participavam do ambiente letrado, a partir da análise de alguns eventos de letramento. As pesquisadoras observaram e registraram momentos em que as crianças manifestaram o interesse pela aprendizagem da língua escrita, engajando-se em sua produção espontaneamente.

Neves *et al.* (2011) buscaram entender a inserção das crianças em um novo espaço escolar, realizaram também, nesta etapa, um mapeamento das atividades desenvolvidas e dos espaços utilizados, a fim de tecer comparações entre esse novo espaço e as experiências anteriores na Educação Infantil. Segundo as autoras “tais aspectos, considerados em conjunto, representam uma ruptura em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil” (NEVES *et al.*, 2011, p. 132). As autoras verificaram que as práticas educativas que assumiram centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos.

Na Educação Infantil a centralidade do brincar, de acordo com Neves *et al.* (2011), esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Ao inserir-se no Ensino Fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano. As autoras concluem que a investigação evidenciou a “necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea” (NEVES *et al.*, 2011, p. 138). As autoras argumentam que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica reflete no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas.

Belintane (2010) discute a transição entre cultura oral e cultura escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo na articulação entre esta etapa e a Educação Infantil. A transição da oralidade para a escrita implica práticas pedagógicas contextualizadas e precisas,

com o monitoramento constante das defasagens de níveis desde o início do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa ocorreu em duas fases: na primeira, houve uma avaliação diagnóstica com as crianças que ainda não reuniam as condições básicas para o domínio da leitura e da escrita, de acordo com professores e pela coordenadora da escola. Belintane (2010) buscou conhecer melhor essas crianças e suas condições de oralidade e letramento, por meio dos registros que elas trazem da Educação Infantil. A autora constatou que as crianças possuíam um repertório pouco diversificado de gêneros orais da infância e pontua que não tiveram oportunidades de lidar suficientemente com textos de gênero oral. Na segunda fase, a pesquisa acompanhou duas turmas de primeiras séries do Ensino Fundamental, ministrando com seus professores um programa de oralidade, leitura e escrita embasado nos resultados obtidos na primeira fase. O projeto visou acompanhar as crianças em suas singularidades, procurando detectar seus movimentos de aproximação e de afastamento em relação ao universo da leitura e da escrita, concluindo que o enlaçamento entre a cultura oral e letramento é fundamental no contexto da Educação Infantil.

Tendo e vista a preocupação com a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, Semeghini-Siqueira (2011) expõe em sua pesquisa algumas estratégias encontradas para esse acolhimento, recorrendo às propostas que focalizam a oralidade, a leitura e a escrita. Por meio de imersão da pesquisadora em uma escola pública, esta buscou refletir sobre processos de letramento e de alfabetização, além de colher informações consistentes sobre práticas de oralidade, leitura e escrita, em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças.

A pesquisa iniciou com uma avaliação diagnóstica referente à leitura com 60 crianças. Foi verificado que 16 liam palavras, 19 tentavam deduzir a palavra a partir da primeira letra e 25 realizavam somente associações aleatórias, aproximando desenhos de palavras não correspondentes. Para as que estavam lendo, foi apresentado um texto e verificou-se que 8 liam com fluência. As pesquisadoras tiveram acesso a ficha com informações destes últimos, a partir de entrevista com pais. As pesquisadoras verificaram que as 8 crianças leitoras haviam frequentado Educação Infantil por pelo menos dois anos. A autora considera esse fato um “indício de que vivenciaram um contexto propício para o desenvolvimento de experiências letradas, isto é, um letramento emergente mais intenso na família, na Educação Infantil ou nos dois espaços” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 336).

A partir de tais dados, Semeghini-Siqueira (2011) propôs uma reflexão com a professora da turma, avaliando a possibilidade de se ampliar o tempo e diversificar o uso de letras móveis, para que as atividades de oralidade, leitura e escrita, além do caráter lúdico,

viabilizassem a interação com o outro. O foco maior seria direcionado à leitura, a fim de ampliar o repertório letrado das crianças. Uma das atividades realizadas foi a fotografia da palavra, em que a palavra era digitada em uma folha e a imagem correspondente colada em outra. O papel contendo a palavra era apresentado à classe para que todos pudessem ler, relacionar com a imagem e conversar sobre o significado. Em seguida, as crianças deveriam olhar com atenção a palavra, com a proposta de brincar de tirar foto; depois, fechar os olhos e imaginar a foto registrada. Logo após, eles se concentravam e olhavam novamente a palavra. A professora guardava a folha que continha a palavra e as crianças a ajudavam a escrevê-la na folha que continha a imagem. A intervenção teve a duração de um ano com atividades diversificadas. No encerramento, foi realizada uma avaliação diagnóstica final e os dados evidenciaram que o “efeito do letramento emergente anterior aos 6 anos tem um peso determinante e interfere fortemente no progresso das crianças” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 339).

Trabalhos desta natureza, que intervêm na dinâmica das instituições de ensino, são essenciais para modificar e repensar as práticas pedagógicas, buscando superar os dilemas e percalços vivenciados no contexto escolar. De acordo com Reis e Amiel (2019, p. 299) “uma pesquisa intervencionista parte do princípio que algum método, técnica, política, ou prática pedagógica poderá transformar os problemas identificados nas pesquisas de análise ou avaliação”. Desse modo, projetos de intervenção contribuem para além do desenvolvimento de novos conhecimentos, pois refletem diretamente nas práticas de ensino.

QP₃ *Dentre as investigações, quais são as perspectivas abordadas sobre a cultura escrita na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental?*

Dos trabalhos analisados, 8 estudos abordam a transição entre as primeiras etapas da Educação Básica. Serão apresentadas 5 pesquisas descritivas e/ou de campo, visto que as interventivas foram descritas na análise da QP₂.

Souza *et al.* (2018) discutem a participação na cultura escrita, em articulação com a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. As autoras realizaram entrevistas com professoras que atuam nessas etapas de ensino, com o intuito de compreender e analisar suas concepções sobre a formação de leitores e a apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena. Diante dos depoimentos das professoras tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental, as autoras sinalizaram que todas desenvolvem diversos gêneros textuais com as crianças. No entanto, Souza *et al.* (2018, p. 334) consideram que, para além disso, é

necessário “ter claro que o(a) professor(a), deve ser um(a) provocador(a) da aprendizagem e explorador(a) dos conceitos que a criança traz para o espaço educativo, contribuindo assim, com o processo de apropriação da cultura escrita”. O estudo revelou que ainda há grandes desafios a enfrentar na transição entre a Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

Após reflexões e entendimento sobre a concepção de infância, de criança e da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, compreendemos que a articulação de três elementos - infância, criança e brincadeiras -, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, são indispensável[sic] à apropriação da linguagem escrita, principalmente para as crianças pequenas, sem lhes roubar a infância (SOUZA *et al.*, 2018, p. 336).

Souza *et al.* (2018) abordam o ensino a aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva da formação de uma atitude leitora e produtora de texto, tanto da Educação Infantil quanto no 1º ano do Ensino Fundamental. Isso implica envolver práticas que instiguem a necessidade de escrever e ler as situações reais da vida. Antes da preocupação com a leitura e a escrita propriamente ditas, é preciso atenção para as atividades significativas e com sentido para as crianças. O desejo de expressão das crianças pode ser incentivado, sem focar na escrita, quando lhes são permitidos que contem e recontem suas histórias, que as elaborem e compartilhem com seus pares, estimulando a observação e expressão das suas ideias.

Mello e Bissoli (2015) indicam que a apropriação da cultura escrita não acontece simplesmente pelo estabelecimento de um contato direto entre as crianças e as letras, sílabas ou textos, mas sim com a mediação dos professores e professoras por meio de um trabalho intencional. As autoras defendem que o trabalho pedagógico com a escrita, tanto na Educação Infantil como do Ensino Fundamental, precisa pautar-se na compreensão de que as capacidades de ler e escrever são parte de um processo que envolve também gestos, desenhos, faz de conta e outras formas de expressão.

Não se trata, pois, da quantidade de tempo que se dedica à linguagem escrita na escola, como atestam a realidade de muitas crianças na educação infantil e a realidade típica dos anos iniciais do ensino fundamental, que priorizam o treino da escrita a tal ponto que atividades como o brincar e a ida ao parque ficam restritas a alguns dias da semana, quando não são impedidas totalmente. Nesses casos, o tempo que se dedica à escrita parece ser longo demais. Trata-se sim de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos às novas gerações (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 137-138).

Lugle e Mello (2015) refletem sobre vivências que promovem a formação da atitude leitora e autora nas crianças e apontam para uma necessária separação entre o trabalho com a

cultura escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As autoras consideram como dois movimentos distintos, ainda que complementares: a inserção das crianças pequenas nas formas mais elaboradas da cultura escrita na Educação Infantil e a apropriação da técnica pelas crianças do Ensino Fundamental. Essa discussão, para as autoras, é essencial para orientar as práticas dos professores, bem como contribuir para redimensionar as expectativas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às crianças que frequentam a Educação Infantil. As autoras defendem que “a apresentação da cultura escrita numa perspectiva de formação de leitores e autores, podem promover a formação de um sentido para a linguagem escrita na Educação Infantil que favoreça a apropriação plena da cultura escrita no Ensino Fundamental” (LUGLE; MELO, 2015, p. 198).

Lugle e Mello (2015) delineiam dois momentos que constituem o processo de apropriação da linguagem escrita. O primeiro ocorre na Educação Infantil, onde as vivências com a cultura escrita formam nas crianças uma atitude para usufruir dessa cultura escrita, incentivando uma necessidade de escrever. Essa necessidade de apropriação da linguagem escrita criará a base para o segundo movimento desse processo, no Ensino Fundamental, a apropriação da técnica que, assentada sobre o desejo de ler e escrever, fará sentido para a criança. Na prática, isso pode acontecer quando as crianças ouvem histórias lidas imaginando o que é narrado, quando manuseiam livros de história infantil e buscam descobrir pelas imagens o que está escrito, quando relatam uma experiência vivida que é registrada pelos professores ou colegas maiores sob a forma escrita ou quando escrevem para o outro em forma de carta ou bilhete.

Kramer *et al.* (2011) problematizam a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Em relação à linguagem, leitura e escrita. A partir da pesquisa desenvolvida, as autoras constataram muitos desafios em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Partindo da observação em creches, pré-escolas e escolas Kramer *et al.* (2011) apontam que no trabalho com a linguagem as intenções educativas das professoras nem sempre ampliam as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem. As autoras consideram a formação – inicial e continuada – dos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental crucial para avançar nas práticas pedagógicas. É preciso que professores e gestores conheçam sobre “concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária” (KRAMER *et al.*, 2011, p, 79).

Na formação do leitor, a Educação Infantil tem como objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos,

e os mais diferentes suportes. As escolas de Ensino Fundamental têm o papel de assegurar a leitura e o acesso às normas e regras da escrita. Além disso, de acordo com as autoras, é fundamental que instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas. Atuar nas transições pode contribuir para amenizar as possíveis tensões e rupturas no processo de ensino e aprendizagem.

Chaguri e Jung (2013) abordam a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e analisam as ações educacionais previstas em termos de leitura e escrita dentro desse novo cenário educacional. A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental precisa ser assegurada em termos pedagógicos, levando em conta as singularidades das ações infantis e das práticas culturais de contato com o texto escrito que a criança já adquiriu. Para os autores, a proposta pedagógica refere-se ao modo de participação da criança nas práticas de leitura e escrita. Por meio dessas práticas a criança vai reconhecendo o ato de ler como outro modo de falar e o texto escrito como um mediador de sua relação com o mundo e com o outro. As autoras enfatizam que:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional 1ª série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica que, por um lado, considere a singularidade das crianças dessa faixa etária e suas práticas culturais de escrita e, por outro, apresente uma proposta de aprendizagem na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 939).

Tendo em vista as questões discutidas nos artigos, consideramos relevante considerar, além dos aspectos institucionais e pedagógicos, a transição da criança – da Educação Infantil – para aluno – do Ensino Fundamental. Sacristán (2005, p. 11), define o aluno como “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]”. O autor ressalta a posição do adulto, e não somente o professor, como articulador da construção do aluno, pelo seu poder de organizar a vida do menor, aquele que não é adulto. Nesta perspectiva, os alunos são mediados pelos professores, pais e demais adultos com os quais mantêm contato. O autor enfatiza que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p. 13). Ou seja, é a naturalização de um processo que não ocorre de forma natural. Portanto, consideramos que essa transição demanda um olhar atento de todos os adultos que convivem com a criança.

4 PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: O LUGAR DA CULTURA ESCRITA NA BNCC E NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os resultados da investigação e as contribuições da pesquisa no Mestrado Profissional se expressam no produto, “algo tangível, que se pode tocar, ver, ler etc.” (CAPES, 2019, p. 16). Como produto final desse trabalho, apresentamos uma proposta de cinco ‘guias de apoio ao trabalho docente’ destinado aos profissionais da Educação Infantil, com propostas que visam ampliar a participação das crianças na cultura escrita, embasados nos trabalhos até aqui apresentados. Temos como objetivo promover a divulgação científica, compilando os resultados de revisões de literatura em breves guias que podem apresentar um tema complexo à professores e gestores, seguindo o exemplo de Amiel e Oliveira (2018).

Apoiados na BNCC e Currículo em Movimento, consideramos que as aprendizagens podem ser propiciadas por uma multiplicidade de linguagens (BRASIL, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2018). Por meio dos campos de experiências, as crianças têm oportunidade de vivenciar novas descobertas, compreendo o mundo à sua volta e produzindo novos significados.

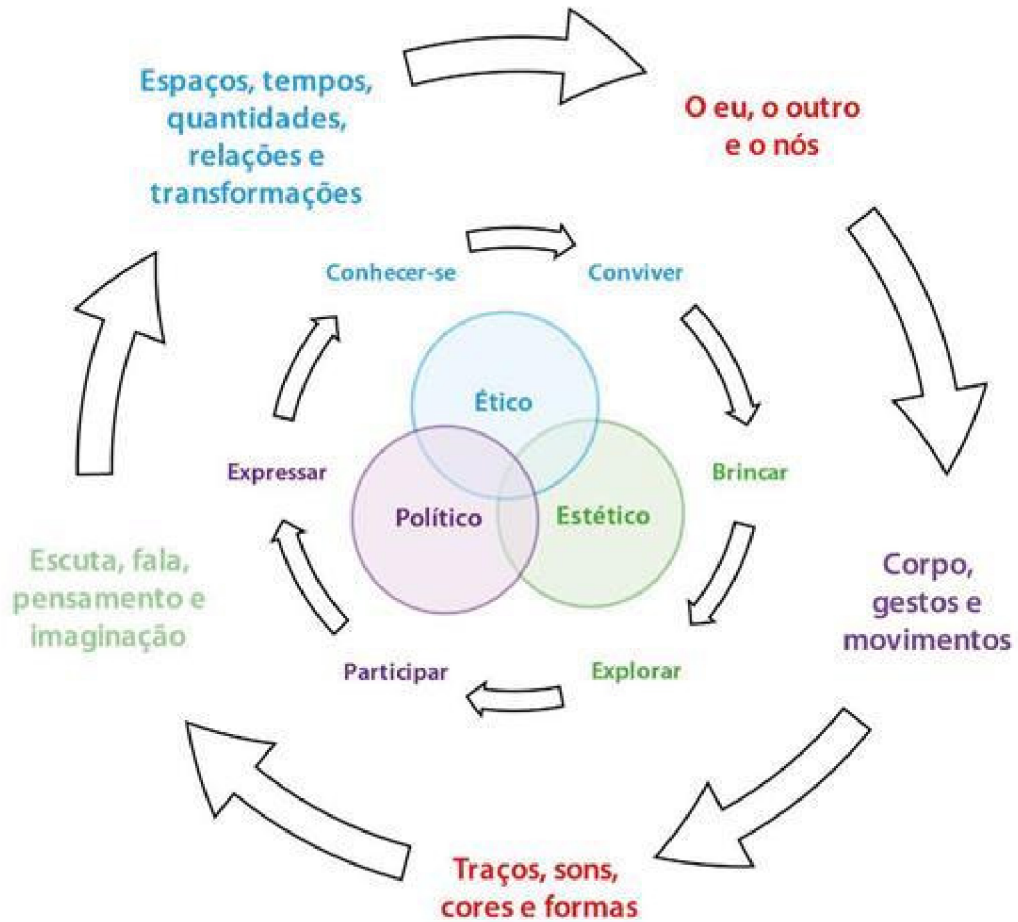
4.1 Guia de Apoio ao Trabalho Docente

A estrutura dos campos de experiência (Figura 5) emerge dos princípios fundamentais expressos nas DCNEI e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a BNCC.

Nesse modo de organização curricular, em uma única atividade, podem ser exploradas várias linguagens. Igualmente, todos os campos de experiências têm potencial para ampliar a participação das crianças na cultura escrita. Isso é possível por meio das interações e das brincadeiras – eixos norteadores do currículo na Educação Infantil. Por exemplo,

[...] nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 37).

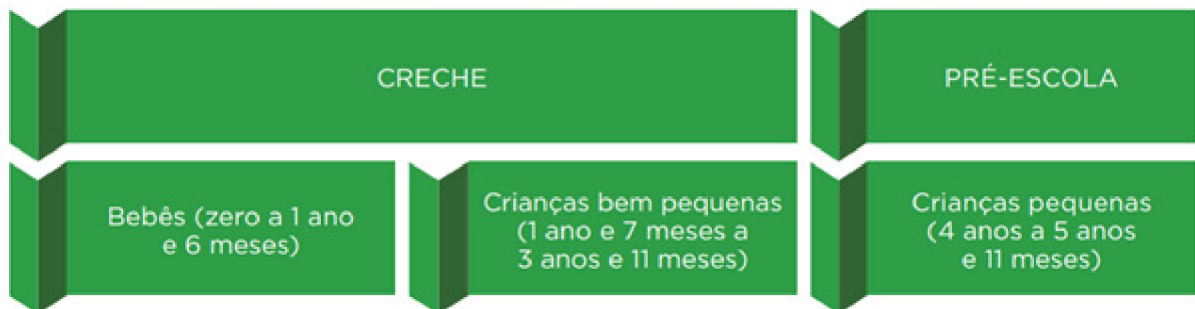
Figura 5 – Campos de experiências



Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 60.

A Educação Infantil está organizada em grupos por faixa etária (Figura 6). Este guia apresenta sugestões para o trabalho pedagógico na pré-escola com crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

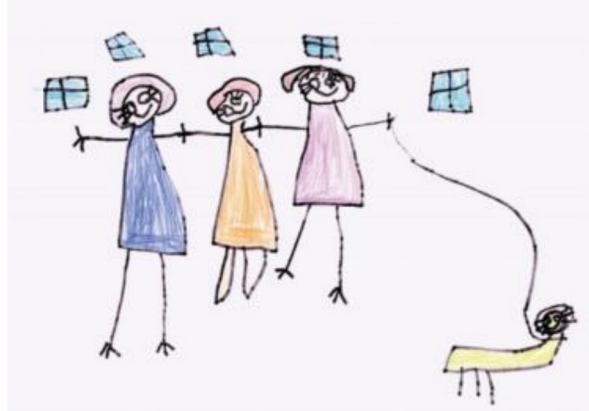
Figura 6 – Organização da Educação Infantil



Fonte: BRASIL, 2017, p. 46.

O guia se estrutura em três partes: introdução ao campo de experiência, sugestões para o trabalho docente, com ênfase na participação das crianças na cultura escrita, a partir dos campos de experiências expressos na BNCC e no Currículo em Movimento e um resumo final. As propostas apresentadas foram fruto das pesquisas realizadas, na literatura revisada e no material suplementar da BNCC, disponibilizado pelo Ministério da Educação. O guia pode ser lido como uma breve introdução ao tema, apontando caminhos, leituras e pesquisas complementares, instigando a aproximação de docentes à literatura recente sobre o tema.

Quadro 3 – O eu, o outro e o nós



Autora: Aylla de Sousa Rodrigues. Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 63.

Esse campo destaca experiências que possibilitem às crianças, na interação com outras crianças e adultos, viverem situações de atenção pessoal e outras práticas sociais, nas quais aprendem a se perceber como um EU, alguém que tem suas características, desejos, motivos, concepções, a considerar seus parceiros como um OUTRO, com seus desejos e interesses próprios, e a tomar consciência da existência de um NÓS, um grupo humano cada vez mais ampliado e diverso. Nesse processo, vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. A ênfase neste campo de experiências está ligada à constituição de atitudes nas relações vividas ao longo de toda a permanência da criança na unidade de Educação Infantil, abrindo caminho para outras aprendizagens.

Propostas para o trabalho com crianças pequenas	Construir uma linha do tempo – história de vida – a partir de seus relatos orais e de informações enviadas pelos responsáveis (BELINTANE, 2010).
	Participar da elaboração da rotina diária da turma, por meio de decisões coletivas explorando a oralidade (BELINTANE, 2010).
	Agir com protagonismo na escolha de brincadeiras e atividades, na seleção de materiais, considerando seu interesse (SOUZA <i>et al.</i> , 2018).
	Participar de brincadeiras de faz de conta, compartilhando propósitos com seus pares e representando diferentes papéis (MELLO; BISSOLI, 2015).
	Conhecer e se relacionar com crianças e pessoas de outros grupos sociais, explorando diferentes meios de comunicação: carta, telefone, Internet, etc. (PÉREZ-RODRÍGUEZ <i>et al.</i> , 2015).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Por meio das interações, as crianças vão descobrindo a si mesmas e os grupos dos quais fazem parte. A oralidade constitui-se como elemento fundamental na constituição da identidade da criança no fortalecimento das relações sociais. Esse campo de experiência possibilita a correlação entre cultura oral e cultura escrita, Belintane (2010) considera que explorar a oralidade traz implicações para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente na Educação Infantil. As brincadeiras de faz de conta também são um caminho para a apropriação da escrita. Criar uma situação imaginária, segundo Mello e Bissoli (2015), possibilita à criança desenvolver capacidade de abstração, primordial para aprendizagem da escrita.

Quadro 4 – Corpo, gestos e movimentos



Autor: Arthur Di Fábio Castro. Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 68.

Esse campo destaca experiências nas quais o CORPO, os GESTOS e os MOVIMENTOS constituem linguagens das quais as crianças, desde cedo, fazem uso e que as orientam em relação ao mundo. O referido campo destaca experiências ricas e diversificadas, em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos constituem uma linguagem vital com a qual as crianças percebem e expressam emoções, reconhecem sensações, interagem, brincam, ocupam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo. Destaca-se, também, que a capacidade de nomear, identificar e ter consciência do próprio corpo, assim como a construção de uma autoimagem positiva, estão associadas às oportunidades oferecidas às crianças para expressão e conhecimento da cultura corporal da sociedade em que vivem.

Propostas para o trabalho com crianças pequenas	Explorar formas de comunicação não verbal, com gestos, mímicas, etc., expressando-se corporalmente (COSTA; SILVA, 2012).
	Criar histórias e narrativas a partir de jogos de imitação, apropriando-se de diferentes gestualidades expressivas (COSTA, SILVA, 2012).
	Dramatizar histórias, tendo o corpo como protagonista (COSTA; SILVA, 2012).
	Vivenciar práticas de representações não gráficas – faz-de-conta e narrativas (COSTA; SILVA, 2012).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Ao expressar-se por meio de gestos e movimentos, a criança interage com o mundo tomando consciência de sua corporeidade. Além de canal de expressão de diversas linguagens como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras, dentre outras, o corpo é suporte central da mediação das práticas de leitura e escrita realizadas pela criança na Educação Infantil. Costa e Silva (2012, p. 59-60) ressaltam que o corpo não é “mero suporte técnico (psicomotor) do ato de registrar letras, mas é o *locus* em que a expressão e representação acontecem”. Este campo de experiência possibilita explorar a cultura escrita, na medida em que são consideradas as relações entre gesto, movimento e linguagem.

Quadro 5 – Traços, sons, cores e formas



Autora: Isabelly Nascimento Gomes. Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 76.

Este campo destaca experiências nas quais as crianças tenham a oportunidade de perceber o ambiente como composto de TRAÇOS, SONS, CORES e FORMAS, oferecendo condições para sentirem a consistência da terra ou areia, criar misturas, colecionar coisas, modelar com argila, criar tintas, explorar formas coloridas, texturas, sabores, sons e também silêncios, em um espaço acolhedor, cheio de visualidades e sonoridades, promovendo o desenvolvimento da expressividade e da criatividade infantil e abrindo caminhos para o desenvolvimento de sua afetividade.

Propostas para o trabalho com crianças pequenas	Expressar-se livremente, por meio de desenhos e pinturas, verbalizando o significado de sua produção (BORTOLANZA; COSTA, 2016).
	Desenhar e criar narrativas de histórias, lugares e acontecimentos (BORTOLANZA; COSTA, 2016).
	Descrever e interpretar imagens dispostas em variados suportes e mídias – fotografias, pinturas, objetos, esculturas, cenas cotidianas, gravuras e obras de artistas (PÉREZ-RODRIGUES <i>et al.</i> , 2015).
	Explicar o próprio desenho e tentar fazer o mesmo com o dos colegas (BORTOLANZA; COSTA, 2016).
	Desenhar de maneira a ativar a imagem mental de objetos e imagens reais, desenvolvendo memória, observação e imaginação (BORTOLANZA; COSTA, 2016).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

O trabalho nesse campo de experiência propicia a expressão criativa da criança, ao desenhar, eleger as cores, elaborar percepções sonoras e conviver com diferentes mídias. Todas essas manifestações compõem o percurso de desenvolvimento da escrita, levando em conta as múltiplas linguagens. Na Educação Infantil a criança utiliza o desenho como um recurso gráfico de representação das suas ideias. Nesse processo, de acordo Bortolanza e Costa (2016), a criança converte o desenho em signo ampliando suas formas de interação com a escrita. É, portanto, possível e necessário organizar atividades que valorizem essa forma de expressão peculiar da criança.

Quadro 6 – Escuta, fala, pensamento e imaginação



Autora: Sophia Almeida Oliveira. Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 86.

A aproximação de diferentes linguagens traz para o cotidiano das unidades de Educação Infantil momentos de ESCUTA, no sentido de produzir/acolher mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, além das mensagens trazidas por textos escritos, e de FALA, entendida como expressar/interpretar não apenas pela oralidade, mas também via linguagem de sinais, pela escrita convencional, não-convencional, pela escrita braile e também pelas danças, desenhos e outras manifestações expressivas. Este campo ressalta experiências que evidenciam a estreita relação entre os atos de fala e escuta e a constituição da linguagem e do pensamento humano desde a infância. Destaca-se a experiência da criança com a linguagem verbal em diálogo com outras linguagens, desde o nascimento, de modo a ampliar não apenas essa linguagem, mas também o PENSAMENTO (sobre si, sobre o mundo, sobre a língua) e a IMAGINACÃO.

Propostas para o trabalho com crianças pequenas	Participar de situações de escuta de histórias (pelos adultos ou por outras crianças), tendo oportunidade de escolha das histórias a serem lidas (FURTADO; DEBUS, 2017).
	Manusear livros e levantar hipóteses sobre a sua narrativa, fazendo suas investigações, brincando com seu enredo e criando contextos de leitura (ANJOS; SILVA, 2014).
	Fazer uso da ilustração como apoio para a leitura, como, por exemplo, ordenar figuras e corresponder com o texto (ANJOS; SILVA, 2014).

Quadro 6 – Escuta, fala, pensamento e imaginação	
	Frequentar espaços coletivos de leitura, tais como biblioteca, sala de leitura (FURTADO; DEBUS, 2017).
	Apreciar contos de fadas, apropriando-se dos elementos da estrutura narrativa, identificando personagens, cenários, trama e sequência cronológica (DEBUS; GALDINO, 2016).
	Recriar de forma gráfica (desenhos, rabiscos e/ou garatujas) as histórias ouvidas (BORTOLANZA; COSTA, 2016).
	Ouvir histórias literárias, fazer o reconto ditando o texto e tendo o(a) professor(a) ou outra criança como escriba (ANJOS; SILVA, 2014).
	Conhecer e explorar a lógica dos diferentes gêneros textuais e seus portadores (FURTADO; DEBUS, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Ainda que esse campo de experiência favoreça grande proximidade das crianças com a cultura escrita, consideramos importante a articulação com os demais campos de experiências. Na interação com as múltiplas linguagens, as crianças aprimoram sua capacidade de expressão e elaboração de processos imaginativos. Anjos e Silva (2014) ressaltam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil, necessita promover o contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelos adultos, a contação de histórias e o incentivo para que as crianças manuseiem livros, gibis e revistas e apreciem textos literários.

Quadro 7 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações



Autora: Gabrielly Soares Teodolino. Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 94.

Quadro 7 – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	
<p>Neste campo, destacam-se experiências nas quais as crianças falam, descrevem, narram, explicam e fazem relações, requisitos fundamentais para a construção e ampliação de saberes. As vivências cotidianas delas na unidade — construir um castelo como cenário de um faz de conta, procurar um tatu-bola no jardim, cuidar de plantas e de animais, colecionar objetos, movimentar-se por diferentes espaços com diversos desafios, pensar sobre perguntas como: "Quanto tempo falta para o meu aniversário?", "Por que quando minha avó era criança não havia televisão?", "Por que alguns objetos afundam e outros não?", "Por que existem alguns animais com penas e outros com pelos?", "Quantas vezes um elefante é maior do que um cavalo?" —, além de fortalecerem sua autonomia, podem ser ricas oportunidades para a construção do raciocínio lógico, de noções de ESPAÇO e TEMPO, QUANTIDADES, de classificações, seriação etc., para a percepção de RELAÇÕES e de TRANSFORMAÇÕES nas situações, objetos e materiais observados ou manuseados, e para o desenvolvimento da sua imaginação.</p>	
Propostas para o trabalho com crianças pequenas	Relatar fatos a partir da utilização de conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
	Acompanhar o registro de números em situações do cotidiano: a quantidade de crianças (presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas etc.).
	Observar e explorar a paisagem do entorno da instituição de Educação Infantil, fotografando os espaços e compartilhando com os colegas.
	Utilizar ferramentas de medidas não padronizadas, como os pés, as mãos e pequenos objetos de uso cotidiano em suas brincadeiras, construções ou criações.
	Relatar lembranças e vivências, descrevendo e refletindo sobre sequências de acontecimentos e suas próprias ideias sobre o tempo.
	Brincar com diferentes objetos e materiais, buscando organizá-los em conjuntos ou grupos.
	Brincar de faz de conta – comprar e vender –, identificando notas e moedas do sistema monetário.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Esse campo sugere que as crianças vivenciem a matemática, participando de situações que possibilitem a apropriação e o emprego desta linguagem. Isso implica em atividades que contemplem a matemática para além do uso dos números. Transferindo as considerações sobre a participação na cultura escrita para a discussão sobre o acesso ao conhecimento matemático, Fonseca (2009) defende o letramento matemático. Para a autora, ser letrado demanda mobilizar conhecimentos diversos relevantes na vida social, dentre eles Fonseca (2009) destaca as relações com conhecimentos matemáticos como práticas sociais. As crianças convivem com textos em que aparecem preços, medidas, quantidades, gráficos ou tabelas. Na Educação Infantil, as propostas pedagógicas precisam contemplar a interação com folhetos de promoções em supermercados, rótulos de produtos, tabelas de preços de lanchonetes, dentre outros. Fonseca (2009) aponta o letramento matemático como parte dos esforços para ampliar as possibilidades de leitura crítica do mundo.

O(a) professor(a) pode e deve adaptar as sugestões ao contexto no qual atua. O guia apresentado colabora para que a criança explore diferentes linguagens de maneira articulada. As situações de aprendizagem propostas, a partir dos campos de experiências, tem como enfoque proporcionar à criança a participação ativa com a cultura escrita, tendo como elementos fundamentais as interações e as brincadeiras.

Pensando na continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, consideramos fundamental o trabalho conjunto entre as etapas para que haja um equilíbrio nesse momento. Professores dos anos finais do Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental podem explorar o guia para juntos criarem momentos de ensino. A etapa seguinte precisa levar em conta o que as crianças já sabem e conseguem fazer, garantindo o prosseguimento do trabalho pedagógico.

Para a construção de um projeto de implementação das propostas aqui elencadas, trabalhamos com a Pesquisa Baseada em *Design*. No próximo capítulo, apresentamos uma proposta de pesquisa apoiada nos princípios da DBR para implementação de uma intervenção na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

5 IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS POR MEIO DA PESQUISA BASEADA EM DESIGN – DBR

Consideramos que a DBR apresenta grande potencial na busca de soluções práticas para os problemas da educação. Portanto, diante dos resultados e discussões elencados na RSL sobre a cultura escrita e da elaboração do Guia de apoio ao docente, apresentamos uma revisão de literatura sobre a DBR que serve de subsídios para propomos uma intervenção na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A implementação pretende amenizar as possíveis tensões na passagem de uma etapa para a seguinte, tendo em vista as práticas e vivências das crianças na cultura escrita.

Iniciamos este projeto de pesquisa seguindo as etapas da DBR. Realizamos a análise e definição dos problemas práticos em negociação entre os pesquisadores e participantes da investigação. No entanto, houve uma quebra do percurso metodológico, em função da pandemia da COVID-19. Apresentamos uma revisão sistemática de DBR, apontando seus elementos e recomendações para pesquisa nessa área. O objetivo principal da RSL foi mapear as publicações em língua portuguesa que relatam pesquisas utilizando a DBR e analisar a aderência aos seus princípios básicos. A investigação dos princípios é importante para que o modelo possa ser refinado e para que futuros pesquisadores possam melhor entender seus desafios e potenciais. Em seguida, são apresentados resultados dos primeiros passos da pesquisa e uma proposta de continuidade que poderá ser retomada pós pandemia da COVID-19.

5.1 A Pesquisa Baseada em Design - DBR⁴

Nobre *et al.* (2017, p. 130) definem DBR como "uma tipologia de pesquisa científica, na qual pesquisadores em educação desenvolvem, em colaboração com os participantes, soluções para os desafios/ problemas identificados no contexto escolar". Alguns, como McKenney e Reeves (2014), preferem identificar esse modelo como *educational design research* (pesquisa em *designs* educacionais), para enfatizar o enfoque em educação e distinguir o modelo de outras áreas que utilizam o termo *design*. Aqui, seguimos com a terminologia mais abrangente: DBR.

⁴ Essa revisão sistemática foi publicada, refere-se ao trabalho de Reis e Amiel (2019).

Herrington *et al.* (2007) elaboraram uma proposta sugerindo que os programas de doutorado nos EUA fossem conduzidos conforme os princípios e as etapas da DBR. Para os autores, a iniciação precoce no campo é essencial para ajudar a preencher a lacuna entre a compreensão teórica e as aplicações práticas. Esta proposta justifica-se pelo grau de colaboração intensiva e de longo prazo da DBR, envolvendo os participantes e pesquisadores desde o início da investigação e por longo prazo. Neste sentido, os autores defendem que um estudo de doutorado (e extrapolamos: estudos na pós-graduação) utilizando uma abordagem baseada em *design* oferece opções promissoras para pesquisas em tecnologia educacional.

O processo se inicia com a identificação conjunta de um problema ou inquietação (REIS; AMIEL, 2019). Nada impede que pesquisadores, inicialmente, proponham um problema. Porém, este só pode ser efetivamente definido em negociação com os participantes da pesquisa (professores, gestores, etc.). Portanto, ao contrário de outros modelos de pesquisa que somente derivam problemas por meio de revisão de literatura, interesse de pesquisa, de ‘grandes problemas’ da educação ou trabalhos prévios, na DBR há sempre uma negociação e contextualização do problema em parceria com atores locais (buscando uma validade ecológica), o que pode ser um processo demorado e cíclico (DEDE, 2004 *apud* REIS; AMIEL, 2019).

A DBR preza pelo desenvolvimento de alguma intervenção, no contexto real de sua aplicação contínua e futura. A viabilidade da intervenção de forma parcial ou total em outros contextos pode ajudar a informar a implementação em um contexto final, mas nunca poderá substituí-lo (REIS; AMIEL, 2019). A intervenção, sendo educacional, pode incluir: um novo *software* ou *hardware* educacional, uma nova sequência didática ou, ainda, uma nova proposta, processo ou metodologia de ensino. Mesmo incluindo um *software*, ou um *hardware*, estes nunca são considerados uma intervenção em si. A ferramenta ou o dispositivo deve ser compreendido como parte de toda uma contextualização para investigação, um *design* que envolve atores, contextos, contingências e métodos que são, em conjunto, o objeto real de estudo (AMIEL; REEVES, 2008). Intervenções podem também ser direcionadas para outras esferas da educação, como, por exemplo, a gestão escolar.

A investigação deve proceder de forma a ser realizada em iterações, visando o refinamento da intervenção (produto, processo, etc.), bem como a construção de novos conhecimentos teóricos sobre as possibilidades de implementação. DBR reconhece que intervenções em contextos educacionais são processos complexos e sistêmicos e que raramente uma única intervenção de curto prazo alcança resultados satisfatórios. Infelizmente, pelos modelos praticados na pesquisa acadêmica (por exemplo, um mestrado de curta duração),

estudos de curto prazo e com uma única tentativa de implementação são a tônica em tecnologia e educação. No âmbito prático o desenvolvimento de soluções, particularmente aquelas que envolvem tecnologia educacional, demandam diversos ciclos de refinamento. Em termos teórico-metodológicos a derivação de princípios depende de investigações que permitam um refino contínuo e um olhar para diversos aspectos da intervenção, o que raramente pode ser feito em curto prazo. À medida que ciclos são realizados o entendimento sobre o fenômeno e seu espaço de aplicação aprimoram o entendimento sobre sua aplicabilidade e replicabilidade em diferentes contextos.

Para investigar e entender como a DBR está sendo apropriada em pesquisa educacional, apresentamos a análise de um conjunto de artigos publicados em língua portuguesa que relatam investigações apoiadas na DBR. Mediante uma RSL (RAMOS *et al.*, 2014) fizemos um levantamento de seu uso em pesquisas intervencionistas, analisando a aderência aos princípios fundamentais da DBR

5.2 Questões de Pesquisa

As questões de pesquisa que nortearam o estudo foram derivadas a partir dos objetivos do mapeamento:

QP₁: Qual panorama da produção acadêmica em língua portuguesa, em acesso aberto, que indicam fazer uso de DBR?

QP₂: As pesquisas que relatam investigação utilizando a DBR aderem aos princípios fundamentais do modelo?

QP_{2.1}: A análise e definição de problemas práticos foram negociados entre pesquisadores e atores locais?

QP_{2.2}: Houve desenvolvimento colaborativo de artefatos e/ou métodos informados por teorias, designs e técnicas existentes?

QP_{2.3}: Os trabalhos produziram reflexões para derivar princípios de melhoria ao design e contribuições teórico-metodológicas?

QP_{2.4}: Foram realizados ciclos iterativos de implementação e investigação em contextos reais de forma colaborativa?

5.3 Protocolo do Planejamento

Buscamos artigos que foram publicados em acesso aberto no idioma português. Para isso foram utilizados os seguintes termos de busca de forma individual no texto completo: "*Design based research*" ou "*Development research*" ou "DBR" ou "Pesquisa baseada em design" ou "Pesquisa de desenvolvimento". A escolha destes termos foi em razão da tradução e dos possíveis sinônimos da expressão original, evidenciada também em textos previamente investigados. Compilamos os dados em uma tabela e investigamos a pertinência de cada termo. Na investigação dos artigos resultantes de busca de cada termo, encontramos muitos trabalhos que estavam fora de escopo. A sigla DBR, por exemplo, surgiu em vários artigos com uma diversidade de significados incompatíveis com nosso interesse. Decidimos restringir a pesquisa pelo termo original no idioma inglês "*Design based research*" e "Pesquisa baseada em *design*".

A pesquisa teve como enfoque a seleção de trabalhos depositados nos repositórios abertos e periódicos: *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), @Educa, além da base de publicações indexadas pela Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), que inclui: Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), Anais do Workshop de Informática na Escola (WIE), Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE). Essa escolha justifica-se pelo princípio ético de incluir somente bases e publicações de acesso aberto.

O processo de seleção das publicações foi composto por duas etapas de triagem. Os resultados nos apontaram um total de 90 trabalhos, conforme Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Quantidade de publicações nas bases e repositórios abertos			
Termos de busca Bases e Repositórios Abertos	<i>“Design Based Research”</i>	<i>“Pesquisa Baseada em Design”</i>	Total
DOAJ	11	9	20
RCAAP	21	4	25
REDALYC	24	12	36
Scielo	1	3	4
@Educa	1	3	4
RBIE	0	0	0

Tabela 8 – Quantidade de publicações nas bases e repositórios abertos

Termos de busca Bases e Repositórios Abertos	“Design Based Research”	“Pesquisa Baseada em Design”	Total
SBIE	0	0	0
WIE	0	1	1
WCBIE	0	0	0
Total	58	32	90

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Dos 90 artigos, 34 foram descartados em uma primeira leitura por não se relacionar a DBR. Para os 56 restantes, foi realizada a leitura do título e resumo para selecionar os artigos relacionados à utilização da abordagem DBR. Aplicamos os seguintes critérios de inclusão: a) trabalhos publicados em qualquer período, sem restrição de data; b) artigos em língua portuguesa; c) o texto deveria tratar sobre DBR no sentido de uma abordagem; e d) deveria relatar um estudo empírico. Os critérios de exclusão foram: a) artigos descritivos, com foco em discutir o significado de DBR ou somente problematizar a metodologia, sem relato de investigação; b) artigos em língua estrangeira; c) trabalhos duplicados. Os resumos foram lidos pelos dois pesquisadores, autores deste trabalho e, em caso de discordância ou dúvida o texto completo foi lido para decisão de inclusão/exclusão. Na segunda triagem, fizemos a leitura completa dos trabalhos selecionados na primeira triagem, sendo submetidos aos mesmos critérios de inclusão/exclusão. Os trabalhos não foram filtrados por critérios de qualidade. Um total de 30 trabalhos foram considerados para esse mapeamento.

Após o processo de seleção dos trabalhos relevantes, ao contexto do estudo, foram registrados os artigos na base do *software* de gerenciamento e elaborados fichamentos com as informações que seriam analisadas. No espírito do compartilhamento aberto de dados científicos, utilizamos um grupo aberto na plataforma Zotero⁵ - um software livre para gerenciar dados bibliográficos e materiais relacionados à pesquisa, um *software* colaborativo e de código aberto. Isto permitiu organizar e publicar de forma aberta o conjunto de trabalhos contendo, além dos metadados, o link para o texto completo bem como a resenha feita para cada um, buscando total transparência do processo de mapeamento sistemático.

⁵ https://www.zotero.org/groups/2298096/dbr_educacao_infantil_e_abertura/collections/VV5HFVBV

5.4 Resultados

Seguindo o Protocolo de Planejamento, após os critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados o total de 30 artigos em língua portuguesa que relatam investigações utilizando a DBR, o que responde a questão de pesquisa **QP₁** “*Qual panorama da produção acadêmica em língua portuguesa conduzida pela abordagem metodológica DBR?*”. Para esse mapeamento, com base nos princípios fundamentais selecionados para DBR, buscamos identificar nos trabalhos analisados se os mesmos se adequavam aos princípios básicos da DBR. Com isso visamos melhor entender de que maneira DBR está sendo transposta em estudos empíricos, enfoque principal desse trabalho.

Os princípios foram sistematizados da seguinte forma: 1. o problema foi negociado pelos pesquisadores e participantes em colaboração; 2. desenvolveu algum produto e/ou processo; 3. houve intervenção, ou seja, se foi levado para campo; 4. buscou apresentar contribuição teórico-metodológica; 5. apresentou contribuição prática e, por fim; 6. a quantidade de ciclos iterativos realizados. Os dados da Tabela 2 indicam a quantidade de artigos que efetivou (Sim) ou não efetivou (Não) cada princípio, conforme explanado anteriormente.

Tabela 9 – Princípios da DBR nos artigos analisados		
Princípios	Sim	Não
1. Problema negociado	8	22
2. Desenvolveu produto/processo	30	0
3. Levou para campo	28	2
4. Contribuição teórica	1	29
5. Contribuição prática	29	1

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Em resposta à questão de pesquisa **QP₂** “*As pesquisas que relatam investigação utilizando a DBR aderem aos princípios fundamentais do modelo?*”. Observamos que dos 30 artigos selecionados, em 8 pesquisas o problema foi negociado em colaboração com os participantes e em 22 o problema foi elaborado previamente pelos investigadores. Todos os trabalhos desenvolveram algum produto ou processo, sendo que 28 deles foram levados para campo. Apenas 1 dos trabalhos resultou em uma discussão visando contribuição teórico-metodológica e 29 apresentaram efetiva retroalimentação, para contribuição ao design ou prática.

Na Tabela 9 apresentamos a quantidade de iterações realizadas nos estudos como resposta da questão de pesquisa QP_{2.4} “*Foram realizados ciclos iterativos de implementação e investigação em contextos reais de forma colaborativa?* – Sinalizamos 0 para os trabalhos que não efetuaram ciclos iterativos; 1 para os que realizaram a implementação (uma vez) e 2 para os que realizaram uma iteração (implementação + iteração única).

Tabela 10 – Quantidade de ciclos iterativos realizada nas pesquisas			
6. Ciclos iterativos	0	1	2
Artigos	2	25	3

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelos autores.

Podemos notar que, dentre os artigos selecionados, 2 estudos não foram a campo, 25 efetuaram a implementação somente e 3 fizeram uma implementação seguido de uma iteração.

5.5 Análise

Esta seção mostra o mapeamento da aderência a alguns dos princípios básicos de DBR nos trabalhos analisados, como respostas aos questionamentos levantados nas questões de pesquisas.

QP_{2.1} “*A análise e definição de problemas práticos foram negociados entre pesquisadores e atores locais?*”.

Uma das fortes recomendações da DBR é que o problema seja definido de forma compartilhada com os participantes. Porém os dados indicam uma lacuna neste princípio, visto que esta característica não está presente na maioria das pesquisas analisadas. Uma quantidade significativa de trabalhos não descreveu um processo de negociação na definição de problemas de pesquisa. De maneira a refinar um problema, Bittencourt e Struchiner (2015) em “*A articulação da temática da doação de sangue e o ensino de biologia no Ensino Médio: uma pesquisa baseada em design*”, relatam que esta fase foi realizada por meio de entrevistas com os professores com o intuito de identificar suas abordagens sobre questões relativas às temáticas sociais, à doação de sangue e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula. Para além, no trabalho de Struchiner e Giannella (2016) “*Com-viver, com-ciência e*

cidadania: uma pesquisa baseada em design integrando a temática da saúde e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola”, foram realizados centros de estudos dedicados à identificação do problema educativo. De acordo com as autoras, estes encontros produziram uma série de reflexões e discussões sobre a visão de saúde dos professores e a possibilidade de integração desta temática em suas disciplinas.

QP_{2.2} “*Houve desenvolvimento colaborativo de artefatos e/ou métodos informados por teorias, designs e técnicas existentes?*”.

Ao analisar os 30 trabalhos selecionados, observamos que todas as pesquisas desenvolveram alguma aplicação e produziram produtos educacionais ou processos pedagógicos. Por exemplo, na pesquisa “*Implementação de mídias em dispositivos móveis: um framework de aplicação em grande escala na educação a distância*” (MÜLBERT; PEREIRA, 2017) desenvolveu-se um livro didático eletrônico adaptado para uso em dispositivos móveis. A partir dessa iniciativa extraiu-se o conhecimento alcançado para propor um *framework* de apoio à implementação de iniciativas similares. Batista e Siqueira (2017) no artigo “*A inserção da física moderna e contemporânea em ambientes reais de sala de aula: uma sequência de ensino-aprendizagem sobre a radioatividade*” formularam uma sequência de ensino-aprendizagem (TLS) sobre o tópico radioatividade a partir do modelo de estrutura didática e desenvolvida nos pressupostos da abordagem problematizadora. A TLS foi implementada em escolas públicas e, segundo os autores, produziu conhecimentos relevantes a serem compartilhados com a comunidade do ensino de Física.

QP_{2.3} “*Os trabalhos produziram reflexões para derivar princípios de melhoria ao design e contribuições teórico-metodológicas?*”.

Quanto à característica intervencionista da DBR, os resultados apontam que na maioria dos artigos analisados ocorreu intervenção prática. No entanto, é possível observar lacunas em relação à elaboração teórica, o foco dos estudos está no trabalho empírico. O estudo de Santos e Rossini (2015), “*Design-iterativo aberto: um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura*”, evidenciou contribuição teórico-metodológico com o desenvolvimento de atos de currículo inovadores para a atualização da metodologia pesquisa-formação. Os atos de currículo foram criados como suporte para situações de ensino e aprendizagem que propiciem a produção de materiais didáticos digitais. Dentre os trabalhos que resultaram em soluções

práticas, a pesquisa “*Recursos educacionais abertos: acesso gratuito ao conhecimento?*” – Mazzardo *et al.* (2017) elaboraram um curso de formação de professores para o uso e adaptação de recursos educacionais abertos (REA), com o propósito de possibilitar o conhecimento e a integração de REA nos materiais e nas atividades didáticas dos participantes.

QP_{2A} “*Foram realizados ciclos iterativos de implementação e investigação em contextos reais de forma colaborativa?*”.

Reeves (2000), destaca a necessidade de realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e refinar ambientes de aprendizagem inovadores, bem como para estabelecer novos princípios de *design*, o que define a abordagem iterativa da DBR. Com base nas publicações selecionadas notamos grande lacuna quanto à iteração nas pesquisas. Consideramos que um único ciclo, como foi realizado em grande parte dos trabalhos, dificilmente é suficiente para o refinamento da solução prática aplicada, sendo necessários dois ou mais ciclos iterativos. Isso é evidente no trabalho de Pessanha e Pietrocola (2016) “*O ensino de estrutura da matéria e aceleradores de partículas: uma pesquisa baseada em design*”, que elaborou um curso de curta duração sobre o tópico estrutura da matéria e aceleradores de partículas. Os autores relatam que uma primeira versão do curso foi desenhada e implementada com um grupo de crianças e, após, com base nos resultados de aprendizagem e outros aspectos didáticos observados durante a implementação, seguiu-se um processo de redesenhos e novas implementações. Do mesmo modo ocorreu no estudo de Dias e Reis (2017) “*O desenvolvimento de atividades investigativas com recurso à web 2.0 no âmbito da investigação e inovação responsáveis*”, onde foram criados módulos de aprendizagem com diferentes estratégias didáticas para a educação científica no Ensino Básico. Conforme os autores relatam, os módulos foram implementados em contexto de sala de aula. As crianças e as professoras avaliaram os módulos de ensino e deram algumas sugestões, a partir das quais foram efetuadas as devidas alterações e realizada nova implementação.

A investigação apresentada aqui foi feita somente com base nas informações apresentadas nos artigos. Mencionamos isso porque é prática comum relatar em trabalhos os resultados parciais ou preliminares de uma pesquisa. Nesse caso, poderíamos imaginar que alguns trabalhos estão relatando tão somente um ciclo inicial de implementação, na promessa de que outras iterações estão por vir. No entanto, visando o alinhamento metodológico, nos parece importante que, na contramão de relatos de teste com usuários, ou investigações de curto prazo, as investigações alinhadas à DBR devem primar por divulgar resultados somente quando

ao menos uma iteração (dois ciclos) fosse concluída. Dado que a iteração é tão essencial ao processo, nos parece importante que trabalhos nessa área discutam as dificuldades e nuances de desenvolver, aplicar e gerar conhecimento através de ciclos iterativos de implementação.

O mesmo pode ser dito para a produção de conhecimento teórico-metodológico e prático. A melhoria de processos e produtos é inerente à DBR. Para além da validade ecológica e aplicação local, a DBR busca contribuir com conhecimento que possa ser transferido e aplicado em outros espaços e realidades, apresentando novos desafios ao conceito de replicabilidade. Por isso é necessária a reflexão acerca de questões teórico-metodológicas. Trata-se de um olhar para a transparência e integridade dos dados e da análise, que permitam identificar fatores e elementos importantes para o sucesso de uma implementação. Diferentemente de outros modelos de pesquisa, não se trata de buscar uma intervenção *estéril* que possa funcionar *in toto* e sem adaptação a qualquer contexto. Os fatores ou princípios, descritos de maneira detalhada, podem ajudar outros pesquisadores e levar os conhecimentos e os produtos desenvolvidos para diferentes contextos com suas devidas adaptações. Trata-se de descrever e estudar os elementos do contexto que podem contribuir para o sucesso ou características específicas da intervenção (número de crianças, espaço físico, tempo de duração, etc.). Esse conhecimento heurístico pode ajudar a entender que a intervenção X pode funcionar melhor no contexto Y, se estiver atenta a fatores como Z, observando os princípios P, com base em teorias T, por exemplo (FISHMAN *et al.*, 2013; MCKENNEY; REEVES, 2014).

5.6 Conclusões

Apresentamos nesse trabalho um mapeamento sistemático sobre a produção em DBR em publicações de acesso aberto com enfoque na língua portuguesa. Apesar de já ser utilizada como modelo de pesquisa em educação com crescente predominância na esfera internacional, a DBR ainda carece de visibilidade no cenário brasileiro, particularmente em pesquisas relacionadas à tecnologia e educação.

Os trabalhos apresentados foram investigados somente quanto à sua aderência a alguns dos princípios básicos do modelo, a partir da busca por respostas para as questões de pesquisa. Com isso, pretendemos compreender de que maneira pesquisadores estão se apropriando dos elementos que fazem com que DBR seja peculiar e, ao mesmo tempo, complexa em sua adoção.

A análise dos textos nos indica alguns padrões. Porém, não se trata de tecer críticas ao teor dos estudos e trabalhos realizados, a qualidade das intervenções ou produtos desenvolvidos.

Sabemos das dificuldades de realizar pesquisa aplicada, em campo, em contextos educacionais. Sabemos também das pressões que existem para contínua publicação de trabalhos acadêmicos, o que pode levar à publicação fragmentada de estudos (que potencialmente teriam novos ciclos e iterações). É importante, no futuro, aumentar o escopo da busca para incluir publicações em outros idiomas e outros repositórios, além de realizar análises mais detalhadas de relações entre autores e temas, etapas de ensino que foram realizadas as pesquisas, tipo de ensino – formal ou informal –, dentre outros, informações que podem fomentar redes e conexões.

Vemos esse trabalho como uma forma de analisar e trazer contribuições para uma discussão sobre como podemos fomentar pesquisa na área de tecnologia e educação voltada para os princípios delineados acima. Ao identificar algumas possíveis lacunas vemos oportunidades de engajamento e discussão acerca das dificuldades e nuances de sua implementação na prática de pesquisa.

Os princípios abarcados por DBR não são consenso absoluto, no entanto, há um certo grau de coesão quanto aos elementos abordados nesse trabalho (MCKENNEY; REEVES, 2014). Estes são, ao mesmo tempo, um alerta sobre lacunas em nossas práticas de pesquisa, bem como um norte para como podemos conduzir investigações de qualidade e com validade ecológica em tecnologia e educação. Sem um novo olhar para como publicamos nossos trabalhos e posterior discussão acadêmica sobre desafios e possibilidades desses princípios, dificilmente avançaremos na percepção de qualidade e aplicabilidade das nossas pesquisas.

A DBR é um modelo de pesquisa que alia intencionalidades práticas às produções teóricas. Consideramos pertinente a implementação de projetos, apoiados nesta abordagem metodológica, visando a produção de soluções e/ou produtos voltados para a cultura escrita e às práticas de multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

5.7 Proposta de Intervenção a Partir das Etapas da DBR

Até o presente momento a implementação do projeto se limitou a fase 1 (análise e definição de problemas práticos) conforme delineado por Reis e Amiel (2019). A seleção de métodos decorre do alinhamento exposto acima e parte de uma postura epistemológica construcionista e de uma perspectiva teórica interpretativa (CROTTY, 1998; CRESWELL, 2007).

Quadro 8 – Etapas da pesquisa	
Etapas/fases	Métodos/Procedimentos
1. Análise e definição de problemas práticos.	Grupo focal Entrevistas semiestruturadas
2. Desenvolvimento colaborativo de intervenções.	Entrevista semiestruturada
3. Implementação e investigação em contextos reais.	Observação participante
4. Reflexão para produzir princípios de <i>design</i> .	Análise de conteúdo, categorização

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.7.1 Análise e definição de problemas práticos

Na pesquisa baseada em *design* a identificação e a exploração de um problema educacional significativo são o primeiro passo crucial (HERRIGINTON *et al.*, 2007). Uma das recomendações da DBR é que o problema seja definido de forma compartilhada com os participantes. Esta etapa concretizou-se por meio de grupo focal com nove participantes, envolvendo professoras, diretora e coordenadora de um Centro de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O objetivo principal do grupo focal foi compreender algumas das práticas que as professoras realizam com as crianças e os principais desafios que enfrentam. O tema central da discussão pautou-se nas práticas que envolvem a participação das crianças na cultura escrita, com foco na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O grupo focal foi realizado na sala dos professores, em um Centro de Educação Infantil. A pesquisadora fez contato com a vice diretora da instituição, que levou o assunto para a equipe gestora e então permitiu o agendamento. O encontro teve duração de 1 hora e 30 minutos. As respostas foram anotadas em um caderno pela pesquisadora. Posteriormente foram discutidas e analisadas, de forma a elencar os principais pontos dentro do escopo da pesquisa, e também discutidas com seu orientador.

Participaram do grupo focal a vice diretora, uma coordenadora e sete professoras. As participantes relataram que desenvolvem as atividades conforme o Currículo em Movimento da Educação Infantil. As principais práticas para alcançar os objetivos do campo de experiência – escuta, fala, pensamento e imaginação – são: leitura em rodinha, reconto de histórias, reconhecimento de palavras e letras, trabalho com o nome das crianças, projetos temáticos, musicalização, dramatização, atividades que envolvem o alfabeto, dentre outras. Afirmam,

ainda, que trabalham de maneira interdisciplinar e transversal, ou seja, as atividades não são voltadas apenas para esse campo de experiência, mas para os demais campos propostos no currículo.

Durante o grupo focal as participantes descreveram algumas ações, que envolvem a linguagem escrita realizadas com as crianças. Destacaram brincadeiras e atividades lúdicas, ditado e registro das letras, desenho como linguagem, produção textual coletiva, associação de letras e fonemas, trabalho com palavras do cotidiano da criança, ficha do nome, chamadinha, leitura de imagens, criação de histórias, utilização da linguagem escrita como oportunidade de se comunicar, manuseamento do alfabeto móvel, bingo das letras, confecção da letra inicial com massinha de modelar, dentre outras. A maioria das participantes respondia prontamente às questões, elencando uma série de atividades que realizava. Para o refinamento desta etapa, sugerimos uma observação cotidiana da ação docente. Observar as práticas pedagógicas pode contribuir para um detalhamento das ações e análise do contexto.

As professoras afirmaram que sentem um encantamento em ensinar leitura e escrita sem a cobrança da criança ter que aprender de fato a ler e escrever e que essa obrigatoriedade emerge no 1º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, consideram o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita mais prazerosos na Educação Infantil. Nessa ocasião, surgiu o debate acerca da transição entre essas duas etapas da Educação Básica. Segundo as participantes, esse é um processo que aconteceria de forma mais amena se os professores não depositassem tanta preocupação e ansiedade na transição das crianças para o Ensino Fundamental. Alegaram que a cobrança maior é dos professores do 1º ano, que esperam as crianças em um determinado nível de desenvolvimento que nem sempre condiz com os objetivos de aprendizagem estabelecidos para essa faixa etária.

A partir dos apontamentos que surgiram no grupo focal pudemos observar que há algumas tensões na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita. Motta (2014) afirma que essa temática requer atenção especial. Seus estudos já indicavam tensões nos processos de transformação das crianças da Educação Infantil em alunos do Ensino Fundamental. A autora enfatiza que é necessário construir pontes entre esses dois segmentos, sobretudo “a partir da continuidade nas atividades de leitura e escrita que reconheçam a função social desta prática”. (MOTTA, 2014, s/p).

A identificação do problema educativo foi consolidada por meio de um processo negociado de escuta dos docentes, validação e exploração com pesquisadores e do próprio interesse e da experiência da pesquisadora principal. Tendo em vista o pronunciamento das

professoras sobre expectativas das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, parece-nos relevante o estudo de práticas que possam promover participação e apreciação das crianças da Educação Infantil na cultura escrita. Consideramos que um *design* de intervenção, pautado nos multiletramentos, tem potencial para atenuar as possíveis tensões presentes na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

5.7.2 *Desenvolvimento colaborativo de intervenções*

A intervenção é de fato o processo que será implementado e investigado em parceria com os docentes. Esta etapa visa a construção de uma proposta de aplicação. Matta *et al.* (2014) apontam que, para elaborar soluções aplicadas, é necessário que a posição teórica da pesquisa seja validada em diálogos com a comunidade. Esse processo ocorre a partir da consulta e colaboração entre investigadores e participantes.

A proposta de intervenção está sendo elaborada a partir do problema educativo, resultado da etapa de análise e com base na reflexão apresentada no referencial teórico da pesquisa. No entanto, não consideramos as aproximações feitas por meio da discussão teórica e da introspecção da pesquisadora como a definição final do problema, nem consideramos a proposta inicial de intervenção como a única abordagem possível. O processo colaborativo não parte exclusivamente da demanda de pesquisadores (por conhecimento ou dados), nem somente dos docentes, e sim da discussão entre ambos, na busca por um problema e por uma intervenção de interesse mútuo.

O refinamento dessa etapa será por meio de entrevista semiestruturada com professores e as crianças que efetivamente participarão da investigação. A opção por entrevista semiestruturada se deu pelo fato de que um roteiro com perguntas abertas possibilita alcançar conhecimento que inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea, sendo estas complementadas por suposições implícitas (FLICK, 2009, p. 149). Nesse caso, buscamos aproximação ainda maior, não somente com o universo de um grupo de docentes, mas de um docente específico e das crianças desse contexto único. Aproximamos, assim, uma questão ou um problema com caráter múltiplo e diverso a um ambiente com suas especificidades e peculiaridades, que devem ser levados em consideração e relatados de maneira rica.

A colaboração das crianças é fundamental nesse processo: “falar de participação infantil remete a distintos graus e possibilidades em que as crianças tenham suas opiniões consideradas e possam exercer a cidadania por meio de processos iniciados por adultos ou por elas, mas que haja relações de equilíbrio de poder e parceria” (BARBOSA, VOLTARELLI, 2000, p. 1). Para um envolvimento efetivo das crianças na pesquisa é preciso uma escuta sensível e respeitosa, por parte os pesquisadores (RINALDI, 2016). Isso implica em elaborar intervenções juntamente com as crianças e não apenas apresentar propostas definidas somente pelos adultos.

Além de ouvir e amplificar a voz da criança, Faria *et al.* (2009) consideram fundamental compreender o que fazer com tais informações e conteúdos, tanto em termos acadêmicos como éticos e políticos. Desse modo:

[...] mais que olhar, ouvir, conversar, brincar, chorar, rir com as crianças - para além de nossas tradicionais metodologias de pesquisa em ciências sociais, em que o olhar, ouvir e escrever são fundamentais -, as pesquisas com crianças pequenas e grandes também nos impõem a reflexão sobre outras discussões no processo investigativo, sem as quais seria difícil apreender as culturas que as crianças estão produzindo no coletivo (FARIA *et al.*, 2009, p. xiv).

Fantin e Girardello (2019) consideram que:

[...] o olhar das crianças para o mundo contemporâneo, as perguntas que elas se fazem sobre ele e as conclusões a que chegam não só nos ajudam a entendê-las, mas sobretudo a entendê-lo. Acolher e buscar a parceria igualitária da criança em empreitadas de pesquisa, embora não seja tarefa fácil, parece um caminho inescapável aos pesquisadores da infância que se recusam a deixar que a noção da criança como agente se reduza a um mantra retórico (FANTIN; GIRARDELLO, 2019, p. 104).

Portanto, propomos que seja realizado o levantamento prévio do que as crianças já sabem, suas preferências e o que pensam sobre a escrita. Sugerimos um roteiro (Anexo C), que pode ser adaptado para que os pesquisadores se aproximem do repertório das crianças. Essa etapa poderá iniciar, por exemplo, a partir de um grupo focal envolvendo crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Esse levantamento será compartilhado com as professoras participantes para alinhamento e comentário críticos. Ao final, permitirá que o pesquisador não chegue de ‘mãos vazias’, e traga aos encontros uma série de pré-propostas para engajamento, alinhadas aos objetivos pedagógicos.

5.7.3 Proposta de intervenção

A intervenção tem como objetivo reunir crianças da Educação Infantil e alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, para que possam desenvolver atividades conjuntas. Para os primeiros, será uma oportunidade de experimentação e exploração da linguagem escrita. Para os últimos, uma oportunidade de aprimoramento e exploração dos multiletramentos. O projeto apresenta uma proposta inicial da intervenção, que será definida em consulta e parceria com as crianças e docentes envolvidos. No entanto, buscaremos desenvolver uma intervenção fundamentada na literatura que envolva a noção de multiletramento e que promova interesse pela participação na cultura escrita. Acreditamos no potencial da interação entre essas crianças para amenizar as tensões presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Tendo como referência o ‘guia de apoio ao docente’, apresentado como produto técnico dessa pesquisa, propomos uma intervenção didática articulando os cinco campos de experiência, conforme o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Detalhamento da Intervenção	
Encontro	Propostas
1º encontro	Reunir as crianças; contextualizar a intervenção; elaborar com elas um roteiro dos próximos encontros; definir em conjunto a rotina a ser seguida. – Registrar os combinados em um cartaz.
2º encontro	Promover uma visita ao espaço do Ensino Fundamental, em que as crianças da Educação Infantil poderão conhecer o ambiente que irão frequentar no ano seguinte. Disponibilizar câmera fotográfica e/ou celular (adaptando ao contexto) para que as crianças possam registrar a visita, expressando seu ponto de vista.
3º encontro	Compartilhar as fotografias com o grupo, com auxílio de computador e projetor. Incentivar as crianças a construir uma narrativa a partir dessas imagens. A turma irá eleger um redator.
4º encontro	Incentivar as crianças a elegerem uma brincadeira (socializar as opções elucidadas no levantamento prévio – (Anexo C) considerando o interesse coletivo. Dividir em dois grupos: Educação Infantil e Ensino Fundamental e fazer um comparativo das preferências de cada grupo. Elaborar um gráfico com os dados da eleição da brincadeira favorita em formato de cartaz, em seguida passar as informações para o computador.
5º encontro	Nesse encontro o grupo estará dividido, em seus respectivos espaços (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Convidar as crianças a pensarem em uma forma de comunicação com o outro grupo: bilhete, carta, e-mail, videochamada, telefonema, dentre outros.
6º encontro	As crianças poderão eleger uma história de sua preferência (socializar as opções elucidadas no levantamento prévio – (Anexo C). Irão definir em conjunto um leitor. Separar a turma em grupos, cada grupo será composto por crianças tanto da

Quadro 9 – Detalhamento da Intervenção	
Encontro	Propostas
	Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Após a leitura serão convidados a registrar a história por meio de desenhos em cartazes. Por fim, incentivar as crianças a assinalar os desenhos com uma legenda. Nesse momento poderá ser observado se as crianças menores irão solicitar auxílio dos maiores, ou se estes se prontificarão a ajudá-los. Ao final, promover uma exposição dos cartazes.
7º encontro	Escolher um filme para fazer a dramatização. As crianças irão definir os personagens, figurino, cenário e demais elementos teatrais. Esse encontro será reservado para definição de papéis e elaboração do roteiro.
8º encontro	Nesse encontro as crianças realizarão a releitura do filme e a apresentação será registrada em vídeo. As crianças produzirão convites para os colegas das demais turmas, convidando-os para assistirem à produção.
9º encontro	Cine pipoca! O vídeo será projetado para as crianças. Ao final poderão compartilhar como se sentiram ao assistir à dramatização.
10º encontro	Para o encerramento as crianças serão convidadas a relatarem os sentimentos e percepções em relação à interação com os colegas de outra etapa de ensino. A pesquisadora irá fazer o registro final da intervenção.

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.7.4 Implementação e investigação em contextos reais

Nesta fase, ocorrem os ciclos iterativos de aplicação e refinamento da solução no contexto da pesquisa. A implementação, seguida de uma iteração, completa o primeiro ciclo da DBR. Cada ciclo deverá ser investigado e analisado, juntamente com os participantes, provocando alterações e refinamentos na intervenção proposta (MATTA *et al.*, 2014).

O levantamento de dados nesta etapa será por meio de observação participante. Este método caracteriza-se pelo fato de “o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observa a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (HERNANDEZ SAMPIERI, 2006, p. 207). Flick (2009) ressalta que, na observação participante, o pesquisador deve tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas, ao menos tempo em que a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa. Os dados de observação serão registrados por meio de protocolo observacional (CRESWELL, 2007), com notas descritivas e notas reflexivas que serão compiladas logo ao final das observações e revisadas regularmente. Ao final de cada intervenção, uma entrevista semiestruturada será realizada com a professora colaboradora (*debriefing*), com o objetivo de

compartilhar as observações e anotações realizadas durante o processo, validando e contrastando perspectivas, que servirão para futura análise.

Ao final de um ciclo completo de implementação, os dados serão analisados e compartilhados com a professora colaboradora para análise da intervenção e proposição de alterações e modificações para a segunda iteração. Propomos nesse estudo que o ciclo apontado acima (seis encontros) seja realizado duas vezes, ou seja, dois ciclos de implementação. No segundo ciclo, modificações serão realizadas com base nos dados e nas análises do primeiro ciclo, com tempo hábil para análise dos resultados e participação das docentes na análise dos mesmos. A iteração será provavelmente realizada com turmas diferentes, a depender de articulação com a escola parceira.

5.7.5 Reflexão para produzir princípios de design

A DBR implica como resultados novos conhecimentos e/ou novos produtos. Nesta etapa, serão analisados os dados levantados nas etapas anteriores visando melhoria na solução implantada. Pretendemos construir, em colaboração com os participantes, um *design* de intervenção com elementos facilitadores do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com foco na participação e apreciação pela cultura letrada.

Durante todo o processo da pesquisa, pretendemos ampliar a voz das crianças, na perspectiva da “Pedagogia da Escuta” (RINALDI, 2016). Por meio de uma escuta sensível e aberta, O autor nos convida a escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos. Escutar, nesse ponto de vista, envolve dar uma interpretação e um sentido à mensagem e valorizar aqueles que são escutados. Dessa forma, para escutar é preciso estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista do outro.

O contexto de escuta será criado durante as intervenções. As crianças poderão ser ouvidas e serão incentivadas a compartilhar os seus pensamentos e a maneira como estão se sentindo na realização das atividades. A pesquisadora deverá estar atenta às diversas formas de comunicação e expressão das crianças em relação à escrita e observar a postura das crianças da Educação Infantil em relação às crianças do Ensino Fundamental. Nas atividades de produção de Histórias em Quadrinhos (HQs), poderão ser observados se (e como) as crianças apreciam (ou não) a escrita. O objetivo principal das observações é o de coletar evidências que apontem para um interesse de engajamento com a cultura escrita. Isso poderá ser evidenciado por meio de gestos (interesse em tentar escrever de forma manual ou com apoio do computador), fala

(pedido para que alguém leia, tentativa de leitura), dentre outros que comporão o protocolo de observação.

O registro e o compartilhamento das atividades serão realizados por meio da “Documentação Pedagógica” (DAHLBERG, 2016). É importante documentar o processo para tornar visíveis os modos como as crianças estão aprendendo. O autor aponta que, por meio da documentação, o pensamento do documentador torna-se passível de interpretação. A documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico “visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p. 229). A documentação é uma ferramenta importante para criar significados e compartilhar opiniões.

Os procedimentos utilizados para realizar a escuta, de acordo com Barbosa e Votarelli (2020), além de prever as diversas formas como as crianças se comunicam, precisam também incorporar estratégias que oportunizem tomadas de posição, que reconheçam a inteligibilidade das crianças e modifiquem os contextos. Deste modo, o registro torna-se essencial enquanto ferramenta que permite a retomada de perspectivas com as crianças, colocando-se como documentação que demonstra os percursos percorridos e memória do que já foi discutido, viabilizando que tanto os adultos quanto as crianças possam se orientar na decisão das ações que serão implementadas (RINALDI, 2016).

As crianças serão convidadas a documentar suas ideias por meio de um diário de turma, como delineando no trabalho de Silva (2018), no qual poderão registrar seus sentimentos ao final de cada atividade. Haverá um campo para expressarem o que gostaram, o que não gostaram e as expectativas para o próximo encontro. Dessa forma, também estarão contribuindo para o refinamento das intervenções e para a reelaboração das atividades.

A interpretação dos dados coletados ocorrerá por meio de análise de conteúdo. Esta técnica ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Neste sentido, buscaremos “extrair sentido dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 194). Uma das características essenciais deste procedimento é a utilização de categorias, sendo aplicado principalmente para análise dos pontos de vista subjetivos (FLICK, 2009). O processo de análise de dados poderá ser auxiliado pelo uso do *software* MAXQDA, que contribuirá com a codificação do material a partir de categorias emergentes, permitindo uma compreensão aprofundada do conteúdo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita, no contexto da Educação Infantil, destacando suas especificidades e as implicações para a prática pedagógica nesta etapa de ensino. Partimos da percepção de criança como sujeito histórico e de direito, produtora de cultura. Essa produção se realiza na interação que as crianças estabelecem com o mundo, mediada pelas diferentes linguagens. A escrita é um dos elementos dessa cultura – a criança interage com ela, procura compreendê-la e apropriar-se dela. Diante desse delineamento, consideramos que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil precisa respeitar as características da infância e promover estratégias de aprendizagem capazes de ampliar a participação das crianças na cultura escrita.

A presença constante da linguagem escrita e sua marcante influência nas sociedades contemporâneas proporcionam condições para as crianças observarem e produzirem práticas cotidianas de uso da escrita. A Educação Infantil tem importante contribuição nesse processo por oportunizar experiências que levam ao interesse pela leitura e escrita, e ao desejo em aprender a ler e escrever. Isso ocorre a partir de situações desafiadoras que possibilitam análises e reflexões das crianças, ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Abordamos, ainda, as possíveis mediações no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É necessário que essa passagem seja pensada, planejada e muito bem organizada para que a criança se sinta segura e acolhida nesse processo. Destacamos que esse momento representa a conquista de outro lugar social, em que a criança passa ser vista também como aluno. As práticas e vivências com a linguagem escrita também precisam de estratégias de transição, para assegurar a continuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, sugerimos alguns pressupostos para pensar a expressão das crianças em todas as formas, na perspectiva dos multiletramentos. As múltiplas linguagens tornaram-se o caminho para a reflexão a respeito das práticas de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil. As interações com as mídias digitais estão apontando para novas formas de participação na cultura escrita, que também está se transformando. Desse modo, na proposta pedagógica na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento precisam ser propiciados por uma multiplicidade de linguagens. Apontamos a primazia que a brincadeira tem como elemento impulsionador para as relações das crianças com os multiletramentos, especialmente na transição entre as primeiras etapas da Educação Básica.

Após uma apresentação de estudos centrais para o tema, analisamos trabalhos que abordam a cultura escrita na Educação Infantil, por meio de uma RSL, apresentando o panorama da produção acadêmica sobre esse universo temático. Buscamos investigar quais as intervenções utilizadas nas investigações e compreender as perspectivas discutidas sobre a

cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Observamos que grande parte das pesquisas, que abordam especificamente a Educação Infantil, apresentam uma perspectiva de participação da criança na cultura escrita e na formação de uma atitude leitora e escritora na infância. Isso corrobora com a compreensão de que o ensino e aprendizagem da leitura e escrita precisa pautar-se na função social dessa linguagem e não somente nos seus aspectos técnicos.

Nas intervenções identificadas no estudo, que apresentaram implementações na Educação Infantil, houve uma preocupação em aproximar as crianças da cultura escrita por meio de brincadeiras, atividade principal da criança. A análise desses trabalhos confirma que o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, favorecendo a construção de significados pela criança de forma lúdica. Tendo em vista que o brincar é um elemento cultural importante no processo de apropriação da linguagem escrita, pois trata-se de uma situação imaginária que permite à criança separar a ideia do objeto. Ressaltamos, ainda, a importância de pesquisas interventivas no campo da educação, a partir de projetos apoiados na DBR, por exemplo, pois possibilitam uma articulação mais próxima entre pesquisadores e educadores na identificação e resolução de problemas locais.

Os estudos que abordam a transição discutem as práticas de leitura e escrita, em articulação com a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. Os estudos validam as funções específicas de cada etapa de ensino, a aproximação e participação das crianças pequenas na cultura escrita na Educação Infantil e a apropriação da técnica pelas crianças do Ensino Fundamental. Esse delineamento contribui para orientar as práticas dos professores, na formação de um sentido para a linguagem escrita na pré-escola, incentivando uma necessidade de escrever e ler. Assentada sobre o desejo de ler e escrever a apropriação plena da cultura escrita na etapa seguinte fará maior sentido para a criança.

Apontamos que a RSL retornou uma limitada quantidade de trabalhos que abordam a cultura escrita na perspectiva dos multiletramentos. Somente 4 dos 42 artigos discutem a relação da linguagem escrita com digital, por exemplo, sendo que 1 estudo abrange a temática de forma indireta, ou seja, não apresenta os conceitos, apenas se utiliza de tecnologias digitais enquanto recurso pedagógico. Dentre os estudos, 2 são interventivos, o que demonstra possíveis lacunas no desenvolvimento de intervenções em contextos reais, que propõem uma aproximação da cultura escrita e a digital.

Como contribuição técnica, apresentamos cinco ‘guias de apoio ao trabalho docente’, destinado aos profissionais da Educação Infantil, apresentando sugestões para o trabalho docente, com ênfase na participação das crianças na cultura escrita. As propostas apresentadas

foram fruto das pesquisas realizadas, na literatura revisada e no material suplementar da BNCC, disponibilizado pelo Ministério da Educação. O guia se estrutura conforme os campos de experiências expressos na BNCC e no Currículo em Movimento. O material pode ser lido como uma breve introdução ao tema, apontando caminhos, leituras e pesquisas complementares, instigando a aproximação de docentes à literatura recente sobre a temática.

Seguimos apresentando os primeiros passos de uma pesquisa de campo seguindo as etapas da DBR. No entanto, durante a etapa de intervenção ocorreu, simultaneamente, a pandemia da COVID-19. Diante desse cenário, suspendemos a continuidade da pesquisa de campo e apresentamos as etapas seguintes da DBR como perspectivas futuras da pesquisa. Elaboramos um projeto de implementação, com base nas discussões elencadas nesta dissertação e apoiado nos princípios da DBR. Como subsídio para proposta de intervenção, apresentamos uma revisão de literatura sobre essa abordagem metodológica. A implementação pretende amenizar as possíveis tensões na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista a participação das crianças na cultura escrita.

Por fim, consideramos que, além de exercer influência na forma como a infância se constitui na sociedade contemporânea, de ser um elemento da cultura fundamental para a inserção social da criança e objeto de seu interesse, a linguagem escrita precisa ser trabalhada na Educação Infantil por meio de estratégias de aprendizagem que respeitem suas particularidades. Defendemos a perspectiva das múltiplas linguagens com as crianças, enquanto possibilidade de expressão, comunicação e participação destas na cultura escrita. Nesse entendimento, diversas possibilidades precisam ser ofertadas para a criança ler e escrever o mundo.

Portanto, é possível e necessário incluir os multiletramentos nas propostas educativas para os pequenos, especialmente no atual contexto educacional que nos impõe a pandemia da COVID-19, em que o ensino passou a ser enfaticamente mediado por tecnologias. As práticas pedagógicas no ensino remoto podem apresentar potencialidades para ampliar a participação das crianças na cultura escrita. As novas mídias são grandes aliadas nesse processo, pois possibilitam a interação com a leitura e escrita nas mais variadas formas, contemplando textos verbais e não verbais.

REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Ciência aberta em questão. *In*: ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L.; ABDO, A. H. (Eds.). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília: IBICT, 2015. p. 9-26.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, v. 36, p. e159401, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e159401.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- AMIEL, T.; PLENS OLIVEIRA, T. A formação docente em serviço para e sobre tecnologia: Uma revisão sistemática. [S.l.]: Rede IEB, 2018. Disponível em: <https://www.cieb.net.br/evidencias/revisoes/10/download>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- AMIEL, T.; REEVES, T. C. Design-based research and educational technology: rethinking technology and the tearch agenda. **Educational Technology & Society**, v. 11, n. 4, p. 29-40, 2008. Disponível em: https://www.j-ets.net/ets/journals/11_4/3.pdf. Acesso em: 9 maio 2019.
- ANJOS, A. M. T.; SILVA, A. C. Literatura infantil e sua interface com o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil: um olhar reflexivo. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 13, p. 141-156, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/496>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BATISTA, C. A. S.; SIQUEIRA, M. A inserção da física moderna e contemporânea em ambientes reais de sala de aula: uma sequência de ensino-aprendizagem sobre a radioatividade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, p. 880-902, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2017v34n3p880/35527>. Aceso em: 20 out. 2020.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Belo Horizonte, p. 1-12, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BARBOSA, E. B. L.; VOLTARELLI, M. A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinho no Distrito Federal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236680, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e236680.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e educação infantil. *In*: **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 15-45.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública, **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 685-703, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a03.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BELLONI, M.; GOMES, N. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia colaboração. **Revista Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 717-46, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Traduzido por: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002.

BITTENCOURT, L. P.; STRUCHINER, M. A articulação da temática da doação de sangue e o ensino de biologia no Ensino Médio: uma pesquisa baseada em design. **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 21, n. 1, p. 159-176, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n1/1516-7313-ciedu-21-01-0159.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BORTOLANZA, A. M. E.; COSTA, S. A. F. A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância. **Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 928-947, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p928>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. T. J. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo, **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 54, p. 139-154, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333475632_Entre_significar_e_decifrar_a_escrita_a_alfabetizacao_de_Ivo. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto N. 40.509, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília: D.O.U. [edição extra], publicado em 11/03/2020, 2020a.

BRASIL. **Decreto N. 40.583, de 1º de abril de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Brasília: D.O.U., publicado em 01/04/2020, 2020b.

BRASIL. **Decreto N. 40.817, de 22 de maio de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do

novo coronavírus e dá outras providências. Brasília: D.O.U., publicado em 22/05/2020, 2020c.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: educação infantil. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1990.

BRASIL. Lei nº 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; Casa Civil; Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006.

CAPES. Conceitos aplicados ao Estudo e Conversão da produção técnica em Produtos. *In:* _____. Produção técnica: guia de trabalho. Brasília: Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019, p. 16-20. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

CETIC.br, TIC Kids Online Brasil: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CHAGURI, J. P.; JUNG, N. M. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais, **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 927-942, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop970.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CHARTIER, R. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London, 2000.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20040097/william-corsaro-a-reproducao-interpretativa-no-brincar-ao-faz-de-conta-das-crian>. Acesso em: 13 set. 2020.

CORSARO, W. A. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington, dc: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 1, p. 55–62, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a06.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

COUTINHO, Â. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudo da criança) – Universidade Minho, Braga, Portugal. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55611973.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

COUTINHO A. M. S. A prática docente com bebês. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano XI, n. 35, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://nojardimdainfancia.blogspot.com/2014/04/a-pratica-docente-com-os-bebes-revista.html>. Acesso em: 5 nov. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROTTY, M. J. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 229-234.

DEBUS, E. S. D.; GALDINO, V. Os contos de fadas em práticas de letramento com crianças de 3 e 4 anos de idade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**, v. 10, n. Especial, p. 196-215, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/300480505.pdf>. Acesso em: XXXXX

DEMO, Pedro. Alfabetizações: desafios da nova mídia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 542-564, 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf. Acesso em: 9 maio 2019.

DIAS, C. Alfabetização na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental: antigas e novas narrativas. *In*: BARCELOS, V., ANTUNES, H. (Orgs.) **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

DIAS, C. P.; REIS, P. O desenvolvimento de atividades investigativas com recurso à web 2.0 no âmbito da investigação e inovação responsáveis. **Sisyphus Journal of Education**, v. 5, n. 3, p. 68-84, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320877955_O_Desenvolvimento_de_Atividades_Investigativas_com_Recurso_a_Web_20_no_Ambito_da_Investigacao_e_Inovacao_Responsaveis. Acesso em: 9 maio. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: educação infantil**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da VII Plenarilha da Educação Infantil. Brincando e encantando com histórias**. Brasília: SEEDF, 2019.

EDWARDS, C; FORMAN, G. Para onde vamos agora? *In*: EDWARDS, C; GORMAN, G. **As cem linguagens da criança. A abordagem Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 303-309.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e educação, além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, M. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, p. 66-80, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647545/17492>. Acesso em: 23 nov. 2020.

FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao vôo de Pegaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. *In* FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.) **Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 127-144.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 57-92.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Cenários de pesquisa com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade. **Perspectiva**, v. 37, n. 1, p. 100-124, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54575/pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

FANTIN, M.; MULLER, J. As crianças, o brincar e as tecnologias. *In*: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017, p. 175-199. Disponível em: http://www.licenciaturas.ufsc.br/files/2018/05/livro-_A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de Pesquisa com Crianças**. 3ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil I pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3a. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas SP.: Autores Associados, 2007. p.67-91.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FISHMAN, B.; PENUEL, W. R.; ALLEN, A-R.; CHENG, B. H.; SABELLI, N. Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. **National Society for the Study of Education Yearbook**, v. 112, n. 2, p. 136-156, 2013. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1062.1775&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. *In*: LOPES, C. E.; NACARATO, A. (Orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47-60.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FURTADO, T. F.; DEBUS, E. S. D. A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?, **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 133-149, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318482020_A_leitura_literaria_na_educacao_infantil_que_espacos_e_tempos_sao_estes. Acesso em: 8 ago. 2020.

GANDINI, L. *et al.* (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil – a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GALVÃO, A. M. Crianças e cultura escrita. *In*: Vários autores. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13-40.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 65-95.

GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, v. 23., p. 1-15, 2000. Disponível em: <http://goo.gl/Yv8v56>. Acesso em: 28 jul. 2020.

GOULART, C.; MATA, A. S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC; SEB, 2016, p. 45-76.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. México: Interamerica, 2006.

HERRINGTON, J., MCKENNEY, S., REEVES, T.; OLIVER, R. Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In: MONTGOMERIE, C.; SEALE, J. (Eds.). **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**. Chesapeake, VA: AACE, 2004, p. 4089-4097

KITCHENHAM, B. Procedures for performing systematic reviews. **Keele, UK, Keele University**, v. 33, n. 28. 2004. Disponível em: <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KRAMER, S. **A Infância e sua singularidade**. In BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 13-23.

KRAMER, S. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental, **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69–85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LOPES, I. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Alguns aspectos sobre o processo de aquisição da escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 617-643, maio/ago. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289024968_Alguns_aspectos_sobre_o_processo_de_aquisicao_da_escrita_por_uma_crianca_pequena_com_Sindrome_de_Down. Acesso em: 29 ago. 2020.

LUGLE, A. C.; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 187-199, 2015. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2901/2200>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e ideia: Dez definições. *In: O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias*. Lúcia Leão (Org.). São Paulo: Senac, 2005, p. 24-50.

MARQUES, T. L.; CRISTINA, A. Sociologia da Infância e educação infantil: à procura de um diálogo. *Educação*, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017. disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117150748012>. Acesso em: XXXXX

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa metodologia para pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-26, 2014. Disponível em: <https://tbccabula.com.br/quem-somos/nossas-producoes/artigos/3-design-based-research-ou-pesquisa-de-desenvolvimento-metodologia-para-pesquisa-aplicada-de-inovacao-em-educacao-do-seculo-xxi>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A. M. F.; MALLMANN, E. M. Recursos educacionais abertos: acesso gratuito ao conhecimento?. *EaD em Foco*, v. 7, n. 1, p. 27-36, 2017. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6876/1/EaD-%20REA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. C. Educational design research. *In: Handbook of research on educational communications and technology*. [s.l.]: Springer, 2014. p. 131-140.

MELLO, S. O processo de aquisição escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2a ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2014, p. 21-36.

MELLO, S. A.; BISSOLI, M. F. Pressuposto da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. *Perspectiva*, v. 33, n. 1, p. 135-160, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/34340191/Pressupostos_da_Teoria_Hist%C3%B3rico_Cultural_para_a_apropria%C3%A7%C3%A3o_da_cultura_escrita_pela_crian%C3%A7a. Acesso em: 27 ago. 2020.

MELLO, S.; SOUZA, R. O Lugar da cultura escrita na educação da infância. In MELLO, S. A.; COSTA, S. A. (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017., p. 199-215.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. *In: MORTATTI, M. R. (Org.). Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 9-22.

MOTTA, F. *De Crianças a alunos [livro eletrônico]: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2014.

MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. Implementação de mídias em dispositivos móveis: um framework de aplicação em grande escala na educação a distância. *RIED. Revista*

Iboeroamericana de Educación a Distancia, v. 20, n. 2, p. 233-254, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17673>. Acesso em: 3 abr. 2019.

MULLER, J. **Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132433/332936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, 2008.

NELLY MEJÍA, D. Lectura en pañales para llegar a la escuela, **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 2, p. 873–883, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a08.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas, **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

NOBRE, A. M. F., MALLMANN, E. M., MARTIN-FERNANDES, I., MAZZARDO, M. D. Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). **Revista San Gregorio**, n. 16, p. 128-141. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132792>. Acesso em: 6 ago. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar., 2009. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Hist%C3%B3ria-Da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-No-Brasil/617857.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A.; RAMÍREZ GARCÍA, A.; GARCÍA-RUIZ, R. La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España, **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 2, p. 619, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301224744_La_competencia_mediatica_en_educacion_infantil_Analisis_del_nivel_de_desarrollo_en_Espana_Media_Competence_in_Childhood_Education_Assessment_the_Level_of_Development_in_Spain. Acesso em: 9 ago. 2020.

PESSANHA, M.; PIETROCOLA, M. O ensino de estrutura da matéria e aceleradores de partículas: uma pesquisa baseada em design, **RBPEC** v. 16. n. 2, p. 361-388. Ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos-des.cecom.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4379/2945>. Acesso em: 6 abr. 2020.

RAMOS, A.; FARIA, P. M; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 17-36, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269/2185>. Acesso em: 19 jan. 2021.

REEVES, T. C. Socially responsible educational technology research. **Educational Technology**, v. 40, n. 6, p. 19-28, 2000. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/44428634?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 13 abr. 2019.

REIS, D.; AMIEL, T. Pesquisa baseada em design: um mapeamento sistemático da produção acadêmica em acesso aberto em língua portuguesa. **Brazilian Symposium on Computers in Education**, p. 299, nov. 2019. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8734>. Acesso em: 13 dez. 2019.

RIBEIRO, A. E. Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 54, n. 2, p. 505-531, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3184/2913>. Acesso em: 13 ago. 2020.

RINALDI, C. O Currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C; GORMAN, G. **As cem linguagens da Criança. A abordagem Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 113-122.

RINALDI, C. Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 113-122.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, E. O.; ROSSINI, T. S. S. Design-iterativo aberto: um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 3, p. 569-588, jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/23250/17656>. Acesso em: 5 abr. 2019.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: IEC, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26, v. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, dez. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/25529510>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SILVA, G. F. Leitura e escrita de gêneros discursivos na pequena infância: um estudo na perspectiva bakhtiniana, **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 23, n. 49, p. 175, 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1137/pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SIMÕES, P. M. U.; BARROCA, K. C. Os estudos sociais da infância e a educação infantil: concepções de infância e desenvolvimento em questão. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3025/2525>. Acesso em: 3 out. 2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, R. A. M.; PIOL, P. S. D. O lugar da cultura escrita nos documentos legais e oficiais da educação infantil: e os meninos e as meninas carregam letras na peneira. **Série-Estudos**, v. 23, n. 49, p. 25-46, 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1145/pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. R. Com-viver, com-ciência e cidadania: uma pesquisa baseada em design integrando a temática da saúde e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 942-969, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/28701/20842>. Acesso em: 8 ago. 2020.

VIEIRA, D. M; COUTINHO A. M. S. Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência. **Unisul, Tubarão**, v. 13, n. 24, p. 256-275, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/8210/4630>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VOLTARELLI, M. A. Infância e linguagens digitais: apontamentos para a educação das crianças pequenas. In *Comunicação, Educação e a Construção do Conhecimento*. VERSUTI, A.; MIER, C.; SANTINELLO, J. (Orgs.). Aveiro: Ria Editorial, 2019, p. 126-151.

VYGOTSKY, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

ANEXO A

Roteiro Grupo Focal – Entrevista com as professoras

Este projeto tem como objetivo compreender as contribuições de práticas de ensino na Educação Infantil para a elaboração de hipóteses, por parte das crianças de 4 a 5 anos, sobre as diferentes linguagens. Por meio de entrevistas buscamos a opinião de docentes sobre suas práticas e perspectivas com relação ao uso de ferramentas interativas multimídia em sala de aula. Os professores serão parceiros ativos na identificação de prioridades para a investigação e colaboradores em todo o processo de pesquisa. Esses dados nos ajudarão a entender as práticas e desafios vigentes que servirão para produção e implementação, em sala de aula, de um artefato pedagógico que enriqueça o processo ensino aprendizagem. Nesse momento, buscamos entender melhor os dilemas e desafios para posteriormente desenhar uma intervenção apropriada para uso em sala de aula.

- Boa tarde, meu nome é Danielle e faço mestrado em Educação na UnB. Sou professora da SEDF. Venho aqui porque estou começando meu projeto de mestrado que tem como enfoque o desenvolvimento de linguagens no 2º período da Educação Infantil e a transição para a alfabetização no ensino fundamental. O projeto não está pronto, e estou hoje buscando um primeiro contato com vocês para definir, em conjunto, quais são os desafios que vocês enfrentam. Os professores que participarão da pesquisa ao longo dos próximos dois anos são parceiros ativos da investigação e colaboradores em todo o processo de pesquisa. Esses dados nos ajudarão na produção e implementação, em sala de aula, de um artefato pedagógico que enriqueça o processo ensino aprendizagem. Portanto,
- **Pedir que participantes se apresentem.**

Parte I - Desenvolvimento das diferentes linguagens na Educação Infantil:

1. O currículo em movimento está organizado em campos de experiências. Como vocês trabalham para alcançar os objetivos referentes ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”?
2. Quais são as principais atividades que realizam com os alunos no campo das linguagens? Por favor cite exemplos das atividades que consideram mais exitosas.
3. Quais são as principais dificuldades dos alunos nesse campo?
4. O que acreditam ser importante para auxiliar no processo de elaboração de hipóteses sobre leitura e escrita na Educação Infantil? Que estratégias e recursos vocês utilizam?
5. Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo das linguagens, o que se espera que os alunos alcancem/compreendam ao final do 2º período?
6. Pensando na transição para o ensino fundamental e a fase de alfabetização.
 - a. É papel do professor do ensino infantil trabalhar essa transição?
 - b. Vocês trabalham pensando nessa transição? De que forma?
 - c. Se sim, quais são os principais desafios que identificam?
 - d. Se sim, que tipo de ações desenvolvem?

Parte II - Uso de ferramentas interativas multimídia em sala de aula:

1. Vocês já tiveram a oportunidade de utilizar alguma ferramenta interativa multimídia como recurso pedagógico nos anos finais do ensino infantil? Relatem essa experiência, boa ou ruim.
2. Vocês conhecem algum software educativo para trabalhar no campo das linguagens? Citem os nomes.
3. Qual a importância dessas ferramentas para potencializar a participação das crianças na cultura letrada?
4. Qual a dificuldade, pensando em um contexto geral, para utilizar ferramentas interativas multimídia em sua sala de aula ou na escola?

Parte III - Encerramento:

1. Gostariam de acrescentar mais algum comentário em relação ao que foi discutido?
2. Esclarecimentos sobre as próximas etapas da pesquisa.
3. Agradecimentos e encerramento.

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: Desafios da transição Educação Infantil – Ensino Fundamental no campo das linguagens

Responsável: Danielle Reis

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa. Esse projeto tem como objetivo compreender as contribuições de práticas de ensino na Educação Infantil para a elaboração de hipóteses, por parte das crianças de 4 a 5 anos, sobre as diferentes linguagens. Por meio de entrevistas buscamos a opinião de docentes sobre suas práticas e perspectivas com relação ao uso de ferramentas interativas multimídia em sala de aula. Os professores serão parceiros ativos na identificação de prioridades para a investigação e colaboradores em todo o processo de pesquisa. Esses dados nos ajudarão a entender as práticas e desafios vigentes que servirão para produção e implementação, em sala de aula, de um artefato pedagógico que enriqueça o processo ensino aprendizagem. O projeto tem como foco os professores do 2º período da Educação Infantil.

Procedimento. A sua participação se dará através de entrevistas em grupo e individual, em momentos diferentes, previamente agendadas conforme disponibilidade de horário.

Desconfortos e riscos. O projeto não apresenta desconfortos e riscos previsíveis, despesas ou benefícios diretos aos participantes. Não haverá qualquer forma de reembolso de dinheiro.

Benefícios. Para que possamos ter uma perspectiva correta sobre os reais dilemas enfrentados por docentes na transição entre o ensino infantil e fundamental é importante que tenhamos o envolvimento dos professores em todas as etapas da pesquisa. Nesse momento, buscamos entender melhor os dilemas e desafios para posteriormente desenhar uma intervenção apropriada para uso em sala de aula.

Acompanhamento e assistência. Os dados agregados (em conjunto) da pesquisa poderão ser publicados em pesquisas e relatórios e estarão disponíveis para análise por todos os participantes, sem qualquer identificação pessoal. O coordenador da pesquisa estará disponível para sanar quaisquer dúvidas ao longo de toda a pesquisa.

Sigilo e privacidade. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Os dados coletados pelo pesquisador são feitos sem qualquer informação pessoal. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome nem qualquer outro dado pessoal será citado, no entanto o nome da cidade poderá ser mencionado.

Armazenamento do material. Os dados coletados serão armazenados em um computador protegido por senha de acesso, acessível somente aos pesquisadores envolvidos nessa pesquisa, por tempo indeterminado.

Contato. Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Danielle Reis Telefone: 061 98597 4052, E-mail: prof.daniellereis@gmail.com.

Orientador: Prof. Dr. Tel Amiel - Faculdade de Educação, “Campus Universitário Darcy Ribeiro”, Universidade de Brasília, Brasília - DF. Telefone: 061 3107 6282, E-mail: amiel@unb.br.

Consentimento livre e esclarecido. Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____ Data: ____/____/2019

Assinatura do pesquisador: _____ Data: ____/____/2019

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CRIANÇA

Nome da criança: _____ Idade: _____

- O que possui em sua casa:

() TV () DVD () Máquina fotográfica () Computador () Internet () Celular/smartphone () Tablet () Videogame () Livro () Gibi () Revista () Jornal () Outros

- Fazer um levantamento sobre as concepções da criança sobre leitura e escrita. Observar se identifica o que é a escrita, com apoio de algum portador de texto.

1. Você gosta de desenhar?
2. Gostaria de fazer um desenho agora?
3. (Se sim) O que você desenhou?
4. Vamos criar uma história com esse desenho?
5. Gostaria de escrever seu nome no desenho? Assim os outros saberão que foi você que desenhou.
6. Você gosta de escrever?
7. Gostaria de escrever mais alguma coisa?
8. Você gosta de ler?
9. Você lê casa? e na escola?
10. Algum adulto lê para você? Quem?
11. O que faz no tempo livre e nos finais de semana?
12. Do que mais gosta de brincar: a) em casa b) na escola?
13. Quais seus brinquedos/jogos preferidos?
14. Com quem e aonde costuma brincar?
15. Você sabe do que seus pais/avós gostavam de brincar quando pequenos?
16. Quais os programas de TV que mais assiste?
17. O que mais gosta:

Uma história:

Uma música:

Um filme:

Um desenho animado:

Um livro:

Um brinquedo:

Um jogo:

Um site:

Um canal no YouTube:

Um lugar:

1. O que mais gosta de fazer na escola?
2. O que mudaria na escola?
3. Que brinquedo/jogo você gostaria que fosse inventado?