

O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SE IMPORTA? UMA ANÁLISE PANORÂMICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

TEACHING THE WRITTEN LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHO CARES? A PANORAMIC ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTION

Karen Santos Amorim¹

Lílian Miranda Bastos Pacheco²

RESUMO: O objetivo deste artigo consiste em catalogar e analisar a produção científica em torno da temática ensino da língua escrita, na Educação Infantil, no recorte temporal de 2000 a 2020, no gênero textual artigo de pesquisa, buscando examinar o trajeto das pesquisas nacionais mais recentes sobre a temática em questão, compreendendo como a mesma tem sido abordada nestes primeiros 21 anos do novo século XXI. Para tanto, esta pesquisa considerou os artigos indexados na base de dados *Scielo Brasil*. Os artigos incidem desde a proposição de alguns instrumentos para serem utilizados em classes de Educação Infantil até a análise de experiências do ensino da língua escrita nestas instituições de atendimento a criança pequena. São unânimes na defesa da temática ser tratada com mais apreço nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Língua escrita. Educação Infantil. Estado da Arte. Letramento.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze articles on teaching of the written language, in Early Childhood Education from 2000 to 2020, in empirical articles. We seek to examine the path of the most recent national research studies on this topic, and to understand how it has been addressed in these first 21 years of the new 21st century. For this purpose, this research considered articles indexed in the Scielo Brasil database. The articles range from the proposition of some instruments to be used in Early Childhood Education classes to the analysis of experiences in the teaching of written language in these institutions for the care of young children. They are unanimous in defending the theme to be treated with more appreciation in initial and continuing teacher training courses.

KEYWORDS: Written language. Child education. State of art. Literacy.

Uma vez definido o objeto de estudo de uma pesquisa, um dos maiores entraves ou desafios posto a todo pesquisador consiste na definição do seu delineamento metodológico. Como fazer? Que método ou técnica utilizar? São indagações bastante frequentes e, por vezes, muito difíceis de responder. Definir o caminho de como uma problemática pode ser respondida, de como uma hipótese pode ser ou não confirmada, é o ponto crucial de todo

¹Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Ensino Público do Município de Salvador, do Ensino Fundamental I. É membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE/UEFS). E-mail: krenamorim@gmail.com

²Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Processos Educativos (DEHPE/UEFS) Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Desenvolvimento Humano e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, escola básica, mediação pedagógica, linguagens, desenho e cultura indígena. E-mail: lilianmbp01@gmail.com

trabalho que se pretenda científico. Caminho este, que precisa ser apresentado com muita clareza, deve ser verificável para que outros pesquisadores possam utilizá-lo quando preciso.

Na área das Ciências Humanas, sobretudo, no campo da Educação, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas ao longo dos anos, utilizando as mais diversas técnicas e métodos de investigação. Caso se deseje realizar um estudo longitudinal em alguma comunidade indígena, por exemplo, com o objetivo de se compreender seus costumes, crenças, tradições, modos de ver e estar no mundo, um *Estudo Etnográfico* poderia ser um caminho possível para a busca deste objetivo. Suponhamos que se pretende investigar o caso, por exemplo, da greve dos professores estaduais da Bahia, utilizando múltiplas fontes de dados, visando oferecer uma visão holística deste fenômeno, um *Estudo de Caso* seria uma estratégia facilitadora para a compreensão, em profundidade, das reais causas e impactos deste movimento. No entanto, se a finalidade de um estudo consiste em contribuir para a resolução de um problema sob a forma de diretrizes de ação transformadora de atitude/ comportamento de um determinado grupo de pessoas, a partir da participação ativa destes junto com o pesquisador, a *Pesquisa-Ação* seria uma proposta metodológica bastante viável para o alcance deste propósito. Por outro lado, se o que se pretende é realizar uma pesquisa de opinião com um número considerado de pessoas sobre as intenções de voto para as eleições de prefeito de um determinado município, por exemplo, o *Método Survey* seria, neste caso, o mais indicado. Caso o objeto de estudo de um pesquisador consista em compreender a trajetória da construção da identidade docente das professoras da Educação Infantil de uma determinada escola pública de Salvador, a partir da narração das mesmas, recorrer à técnica de pesquisa *História de Vida* possibilitaria o alcance deste objetivo.

Mas se o desejo de um pesquisador consiste em saber como uma determinada temática tem sido, ao longo dos anos, problematizada pelos estudiosos; o que se tem produzido em torno da mesma; quais avanços, conquistas, denúncias, lacunas e perspectivas têm sido apontadas pelos pesquisadores; a partir de quais questões; quais estratégias tem sido frequentemente utilizadas na realização de pesquisas em torno desta determinada temática; e a que conclusões eles têm chegado, que método, então, deve o pesquisador utilizar? Como fazer para alcançar tal objetivo?

Um meio possível para conseguir atingir tal propósito, pode ser a realização de um tipo de pesquisa documental ou bibliográfica. Dentre essas têm se configurado, aqui no Brasil, como uma eficaz técnica de pesquisa em Educação, as chamadas pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. De extrema relevância, este tipo de pesquisa possibilita uma análise panorâmica de uma determinada temática, em suporte textual específico, com

recorte temporal delimitado. As pesquisas do tipo Estado da Arte, segundo Luna (2002, p.82-83) constitui-se “numa análise da produção acadêmica em uma determinada área, que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema em estudo”.

Comungando da mesma ideia, Ferreira (2002) afirma que esse tipo de pesquisa, de caráter bibliográfico, tem em comum a intenção de mapear e analisar a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento, num período delimitado, a fim de identificar aspectos, dimensões, formas e contradições em que a mesma tem se realizado; bem como, apontar perspectivas para novos estudos. Ou seja, são pesquisas:

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter invariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busque investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.258).

A relevância primordial deste tipo de pesquisa consiste na possibilidade do pesquisador, sobretudo, o pesquisador iniciante, entrar em contato com os estudos que já foram realizados sobre determinada temática, em lócus diferentes, por vários estudiosos que podem ter utilizado métodos de investigação diversos.

Além disso, possibilita ao pesquisador perceber a partir do levantamento e avaliação do já construído, do já produzido, definir o que deseja construir, onde deseja chegar, o que deseja buscar, de maneira a não cair no engodo de que está se fazendo algo novo quando na verdade impera o desconhecimento das produções científicas em torno de determinada temática.

Sob o prisma dessa discussão, o objetivo deste artigo consiste em catalogar e analisar a produção científica em torno da temática ensino da língua escrita na Educação Infantil, no recorte temporal de 2000 a 2020, sob o gênero textual artigo de pesquisa, buscando examinar o trajeto das pesquisas nacionais mais recentes sobre a temática em questão, compreendendo como a mesma tem sido abordada nestes primeiros 21 anos do novo século XXI.

Para tanto, esta pesquisa considerou os artigos indexados na base de dados *Scielo Brasil*, base esta que congrega produções de diferentes instituições de ensino superior nacionais e de padrão internacionais por meio de publicação digital de periódicos científicos.

Dada a sua relevância para a disseminação do saber acadêmico, foi escolhida como fonte de dados deste estudo.

Nesta perspectiva, é interessante destacar, a significativa relevância que a busca on-line tem representado para a pesquisa acadêmica na atualidade. Fatores como comodidade, contenção de custos e velocidade na divulgação dos estudos são apenas alguns pontos que poderíamos aqui sinalizar como positivos. Apesar de só mais recentemente estar sendo incrementado o banco de dados virtual da produção acadêmica no Brasil, ainda são poucas as bases de dados criteriosas que disponibilizam produções científicas. Além de poucas, restringem-se às décadas mais recentes, algumas a partir de noventa. Os próprios periódicos estão criando sites e disponibilizando o material.

Não ser mais necessário o deslocamento para outras instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa para se ter acesso ao material a ser analisado, redução de despesas tanto com o deslocamento, quanto com a publicação e edição de material impresso, tem feito da disponibilidade eletrônica de estudo um meio facilitador de acesso irrestrito e de baixo custo para a pesquisa acadêmica. Assim como, a agilidade na divulgação dos estudos que contribui para a socialização mais rápida do saber produzido, uma vez que, num periódico impresso, por exemplo, a demora com a formatação ideal dos artigos, os custos com a impressão e edição dos mesmos, leva meses, e, em alguns casos, anos para que a revista chegue às mãos da comunidade científica.

Dito isto, no intuito de identificar as pesquisas que investigam o ensino da língua escrita na Educação Infantil, primeiramente consideramos a presença no título, resumo ou palavras-chaves dos seguintes descritores: creche, pré-escola, 0 a 6 anos, criança, infância, Educação Infantil e, concomitantemente, ensino da língua escrita. Todavia, não sendo encontrado nenhum artigo que relacionasse os descritores acima, optou-se, então, num segundo momento, por substituir a expressão ensino da língua escrita por letramento, onde foram encontradas 18 produções acadêmicas e, em seguida, pela expressão alfabetização, onde foram identificadas 59 produções, totalizando 77 pesquisas.

A análise dos artigos considerou os seguintes critérios: frequência da produção por ano, vínculo dos autores com programas de pós-graduação, aspectos teórico-metodológicos das pesquisas, objeto de estudo e conclusão à que os autores chegaram.

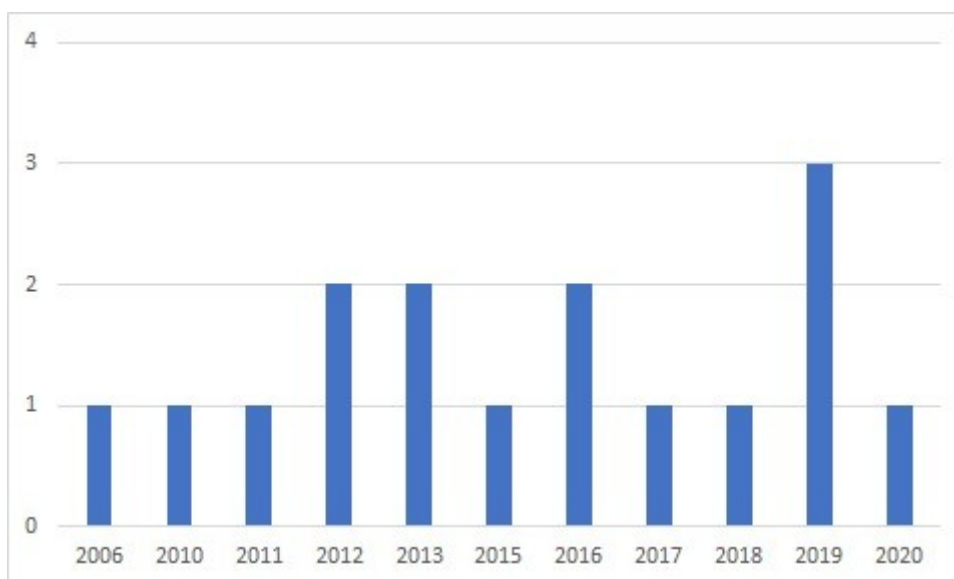
DOS “EXCLUÍDOS”

Das 77 produções catalogadas no Scielo, 61, correspondendo a 79,2% das pesquisas encontradas, apesar de apresentarem os descritores considerados por este estudo, não se referiam as crianças matriculadas nas turmas da Educação Infantil, antes, tinham como sujeitos de suas pesquisas crianças do Ensino Fundamental, idosos, professores em formação inicial, adultos, além de obras literárias. Outros, não tinham nas temáticas, letramento e alfabetização seu foco, mas em outras questões referentes à educação ou a saúde da criança. Tiveram ainda aqueles que trouxeram o termo alfabetização associado a outras áreas do conhecimento, tais como: alfabetização científica, cartográfica, bucal, gráfica e em saúde. Por fim, tiveram aquelas produções que, apesar de terem o foco relacionado com a temática estudada por esta pesquisa, seus contextos não foram em classes da Educação Infantil. Vejamos a seguir, cada uma destas produções. Vejamos o que nos dizem os dados.

FREQUÊNCIA DA PRODUÇÃO POR ANO

Das 77 produções encontradas no *Scielo* relacionando Educação Infantil, letramento e/ou alfabetização, apenas 16 artigos, correspondendo a 20,7% do total, tratam especificamente da temática em questão, estando distribuídos da seguinte forma, conforme nos mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Frequência da Produção de Artigo por Ano



Elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado no Gráfico 1, o ano de 2019 concentra o maior número de produções, sendo três no total, seguido pelos anos de 2012, 2013 e 2016 com duas produções

cada um. É interessante notar que a primeira pesquisa data de 2006, ou seja, os primeiros dez anos do século XXI não apresentaram produções (só apresentou um artigo) sobre a temática em questão nesta base de dados. No entanto, na segunda metade do período só não houve publicação no ano de 2014).

Percebemos também, que há um intervalo considerável entre a primeira e a segunda publicação, um espaço temporal de quatro anos, de 2006 a 2010, não havendo registros de artigos que tratassem das práticas de ensino da língua escrita na Educação Infantil neste intervalo de tempo, demonstrando lacunas e descontinuidade na produção científica em torno da temática em questão nos primeiros dez anos, mas certa continuidade no segundo período.

Vemos este dado com extrema preocupação, pois ao considerarmos um recorte temporal de 21 anos e o avolumado número de publicações na área da Educação, apenas 16 produções (correspondendo a menos de uma produção por ano) tratem desta temática tão importante para o ulterior processo de alfabetização das crianças pequenas, demonstra a quase inexistência de reflexões teóricas neste determinado campo do saber neste início de século, principalmente se levarmos em conta a relevância da base de dados *Scielo Brasil* para a disseminação da produção acadêmica brasileira.

Diante disso, surge-nos, inevitavelmente, a seguinte indagação: o que poderia justificar tamanha timidez no tratamento desta temática entre as produções acadêmicas em educação? Seria a Educação Infantil uma etapa da Educação Básica que não necessita de reflexões neste sentido? A língua escrita é uma linguagem que estaria alheia à Educação Infantil?

Sabemos que o processo de alfabetização de uma criança não tem início e término em um único ano letivo e que algumas habilidades metalinguísticas como a Consciência Fonológica pode e deve ser estimulada na Educação Infantil (AMORIM, 2014). E que para que isto aconteça é necessário o planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam este desenvolvimento. Isto implica compreensão do assunto, intencionalidade nas propostas e disposição em executá-las. Mas como garantir todos estes aspectos em um nível de ensino que parece não ter a obrigatoriedade de proporcionar este tipo de atividade?

A começar pelos documentos oficiais destinados a este segmento como: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, que soam mais como sugestivos do que como orientadores de práticas pedagógicas.

Até mesmo programas de formação continuada referente a alfabetização no país, não tem como seu público-alvo, professores deste segmento. Todos os programas propostos pelo

Governo Federal, como Pró-Letramento de 2005, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC de 2012 e o Programa Mais Alfabetização de 2016, são destinados, exclusivamente, a professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que são as responsáveis pela alfabetização formal das crianças.

Todavia, se levarmos em consideração que a criança antes de chegar ao Ensino Fundamental já vivenciou ou já deveria ter vivenciado práticas de ensino da língua escrita na Educação Infantil, por que os programas de formação continuada não contemplam os profissionais deste segmento? Teriam eles clareza da sua prática pedagógica no que concerne ao ensino da língua escrita no âmbito deste determinado segmento da Educação Básica?

Em uma pesquisa realizada por Lucas e Colello (2019) com dez professoras de Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá, no estado do Paraná, acerca de como elas compreendem o ensino da língua escrita neste determinado nível de ensino, as autoras constataram um entendimento superficial, incompleto, reducionista e deturpado destas com relação aos conceitos de alfabetização e o de letramento, demonstrando que os docentes nem sempre conseguem alcançar o cerne desses conceitos e de suas implicações práticas.

Sem um entendimento claro de como se deve trabalhar o ensino da língua escrita entre os pequenos, com certeza, o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental estará, seriamente, comprometido. Mesmo porque, se considerarmos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas indissociáveis da Educação Básica e que a integração destas é um direito garantido às crianças brasileiras, faz-se necessário então, que sejam etapas marcadas pela continuidade e não por rupturas. Nesta perspectiva, o Ensino Fundamental dará ou teria que dar continuidade ao trabalho já desenvolvido na Educação Infantil. Seguindo essa linha de raciocínio, Neves *et al.* (2015, p. 217) afirmam que:

Kramer (2010) denuncia a escassez de trabalhos que examinem o lugar da leitura e da escrita na educação infantil. Tal escassez reafirma certas convicções acerca das finalidades desse nível de ensino e de suas diferenças em relação às práticas pedagógicas no ensino fundamental. É nesse espaço de diferenciação, algumas vezes configurado como distanciamento, que podem ser observadas descontinuidades no processo de escolarização das crianças, seja quando passam da educação infantil para o ensino fundamental (Moss, 2008; Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011; Nogueira, 2011, por exemplo), seja no tocante às experiências desse grupo geracional com a escrita dentro e fora da escola (Castaheira, 1991; Gilmore; Glatthorn, 1987; Heath, 1983).

Com isso, comungamos com Colello e Lucas (2018, p. 15) “Assim, embora a questão da alfabetização na educação infantil não seja nova, ainda é uma questão necessária”³. Nesta perspectiva é pertinente citarmos uma vez mais a Colello e Lucas (2018, p. 18) que assinalam:

[...] A alfabetização na Educação Infantil situava-se (e, em muitos casos, ainda se situa) em uma área nebulosa porque, sem o compromisso formal de ensinar a ler e escrever, muitos educadores não sabiam como dar continuidade aos saberes e as experiências do “letramento emergente”. Por isso, para alguns, as instituições que cuidavam de crianças pequenas, em nome de suposta imaturidade para aprender, distanciaram as disciplinas das letras, concentrando-se no desenvolvimento global e nas práticas preparatórias. (KRAMER, 1987). Para outros, caberia às creches e às pré-escolas treinar as crianças para conhecer as letras, copiar e escrever algumas palavras. Em ambas as alternativas, os educadores acabaram desconsiderando a aquisição de conhecimentos já em andamento. Mas que perder a chance de incentivar a elaboração de saberes sobre a linguagem escrita, a Educação Infantil fracassou por não criar oportunidades de aprendizagem, principalmente para crianças que viviam marginalizadas do mundo letrado. Ou seja, a desconsideração pelas diferenças cognitivas e socioculturais que tanto afetam posições, valores, interesses, disponibilidades e graus de conhecimento, justificava um tratamento igual aos desiguais. (COLELLO, 2012).⁴

[...] la alfabetización en la Educación Infantil se situaba (y, en muchos casos, todavía se sitúa) en un área nebuloso porque, sin el compromiso formal de enseñar a leer y a escribir, muchos educadores no entendían como dar continuidad a los saberes y a las experiencias de la “letramento emergente”. Por eso, para algunos, las instituciones que atendían a los niños pequeños, en nombre de la supuesta inmadurez para aprender, distanciaban los sujetos de las letras concentrándose en el desarrollo global y prácticas preparatorias (KRAMER, 1987). Para otros, cabrían a las guarderías infantiles y a las pre-escuelas entrenar los niños para conocer las letras, copiar y escribir algunas palabras. En ambas alternativas, los educadores terminaron desconsiderando la adquisición de conocimientos ya en curso. Mas que perder la chance de incentivar la elaboración de saberes sobre la lengua escrita, la Educación Infantil fallaba por no crear oportunidades de aprendizaje, principalmente, para los niños que vivían marginados del mundo letrado. En otras palabras, la desconsideración de las diferencias cognitivas y socioculturales que tanto afectan

3 “Así, aunque el tema de la alfabetización en la educación infantil no sea nuevo el todavía es, un tema necesario”

4 [...] la alfabetización en la Educación Infantil se situaba (y, en muchos casos, todavía se sitúa) en un área nebuloso porque, sin el compromiso formal de enseñar a leer y a escribir, muchos educadores no entendían como dar continuidad a los saberes y a las experiencias de la “letramento emergente”. Por eso, para algunos, las instituciones que atendían a los niños pequeños, en nombre de la supuesta inmadurez para aprender, distanciaban los sujetos de las letras concentrándose en el desarrollo global y prácticas preparatorias (KRAMER, 1987). Para otros, cabrían a las guarderías infantiles y a las pre-escuelas entrenar los niños para conocer las letras, copiar y escribir algunas palabras. En ambas alternativas, los educadores terminaron desconsiderando la adquisición de conocimientos ya en curso. Mas que perder la chance de incentivar la elaboración de saberes sobre la lengua escrita, la Educación Infantil fallaba por no crear oportunidades de aprendizaje, principalmente, para los niños que vivían marginados del mundo letrado. En otras palabras, la desconsideración de las diferencias cognitivas y socioculturales que tanto afectan posturas, valores, intereses, disponibilidades y grados de saber, justificaba un tratamiento igual a los desiguales (COLELLO, 2012).

posturas, valores, intereses, disponibilidades y grados de saber, justificaba un tratamiento igual a los desiguales (COLELLO, 2012).

Por isso a criança da Educação Infantil, como de qualquer etapa da Educação Básica, precisa da mediação de profissionais que lhe ofereça situações de aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento linguístico, exigindo da mesma uma ação consciente e deliberada sobre esta determinada forma de linguagem. Até porque, conforme assinala Vygotsky (1934, p. 86)

A natureza própria da criança não desempenha nenhum papel construtivo no seu desenvolvimento intelectual [...] A instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental.

E mais, “[...] A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e contribui para os organizar num sistema; isto impele a criança a mais elevados níveis de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1934, p. 115). Em outras palavras, interferir intencionalmente no desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade é de fundamental importância para que o mesmo ocorra adequadamente, uma vez que, “[...] A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação”. (*opus cite*, p. 104).

Evidenciada a escassez de estudos na temática aqui considerada, busquemos agora conhecer quem são os seus autores e as quais instituições estavam vinculados na época da publicação dos artigos.

VÍNCULO DOS AUTORES COM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Os 16 artigos catalogados foram escritos por 41 pesquisadores, sendo 36 mulheres, representando 87,8% do total e 5 homens, correspondendo a 12,1%. Dado este que já era de se esperar, uma vez que a Educação, sobretudo, a Educação Infantil, é uma área de atuação hegemonicamente feminina.

No que diz respeito ao vínculo dos autores com programas de pós-graduação, apenas 10 (24,3%) não apresentaram vínculo com nenhum programa na descrição do artigo, sendo três bolsistas de Iniciação Científica: Oliveira e Souza (BANDINI, 2006) e Silva (ROSAL, 2016). Outros 7 autores: Amorim, Albuquerque, Silva, Falcão, Guerra, Silva e Santos (2019) estavam vinculados a uma plataforma online com jogos educacionais de assessoria a pais e escolas de Educação Infantil - Escribo. Vale salientar que estes 7 autores produziram um único artigo (AMORIM, 2019).

Vejamos a seguir, as instituições em que os autores estavam vinculados na época da publicação dos artigos, conforme nos mostra o quadro abaixo.

Quadro1: Autores por Instituição

Número de autores	Vínculo institucional
2	Universidade de Brasília – UnB
3	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL
5	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
10	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
1	Universidade Federal Vale do São Francisco – UFVFSF
1	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – ESEIPL
3	Instituto Universitário, Centro de Investigação em Educação de Lisboa – ISPA
2	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
7	Escrebo Inovação para o Aprendizado – ESCRIBO
1	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
1	Unicentro Izabela Hendrix - Unicentro
1	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio
1	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
2	Faculdade Porto Alegrense - FAPA

Elaborado pelas autoras.

É possível notar, pelos dados apresentados no Quadro1 acima, que das 14 instituições, 09 são públicas, correspondendo a 64,2% do total, enquanto que duas são estrangeiras, três instituições de Ensino Superior Privadas e uma plataforma online com jogos educacionais de assessoria a pais e escolas de Educação Infantil - Escrebo. Este dado sinaliza a importância dos programas de pós-graduação das universidades públicas do país na promoção, viabilização, consolidação e divulgação da produção acadêmica em todo território nacional. Vale ressaltar, também, que a maioria dos estudos contou com o apoio de órgãos fundamentais para a realização da pesquisa no Brasil, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, além das fundações de amparo a pesquisa dos estados em que as universidades estavam vinculadas.

Num contexto político que o Brasil está atravessando, nesta reta final da segunda década do século XXI, o do não investimento na área da pesquisa científica no país, com cortes orçamentários onde o recurso já não dá conta da demanda, este dado revela a hegemonia das instituições de ensino superior públicas, juntamente com os órgãos governamentais de fomento, na sustentação da ciência no país, o que implica na necessidade

de manutenção e ampliação de atendimento a um número cada vez maior de pesquisadores, tornando inaceitável e injustificável o congelamento, a redução, os cortes e a desigual distribuição de recursos na pesquisa acadêmica nacional, como temos visto, com perplexidade, nestes últimos dois anos de governo.

Essa relevância da pós-graduação na produção do conhecimento no país pode ser facilmente constatada pela relação estabelecida entre os autores na época da publicação dos artigos, bem como, pela atuação de muitos enquanto docentes e coordenadores de grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação das instituições em que estavam vinculados.

Autores como Almeida e Silva (2019), Sargiani e Maluf (2018), Albuquerque e Martins (2017), Costa e Silva (2012) e Barros e Spinillo (2010), tinham vínculo estabelecido pela pós-graduação, numa relação de orientador-orientando, na época da submissão do artigo. Rosal e Queiroga (2016) também tinham, na época da publicação do artigo, uma relação de orientador-orientando. Cordeiro e Silva que também compõem a autoria deste artigo, tinham a mesma relação, sendo Cordeiro co-orientadora de Silva na pós-graduação. Todos integravam o grupo de pesquisa de Linguagem, coordenado pela professora Bianca Arruda Manchester de Queiroga do Centro de Ciências da Saúde/ UFPE na época da publicação do artigo.

Outros autores tinham vínculo com a pós-graduação por atuarem como docentes em programas das instituições em que estavam vinculados, este é o caso de: Morais, Albuquerque e Brandão (2016) e Ferreira (2020) que além de membros do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE) são professores da Pós-graduação em Educação da mesma instituição; Nunes e Corsino (2019) são professoras dos Programas de Pós-graduação em Educação da UNIRIO e da UFRJ, respectivamente. A primeira coordena o grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) e a segunda, coordena o Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC, bem como, o Grupo de estudos e pesquisa Infância, Linguagem e Educação; Costa e Santos (FARIAS 2013) eram docentes no Programa de Pós-graduação em Alfabetização e em Psicopedagogia da Faculdade Porto Alegre, sendo que Farias foi orientanda na graduação de Santos.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, 2013 e 2015) são professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. As duas primeiras são membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI/UFMG) e a última, diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG). Bandini (2006), por sua vez, na época da publicação do artigo, além de coordenar o Projeto de Pesquisa intitulado “Habilidades de leitura, linguagem e consciência fonológica de crianças deficientes auditivas”, era professora da pós-graduação na Universidade Estadual de Ciências da Saúde

de Alagoas (UNCISAL). As autoras Azevedo, Pinto e Guerra (2011) participaram do mesmo Projeto de Pesquisa: “Avaliação qualitativa da influência da exposição aos conhecimentos básicos de neurociências sobre o trabalho do educador na escola” na época da publicação do artigo, na UFMG.

Apenas um artigo, Amorim *et al.* (2019), não apresentou vínculo direto com a pós-graduação. Sendo que dos 8 autores, apenas uma, Dias, possuía, na época da publicação, vínculo com a pós, sendo membro do grupo de pesquisa 'Grupo de Investigação em Neuropsicologia e Desenvolvimento Infantil' - GINDI e 'Grupo de Estudos em Psicodiagnóstico e Intervenção em Distúrbios do Desenvolvimento' - GEPID. Além de coordenar o Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar - LANCE-UFSC. Os outros 7, estavam vinculados a Escribo Inovação para o Aprendizado, como já foi mencionado anteriormente.

Outro dado relevante que podemos perceber pela análise do Quadro2, diz respeito a grande participação da Universidade Federal de Pernambuco, concentrando 10 dos 41 autores. Isso talvez se deva ao fato da Faculdade de Educação desta instituição ter o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE) já consolidado há mais de 15 anos, envolvido com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. Além da Faculdade de Fonoaudiologia desta mesma instituição, que também trouxe sua contribuição na produção de artigo com foco na temática em questão.

A Universidade Federal de Minas Gerais também concentra um significativo número de autores, 5 do total de 41. Destes 5, três autoras são responsáveis pela publicação de três dos 16 estudos catalogados e analisados por esta pesquisa, Neves, Castanheira e Gouvêa (2011, 2013 e 2015). Da mesma forma que a UFPE, a Faculdade de Educação da UFMG possui importantes e consolidados grupos de pesquisa envolvidos com o ensino da língua escrita, como é o caso do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI/UFMG), que desde os anos 2000, enfatiza a produção de conhecimentos relacionados às políticas públicas, às práticas educativas, à infância e às famílias das crianças de zero a seis anos de idade, aos pressupostos das pesquisas na área e à formação dos profissionais da Educação Infantil. Além do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG), que desde sua criação em 1990, busca compreender o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita, como parte integrante de um processo histórico, político e social e intervir nesse processo, por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção

científica sobre o letramento. Grupos estes em que as autoras estavam vinculadas na época da publicação de seus artigos.

Em suma, como se pôde perceber, todas as 16 produções, quando não foram exclusivamente escritas por pesquisadores ligados a programas de Pós-graduação, ao menos um dos autores estava vinculado a este tipo de programa, tendo em vista que todas as pesquisas foram escritas em co-autoria. Neste sentido, se é indiscutível a relevância da pesquisa científica para o progresso de uma nação em todos os seus aspectos, é igualmente irrefutável que as entidades que permitem este trabalho acontecer, sejam impedidas de fazê-lo.

ANALISANDO OS ARTIGOS

As 16 produções encontradas no *Scielo Brasil* que tratam do ensino da língua escrita na Educação Infantil foram analisadas e agrupadas em quatro categorias de acordo com a semelhança dos seus objetos de estudo, a saber: *Instrumento de intervenção na Educação Infantil*, *A consciência fonológica na Educação Infantil*, *Discussão teórica sobre a língua escrita na Educação Infantil* e *A prática pedagógica do ensino da língua escrita na Educação Infantil*.

Vale ressaltar que algumas pesquisas poderiam ocupar mais de uma categoria, no entanto, optou-se por categorizar cada artigo uma única vez. Vejamos, a seguir, do que trata cada estudo e as quais conclusões chegaram.

Instrumentos de intervenção na Educação Infantil

A categoria *Instrumentos de intervenção na Educação Infantil* é composta por três artigos que enfatizam programas ou testes a serem trabalhados entre as crianças pequenas. São eles:

Albuquerque e Martins (2017) avaliaram os impactos de um programa de treino de escrita inventada nas aprendizagens de leitura e escrita em crianças portuguesas e brasileiras da Educação Infantil. Os resultados revelaram que as crianças que participaram dos grupos experimentais de ambos os países, tiveram melhores resultados no desempenho das tarefas de leitura e escrita do que as dos grupos controle, demonstrando com isso, a relevância de se trabalhar com programas de treino de escritas inventadas na educação da criança pequena. A importância desses treinos consiste, sobretudo, na intervenção direta do adulto que encoraja as crianças a refletirem sobre as letras e sons da fala, favorecendo o desenvolvimento do pensamento metalinguístico e da escrita, contribuindo assim, para evitar futuras dificuldades no processo ulterior de alfabetização dos pré-escolares.

Almeida e Silva (2019), por sua vez, compararam o efeito dos programas de treino de escritas inventadas, de Alves Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2013) e Oullette, Sénéchal e Haley (2013) na qualidade das produções escritas e de leitura de 100 crianças da pré-escola que não sabiam ler e nem escrever. Dividindo-as em 4 grupos experimentais distintos, onde os grupos 1 e 2, seguiam o primeiro programa e os grupos 3 e 4 seguiam o segundo programa, constataram que os dois primeiros grupos foram superiores aos últimos. Demonstrando com isso que os efeitos do programa de treino proposto por Alves Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2013), possibilitaram as crianças maiores avanços na qualidade das suas escritas e da leitura, uma vez que este programa possibilitava as crianças envolvidas refletirem, coletivamente, sobre as suas produções, apresentando entre elas argumentos que justificassem o porquê escreveram de uma forma e não de outra, negociando significados e comparando soluções, onde o mediador desempenhava o papel de incentivador das reflexões metalinguísticas das crianças. Enquanto que no segundo programa, proposto por Oullette, Sénéchal e Haley (2013), ao qual as crianças dos grupos 3 e 4 foram submetidas, além de não terem a oportunidade de trabalharem em grupo, o mediador não incentivava as reflexões metalinguísticas, como ocorreu nos dois primeiros grupos. Em suma, os autores defendem a importância de uma intervenção das escritas inventadas das crianças pré-escolares, “com uma abordagem com princípios de instrução que assentam em ajudas adaptadas ao nível das crianças, devendo esta abordagem ser gradualmente incorporada nas práticas e metodologias usadas por educadores na sala de aula” (p. 09).

Amorim *et al.* (2019) tiveram como objetivo fornecer dados normativos preliminares no desempenho em leitura e escrita, a partir da aplicação do TLE (Teste de Leitura e Escrita), em crianças de 5 anos de idade de uma capital do Nordeste brasileiro, enfocando o tipo de escola (pública x privada), bem como, comparando os dados deste estudo com outro que teve como amostra crianças de uma capital do Sudeste, buscando perceber a existência ou não de diferenças significativas no desempenho das crianças de ambas as regiões. Os resultados alcançados pelos autores apontam para uma melhora no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças testadas em relação ao início e o final do ano letivo, tanto das escolas públicas quanto das privadas. Em termos de comparação, as crianças das escolas particulares apresentaram melhores desempenhos do que as crianças das escolas públicas, sendo que as últimas, apesar de apresentarem avanços no segundo momento do teste, que aconteceu no final do ano letivo, esse avanço foi inferior ao desempenho dos alunos da rede privada no início do ano letivo, demonstrando a desigualdade na oferta de ensino de qualidade entre essas instituições na região e a necessidade de referenciais específicos por momento e tipo de

escola. Em contrapartida, comparando com a amostra do Sudeste, as escolas públicas do Nordeste tiveram desempenho superior tanto na leitura e na escrita, nos dois momentos da pesquisa, início e final do ano letivo. Já as escolas particulares do Sudeste, obtiveram melhores resultados que as do Nordeste no primeiro momento, não tendo, no entanto, o mesmo resultado no segundo momento da pesquisa, onde as escolas do Nordeste apresentaram desempenho superior. Por fim, os autores sinalizam para a importância da utilização de instrumentos como TLE em pré-escolares de maneira a rastrear e identificar, precocemente, dificuldades apresentadas pelas crianças, auxiliando os professores no planejamento de intervenções que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil.

A consciência fonológica na Educação Infantil

Dos 16 artigos, três abordam essa temática. Os estudos de Azevedo *et al.* (2012); Farias *et al.* (2013) e Rosal *et al.* (2016) compõem a categoria que enfocam o trabalho da consciência fonológica na Educação Infantil.

Azevedo *et al.* (2012) buscam refletir sobre a importância de se desenvolver a consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, uma vez que estudos diversos já apontaram para os benefícios de se trabalhar, previamente, esta habilidade metalinguística para o processo de alfabetização. Para isso, defendem a necessidade de formação continuada e específica de professores para saber lidar com crianças que necessitem de atendimento educacional especial, visando proporcionar a estas, atividades pedagógicas que de fato respeitem suas especificidades e atendam, de maneira satisfatória, suas reais necessidades, de modo a promover progressos em seu desenvolvimento e a sua real inclusão no ensino regular.

Farias *et al.* (2013) procuraram verificar a eficácia do uso do software “Pedro no Parque de Diversões” no desenvolvimento da consciência fonológica e na mudança da hipótese de escrita em crianças da Educação Infantil de uma escola de Porto Alegre. Para isso, dividiu os pequenos em dois grupos (controle e estudo) onde o primeiro receberia, exclusivamente, a estimulação de desenvolvimento da CF da própria escola, e o segundo, além dessa estimulação, participaria da estimulação com o software “Pedro no Parque de Diversões”. Os resultados supõem que as crianças do GE obtiveram desempenho consideravelmente superior no desenvolvimento da CF e no avanço da hipótese de escrita do que as do GC, onde as crianças do GE progrediram da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica de escrita, enquanto que as crianças do GC não apresentaram progressos em suas hipóteses, apenas no desenvolvimento da CF. Vale ressaltar que, segundo os autores, a eficácia do software no desenvolvimento desta habilidade metalinguística nos pequenos e sua

contribuição com o desenvolvimento da escrita entre eles, se deve a fatores como a própria organização das atividades do programa, bem como, a mediação do fonoaudiólogo durante todo o processo. Dessa forma, sinalizam para a necessidade de se escolher cuidadosamente os programas de estimulação na Educação Infantil, de modo a ter os resultados esperados. E que a eficácia do software se apresenta como ferramenta a serviço tanto dos professores (em situação de sala de aula) como dos fonoaudiólogos (em situação clínica).

Rosal *et al.* (2016) objetivaram investigar a contribuição da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem da escrita em um grupo de 100 crianças matriculadas em uma creche e uma escola da rede municipal de Recife.

Os autores apontam para a importância do trabalho com a consciência fonológica e nomeação seriada rápida desde a Educação Infantil, de modo a contribuir para a aprendizagem inicial da escrita entre os pequenos e sinalizar, precocemente, possíveis dificuldades de aprendizagem. Observaram, também, que nas atividades de consciência silábica as crianças menores apresentaram melhor desempenho em detrimento das atividades de consciência fonêmica e que isso pode estar relacionado com o avanço da idade, uma vez que as crianças maiores apresentaram desempenhos mais favoráveis. Outro dado relevante, diz respeito ao baixo desempenho das crianças nas atividades propostas por este estudo, em comparação com outras pesquisas. Os autores acreditam que fatores socioeducacionais e as vivências das crianças tanto em âmbito familiar quanto escolar, justifiquem estes resultados e que, por isso, devem ser levados em conta.

DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dos 16 artigos, dois abordam essa temática. A discussão teórica acerca do ensino da língua escrita na Educação Infantil ficou a critério dos autores Costa e Silva (2012) e Sargiani e Maluf (2018), que partindo de pressupostos teóricos distintos, trazem uma significativa contribuição para a temática em questão.

Costa e Silva (2012) discutem o papel do corpo no processo de aquisição da escrita, sob uma perspectiva histórico-cultural vigotskyana. Esses autores advertem para a necessidade de revisão do debate educacional sobre a temática em questão, revisão esta, necessária, sobretudo, por conta da tendência tradicional e mecanicista no tratamento pedagógico da mesma. Destacam o merecimento de o corpo ser interpretado como dimensão constitutiva da subjetividade, articulado as variadas dimensões simbólicas, como a escrita. Uma vez que é por meio do corpo que as crianças representam e expressam suas visões de mundo e sua compreensão acerca da realidade em que estão inseridas, seja pelo desenho,

brincadeiras de faz-de-conta ou narrativas, sendo o corpo um meio de comunicação com o mundo. Neste sentido, defendem a necessidade das práticas de letramento considerar distintas maneiras de compreender os elementos que constituem a aquisição da escrita pela criança, levando em conta que é no corpo que as dimensões simbólicas se realizam e os processos criativos se organizam em sua expressão e representação.

Sargiani e Maluf (2018) buscaram refletir sobre as práticas de ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, por meio de uma revisão de literatura das contribuições advindas das pesquisas mais recentes da Psicologia Cognitiva e das Neurociências sobre a temática em questão. Os autores sinalizam para a necessidade e importância das instituições de Educação Infantil incluir em seus currículos práticas de ensino que oportunizem as crianças o desenvolvimento de habilidades iniciais de alfabetização sem a perda da ludicidade tão inerente a esta etapa da Educação Básica, de modo a contribuir para o futuro sucesso de escolarização dessas. Destacando, também, para o fato de que aprender a ler e a escrever não acontecem naturalmente como o desenvolvimento da linguagem oral, mas devem se fazer acontecer por meio de práticas de ensino intencionais e planejadas que promovam o desenvolvimento de habilidades fundamentais para isso.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A categoria *A prática pedagógica do ensino da língua escrita na Educação Infantil* é composta por oito produções que enfocam diversos aspectos da temática aqui considerada.

Bandini *et al.* (2006) buscaram verificar o desenvolvimento do letramento emergente em crianças com deficiência auditiva de grau severo a profundo ou profundo, usuárias de LIBRAS, por meio da aplicação da Escala de Letramento Emergente em dois momentos distintos, num intervalo de seis meses. As autoras chegaram à conclusão de que o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita neste determinado público é semelhante aos das crianças ouvintes. Evidenciaram, também, que a exposição a material escrito e o contato com esta determinada forma de linguagem, propiciados pelo ambiente escolar, contribuíram para o avanço em Letramento Emergente demonstrado pelas crianças na segunda avaliação em relação a primeira. Sinalizam para a necessidade de um maior acompanhamento familiar no aprimoramento da LIBRAS, maiores recursos pedagógicos e uma melhor formação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional dos pequenos, de modo a facilitar e propiciar um desenvolvimento da leitura e da escrita por parte destes.

Barros e Spinillo (2010) buscaram investigar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento de habilidade de uso social da leitura e da escrita (letramento) de crianças não alfabetizadas. Para tanto, separou as crianças em quatro grupos distintos, sendo os grupos 1 e 2 compostos por crianças que frequentaram mais de dois anos a Educação Infantil e os grupos 3 e 4, por aquelas que frequentaram um único ano ou não frequentaram a Educação Infantil, respectivamente. As autoras submeteram as crianças a duas tarefas: a primeira que objetivava identificar diferentes portadores textuais e a segunda, discriminar textos de diferentes gêneros. Chegaram ao resultado de que as crianças que frequentaram por pouco tempo a Educação Infantil (Grupo 3) ou que não frequentaram (Grupo 4) conseguiram obter melhores resultados que aquelas que frequentaram por mais tempo este determinado nível de ensino (Grupos 1 e 2), identificando o portador textual por intermédio de suas características e atribuindo aos mesmos, uma função comunicativa. Ao contrário das crianças do Grupo 1 e 2 que, apesar de terem frequentado a Educação Infantil, tiveram dificuldades na realização das tarefas propostas, associando os portadores textuais a situações de uso e sem lhes atribuir uma função comunicativa. Diante dessas evidências, as autoras chegam a surpreendente conclusão de que a Educação Infantil oferecida a estas crianças não foi capaz de garantir que as mesmas desenvolvessem um conhecimento elaborado sobre textos. Daí, a importante necessidade destas instituições garantirem práticas de ensino que contribuam efetivamente para o letramento de suas crianças, principalmente aquelas de baixa renda, onde a escola acaba por ser a principal agência de letramento da qual participam.

É interessante sinalizarmos, que três estudos pertencentes a esta categoria, foram produzidos, em parceria, por três autoras: Neves; Castanheira e Gouvêa. Essas publicações ocorreram nos anos de 2011, 2013 e 2015. Produções estas que, apesar de enfocarem objetos distintos, faziam parte de um banco de dados de um estudo de caso de natureza etnográfica, realizado em uma turma de educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Neves *et al.* (2011) buscaram examinar a natureza da relação entre educação infantil e o ensino fundamental, vivenciada por um grupo de crianças na transição entre esses dois níveis de ensino, enfocando o lugar do letramento e da alfabetização. As autoras perceberam que essa transição é marcada por um processo de ruptura entre as experiências vivenciadas pelas crianças nestes dois segmentos da educação básica, a começar pelo uso do tempo e do espaço, que na educação infantil estruturava-se em torno do brincar, enquanto que no ensino fundamental, estruturou-se, com foco na realização de atividades xerocadas. As autoras sinalizam também, para o interesse sempre demonstrado pelos pequenos em compreender o

funcionamento da escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento ainda na educação infantil. Finalizam seu estudo defendendo a necessidade do estabelecimento de um diálogo pedagógico entre esses dois níveis de ensino, afim de proporcionar as crianças, uma continuidade de experiências e não o desencontro que vem caracterizando essa transição. Neste sentido, focar em uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas em ambos os segmentos, seria uma boa alternativa.

Castanheira *et al.* (2013) buscaram conhecer as condições semióticas e sociais em que a escrita se faz presente em uma turma de educação infantil de uma escola pública de Belo Horizonte, bem como, o papel desempenhado pelas crianças na construção dessas condições. Identificaram eventos de letramento em que professora e alunos, em momentos distintos e alternados, tornavam a escrita integrante das interações estabelecidas em sala de aula, mais por parte deles do que dela. Neste sentido, destacam o engajamento individual e coletivo dos pequenos em construir identidades letradas, que nas palavras das autoras, são “identidades nas quais as práticas sociais de leitura e de escrita tornaram-se centrais para cada uma delas e também para seu grupo geracional” (p. 104). Finalizam seu estudo sinalizando para a necessidade de que esse engajamento e esforço por parte das crianças não deve ser negligenciado, pelo contrário, deve ser oportunizada, a elas, condições de inserção no mundo letrado.

Neves *et al.* (2015) examinaram se e como as práticas de letramento se relacionam com o brincar e os significados do ler, escrever e brincar para crianças de uma determinada instituição de educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. As autoras concluem seu estudo sinalizando para o fato de que a dicotomia existente, no mundo adulto, entre brincar e práticas de letramento não existe na perspectiva das crianças, muito pelo contrário, os pequenos ao brincarem estabelecem fronteiras entre o ler, o escrever e o brincar e mostraram-se bastante interessados no envolvimento dessas práticas. “Atividades de letramento, mesmo que envolvam um esforço em sua execução, têm para a criança uma dimensão lúdica, ao introduzi-la no mundo da escrita, objeto de seu desejo” (p. 240). Nesta perspectiva, as autoras defendem a possível e necessária construção de uma prática pedagógica que integre letramento e brincar na educação infantil, mais especificamente a apropriação da linguagem escrita, em direção a um “letrar brincando” ou “brincar letrando” tanto nesse nível de ensino quanto no ensino fundamental, de modo a possibilitar um elo de continuidade e não de ruptura entre essas duas etapas da educação básica.

Morais, Albuquerque e Brandão (2016) ao observarem a rotina de duas turmas do Grupo 5 da Educação Infantil de duas escolas públicas de Recife, discutem o processo de

ensino e aprendizagem da língua escrita de crianças de baixa renda. Os autores concluem que por meio de um trabalho pedagógico intencional e bem estruturado com diferentes gêneros escritos, as crianças demonstraram significativos avanços em sua capacidade de reflexão sobre esta forma de linguagem. Neste sentido, defendem a necessidade da escola assegurar às crianças desta etapa, o direito de vivenciarem formas prazerosas de reflexão da escrita, refutando assim, posicionamentos que tem polarizado o debate nesta área, do tipo: que se deve alfabetizar precocemente e por meio de métodos tradicionais as crianças da Educação Infantil ou de que não deva ensinar a língua escrita neste segmento, sob o argumento de preservação da ludicidade.

Nunes e Corsino (2019) analisaram relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de Educação Infantil dos municípios de Recife, Natal, Campo Grande, Belo Horizonte, Lagoa Santa e Porto Alegre que integram uma pesquisa maior denominada “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”. As autoras chegam aos seguintes resultados: há busca por uma identidade para a educação infantil na maneira dialógica como as professoras interagem com as crianças; que há condições imprescindíveis para o desenvolvimento de boas práticas de leitura e escrita, tais como: formação acadêmica, tempo de experiência, trabalhar em uma única instituição de ensino, garantia de momentos destinados às reuniões de planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido e turmas com número de alunos reduzidos em relação ao ensino fundamental. Verificam que as práticas de leitura e escrita presentes nas creches, além de assumirem um lugar lúdico-simbólico, interagem com outras formas de linguagem como a música. Ao contrário da pré-escola, onde predominam práticas pedagógicas mais diretivas, pautadas em conteúdos relacionados a alfabetização, como a estimulação da Consciência Fonológica. Finalizam seu artigo com uma reflexão crítica referente a este contraste de práticas de leitura e escrita na creche e pré-escola.

Albuquerque e Ferreira (2020), por sua vez, buscaram analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita e a relação dessas com a aprendizagem dos alunos de turmas do último ano da Educação Infantil de duas escolas públicas, sendo uma no Brasil e a outra, na França. As autoras constataram práticas diversificadas em relação a leitura e a escrita em ambos os países, explorando diferentes estratégias que contribuíram para o avanço das crianças no que diz respeito a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Privilegiaram a leitura de diferentes gêneros textuais ligados ao universo infantil, explorando-os e oportunizando as crianças “brincarem com a língua” garantindo o respeito a dinâmica lúdica tão inerente a este determinado nível de ensino. Neste sentido, defendem o direito da criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, de vivenciar atividades lúdicas, interessantes e desafiadoras em relação

a leitura e a escrita, desde a Educação Infantil. Sinalizando que, para isso, faz-se necessário que este tema encontre espaço nas pautas e debates dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções acadêmicas que enfocam o ensino da língua escrita na Educação Infantil, aqui analisadas, trazem contribuições significativas para pensarmos sobre esta determinada linguagem no âmbito da pré-escola. Quatro aspectos se destacaram nos artigos examinados: as pesquisas com intervenção, sobre a habilidade metalinguística da consciência fonológica, sobre a língua escrita especificamente, sobre a prática de ensino no período da Educação Infantil.

Os estudos que integram a categoria *Instrumentos de intervenção na Educação Infantil* defendem o trabalho com programas de treinos de escrita inventada, como o desenvolvido por Martins; Albuquerque; Salvador e Silva (2013), de modo a contribuir com o processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos pequenos. Sinalizam, também, para a relevância deste tipo de programa e da aplicação do Teste de Leitura e Escrita (AMORIM *et al.*, 2019) como um meio de prevenir futuras dificuldades no processo de escolarização dos pequenos.

É interessante sinalizar para o fato de que todas as pesquisas desta categoria não desenvolveram seus estudos em situação real de sala de aula, mas em espaços e tempos reservados pelas instituições de ensino aos pesquisadores que atenderam as crianças individualmente ou em pequenos grupos. O que nos leva a indagar até que ponto os achados apontados dos estudos possuem real condição de se concretizarem, efetivamente, em situação real de sala de aula, com todos os alunos presentes e levando em conta a dinâmica inerente destes espaços. Isto, só estudos posteriores que levem este importante aspecto em consideração, poderão nos responder. Sendo assim, fica o convite.

Em contrapartida a essa escassez de enfoque dos estudos na prática pedagógica em si, no âmbito da sala de aula, há estudos que tiveram como foco questões já trabalhadas, amplamente, em pesquisas anteriores e que, por conseguinte e como já era de se esperar, alcançaram resultados semelhantes aos já divulgados, como foi o caso de Rosal *et al.* (2016), da categoria *A consciência fonológica na Educação Infantil*, que buscou avaliar a contribuição desta habilidade metalinguística para o processo ulterior de alfabetização das crianças pequenas. Neste sentido temos o estudo de Amorim (2014), por exemplo, que realizou um Estado da Arte da produção acadêmica sobre Consciência Fonológica na

Educação Infantil no Brasil, no período de 2001 a 2011, tendo como objeto de estudo os resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado indexados no Banco de Teses da Capes, sendo encontradas 52 produções, entre Teses e Dissertações, que já apontavam para resultados muito semelhantes aos encontrados pelo estudo supracitado. É interessante salientar também, que os outros dois artigos que compõem esta categoria e data de anos anteriores ao estudo em questão, Azevedo *et al.* (2012) e Farias *et al.* (2013), já destacavam a importância desta determinada habilidade metalinguística para o processo ulterior de alfabetização das crianças.

Com isso não queremos desmerecer o trabalho desenvolvido pelos autores, mas sinalizar que apesar da relevância da temática é necessário estar mais sensível a trabalhos já realizados na área e buscar ter como foco de estudo questões ainda não profundamente estudadas, de modo a contribuir com novos saberes e com a intensificação do debate em aspectos ainda pouco explorados.

Isto evidencia a necessidade de identificação, mapeamento e leitura de trabalhos realizados sobre a temática que se deseja estudar, sendo esta, uma prática fundamental para o progresso da pesquisa em Educação, uma vez que possibilita a acumulação de novos saberes, novas descobertas e não a reprodução do que já existe, do que já foi feito. Referente a isto Charlot (2006, p. 17) afirma que

[...] a pesquisa educacional no Brasil carece de memória. A principal consequência disso é que fazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso.

Com isto, ratificamos mais uma vez, não só a viabilidade de utilização da metodologia de investigação científica Estado da Arte, mas, sobretudo, sua relevância na pesquisa educacional, pois a partir da análise do já produzido, é possível perceber lacunas e entraves passíveis de serem problematizados e até mesmo, em alguns casos, solucionados, por estudos posteriores. De modo a trazer significativas e reais contribuições para o campo em estudo, evitando o alcance de resultados semelhantes já obtidos e divulgados por outras pesquisas, não permitindo o aprofundamento em outros aspectos menos estudados e que deveriam ter maior atenção.

A categoria *Discussão teórica sobre a língua escrita na Educação Infantil*, apresenta importantes contribuições advindas das pesquisas mais recentes na área da Psicologia Cognitiva e da Neurociências sobre a temática em questão, defendendo a necessidade das instituições de Educação Infantil do país contemplarem em seus currículos, práticas de ensino

que enfoquem nas habilidades iniciais de alfabetização sob uma perspectiva lúdica, de modo a contribuir para o futuro sucesso dessas crianças quando adentrarem o ensino fundamental (SARGIANI e MALUF, 2018). Não perdendo de vista o importante papel do corpo, enquanto dimensão constitutiva da subjetividade, neste processo (COSTA e SILVA, 2012).

Seguindo a mesma linha de pensamento dos estudos acima, as pesquisas que integram a categoria *A prática pedagógica da língua escrita na Educação Infantil*, sinalizam para diferentes aspectos tais como: a defesa do direito da criança pequena vivenciar situações de ensino-aprendizagem de reflexão da língua escrita de modo intencional, prazeroso e lúdico (MORAIS *et al.*, 2016); por meio de atividades interessantes e desafiadoras de exploração de diferentes gêneros textuais que estejam ligados ao universo infantil, garantindo as crianças dessa faixa etária, brincarem com a língua desde a mais tenra idade (ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2020) e que para isso, os cursos de formação inicial e continuada de professores, precisam contemplar em seus currículos, a discussão desta importante temática para a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com este determinado nível de ensino.

Os três estudos pertencentes a Neves; Castanheira e Gouvêa (2011, 2013 e 2015), ao destacarem o interesse das crianças em compreender o funcionamento da língua escrita e o engajamento destas em situações de letramento, defendem a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o brincar e o letramento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, de maneira que a transição das crianças por estas etapas da Educação Básica não seja marcada por rupturas, mas por continuidades.

E o que falar dos achados de Barros e Spinillo (2010), que verificaram que as práticas pedagógicas oferecidas às crianças que frequentaram a Educação Infantil não foram capazes de propiciar, as mesmas, conhecimentos sobre textos e seus portadores? Sob o prisma desta discussão, comungamos com os autores da necessidade dos programas de formação continuada para professores da Educação Infantil contemplar o ensino da língua escrita em suas pautas, de modo a auxiliá-los em seu fazer pedagógico, por meio de um olhar fundamentado e traduzido em práticas adequadas que venham a contribuir com o processo ulterior de alfabetização formal das crianças por eles atendidas.

Uma formação que valorize as práticas dos professores e seus saberes; que reconheçam as experiências de sala de aula como fontes poderosas de aprendizagem; que envolva situações concretas e reais do fazer pedagógico; que ultrapasse o campo do ideal e adentre a esfera do real; que considere os desafios inerentes do contexto escolar; uma formação que oportunize ao professor ir além da reflexão crítica de sua prática, mas ser um profissional propositor, que sugere, propõe, constrói e troca conhecimentos, estratégias e

ações. Uma formação continuada que, de fato, traga contribuições e melhorias nas condições de ensino e aprendizagem, de modo que não se perpetue a triste realidade assinalada por Neves e Sawaya (2019, p. 43) de que às propostas de formação de professores “[...] estão distantes das necessidades e demandas exigidas pela ação cotidiana”.

Dito isso, a conclusão a que chegamos, diante dos dados evidenciados por este estudo, é que a indagação que dá título a este artigo: “O ensino da língua escrita na Educação Infantil: quem se importa?”, carece de sujeitos que se comprometam em respondê-la de maneira satisfatória, como tem sido feito pelo trabalho de ensino e pesquisa desenvolvido nas universidades brasileiras, que através dos grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação do país, tem contribuído para as discussões nesta área. Sendo assim, fica o convite.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana.; MARTINS, Margarida. A. Habilidades Iniciais de Alfabetização em Português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil. **Psico-USF** [online]. 2017, vol.22, n.3, pp.437-448.
- ALBUQUERQUE, Eliana. B. C.; FERREIRA, Andrea. T. B. Artigo - 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. **Educ. rev.** [online]. 2020, vol.36, e159401. Epub 31-Jan-2020.
- ALMEIDA, Tiago.; SILVA, Ana. Cristina. Escritas inventadas no Jardim-de-Infância: comparando dois programas de intervenção. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2019, vol.23, e192948. Epub 09-Dez-2019.
- AMORIM, Américo. N. G. F.; DIAS, Natália.; ALBUQUERQUE, Emília.; SILVA, Vanessa.; FALCÃO, Amanda.; GUERRA, Vera.; SILVA, Maíra.; SANTOS, Larissa. . Habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região. **Rev. CEFAC** [online]. 2019, vol.21, n.5, e13219. Epub 10-Jan-2020.
- AMORIM, Karen. S. Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil de 2001-2011. **Dissertação (mestrado)**. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.
- [AZEVEDO, Cinthia.](#); [PINTO, Cacilda. S.](#); GUERRA, Leonor. B. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular?. **Rev. CEFAC** [online]. 2012, vol.14, n.6, pp.1057-1060. Epub 21-Ago-2012.
- BANDINI, Heloísa. H. M.; [OLIVEIRA, Claudia. L. de A. C.](#); [SOUZA, Érika. C. de](#). Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2006, vol.16, n.33, pp.51-58.
- BARROS, Maria. T. de A.; SPINILLO, Alina. G. Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2011, vol.24, n.3, pp.542-550.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- BRASIL. Ministério da Educação. As regras do pacto foram estabelecidas pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 5 de julho de 2012, seção 1, páginas 22 e 23. Disponível em:
http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 15/08/19.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 15/08/19.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Pró-letramento. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 15/08/19.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CASTANHEIRA, Maria. L.; NEVES, Vanessa. F. A.; GOUVEA, Maria. C. S. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Cad. CEDES** [online]. 2013, vol.33, n.89, pp.91-107.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.
- COLELLO, Silvia. M. G. LUCAS, Maria. A. O. F. Lengua escrita en la Educaión Infantil: caminos del aprendizaje y enseñanza. **Revista Internacional d' Humanitats** 44 set-dez 2018. CEMOrOC-Feusp/ Univ. Autònoma de Barcelona.
- COSTA, Marina. T. M. S.; SILVA, Daniele. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicol. estud.** [online]. 2012, vol.17, n.1, pp.55-62.
- FARIAS, Carolina. C.; COSTA, Adriana. C.; SANTOS, Rosangela. M. Eficácia do uso de um *software* para estimulação de habilidades de consciência fonológica em crianças. **Audiol., Commun. Res.** [online]. 2013, vol.18, n.4, pp.314-320.
- FERREIRA, Norma. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/ 2002.
- LUCAS, Maria. A. O. F. COLELLO, Silvia. M. G. Como os professores compreendem o ensino da língua na Educação Infantil? **International Studies on Law and Education** 31/32 jan-ago 2019. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto.
- LUNA, Sergio. V. **Planejamento da pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.
- MORAIS, Artur. G.; ALBUQUERQUE, Eliana. B. C.; BRANDÃO, Ana Carolina. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.519-533.
- NEVES, Edna. R. C. SAWAYA, Sandra. M. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na leitura de uma alfabetizadora. **Revista Internacional d'Humanitats** 45 jan-abr 2019 CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona.
- NEVES, Vanessa. F. A.; CASTANHEIRA, Maria. L.; GOUVEA, Maria. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, vol.20, n.60, pp.215-244.
- NEVES, Vanessa. F. A.; GOUVEA, Maria. C. S.; CASTANHEIRA, Maria. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.1, pp.121-140.

NUNES, Maria. F. R.; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cad. Pesqui.** [online]. 2019, vol.49, n.174, pp.100-129. Epub 09-Dez-2019.

ROSAL, Angélica. G. C.; CORDEIRO, Ana.; SILVA, Ana.; SILVA, Ronildo.; QUEIROGA, Bianca. Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. **Rev. CEFAC** [online]. 2016, vol.18, n.1, pp.74-85.

SARGIANI, Renan. A. e MALUF, Maria. Regina. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2018, vol.22, n.3, pp.477-484.

VYGOTSKY, Lev. S. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Néelson Jahr Garcia. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org).