

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34441>

Alfabetização e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análise de documentos oficiais municipais

Literacy and transition from Early Childhood Education to Elementary School: analysis of official municipal documents

Alfabetización y transición de la Educación Infantil a la Escuela Primaria: análisis de documentos oficiales municipales

Raimunda Alves Melo¹

Universidade Federal do Piauí; Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>

Elvira Cristina Martins Tassoni²

Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Professora Pesquisadora do Programa do Pós-Graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0002-8968-398>

Resumo: O presente trabalho analisa documentos oficiais municipais, identificando convergências e divergências em relação às concepções que orientam as práticas de leitura e escrita e a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Adotou-se pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental, tendo como cenário o município de Juazeiro do Piauí (PI). A análise apontou que as concepções assistencialista e preparatória ainda aparecem na Proposta Curricular do Ensino Fundamental, e que os documentos curriculares convergem ao proporem que a alfabetização aconteça

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Coordenadora do PPG-Educação; Associada da ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização - desde a sua fundação, em 2012. Membro da diretoria da ABALF período 2024-2025. Membro da AlfaRede - Rede de Pesquisa em Alfabetização e coordenadora da AlfaRede-Sudeste. Membro da RedPeel - Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica.

na perspectiva do letramento. Contudo, é possível perceber que, enquanto o enfoque da EI são as situações de interação, letramento e as brincadeiras, nos dois primeiros anos do EF a prioridade parece ser a aprendizagem do SEA. Os documentos convergem entre si e como os documentos nacionais em relação a concepção de criança como sujeito social, histórico, de direito, produtor de cultura e em processo de desenvolvimento. Em relação ao processo de transição da EI para o EF, observou-se a prevalência de orientações pedagógicas e curriculares direcionadas, prioritariamente, para os/as professores/as. Conclui-se que é necessário que os gestores públicos e profissionais da educação identifiquem as divergências que existem nesses documentos, proponham revisões e implementem as suas orientações e determinações para que não se tornem “letra morta”, uma prática comum no cenário brasileiro.

Palavras-chave: leitura; escrita; currículo; prática pedagógica; política educacional.

Abstract: *The present work analyzes official municipal documents, identifying convergences and divergences in relation to the conceptions that guide reading and writing practices and the transition from Early Childhood Education (ECE) to Elementary Education (EF). A qualitative research of the documentary type was adopted, having as scenario the municipality of Juazeiro do Piauí (PI). The analysis pointed out that the welfare and preparatory conceptions still appear in the Curricular Proposal of Elementary Education, and that the curricular documents converge by proposing that literacy happens from the perspective of literacy. However, it is possible to perceive that, while the focus of ECE is on situations of interaction, literacy and play, in the first two years of EF the priority seems to be the learning of SEA. The documents converge with each other and as the national documents in relation to the conception of the child as a social, historical, legal subject, producer of culture and in the process of development. Regarding the transition process from ECE to EF, it was observed the prevalence of pedagogical and curricular orientations directed, primarily, to teachers. It is concluded that it is necessary for public managers and education professionals to identify the divergences that exist in these documents, propose revisions and implement their guidelines and*

determinations so that they do not become a “dead letter”, a common practice in the Brazilian scenario.

Keywords: *reading; writing; curriculum; pedagogical practice; educational policy.*

Resumen: *El presente trabajo analiza la documentación oficial municipal, identificando convergencias y divergencias en relación a las concepciones que orientan las prácticas de lectura y escritura y la transición de la Educación Parvularia (EPI) a la Educación Básica (EF). Se adoptó una investigación cualitativa de tipo documental, teniendo como escenario el municipio de Juazeiro do Piauí (PI). El análisis señaló que las concepciones asistencialistas y preparatorias siguen apareciendo en la Propuesta Curricular de la Educación Básica, y que los documentos curriculares convergen al proponer que la alfabetización ocurre desde la perspectiva de la alfabetización. Sin embargo, es posible percibir que, mientras que el enfoque de la EPI se centra en situaciones de interacción, alfabetización y juego, en los dos primeros años de la EF la prioridad parece ser el aprendizaje de la EAE. Los documentos convergen entre sí y como documentos nacionales en relación a la concepción del niño como sujeto social, histórico, jurídico, productor de cultura y en proceso de desarrollo. En cuanto al proceso de transición de la EPI a la EF, se observó el predominio de orientaciones pedagógicas y curriculares dirigidas, principalmente, a los docentes. Se concluye que es necesario que los gestores públicos y los profesionales de la educación identifiquen las divergencias que existen en estos documentos, propongan revisiones e implementen sus directrices y determinaciones para que no se conviertan en “letra muerta”, una práctica común en el escenario brasileño.*

Palabras clave: *lectura; escritura; currículo; práctica pedagógica; política educativa.*

Recebido em 13 de dezembro de 2023

Aceito em 17 de dezembro de 2024

1 INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, passando pela promulgação da Lei n. 9394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e por outros marcos legais aprovados posteriormente, avançou-se nas discussões que tratam sobre as configurações da educação escolar de crianças. Nesse contexto, as práticas de leitura e escrita, bem como o processo de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), vêm chamando a atenção de pesquisadores que reiteram a importância de que os documentos oficiais (Silva, 2021) curriculares e outros de natureza diferente orientem práticas pedagógicas que respeitem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com atenção especial a transição entre as etapas mencionadas.

Em âmbito nacional e estadual, existe um leque de documentos oficiais que tratam sobre a transição da EI para o EF e as práticas de leitura e escrita, entre eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2006a); a Lei n. 11.274/2006 (Brasil, 2006b); o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil, 2007); a Resolução CEB/CNE n. 5/2009 (Brasil, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), entre outros. No estado do Piauí, esses temas encontram-se regulamentados/ orientados pela Resolução CEE/PI n. 015/2008 (Piauí, 2008), Currículo Piauí (Piauí, 2020), Orientações Pedagógicas e Metodológicas para

Educação Infantil (Piauí, 2021), Diretrizes para o Plano de Transição (2022), entre outros.

Em sintonia com as normatizações nacionais e estaduais, cabe aos municípios a responsabilidade de organizar os seus sistemas de educação, formado pelo conjunto de organismos que integram a rede de ensino, reunindo as instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio que são mantidas pelo poder público municipal; as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação, entre eles, a Secretaria de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME), que tem função consultiva e legislativa (Brasil, 1996).

Embora o arcabouço de documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais seja amplo, pesquisadores como Merli (2021) revelam que nem sempre existe diálogo e sintonia em torno das concepções orientadoras das políticas, do currículo e das práticas pedagógicas, de modo que é relevante atentar para a relação existente entre eles, identificando convergências e divergências nas concepções que os fundamentam, porque esses documentos exercem um modo de ação sobre os/as educadores/as, de certa forma, indicando e influenciando as práticas de leitura e de escrita e os processos de transição entre as etapas.

Diante dessas considerações, indagamos, especialmente, sobre o currículo e as concepções que embasam as orientações para o trabalho pedagógico, sobretudo na transição da EI para o EF. Nosso foco são as orientações em torno das práticas de leitura e de escrita, evidenciando a nossa preocupação com a alfabetização, que tem sido altamente desafiadora há décadas, mas agravou-se exponencialmente com os impactos do Ensino Remoto Emergencial em razão da Covid-19. Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar

os documentos oficiais municipais, identificando convergências e divergências em relação às concepções que orientam as práticas de leitura e escrita e a transição da EI para o EF. O desenvolvimento da pesquisa foi norteado pelas seguintes questões problematizadoras: a SME e o CME, enquanto órgãos municipais que regulamentam e orientam as políticas de educação, produzem documentos que convergem em relação às concepções que orientam as políticas e as práticas pedagógicas? Quais convergências e divergências existem em relação às práticas de leitura, escrita, alfabetização e a transição da EI para o EF? Em que medida os documentos oficiais municipais convergem com as proposições dos nacionais e estaduais?

Com vistas a responder as questões supracitadas, inicialmente, apresentamos pressupostos metodológicos do estudo, caracterizando o cenário e os documentos analisados. Logo após, apresentamos os resultados e discussões a partir da análise das categorias que foram selecionadas e, por fim, apresentamos breve conclusão.

Consideramos relevante a discussão dos documentos oficiais, pois norteiam o desenvolvimento da política educacional, as práticas de gestão e o trabalho docente, causando efeitos que interferem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, razão pela qual precisam convergir em torno de uma concepção de infância, criança, Educação Infantil e alfabetização, visando assegurar o direito de aprender a ler e a escrever.

2 METODOLOGIA

Desenvolvemos pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental, caracterizada por Richardson (2012, p. 228) como a

que tem “por objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”, nesse caso, os documentos.

O cenário da pesquisa foi o município de Juazeiro do Piauí, que se situa na região centro-norte do estado do Piauí a, aproximadamente, 150km da capital Teresina. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a sua população no ano de 2022 era composta por 5.214 pessoas. A rede municipal de educação é formada por dez escolas, sendo duas urbanas e oito rurais. A Educação Infantil atende a 128 crianças em creches e 125 em pré-escolas. No Ensino Fundamental estudam 700 crianças, 326 nos anos iniciais e 374 nos anos finais (QEdu; Observatório da Infância).

Foram selecionados para a análise seis documentos oficiais municipais de Juazeiro do Piauí.

Quadro 1 - Documentos oficiais analisados

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO	ORIGEM	ANO
Resolução CME/ Juazeiro n. 002, de outubro de 2012	Fixa normas para credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições de Ensino Fundamental Regular, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí (Juazeiro, 2012, p. 1).	Conselho Municipal de Educação	2012
Resolução CME /Juazeiro n. 001, de outubro de 2013	Fixa normas para credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí (Juazeiro, 2013, p. 1).	Conselho Municipal de Educação	2013

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO	ORIGEM	ANO
Proposta Curricular do Ensino Fundamental	Documento curricular que apresenta as concepções que fundamentam o currículo, partindo do que está proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Traz, no seu teor, indicativos conceituais e metodológicos dos componentes curriculares que subsidiam a elaboração dos Projetos Político- Pedagógicos (Juazeiro, 2018, p. 10).	Secretaria Municipal de Educação	2018
Proposta Curricular da Educação Infantil	Documento curricular que visa orientar o trabalho educativo com as crianças de 2 a 5 anos de idade em ambientes que deverão garantir os direitos de aprender e de se desenvolver, a partir da interlocução entre o cuidar, o educar, o interagir e o brincar, explorando as diferentes linguagens com vistas a garantir o desenvolvimento integral das crianças. (Juazeiro, 2018, p. 15).	Secretaria Municipal de Educação	2018
Portaria CME/ Juazeiro n. 002, de 24 de abril de 2019	Fixa normas para o funcionamento das modalidades de ensino e estabelece quadro de matrizes curriculares para Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e EJA do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí. (Juazeiro, 2019, p. 1).	Conselho Municipal de Educação	2019
Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Planejamento municipal que objetiva subsidiar os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares na compreensão do processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de contribuir para a superação das diversas conjunturas vivenciadas pelas crianças na transição (Juazeiro, 2022, p. 3).	Secretaria Municipal de Educação	2022

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Os documentos analisados foram produzidos no período de 2012 a 2022, após a criação do Conselho Municipal de Educação

(CME/JUA), um órgão do sistema municipal de educação que possui natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação, exercendo as funções de caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a regulamentação das políticas de educação do município.

Após a seleção dos documentos, realizamos a análise preliminar, momento em que reunimos os elementos da problemática, e considerando o contexto, os autores, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto, fizemos a interpretação dos dados (Cellard, 2008).

Realizamos a análise do conteúdo dos documentos por meio da definição de temáticas, elaboradas a partir da seleção das seguintes categorias: criança, infância, leitura, escrita, alfabetização, Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O propósito foi “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 105).

O processo metodológico de análise ocorreu em três fases. Na primeira etapa, denominada de Pré-análise, organizamos o material com o objetivo de torná-lo operacional, para tanto, fizemos o ordenamento dos registros coletados, a clarificação dos dados por meio da leitura compreensiva com registro de anotações, acrescido ou complementado com o sublinhamento de palavras e expressões em busca de significações. Na segunda etapa, intitulada: Exploração do material, realizamos a leitura analítica dos documentos fazendo a identificação dos núcleos de sentido correspondentes ao segmento de conteúdo e das categorias selecionadas. Na terceira e última fase fizemos o tratamento dos dados, extraindo inferência e interpretação, realizando a condensação das informações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da definição das categorias (criança, infância, leitura, escrita, alfabetização, Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental), fizemos uma análise compreensiva e comparativa e definimos quatro eixos que são analisados na sequência.

3.1 SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA

Partindo do pressuposto de que os documentos oficiais analisados, expressam determinadas concepções de criança e de infância, e que essas compreensões interferem na forma como os/as professores/as organizam o trabalho pedagógico, realizamos a análise buscando identificar as convergências e divergências em relação a essas duas categorias.

Quadro 2 – Concepções de criança e de infância presentes nos documentos analisados

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA
Resolução CME/Juazeiro n. 002, de outubro de 2012	[...] <u>educando</u> como cidadão, pessoa em processo de desenvolvimento, sujeito ativo e sócio-histórico na <u>construção do conhecimento</u> (Juazeiro, 2012, p. 4).
Resolução CME/Juazeiro n. 001, de outubro de 2013	[...] <u>criança</u> como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, <u>como sujeito ativo</u> da <u>construção do seu conhecimento</u> , como sujeito social e histórico marcado pelo meio em que se desenvolve (Juazeiro, 2013, p. 2).

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA
Proposta Curricular do Ensino Fundamental	<p>[...] é preciso que se reconheçam as <u>crianças</u> no Ensino Fundamental como sujeitos de cultura e história, [...] que se desenvolvem na linguagem e se apropriam de conceitos também no brincar [...] (Juazeiro, 2018a, p. 25).</p> <p>A criança precisa ser entendida como um sujeito no seu presente, [...] ela já participa da história e <u>vivencia seu tempo de infância</u>, independentemente do amanhã. <u>Vive experiências lúdicas</u>, estabelece <u>interações</u> com outras crianças e adultos, assume personagens, brinca, aprende e se desenvolve. A singularidade desse <u>período da vida</u>, [...] precisa ser afirmada também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Juazeiro, 2018a, p. 25).</p> <p>[...] na organização e no planejamento das ações pedagógicas nos primeiros anos da escolaridade é preciso garantir que as <u>crianças</u> possam aprender sem deixar de <u>viver a sua infância</u>. (Juazeiro, 2018a, p. 24).</p> <p>[...] partirá da concepção <u>de infância como categoria social</u> que se constitui a partir de um conjunto de fatores sociais, dentre eles, a educação institucionalizada (Juazeiro, 2018a, p. 45).</p>
Proposta Curricular da Educação Infantil	<p>[...] <u>Um dos pressupostos básicos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança é compreendê-la na dimensão das suas interações com o adulto, com o meio, com outras crianças, com os objetos de conhecimento</u> (Juazeiro, 2018b, p. 5).</p> <p>[...] sujeito, [...] <u>cidadão no presente</u>, que <u>possui uma história</u> que o constitui como <u>ser social</u> e que, portanto, <u>possui direito</u> (Juazeiro, 2018b, p. 9).</p> <p>[...] a <u>criança</u>, enquanto <u>ator social</u>, <u>ser histórico</u>, produto e produtor de cultura (Juazeiro, 2018b, p. 16).</p> <p>[...] as interações e as brincadeiras configuram-se como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica, uma vez que caracterizam o cotidiano da infância e encerram potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças (Juazeiro, 2018b, p. 36).</p> <p>[...] <u>criança</u> como sujeito que possui <u>especificidades próprias da etapa de vida</u> a qual está vivendo, dentre as quais podemos destacar <u>o brincar</u>, como sua atividade principal (Juazeiro, 2018b, p. 36).</p> <p>[...] desenvolvimento da <u>criança</u> com base em concepções que respeitem a diversidade e as <u>peculiaridades da infância</u> (Juazeiro, 2018b, p. 35).</p>

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA
Portaria CME/ Juazeiro N° 002, de 24 de abril de 2019	Creche – Crianças até três (3) anos de idade. [...] Pré-Escola – Crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade. [...] <u>Ensino Fundamental Anos Iniciais- Crianças de seis (6) a dez (10) anos de idade</u> [...] <u>Ensino Fundamental Anos Finais- Crianças de onze (11) a catorze (14) anos de idade</u> (Juazeiro, 2019, p. 1).
Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	<p>[...] pessoas num <u>percurso de vida, marcado por heterogeneidade, singularidades</u> e o direito a uma aprendizagem integral e integrada (Juazeiro, 2022, p. 2).</p> <p>[...] reconhecimento das <u>crianças como sujeitos históricos de direito</u> (Juazeiro, 2022, p. 3).</p> <p>[...] as crianças precisam ser educadas e cuidadas sem extinguir o afeto e respeito às <u>especificidades próprias da primeira infância</u>, independente do ambiente que se encontram (Juazeiro, 2022, p. 3).</p> <p>[...] conhecer a completude da criança e <u>compreender que a infância vai além dos recortes por faixa etária</u> determinados pela <u>legislação e definidos nas etapas de ensino</u> (Juazeiro, 2022, p. 3).</p>

Fonte: as autoras, (2023, grifos nossos).

De um modo geral, os documentos oficiais analisados convergem para uma concepção de criança como sujeito social, histórico e de direito, que se encontra em processo de desenvolvimento, aprendendo de forma ativa e constituindo-se como produtor de cultura. Trata-se de uma concepção que vem sendo construída desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), consolidando-se com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), segundo o qual, as crianças são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também é possível observar, nos documentos, uma forte influência do conceito de criança apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, qual seja

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

No processo de efetivação desta concepção, os legisladores e implementadores de políticas públicas devem compreender que, enquanto sujeitos de direitos, as crianças necessitam de atenção, proteção, cuidados, como alimentação e higiene, brincadeiras, escuta, participação, afeto. Para que essas necessidades sejam efetivadas, elas precisam de aliados na busca pela cidadania e pelo direito ao respeito, e isso envolve familiares, educadores, gestores públicos e a sociedade de uma forma geral.

Em âmbito escolar, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos envolve serem atendidas para além da categoria estudante, um dos papéis assumidos pelas crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, Barbosa (2009, p. 69) afirma que o desafio que está posto para os/as educadores/as da Educação Infantil é efetivar o cuidar e o educar na dimensão de defesa dos direitos das crianças, que não se resumem apenas àqueles “vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se”.

Enquanto sujeitos históricos e sociais, as crianças pertencem a uma classe social, a uma categoria de gênero, de etnia, de religião, e essas inscrições sociais afetam a vida delas, provocando marcas na sua identidade individual e coletiva. Isso acontece porque ao longo de suas existências, elas “vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nos quais convivem” (Barbosa, 2009, p. 24). Dessa forma,

para que se constituam como sujeitos sociais, históricos e culturais, as crianças precisam se relacionar ativamente com seus pares e com os adultos para estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais, mediados pelo respeito, atenção e afeto.

É importante ressaltar que, explícita e implicitamente, as Propostas Curriculares da EI e do EF destacam concepções sobre como as crianças aprendem – construindo o conhecimento, desenvolvendo a linguagem e apropriando-se de conceitos por meio das interações, das experiências lúdicas, tendo o brincar como atividade principal geradora de desenvolvimento. Trata-se de uma concepção, cujos fundamentos teóricos são defendidos por Vigotski, (2000), segundo o qual, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação, garantida através da utilização de instrumentos e signos que possuam significado para a criança, como as brincadeiras, por exemplo.

O direito de brincar e a participação nas brincadeiras estão destacados em apenas três documentos analisados (Proposta Curricular da Educação Infantil, Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental), provavelmente porque são materiais orientadores do currículo e das práticas escolares. Barbosa (2009, p. 70) afirma que

o respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

Dessa forma, para materializar as proposições documentais, é necessário implementar currículos em que o brincar seja garantido como atividade diária, contínua, criativa, espontânea, como uma experiência que assume tempo, espaço e prioridade nas práticas pedagógicas. É fundamental que as brincadeiras sejam desenvolvidas como uma forma básica de viver, de se relacionar e explorar o mundo, um momento lúdico que cause inspiração, curiosidade e admiração, no qual a criança possa surpreender-se a si mesma.

Em se tratando das divergências, observamos que a Portaria CME/Juazeiro n. 002, de 24 de abril de 2019, estende a infância para a faixa etária de 0 (zero) a 14 anos, divergindo da faixa etária proposta pelo ECA, que é de 0 (zero) a 12 anos. Será que essa portaria tem a intenção de estender a infância até o final do Ensino Fundamental para coincidir com o período de duração das etapas? Como esta extensão poderia provocar avanços ao considerar que esse público precisa de atenção especial mais alargada? Quais implicações dessa configuração para a aprendizagem, o desenvolvimento e a garantia dos direitos das crianças? De que forma a extensão da infância por todo o Ensino Fundamental poderia provocar transformações na reorganização dos tempos, nas formas de ensinar, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano?

Sobre as concepções de infância, dos seis documentos analisados, apenas três fazem referência a esta categoria. A Proposta Curricular do Ensino Fundamental define-a como um período da vida das crianças, ao tempo em que enfatiza que se trata de uma categoria social que envolve especificidades, entre elas, a educação institucionalizada (Juazeiro, 2018a). A Proposta Curricular da Educação Infantil complementa afirmando que, entre estas especificidades,

encontra-se o brincar e as marcas da heterogeneidade (Juazeiro, 2018b). O Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental concebe que, para além de um recorte por faixa etária, a infância é um percurso da vida em que as crianças precisam ser educadas, cuidadas e amadas (Juazeiro, 2022). Kramer (2007, p. 13) afirma que a terminologia infância pode ser entendida de diferentes formas, seja como categoria social histórica, seja “como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”.

A compreensão mais comum que se tem da infância na atualidade é que se trata de uma “forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças” (Barbosa, 2009, p. 22). Esta concepção emergiu com a sociedade moderna e foi ampliada pela sociedade contemporânea, formada a partir da influência de fatores de ordem cultural, social, política e econômica. Zilberman (1985, p. 13) explica que essa mudança ocorreu em detrimento de algumas transformações sociais, como a emergência de o núcleo familiar unicelular com relações marcadas pela afetividade entre os membros da família e o surgimento das escolas.

É fato que em uma sociedade desigual como a que vivemos, as crianças assumem papéis diferentes, de modo que a pobreza e o reflexo dos problemas sociais são desafios que condenam o direito das crianças de viverem a infância, existindo, portanto, diferentes infâncias. “Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância”, elas não estão condicionadas às mesmas experiências (Barbosa, 2009, p. 22). Em síntese, as crianças sempre existiram; ao longo do tempo, as sociedades criaram formas sobre como deve ser a vida nesse período do desenvolvimento humano, ou

seja, viver a infância, que segundo os documentos oficiais analisados, implica em ter direito ao brincar, à educação escolar, à aprendizagem integral e integrada, ao cuidado e sentimentos de afeição.

A efetivação do direito de brincar deve partir do reconhecimento de que a sua essência é parte da natureza infantil, é uma expressão legítima e única da infância, é um modo de ser e estar da criança no mundo, (Brasil, 2007), razão pela qual é imprescindível assegurar que os documentos oficiais reconheçam o brincar como parte essencial do currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal questão implica em inserir este tema nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; nos tempos e espaços da escola.

Desta forma, o desafio que está posto para educadores/as na contemporaneidade é trabalhar com as crianças respeitando a infância, considerando seus contextos de origem, seu desenvolvimento, garantindo o acesso aos conhecimentos e saberes como direito social e assegurando o direito de brincar como forma e expressão de ser, estar e conhecer o mundo.

3.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

Embora na contemporaneidade exista consenso de que a cultura letrada faz parte do cotidiano, e é objeto de interesse das crianças, em âmbito teórico e prático existem nuances diferentes em relação às formas e tempos para a sua abordagem. Dessa forma, é necessário analisar as concepções contidas nos documentos oficiais,

pois suas determinações interferem nas estruturas sociais que se instalam nas escolas e nas práticas pedagógicas.

Quadro 3 – Concepções de leitura, escrita e alfabetização presentes nos documentos analisados

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO
Resolução CME/ Juazeiro n. 002, de outubro de 2012	O Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o <u>pleno domínio da leitura, da escrita [...]</u> (Juazeiro, 2012, p. 2).
Proposta Curricular da Educação Infantil	<p>Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita [...] e ela vai <u>construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita</u>, dos gêneros, suportes e portadores (Juazeiro, 2018b, p. 45).</p> <p>Na Educação Infantil, as <u>experiências com a literatura infantil</u> contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. [...] Além disso, <u>o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc.</u>, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Juazeiro, 2018b, p. 45-46).</p> <p>[...] <u>A alfabetização é um processo que começa com o significado que cada criança dá à letra/palavra</u> em determinado tempo de aprendizado. Ou seja, na Educação Infantil, as brincadeiras ocupam todos os espaços e as letras, palavras e números tentam entrar neste universo. No 1º ano do Ensino Fundamental, as letras, palavras e números ocupam todos os espaços e as brincadeiras tentam entrar neste universo (Juazeiro, 2018b, p. 59).</p> <p><u>Antes do Ensino Fundamental, a criança deve ter acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, como também às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o letramento</u> (Juazeiro, 2018b, p. 59).</p>

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO
Proposta Curricular do Ensino Fundamental	<p>Sob uma base vigotskiana, compreende-se possível <u>alfabetizar crianças pequenas</u>, desde que o ensino seja organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem significativas para elas, que <u>atribuam sentido ao ler e ao escrever</u> (Juazeiro, 2018a, p. 56).</p> <p>Em concordância com uma proposta de alfabetização em conjunto com <u>as práticas de letramento, múltiplos letramentos que circulam na sociedade</u>, o professor alfabetizador [...] procura fazer com que a criança <u>aprenda nas interações sociais</u>, pondo em prática os usos sociais da oralidade, leitura e escrita nas diferentes situações de seu cotidiano (Juazeiro, 2018a, p. 59).</p> <p>[...] nos 1.º e 2.º anos escolares [...] o foco é a <u>apropriação do sistema de escrita alfabética</u>, garantindo o avanço no processo de alfabetização. [...] na alfabetização, demanda fazer-se entender pela escrita, conseguir interagir escrevendo e compreender o que foi escrito pelo outro por meio da leitura (Juazeiro, 2018a, p. 57-58).</p> <p>Considera-se, pois, que as crianças chegarão <u>ao 3.º ano dominando o sistema de escrita alfabética, sabendo ler e escrever com autonomia</u>, porém com necessidade de melhorar sua escrita pelo domínio das convenções ortográficas, progredindo na estruturação de textos pela organização de parágrafos e pontuação adequada e, na leitura, aprimorando suas possibilidades de interpretação de textos de complexidade crescente. <u>Assim, consolidar o domínio da modalidade escrita da língua é o objetivo principal do 3.º, 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental</u> (Juazeiro, 2018a, p. 58).</p> <p>[...] Os aspectos relativos à <u>decodificação dizem respeito à compreensão do código</u>, por meio da identificação e interpretação dos sinais gráficos para apreensão do sentido (Juazeiro, 2018a, p. 59).</p> <p>O ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação e de abordagens interdisciplinares, <u>não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos</u>, mas ao <u>desenvolvimento de letramentos múltiplos</u>, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para a formação da cidadania (Juazeiro, 2018a, p. 59).</p>

Fonte: as autoras, (2023, grifos nossos).

Dos seis documentos analisados, três tratam sobre leitura, escrita e alfabetização, com realce para os documentos curriculares.

A Proposta Curricular da Educação Infantil destaca que as crianças constroem concepções de escrita, mesmo antes de frequentarem as escolas, pois vivem imersas em uma cultura grafocêntrica. Ao serem matriculadas na Educação Infantil, partindo dos saberes que já possuem, é crucial que os/as professores/as desenvolvam experiências envolvendo a literatura infantil e os diferentes gêneros textuais para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. No entanto, não se explicita, a necessidade de se diversificar os brinquedos oferecidos, nos momentos de brincadeiras, incluindo objetos da cultura escrita compondo os contextos representados e oportunizando que no jogo de papéis os sentidos e os motivos para anotar, para ler/identificar sejam relevantes. Defende-se aqui, que essas experiências contribuem para que as crianças construam concepções sobre a língua escrita, aproximem-se e reconheçam diferentes usos sociais da escrita e atuem nas brincadeiras como quem também lê e escreve. Nesse processo de representação simbólica poderão manifestar interesses e curiosidades sobre aspectos específicos da linguagem escrita, importante no processo de alfabetização. Estas proposições dialogam com os posicionamentos de Soares (2009) para quem a alfabetização e o letramento devem ter presença na Educação Infantil através das histórias lidas, da imersão das crianças em contextos de letramento, que abrem portas para curiosidades sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Essa perspectiva vai ao encontro das proposições de pesquisadores como Brandão e Leal (2011), Morais (2012), Soares (2020), que afirmam que a Educação Infantil não deve ser entendida como um espaço de exclusão da linguagem escrita, devendo incluir, em suas práticas, “aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades

no eixo letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências na infância” (Brandão; Leal, 2011, p. 21).

Não se trata de responsabilizar as professoras da Educação Infantil pela alfabetização das crianças, pois a finalidade desta etapa é ampla, envolvendo aprendizagens e desenvolvimento das crianças numa perspectiva global, a ser garantida por meio de experiências e vivências educativas que englobam os diferentes campos do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Trata-se de reconhecer que a leitura e a escrita são apropriações culturais que interessam às crianças e, por esse motivo, é necessário desenvolver experiências mediadas pelas interações e brincadeiras, que assegurem os direitos das crianças de aprender brincando.

De certa forma, as orientações da Proposta Curricular da Educação Infantil reconhecem a importância e a necessidade da imersão na cultura escrita e explícita que esta deve partir do que as crianças já conhecem e expressam curiosidade, assim como da exploração da literatura infantil e do contato com os diferentes gêneros textuais, (Juazeiro, 2018b). Na mesma direção, a Proposta Curricular do Ensino Fundamental destaca que as práticas de alfabetização e letramento precisam ser significativas e terem sentido para as crianças para que elas “[...] reflitam sobre o sistema de escrita alfabética, aprendam a ler e escrever por meio dos usos sociais da escrita, atribuindo sentidos através da exploração dos diferentes gêneros do discurso, característicos de cada esfera da atividade humana” (Juazeiro, 2018a, p. 57).

Aqui é possível perceber uma compreensão de linguagem entendida como forma de interação social, em que, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é compreendida como um lugar de interação

humana em que o interlocutor é o sujeito ativo no processo de construção de sentidos de um texto. Essa visão de linguagem, defendida por Vigotski (2000) concebe que é na interação com o outro que acontece a comunicação, e que sua função é de intercâmbio social e de intenso processo de formação de conceitos, que se efetiva em um sistema simbólico básico dos grupos sociais para se comunicar e compartilhar significados.

Ao enfatizar que as práticas de alfabetização sejam desenvolvidas em conjunto com as práticas de letramento para que as crianças aprendam nas interações sociais, vivenciando práticas de usos sociais da oralidade, leitura e escrita nas diferentes situações de seu cotidiano, as proposições da Proposta Curricular do Ensino Fundamental parecem convergir para o que afirma Soares (2004, p. 16) sobre o conceito de alfabetização e letramento. O primeiro conceituado como “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”, que proporciona às crianças o domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento intelectual e social, a possibilidade de compreender e interagir por meio dessas práticas com o mundo à sua volta. O segundo, é definido por ela como desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema para a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a língua escrita. Soares (2004) afirma que são dois processos que não podem ser dissociados, razão pela qual é necessário alfabetizar letrando, ou seja, que as crianças aprendam a ler e a escrever por meio de atividades que promovam as interações sociais.

Embora a Proposta Curricular do Ensino Fundamental oriente que o processo de alfabetização deve ser compreendido como um contínuo a ser desenvolvido ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca que durante o 1º e o 2º anos o foco

é a aprendizagem do SEA e, a partir do 3º ano, deve-se aprofundar o domínio das convenções ortográficas, bem como os saberes e conhecimentos relativos às práticas de leitura, interpretação e produção de textos em níveis de complexidade crescentes até o 5º ano. Trata-se de uma concepção influenciada pelas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual,

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Ao analisarem como a alfabetização é articulada na BNCC, Gontijo, Costa e Perovano (2020) destacam que a ênfase é na aquisição do código escrito, privilegiando habilidades do eixo da análise linguística e postergando a produção e a leitura de textos para um momento em que as crianças já passaram pelo processo básico (alfabetização) e alertam que tal escolha pode interferir na alfabetização plena das crianças. Contudo, a Proposta Curricular de Juazeiro do Piauí orienta que:

O ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para a formação da cidadania (Juazeiro, 2018a, p. 59).

Em sintonia com as proposições da Proposta Curricular do Ensino Fundamental, a Resolução CME/Juazeiro n. 02, de outubro de

2012, destaca a importância do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita para o pleno exercício da cidadania (Juazeiro, 2012). Assim, faz-se necessário que, em âmbito escolar, a leitura seja trabalhada como atividade que abrange o ato da compreensão e da interpretação de texto e do contexto, rompendo com uma tradição enraizada de que se trata apenas de reconhecer letras que formam palavras, que formam frases, que compõem um texto rumo às concepções de leitura, de escrita e de alfabetização, que priorizem a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

3.4 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste item, trabalhamos com duas categorias de forma articulada (concepção de Educação Infantil e a transição para o Ensino Fundamental), pois, embora sejam categorias amplas, encontram-se relacionadas de tal forma que seria mais difícil separá-las. Partimos do pressuposto de que a forma como a finalidade da Educação Infantil é tratada nos documentos oficiais e implementada na prática interfere no processo de transição das crianças para o Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Educação Infantil e transição para o Ensino Fundamental nos documentos analisados

DOCUMENTO	TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF
Resolução CME/Juazeiro n. 002, de outubro de 2012	O ingresso no Ensino Fundamental <u>independe de qualquer exigência, salvo a idade mínima prevista nesta Resolução [...] que é de seis anos</u> completos ou a completar até 31 de março do ano em curso (Juazeiro, 2012, p. 2).

DOCUMENTO	TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF
Resolução CME /Juazeiro n. 001, de outubro de 2013	<p>A educação infantil, primeira etapa da educação básica, <u>constitui direito da criança de zero a cinco anos, a que o Estado e a família têm o dever de atender</u> (Juazeiro, 2013, p. 1).</p> <p>A educação infantil tem como objetivos <u>proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social</u>, a ampliação de suas experiências, [...] devendo cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: <u>educar e cuidar</u> (Juazeiro, 2013, p. 2).</p> <p>A avaliação na educação infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, <u>sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao ensino fundamental</u> (Juazeiro, 2013, p. 2).</p>
Proposta Curricular do Ensino Fundamental	<p>[...] educação escolar desenvolvida nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, [...] deve propiciar o <u>desenvolvimento humano em sua plenitude</u>, em condições de liberdade e dignidade, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças (Juazeiro, 2018a, p. 9).</p> <p>Em termos de organização da instituição escolar para acolhimento das crianças de seis anos, foram instalados <u>parques infantis nas unidades educativas do Ensino Fundamental, adquiridos jogos, livros de literatura infantil e materiais didáticos</u> para contemplar a nova realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Juazeiro, 2018a, p. 24).</p> <p><u>Ambas as etapas envolvem cuidado e atenção, a seriedade e o riso</u>, mas, no Ensino Fundamental, diferentemente da Educação Infantil, <u>há especificidades que precisam ser consideradas para que a criança possa seguir seu percurso aprendendo e se desenvolvendo, ampliando seu repertório cultural</u> (Juazeiro, 2018a, p. 24)</p>

DOCUMENTO	TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF
Proposta Curricular da Educação Infantil	<p>A educação infantil deve assegurar o usufruto à <u>educação e aos cuidados necessários à aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade</u>, [...] oportunizando um ambiente com as condições necessárias à aprendizagem e desenvolvimento de cada criança matriculada (Juazeiro, 2018b, p. 11).</p> <p>[...] o desemprego, a baixa renda familiar, pais separados, muitos filhos de mães independentes e criados por avós etc. Diante disso, <u>os Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI- tornam-se um espaço necessário para agregar essas crianças</u> (Juazeiro, 2018b, p. 11).</p> <p>[...] no processo de <u>articulação entre a pré-escola e o primeiro ano do ensino fundamental</u>, almeja-se <u>um currículo que coloque a alfabetização como prioridade</u> (Juazeiro, 2018b, p. 59).</p> <p>Aprimorando-se a prática pedagógica, buscando-se <u>“ouvir” os interesses da criança, respeitando-se as singularidades de cada faixa etária</u> e estabelecendo-se um diálogo entre as professoras da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental (Juazeiro, 2018b, p. 59).</p> <p><u>Respeitar os jeitos de ser e estar no mundo e os rituais das crianças</u> ajuda em uma transição suave e confiável (Juazeiro, 2018b, p. 26).</p> <p>[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, <u>respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental</u> (Juazeiro, 2018b, p. 58).</p> <p>[...] formas de <u>articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental</u> (encontros, visitas, reuniões) e providenciar <u>instrumentos de registro, portfólios de turmas, relatórios de avaliação e do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças</u> que permitam aos docentes do Ensino Fundamental <u>conhecerem os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil</u> (Juazeiro, 2018b, p. 58).</p>

DOCUMENTO	TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF
Portaria CME n. 002, de 24 de abril de 2019	Art. 4º. <u>As aulas</u> da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) terão abordagem interdisciplinar <u>ministrada</u> por unidocentes (Juazeiro, 2019, p. 3).
Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	<p>[...] atender as crianças em espaços educativos, cujas <u>propostas pedagógicas respeitem seus percursos de vida, sua cultura</u>, a heterogeneidade, as singularidades e o direito a uma aprendizagem integral e integrada (Juazeiro, 2022, p. 5)</p> <p>Das experiências da Educação Infantil à etapa do Ensino Fundamental, espera-se que a criança possa <u>realizar a síntese das aprendizagens, que será sua bagagem para prosseguir no percurso do primeiro ano</u>. (Juazeiro, 2022, p. 5).</p> <p>[...] subsidiar os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares na compreensão do processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, <u>garantindo o direito da criança</u> em vivências e experiências significativas, <u>contribuindo na sua formação plena, em ambas as etapas da Educação Básica</u> (Juazeiro, 2022, p. 2).</p> <p>[...] <u>articular as proposições curriculares da Infantil e Ensino Fundamental</u> [...], respeitando sua legitimidade quanto às considerações, <u>aos direitos e às concepções</u>, que são efetivados no cotidiano, quanto a <u>integração de experiências entre família e escola</u> (Juazeiro, 2022, p. 3).</p> <p>[...] uma boa transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental <u>para concretizar as finalidades de ambas as etapas, que é desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas e socioafetivas das crianças</u> e a sua formação para o exercício da cidadania, <u>o que implica na aprendizagem dos conhecimentos escolares</u> (Juazeiro, 2022, p. 5).</p> <p>Com o propósito de garantir o sucesso no processo de transição, as ações propostas neste plano foram estruturadas nos seguintes eixos: (01) <u>Formação continuada e planejamento</u>; (02) <u>currículo, materiais didáticos e pedagógicos</u>; (03) <u>avaliação da aprendizagem</u>; (04) <u>parceria com as famílias</u> (Juazeiro, 2022, p. 5).</p>

Fonte: as autoras, (2023, grifos nossos).

Em convergência com a legislação nacional, a Educação Infantil é reconhecida como dever do Estado e da família e direito das crianças de zero a cinco anos, para que se desenvolvam de forma integral por meio de práticas pedagógicas que trabalhem o cuidado e a educação de forma indissociável, apontando para uma função política que é a de contribuir para que as crianças usufruam de seus direitos sociais e políticos.

O reconhecimento de que a Educação Infantil é um direito das crianças, de suas famílias e dever do Estado representa uma conquista fundamental para o exercício da cidadania desde a primeira infância, mas, para que isso se materialize na prática, é preciso que os gestores públicos municipais estruturem uma política educacional, cujo foco seja o atendimento equitativo e de boa qualidade. Isso é importante, pois segundo Barbosa (2009, p. 21):

A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

Assim, para que esse direito se efetive é necessário que os/as educadores/as estejam atentos às vozes das crianças, para que as práticas pedagógicas sejam acolhedoras, inclusivas e marcadas pela amorosidade freireana (Freire, 1996), capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Além disso, é imprescindível interligar a educação e o cuidado com as crianças, por meio da articulação “com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social, o que exige políticas públicas integradas

com propostas que reflitam essa integração nas concepções, nas práticas e no atendimento em tempo integral” (Barbosa, 2009, p. 21).

As especificações contidas nos documentos analisados convergem, predominantemente, para uma *concepção global* de Educação Infantil, que visa o desenvolvimento equilibrado do ser humano quanto ao aperfeiçoamento de habilidades, conhecimentos e atitudes nos aspectos: motores, afetivos, sociais e cognitivos. Kramer (1995) afirma que, no Brasil, esta concepção passou a se expandir a partir da década de 1980, quando as redes de educação passaram a incentivar e a propor alternativas que considerassem a diversidade cultural e linguística nas práticas educativas.

No entanto, a Proposta Curricular da Educação Infantil, apresenta alguns trechos que parecem apontar, concomitantemente, para uma concepção compensatória, conforme é possível observar:

As crianças estão inseridas em um contexto em que os filhos, por vários motivos, não têm os pais presentes no seu dia a dia ou, até mesmo, não os têm presentes em suas vidas, dificultando, assim, o seu desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. [...] As novas formas de arranjos familiares, que são muito presentes na comunidade escolar, têm como fatores preponderantes: o desemprego, a baixa renda familiar, pais separados, muitos filhos de mães independentes e criados por avós etc. Diante disso, os Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI- tornam-se um espaço necessário para agregar essas crianças (Juazeiro do Piauí, 2018b, p. 11).

Ainda que a Educação Infantil possua uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar das crianças, esta afirmação do documento parece convergir com uma concepção *compensatória*, que segundo Kramer (1995), surgiu no Brasil, na década de 1970, e seus propositores defendiam que as políticas públicas de educação voltadas às crianças de 0 a 6 anos suprissem supostas carências

culturais, linguísticas e afetivas das crianças das camadas populares. Naquele contexto, acreditava-se que a inserção das crianças nas escolas de Educação Infantil seria uma solução para os problemas sociais, uma vez que elas estariam longe das situações de risco e exploração. Reconhecemos que entre as funções da Educação Infantil encontram-se a social e a política, que consistem em oportunizar experiências que se constituam em fontes de aprendizagem e desenvolvimento, visando contribuir para que as crianças usufruam de seus direitos sociais necessários à sua formação (Barbosa, 2009). Alertamos que é necessário não perder de vista que a finalidade desta etapa da educação básica é o desenvolvimento integral das crianças.

No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a Proposta Curricular da Educação Infantil afirma, explicitamente, que é necessário priorizar a alfabetização das crianças (Juazeiro, 2018b). Cabe, aqui, algumas indagações: esta orientação converge para o entendimento de que a finalidade da Educação Infantil é a preparação das crianças para um melhor desempenho no Ensino Fundamental? Ao eleger a aprendizagem da leitura e da escrita como uma prioridade, há uma sobreposição dos aspectos cognitivos em detrimento dos demais, desconsiderando a finalidade da etapa que é o desenvolvimento integral das crianças? Esta orientação não seria uma contradição, já que o mesmo documento também enfatiza que na transição o foco deve ser “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”? (Juazeiro, 2018b, p. 58).

A Portaria CME/Juazeiro n. 002, de 24 de abril de 2019, em seu Art. 4º, afirma que: “as aulas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) terão abordagem

interdisciplinar ministrada por unidocentes” (Juazeiro, 2019, p. 3). Barbosa (2009) nos alerta que se trata de uma perspectiva que utiliza como referência o modelo das disciplinas utilizado nas demais etapas da educação básica, “que emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é a transmissão de conhecimento”, a partir de abordagens que podem ser organizadas de diferentes formas, entre elas a interdisciplinar. Assim, seria o ensino de conteúdos escolares das disciplinas uma responsabilidade da Educação Infantil?

Embora termos como “aula e ensino” não precisem ser palavras proibidas na Educação Infantil, pois há muito o que se ensinar para as crianças nesta etapa da Educação Básica, Araújo (2017) traz contribuições para reflexões tanto na perspectiva das continuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, como em relação ao trabalho pedagógico em torno da leitura e da escrita em ambas as etapas, compondo parte dessas continuidades. Tomando os documentos apresentados, tanto em relação à questão de uma abordagem interdisciplinar, como quanto à priorização da alfabetização, respeitando os percursos de desenvolvimento das crianças sem antecipações (Juazeiro 2013, 2018a, 2018b, 2022), observamos certas inconsistências quanto às orientações referentes ao ensino inicial da leitura e da escrita. Tais inconsistências podem ser sintetizadas nas reflexões trazidas por Araújo (2017, p. 345-346) ao destacar dois polos opostos que reverberam nas práticas pedagógicas.

Por um lado, vemos práticas preparatórias descontextualizadas e repetitivas, que não partem dos conhecimentos que as crianças já têm sobre a cultura e a linguagem escrita, desconsiderando-se, inclusive, as concepções contemporâneas de ensino nesse campo, bem como a especificidade da Educação Infantil. Por outro lado, podemos observar também práticas e discursos que negligenciam o contato das crianças com a escrita, sob o argumento de que esse é um aprendizado

escolar, um saber reservado ao Ensino Fundamental, tendo a Educação Infantil o papel de resguardar o espaço informal do brincar.

Essa polarização, que é muito característica das práticas docentes na Educação Infantil, ou assume um processo educativo instrumental e preparatório, ou não oportunizam, e até podem impedir, que as crianças participem de experiências intencionais, estruturadas pelas interações e as brincadeiras, que abram espaços para experiências com a leitura, a escrita e diferentes modos de ler e escrever, através das quais vivenciem a infância de forma potente, diversificada, qualificada, aprofundada e significativa.

Especificamente, em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, todos os documentos analisados, cada um ao seu modo e de acordo com os seus objetivos, fazem referência a esse tema, que se encontra contemplado, principalmente, no documento Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, razão pela qual explicitamos com mais ênfase as suas proposições.

Optou-se como procedimento para análise desta categoria – transição da EI para o EF – examinar cada um dos documentos e agrupar as suas determinações e proposições, a partir de cinco eixos, a saber:

Formação continuada e o planejamento – subsidiar os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares na compreensão do processo de transição por meio de diálogos sobre a articulação. Além disso, o Plano de Transição também orienta as seguintes ações: realizar reuniões e encontros de formação com os professores e educadores das duas etapas para apresentar as proposições do plano de transição, enfatizando suas responsabilidades

nesse processo; promover estudos com os educadores do 1º ano do Ensino Fundamental para refletirem sobre as necessidades e interesses das crianças, possibilitando as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas; promover a socialização de conhecimentos sobre as rotinas e as práticas pedagógicas para que as professoras de ambas as etapas identifiquem especificidades, bem como reconheçam a importância de implementar rotinas de transição (Juazeiro, 2022).

Currículo, materiais didáticos e pedagógicos – articular as proposições curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental com vistas a garantir continuidades e avanços no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. O Plano de Transição também propõe: organizar momentos das crianças de Educação Infantil (5 anos) com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental para que haja a aproximação e interação; promover interações entre as crianças das duas etapas (5 e 6 anos), por meio de rodas de conversas sobre o que mais gostam de fazer, o que aprendem, do que brincam e a entrega de desenhos e bilhetinhos de boas-vindas; desenvolver metodologias que priorizem as brincadeiras, os jogos e outras práticas utilizadas na Educação Infantil; assegurar a ambiência dos espaços físicos e educativos para oportunizar às crianças expor suas produções, comunicar seus valores, brincar, se divertir, acessar brinquedos, jogos e outros materiais educativos (Juazeiro, 2022).

Avaliação da aprendizagem – fazer o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, sem objetivo de promoção, registrando a síntese das aprendizagens necessárias para prosseguir no percurso do primeiro ano; utilizar

instrumentos de registro, como portfólio, relatórios de avaliação e do trabalho pedagógico que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecerem a prática e os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil. O Plano de Transição acrescenta: socializar com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental os relatórios e fichas de acompanhamento para que elas, a partir da análise dos instrumentos e de seus registros, possam conhecer os níveis de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, planejar a prática pedagógica e organizar a transição envolvendo as famílias para minimizar impactos na vida das crianças (Juazeiro, 2022).

Parceria com as famílias – sobre esta questão, o Plano de Transição, único documento que trata sobre este eixo, propõe: realizar reuniões e momentos de escuta com as famílias para tratar sobre a transição, incluindo a participação das crianças e dos professores, com o objetivo de mostrar que a escola do Ensino Fundamental é um lugar seguro, prazeroso e de muita brincadeira (Juazeiro, 2022).

Infraestrutura – construção de parques infantis nas unidades educativas do Ensino Fundamental.

Este último eixo encontra-se resumidamente destacado apenas na Proposta Curricular do Ensino Fundamental, demonstrando o quanto o processo de transição ainda é tratado de forma fragmentada em âmbito das secretarias municipais de educação. Uma transição segura implica em garantir a adequação dos espaços educativos, dos materiais didáticos, do mobiliário e dos equipamentos. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de que estas instituições realizem o planejamento da transição garantindo condições pedagógicas, administrativas, financeiras e materiais para que esse processo não gere rupturas e transtornos para as crianças e suas famílias. Nesse processo é fundamental garantir a participação dos diferentes

membros da comunidade escolar, incluindo as crianças e as suas famílias, principais sujeitos afetados pelo processo de transição.

Em síntese, o conjunto de documentos aqui analisados, embora com algumas divergências, contemplam um rol de orientações que poderão nortear o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas que tragam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como fenômeno central, assim como as práticas de leitura e de escrita a serem desenvolvidas com as crianças de 5 e 6 anos.

Em relação às divergências encontradas, a que chama mais a atenção refere-se à abordagem das práticas de leitura, escrita e ao processo de alfabetização, podendo se constituir como rupturas durante a transição das crianças de uma etapa para a outra. Segundo os documentos analisados, a linguagem escrita a ser vivenciada pelas crianças durante a Educação Infantil são as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por intermédio de situações de interação, letramento e das brincadeiras, enquanto o enfoque proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental é a decifração com ênfase nas unidades menores da língua.

Vale ressaltar, todavia, a crucialidade de que esses profissionais da educação, tanto em nível de secretaria de educação quanto de instituição escolar identifiquem e corrijam as incoerências e materializem orientações coerentes em seus fazeres, possibilitando que cada criança tenha êxito no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais fornecem subsídios para que os/as professores/as trilhem por possibilidades pedagógicas mais qualificadas. Dessa forma, é importante que tanto aqueles propostos pelas secretarias de educação quanto os que são propostos pelos conselhos de educação sejam convergentes em suas determinações, estabelecendo diálogo em torno das concepções de criança, infância, alfabetização, entre outras categorias, para que possam contribuir para a efetivação de ações no campo da garantia do direito à educação.

Os resultados apontaram que a SME e o CME de Juazeiro do Piauí possuem significativo aparato legal que regulamenta e orienta as políticas de EI e EF, bem como a transição entre estas duas etapas. A análise apontou que embora exista a predominância de que a finalidade da EI é o desenvolvimento integral das crianças, as concepções compensatória e preparatória ainda aparecem na Proposta Curricular da Educação Infantil. Tal questão pode confundir os educadores, uma vez que, os documentos curriculares possuem caráter pedagógico e político, constituindo-se como marcos orientadores da prática educativa escolar.

As Propostas Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental convergem ao proporem que as práticas de leitura e de escrita sejam desenvolvidas a partir do que as crianças conhecem e expressam curiosidade, valorizando a literatura infantil e os diferentes gêneros textuais, e que a alfabetização aconteça na perspectiva do letramento. Em âmbito desses documentos, a linguagem é compreendida como um lugar de interação humana em que o interlocutor é o sujeito ativo no processo de construção de sentidos de um texto. Contudo, é possível perceber inconsistências nas

orientações e pressupostos defendidos em relação à alfabetização, que, no documento da Educação Infantil, em algumas passagens parece preocupar-se com um período preparatório e no Ensino Fundamental uma ênfase explícita na aprendizagem do SEA para que as crianças sejam alfabetizadas até os 7 anos, ou seja, no 1º e 2º ano.

Em relação às demais categorias, os documentos convergem entre si e com os documentos oficiais nacionais em relação à concepção de criança como sujeito social, histórico, de direito e em processo de desenvolvimento. Também há convergência de que a Educação Infantil é dever do Estado e da família e direito das crianças de zero a cinco anos, para que elas possam se desenvolver integralmente.

Além de trazer contribuições acerca da diferença entre as concepções de criança e de infância, os documentos pesquisados convergem no sentido de que a criança possui características e especificidades inerentes a esta fase de desenvolvimento, entre elas, uma educação escolar que lhe proporcione alegrias, realizações e oportunidades.

Em relação ao processo de transição da EI para o EF, percebemos a prevalência de orientações pedagógicas e curriculares direcionadas, prioritariamente, para os/as professores/as que atuam nessas duas etapas da Educação Básica. O envolvimento das famílias encontra-se destacado em apenas um documento (Plano de Transição), assim como a questão da infraestrutura (Proposta Curricular do Ensino Fundamental), aspectos que são fundamentais de serem considerados.

Portanto, é necessário que os gestores públicos e profissionais da educação apropriem-se das determinações dos documentos oficiais, proponham revisões para que se tornem coerentes, e implementem

suas orientações e recomendações para que não se tornem “letra morta”, uma prática comum no cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017.

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009 (relatório técnico). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. *Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original*. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html.

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

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Volume 1 e 2). Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica 2006a.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volumes 1, 2 e 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pro-Posições. v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20ao%20diferenciar,do%20car%C3%A1ter%20alfab%C3%A9tico%20da%20escrita. Acesso em: 30 ago. 2023>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Cidades. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/juazeiro-do-piaui.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

JUAZEIRO DO PIAUÍ. Resolução CME/Juazeiro Nº 002, de outubro de 2012. Fixa normas para credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições de Ensino Fundamental Regular, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí. Conselho Municipal de Educação, Juazeiro do Piauí, 2012.

JUAZEIRO DO PIAUÍ. Plano de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí, 2022.

JUAZEIRO DO PIAUÍ. Proposta Curricular do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí, 2018a.

JUAZEIRO DO PIAUÍ. Proposta Curricular da Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí, 2018b.

JUAZEIRO DO PIAUÍ. Portaria CME/Juazeiro N° 002, de 24 de abril de 2019. Fixa normas para o funcionamento das modalidades de Ensino e estabelece quadro de matrizes curriculares para Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e EJA do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí. Conselho Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí, 2019.

JUAZEIRO DO PIAUÍ. Resolução CME /Juazeiro N° 001, de outubro de 2013. Fixa normas para credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí. Conselho Municipal de Educação. Juazeiro do Piauí, 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, p. 13-24, 2007.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MERLI, A. de A. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORAIS, A. G. de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OBSERVATÓRIO DA INFÂNCIA. Fundação Abrinc. Entenda o cenário da infância e da adolescência no Brasil. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PIAUÍ. Resolução n. 15, de 2008. Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre normas para a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Piauí, 2008.

PIAUÍ. Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado - educação

infantil, ensino fundamental. (org.): Carlos Alberto Pereira da Silva et al. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021.

QEDu. Portal de dados educacionais do Brasil. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Leonardo. Tipos de Documentos Oficiais Que Podem Ser Publicados no Diário Oficial. Diário Oficial: portal de envio de matérias. 29 set. 2021. Disponível em: <https://e-diariooficial.com/tipos-de-documentos-oficiais-publicados-no-diario-oficial/#>.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1985.

Endereços para correspondência:

Raimunda Alves Melo Alves Melo - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, 64340000 - Teresina, PI. raimundinhamelo@yahoo.com.br.

Elvira Cristina Martins Tassoni - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação, Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, 13087571, Campinas, SP. cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.