



CURSO TEMPO DE APRENDER E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Tatiana Santos Arruda¹

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como o curso Tempo de Aprender aborda o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, na educação infantil. Partimos da compreensão de que esta etapa possui uma especificidade pedagógica voltada ao desenvolvimento integral das crianças e sua formação cultural e que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve os processos de alfabetização e letramento. A construção das informações ocorreu segundo a análise de conteúdo, seguindo com a análise documental dos módulos presentes no curso. Nas considerações finais concluímos que: a) o curso não considera a função social da educação infantil e sua relação com o processo de aprendizagem inicial da língua escrita; b) as concepções de criança e infância remetem a sujeitos passivos no processo de aprendizagem; c) há uma desarticulação entre os processos educativos e as experiências das crianças, o que abrange a ausência das diferentes funções sociais da escrita.

Palavras-chave: Tempo de Aprender; Educação infantil; Alfabetização e Letramento.

TIME TO LEARN COURSE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze how the Tempo de Aprender course approaches the process of initial learning of written language, in early childhood education. We start from the understanding that this stage has a pedagogical specificity aimed at the integral development of children and their cultural formation and that the initial learning of written language involves the processes of literacy. The construction of the information took place according to the content analysis, followed by the documentary analysis of the modules present in the course. In the final considerations we conclude that: a) the course does not consider the social function of early childhood education and its relationship with the initial written language learning process; b) the conceptions of child and childhood refer to passive subjects in the learning process; c) there is a disconnect between the educational processes and the children's experiences, which includes the absence of the different social functions of writing.

Keywords: Time to Learn; Child education; Literacy.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Guará, Distrito Federal, Brasil. Endereço para correspondência: Quadra 04 Bloco A2 Apt. 104 Lúcio Costa- Guará, Distrito Federal, Brasil, CEP: 71.100-150. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9806-4883>. E-mail: arruda.tatiana@gmail.com.

CURSO TIEMPO PARA APRENDER Y EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS CRÍTICA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar cómo la asignatura Tempo de Aprender aborda el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita, en la educación infantil. Partimos del entendimiento de que esta etapa tiene una especificidad pedagógica dirigida al desarrollo integral de los niños y su formación cultural y que el aprendizaje inicial de la lengua escrita involucra lo proceso de alfabetización. La construcción de la información se llevó a cabo de acuerdo con el análisis de contenido, seguido del análisis documental de los módulos presentes en el curso. En las consideraciones finales concluimos que: a) el curso no considera la función social de la educación infantil y su relación con el proceso inicial de aprendizaje de la lengua escrita; b) las concepciones de niñez se refieren a sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje; c) existe una desconexión entre los procesos educativos y las experiencias de los niños, que incluye la ausencia de las diferentes funciones sociales de la escritura.

Palabras clave: Tempo de Aprender; Educación infantil; Alfabetización.

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos tem uma história relativamente recente em nosso país. Ao longo de sua constituição, a educação infantil sofreu embargos e avanços, em especial quanto ao que ensinar e como ensinar nesta primeira etapa da educação básica. Junto a isto, tem-se apenas em 2013 a universalização desse atendimento e a obrigatoriedade de sua oferta. Este momento favoreceu as discussões acerca do processo educativo desses estudantes e do papel da escola em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, as discussões a respeito da aprendizagem inicial da língua escrita não são recentes no Brasil. Não há dúvidas sobre a sua importância no processo de escolarização, na construção da cidadania e na democratização de conhecimentos diversos. Aprender a ler, escrever, produzir textos e utilizá-los no cotidiano são prerrogativas de uma cultura escrita, na qual a nossa sociedade encontra-se atualmente.

O curso Tempo de Aprender, ofertado pelo Ministério de Educação – MEC, surge, então, com o intuito de oferecer aos professores de educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental uma formação continuada baseada na “ciência” e que indique como enfrentar as principais causas de deficiências da alfabetização no Brasil. Surgem, assim, as reflexões acerca da função social da educação infantil e sua participação na aprendizagem inicial da língua escrita, segundo a abordagem presente neste curso.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar como o curso Tempo de Aprender aborda o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, na educação infantil. Para

tanto, apresentaremos aspectos relevantes acerca da constituição desta etapa educativa, considerando elementos centrais das suas diferentes funções sociais e sua especificidade pedagógica. Em seguida, será apresentado como entendemos a aprendizagem inicial da língua escrita.

Após evidenciarmos o nosso ponto de partida teórico, explicaremos a metodologia deste estudo, para depois, apresentar a análise dos conteúdos dos módulos que compõem o curso. Consideramos, assim, que abordaremos uma, das muitas possibilidades de análise. A nossa intenção, para além de apenas uma crítica, é de contribuir para que o curso avance enquanto espaço de formação continuada para os professores de educação infantil.

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO INFANTIL? SUA FUNÇÃO SOCIAL

A resposta a esta pergunta remete às diferentes funções sociais da educação infantil e a sua constituição histórica. Por se tratar de uma construção pedagógica, aliada ao contexto histórico e cultural, não podemos tratar do assunto no singular: a função. Mas sim, é preciso considerar as funções sociais que foram configurando-se a partir das demandas e das necessidades quanto ao acolhimento e educação das crianças de zero a cinco anos.

Em nosso país, esta etapa da educação básica se constituiu com base em lutas e movimentos da sociedade civil que demandavam o atendimento às crianças (ROSEMBERG, 2005). Esses movimentos foram compostos por mulheres, trabalhadores, profissionais da educação e por grupo de pessoas que buscavam a redemocratização do país. Esta mobilização resultou no direito social desse atendimento, consolidado pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação infantil como dever do Estado (BRASIL, 2010).

Desde então, a educação infantil vive um processo intenso de reflexão e escolhas relacionadas às concepções sobre educação de crianças em espaços institucionais, o que envolve questões diversas. Entre tais questões estão: quem são essas crianças e quais são as suas especificidades pedagógicas? O que ensinar e como ensinar?

Nesse bojo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/1996, trouxe a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ressaltando o seu caráter educativo, complementando a ação da família e da comunidade. No artigo 29

temos que a finalidade educativa é o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No entanto, nem sempre foi assim. Antes da LDB explicitar a finalidade do atendimento às crianças de zero a cinco anos, outras funções já coexistiram e coexistem até hoje. Para Rosemberg (2005) prevaleceram na história da educação infantil as funções de: a) cuidado/guarda das crianças enquanto suas famílias estão no mercado de trabalho, em especial, as mães; b) educação/socialização em espaços institucionais; c) compensação de “carências” de diferentes naturezas, como econômica, psicológica, culturais e linguísticas; e, d) socialização com vistas a projetos políticos nacionais.

Nesse processo histórico, a educação infantil esteve por um longo tempo atrelada de maneira mais tendenciosa a duas funções: a assistencialista, de proteção e guarda das crianças no período que suas mães estavam no trabalho (KRAMER, 2003; OLIVEIRA, 2005), ou de preparação para o ingresso no ensino fundamental, direcionando-se a “evitar” o fracasso escolar (KRAMER, 2003).

A diferença entre a concepção mais assistencialista ou mais educativa tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas, explica Oliveira (2005). Para a autora, as propostas educacionais de Froebel, Decroly e Montessori foram apropriadas e aperfeiçoadas por professores que trabalhavam com as crianças de grupos sociais mais privilegiados. O atendimento às crianças oriundas de famílias de baixa renda continuou a obedecer a modelos assistencialistas direcionadas à satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação.

No âmbito da alfabetização, Morais (2012) afirma que vivemos um verdadeiro *apartheid* educacional no Brasil no qual coexistem dois sistemas de ensino: um destinado às classes médias e à burguesia e o “o outro” destinado às camadas populares. Neste último sistema, é aceito como natural que um alto percentual de crianças finalize o primeiro ano do ensino fundamental sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético.

Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 6) relacionam esse *apartheid* na educação infantil ao acesso ao sistema de ensino e destacam: “[...] até pouquíssimos anos esse *apartheid* educacional existia, mesmo do ponto de vista legal, quando não se assegurava o

direito de todas elas, com quatro e cinco anos, a terem vagas na educação infantil [...]”, a obrigatoriedade da oferta era garantida apenas no ensino fundamental.

Essa discussão é relevante, em especial, no que se refere ao acesso aos diferentes suportes de texto, ao contato com a escrita e sua produção, com a leitura de livros, revistas, gibis, jornais e outros recursos. As instituições educativas para as famílias com baixo poder econômico possuem, então, um papel singular na oferta de situações educativas que permitam às crianças avançarem na aprendizagem inicial da língua escrita, desde a educação infantil.

Isso não significa que iremos alfabetizar as crianças até cinco anos. Mas não podemos negar o acesso ao processo de ensino sistematizado, que explore as diferentes funções sociais da escrita e que considere as especificidades das infâncias. Menos ainda, não podemos restringir a função social da educação infantil a cuidar e guardar, mais que isso, é preciso ampliar as possibilidades educativas para todos.

Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 80) afirma que apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento para crianças de zero a três anos é que as instituições de educação infantil receberam pressão suficiente para aprofundar a discussão de “[...] uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas.”

Kramer (2006, 2003) tem defendido que a educação infantil possui uma função pedagógica própria, que não se refere nem ao atendimento compensatório de carências, nem é apenas um espaço de proteção e guarda das crianças. Ao contrário, é preciso oportunizar o contato sistematizado com a literatura, cinema, música, dança, teatro, produção artística, histórica e cultural. A citada autora ressalta que “[...] desde Paulo Freire aprendemos que a educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura [...]” (KRAMER, 2006, p. 207).

Nesse sentido, a LDB (1996) propõe como finalidade da primeira etapa da educação básica o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos cognitivo, físico, psicológico e social, complementado a ação da família e da comunidade (art. 29). Para

tanto, entendemos que o trabalho pedagógico precisa oportunizar experiências diversas com as culturas, com os conhecimentos, com outras crianças e contextos.

Moss (2005) afirma, então, que as instituições destinadas à primeira infância devem ser espaços para provocação e confrontação, incertezas e ambivalências, discordâncias e indocilidade, curiosidade e diversão, complexidade e diversidade, deslumbramento e assombro. Locais em que seja possível aprender com adultos e com crianças e com perguntas para as quais as respostas não são conhecidas.

As instituições de educação infantil, assim, se constituem para uma infância viva, como parte da vida e não como preparação para a vida. Por isso, é interessante privilegiar projetos educativos relacionados tanto com o contexto social e histórico, como com as considerações éticas e políticas. A aprendizagem ocorre como um processo de construção ou produção de conhecimentos (MOSS, 2005).

Estas construções se relacionam à forma como entendemos as crianças, que, como explicita Kramer (2006), são sujeitos da cultura, sociais e históricas, que participam da produção cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2010, p.12) estão nessa direção e defendem que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que nas relações, interações e práticas, vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva. E mais, brincam, imaginam, aprendem, desejam, fantasiam, experimentam, observam, questionam, narram e constroem sentidos acerca da natureza e da sociedade.

As crianças, portanto, são consideradas como membros de um grupo social, cidadãos com direitos, agentes de suas próprias vidas, embora não sejam livres, construtores do conhecimento, identidade e cultura, como afirma Moss (2005). Para o autor, elas são ricas, fortes, competentes, capazes de produzir ideias interessantes e desafiadoras.

A infância, por sua vez, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas seguintes do desenvolvimento (MOSS, 2005). Kramer (2006) defende que a infância é uma categoria social e histórica, período da história de cada um. Na nossa sociedade, se estende do nascimento até os 10 anos de idade aproximadamente. De acordo com a autora “[...] sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e

historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.” (KRAMER, 2006, p. 198).

Atualmente, o contexto social e cultural que as crianças participam, valoriza a escrita e o seu uso em diferentes situações do cotidiano. Para locomover-se em uma cidade e utilizar um transporte público, fazer compras em um mercado e comparar preços, adquirir um medicamento indicado em uma receita médica ou usar as redes sociais, apenas para indicar alguns exemplos, é preciso ter o domínio da leitura e da escrita.

Vivemos, hoje, cercados pelas marcas da cultura escrita, que, segundo Galvão (2016), se refere ao lugar simbólico e material que o escrito ocupa em e para um determinado grupo social, sociedade ou comunidade. Na sociedade contemporânea, a dimensão escrita da linguagem é, certamente, uma das mais importantes e está presente em diferentes situações da vida cotidiana. Marcuschi (2007) afirma que em uma sociedade como a nossa, a escrita é mais que uma tecnologia, é um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia. Desse modo, não é possível negar o papel da cultura escrita no trabalho pedagógico na educação infantil.

As DCNEI (2010, p.18) coadunam com os processos de aprendizagem e apropriação dos bens culturais, dentre eles, podemos incluir a linguagem escrita. Orientam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil “[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]”. Envolve, ainda, o direito à brincadeira, convivência e interação com outras crianças.

A Base Comum Curricular Nacional – BNCC (2017) explicita a necessidade de imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação infantil, viabilizando o pleno desenvolvimento das crianças. Isso implica na proposição e organização de experiências que permitam às crianças conhecer a si mesmas e ao outro, conhecer e compreender as relações com a cultura, a produção científica e com a natureza.

O documento considera, também, que as aprendizagens e desenvolvimento das crianças possuem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, garantindo-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Propõe, com isso, cinco campos de experiências, que se caracterizam como um arranjo curricular

que visa acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural.

Entre os cinco campos de experiências presentes na BNCC (2017) há “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que se vinculam às aprendizagens relacionadas com a cultura oral e escrita. De acordo com o documento:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42)

Orienta, ainda, que seja oferecido às crianças contato com diversos textos escritos, oportunizando-as situações favoráveis à construção de hipóteses acerca da escrita e sua compreensão como sistema de representação da língua. A imersão na cultura escrita deve partir do que elas conhecem e de curiosidades que deixam transparecer.

A educação infantil, assim, pode e deve incluir em seu trabalho pedagógico conhecimentos importantes em um contexto social, o que implica em sistematizações quanto à aprendizagem inicial da língua escrita. Para que essa inclusão ocorra segundo a proposta de campos de experiências e de acordo com as especificidades das crianças, é preciso avançar na formação continuada dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica.

Entretanto, conforme afirma Moraes (2020), a própria base traz lacunas, problemas conceituais e inadequações em relação à alfabetização e ao letramento. De forma sintética, o autor conclui, após uma análise das prescrições para os dois primeiros anos do ensino fundamental, que: a) há uma visão associacionista da aprendizagem do sistema de escrita alfabética; b) o documento sugere um progresso pouco clara do ensino das correspondências entre grafemas e fonemas; c) não discute as relações entre alfabetização e letramento; d) prioriza a leitura e produção de textos “curtos”; e) não explicita o ensino de diferentes estratégias de compreensão leitora antes do terceiro ano do ensino fundamental.

Em relação à educação infantil, especificamente, Moraes, Silva e Nascimento (2020) após analisarem as três versões da base, concluíram que o campo de experiências “Escuta,

fala pensamento e imaginação” não explicitou o direito de as crianças avançarem na compreensão da escrita alfabética. Apesar de trazer indicações de práticas de leitura de textos, pouco foi indicado a respeito da produção de textos escritos.

Os autores, citando as colocações de Kramer, apontam para o tabu que leitura e a escrita possuem entre os pesquisadores da educação infantil. Esse tabu ainda se mostra presente quando as três versões da BNCC invisibilizam a língua escrita no título do campo de experiências indicado acima, quando privilegia a linguagem oral (escuta, fala) ou a linguagem de maneira geral, sem considerar a centralidade da cultura escrita em nossa realidade. E mais, fica explícito quando desconsidera o interesse, curiosidade e hipóteses que as crianças revelam acerca desse objeto cultural que é a escrita.

Morais, Silva e Nascimento (2020) não defendem a antecipação do ensino sistemático da escrita alfabética para a educação infantil, tarefa do ciclo de alfabetização. Concordamos com eles: as crianças possuem o direito a ampliar seus conhecimentos acerca da linguagem escrita e seus usos sociais e funções, escutando histórias e outros gêneros textuais, produzindo textos em diferentes gêneros, tendo o professor como escriba, ao mesmo tempo, brincando com palavras e refletindo sobre elas. Destacam: “[...] com isso, não se pretende minimizar o espaço da brincadeira e da exploração de múltiplas linguagens e, menos ainda, obrigar as crianças a serem alfabetizadas antes dos 6 anos.” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p.7-8).

Nessa direção, Arce (2013) defende o ato de ensinar na educação infantil como um direito infantil. Isto é, as crianças de zero a cinco anos possuem o direito a um trabalho pedagógico intencional, que envolve o acesso aos conhecimentos e à apropriação da cultura acumulada pela humanidade, sem desconsiderar as especificidades das infâncias.

Também concordamos com a citada autora, bem como com as colocações de Moraes, Silva e Nascimento (2020) quando eles afirmam que, para as crianças de meio popular, é relevante refletir sobre palavras de seu cotidiano e desenvolver a consciência fonológica² desde a educação infantil. Possibilitando, assim, que ampliem sua

² Para aprofundamentos a respeito do conceito observar: MORAIS, A. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

compreensão a respeito de como a escrita funciona e progredam na aprendizagem inicial da língua escrita.

Esta perspectiva, relaciona-se, por sua vez, com a proposta de Brandão e Leal (2018, p. 19), que defendem “ler e escrever com significado na educação infantil”. Este caminho aponta para a possibilidade de ensinar a escrita na educação infantil de forma sistemática, incluindo elementos vinculados à apropriação do sistema de escrita alfabética. Tendo em vista os objetivos e as atividades relacionadas ao letramento, assim como, outras necessidades relativas ao desenvolvimento e às vivências na infância.

As autoras afirmam que na educação infantil é importante oportunizar às crianças experiências diversificadas de contato com a escrita. Elas podem ingressar e conviver com a cultura escrita brincando, sem que esse contato seja um fardo para elas. Explicam que as crianças podem “[...] aprender a interagir por meio da escrita e podem participar de situações variadas em que adultos ou crianças mais experientes possibilitem o contato com os textos que circulam socialmente.” (BRANDÃO; LEAL, 2018, p. 21-22). Esse contato pode ser propiciado às crianças por meio de ações educativas que envolvam leitura, produção de textos e reflexão acerca da língua.

Essa proposta de Brandão e Leal (2018) contrapõe-se a dois outros caminhos para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na educação infantil. São eles, a obrigação da alfabetização e o letramento sem letras. No primeiro, são privilegiados exercícios preparatórios, atividades exaustivas com letras, iniciando com o reconhecimento e escrita de vogais, depois, o trabalho com as consoantes e famílias silábicas.

Os profissionais que adotam essa perspectiva, da obrigação da alfabetização, defendem que as crianças finalizem a educação infantil “[...] dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases.” (BRANDÃO; LEAL, 2018, p. 16). Aqui, fica implícita a ideia de que a aquisição da leitura e da escrita corresponde à apropriação de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa.

Basta, assim, que as crianças memorizem as associações som-grafia para serem alfabetizadas. Aproxima-se da abordagem dos pré-requisitos, com ênfase nas habilidades

perceptuais e motoras, a diferença está no uso de letras e palavras que são utilizadas para o treino perceptual e motor, explicam Brandão e Leal (2018).

Relacionado à abordagem dos pré-requisitos, Moraes (2012) destaca que, até recentemente, muitas instituições aplicavam “testes de prontidão”, no final da educação infantil. Entre os mais conhecidos o autor cita o Teste ABC – de Lourenço Filho (1957) e o Teste Metropolitano de Prontidão - de Poppovic (1966), os quais privilegiavam formas de memória (visual, auditiva), de discriminação perceptiva (visual, auditiva), de coordenação motora e visomotora. A visão que predominava nesses testes era da escrita alfabética como um código que a criança aprenderia se estivesse apta, pronta.

O outro caminho, letramento sem letras, caracteriza-se pela ênfase a outros tipos de linguagem na educação infantil, como corporal, musical, gráfica, entre outras, que não a linguagem escrita. Esta é banida do trabalho pedagógico, porque a alfabetização não é entendida como objeto de conhecimento e, mais, é considerada como assunto proibido (BRANDÃO; LEAL, 2018).

Moraes, Silva e Nascimento (2020) ao discutir a proposta da BNCC em romper com a dicotomia entre uma perspectiva “assistencialista” e “escolarizante” no âmbito da educação infantil, afirmam que:

[...] A segunda perspectiva (os autores se referem aquela “escolarizante”) revela preconceito com o ensino fundamental e atesta uma visão paradisíaca da educação infantil, tratada como o reino da livre expressão e ludicidade, em oposição ao terrorismo que caracterizaria aprender no ensino fundamental. Como observa Moss (2011), essa perspectiva revela um completo distanciamento entre essas duas etapas da escolarização, configurando-se como fonte de suspeita e tensão. (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 10, acréscimo nosso).

O caminho referente ao letramento sem letras também está relacionado a essa educação infantil paradisíaca, como dizem os autores. Em especial, porque desconsidera as construções e observações que as crianças fazem da escrita em seu cotidiano. Antes de ingressarem nas instituições educativas, elas elaboram suas próprias ideias e hipóteses sobre a escrita e as suas funções. Não é possível, assim, negar a função social da educação infantil frente a aprendizagem inicial da língua escrita.

É fundamental, portanto, definir como entendemos esta aprendizagem inicial da língua escrita, para então chegarmos ao que o curso Tempo de Aprender aborda sobre a educação infantil. Esta discussão segue à frente.

O que é a aprendizagem inicial da língua escrita?

Para responder esta pergunta cabem algumas reflexões sobre a língua, em que se constitui e como as crianças se apropriam dela. Estas discussões são relevantes para avançarmos na compreensão referente à aprendizagem inicial da língua escrita e ao papel da educação infantil neste processo.

Assim, consideramos, a princípio, que a escrita é uma aprendizagem específica e que se refere a uma modalidade ou tecnologia da língua, no nosso caso, da língua portuguesa. Como prática social, a língua funciona e se manifesta em dois modos específicos, como atividade oral e atividade escrita (MARCUSCHI, 2007). Em outras palavras, a língua se constitui em língua oral, fala e língua escrita, as quais têm pontos em comum, que se interrelacionam, mas são modalidades com características distintas.

De forma geral, tendemos a desconsiderar a fala no processo de alfabetização, porque ainda estamos muitos centrados nas letras, na escrita propriamente. Consideramos, também, que a criança chega à instituição educativa com certa apropriação da oralidade, com vocabulários, expressões e palavras que aprenderam com as famílias, nos diferentes espaços sociais que participam. Nesse sentido, os professores pouco têm a colaborar. Entretanto, é importante entendermos essas relações entre fala e escrita.

No que se refere às aproximações e diferenças, Marcuschi (2007) acrescenta ainda que a fala é uma forma de produção textual-discursiva oral. Isto é, uma produção de textos orais. A escrita, por sua vez, é uma representação gráfica da língua com base no sistema de notação alfabética, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias peculiaridades.

Nos espaços escolares, por muito tempo, houve a super valorização da língua escrita, em detrimento da oralidade, como explica o autor. No entanto, hoje já reconhecemos que a fala é a base para compreensão do funcionamento da escrita e que a oralidade tem um papel importante na aprendizagem inicial da língua escrita. A criança

logo percebe que registramos o que falamos e tende a usar sua fala para traçar as primeiras relações com a escrita.

É importante, então, investirmos na oralidade e em gêneros textuais orais desde a educação infantil. Incluindo, por exemplo: entrevistas, declamação de poemas e jogral, cantigas de roda, criação e reconto de histórias variadas, dramatizações e outras tantas alternativas pedagógicas. Estes gêneros textuais orais permitem à criança avançar na língua oral e na aprendizagem da língua escrita.

A aprendizagem da língua materna, escrita e oral, é um processo de aprendizagem permanente, que não finaliza. Isso porque a língua está em constante mudança, é viva (BAKHTIN, 2006). Nesse sentido, Soares (2007) afirma diferenças entre a aquisição da língua e o seu desenvolvimento, o que implica na impossibilidade de chamarmos, ambos os processos, de alfabetização.

A autora destaca que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala. Esta, é instintiva, naturalmente adquirida quando a criança está imersa em um contexto em que ouve e fala a língua materna. A escrita, por sua vez, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala. Por isso, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem (SOARES, 2018).

Etimologicamente, alfabetização tem o significado de “[...] ‘levar a aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código escrito da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]” (SOARES, 2005, p.15). Alfabetização, em seu sentido específico, refere-se ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de escrita e leitura (SOARES, 2005).

O conceito de alfabetização envolve o domínio da mecânica da língua escrita, o que abrange a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita, o processo de escrever, e de decodificar a língua escrita em língua oral, o processo de leitura. Nessa perspectiva, alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas – escrever e de grafemas em fonemas – ler (SOARES, 2005).

Para Soares (2018, 2005), a alfabetização implica essa mecânica, mas não só isso. Para a autora, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral e que há poucos

casos de correspondência total entre fonemas e grafemas. A escrita possui uma especificidade, de forma que não se escreve como se fala, e mesmo quando se fala em situações formais, não ocorre tal como na escrita.

A autora defende, ainda, que a caracterização do sistema de escrita alfabético como um código é muito comum, por isso o uso frequente dos verbos codificar e decodificar. Entretanto, autores como ela e Morais (2012), hoje acreditam que sejam palavras impróprias. Isso porque o código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui ou esconde os signos de um outro sistema já existente, como o código Morse e a escrita em Braille. Dessa forma, argumenta:

[...] o verbo *codificar* denota a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema alfabético, e o verbo *decodificar* denota, literalmente, a decifração de sinais ou signos traduzindo-os para o sistema alfabético. Assim, este, o sistema alfabético, é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente - não é um código, a não ser que se considerasse que os grafemas ‘substituem’ os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas *representam* os sons da fala [...]. (SOARES, 2018, p. 47).

Nessa perspectiva, os grafemas representam os sons da fala e o sistema de escrita alfabético foi criado como um sistema de representação, não como um código. É um sistema de representação porque a criança, de certa forma, “reconstrói”, em sua busca de compreensão da língua escrita, o processo de invenção da escrita como representação, o que se inicia antes da instrução formal (SOARES, 2018).

Por outro lado, para a criança, a escrita é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional. É um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (os sons da fala, não o seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, de maneira arbitrária e convencional, são representados os sons da fala, isto é, os grafemas e suas relações com os fonemas (SOARES, 2018). Desse modo, Soares (2018, p. 48) defende que “[...] a escrita, para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional.”

Além das relações entre sons e letras, ou fala e escrita, o conceito de alfabetização, segundo Soares (2005), diz respeito à apreensão, expressão e compreensão de significados. Em suas palavras: “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de

representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” (SOARES, 2005, p. 16). Nesta direção, Galvão (2016, p. 21) discute o conceito e explica:

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

As colocações de Galvão (2016) e Soares (2005) aproximam-se das discussões de Marcuschi (2007). De acordo com o autor, a alfabetização é um domínio formal e institucional de aquisição da escrita, que serve para a interação e acesso às culturas. Não se restringe a uma simples habilidade de ler e escrever, ou ao domínio de uma tecnologia pura e simplesmente. A alfabetização, para ele, contempla uma “[...] série de atividades que se voltam para a formação do cidadão como um todo, e não apenas para o ato da escrita.” (MARCUSCHI, 2007, p. 41)

Nessa direção, a apropriação da língua escrita permite que a criança, ou a pessoa, participe de maneira mais intensa e com maiores possibilidades das culturas do escrito, apreendendo e produzindo, cotidianamente, bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas (GALVÃO, 2016). É possível, a partir da leitura e da escrita, ter acesso a outras informações, conhecimentos e ideias. E, com isso, mais condições para fazer escolhas, se posicionar diante de situações, acontecimentos e emitir opiniões.

A discussão acerca do que é a alfabetização, assim, solicita a compreensão do que é letramento. Esse conceito se difundiu no Brasil, em especial, a partir dos anos de 1980 (MARCUSCHI, 2007, SOARES, 2012). É uma palavra que tem sua origem na língua inglesa, *literacy*, que se refere à condição ou estado de ser letrado. Aquele que é *literate*, não só sabe ler e escrever, faz uso competente e frequente da leitura e da escrita (SOARES, 2012, p.12).

Soares (2012, p. 36) explica que há, portanto, “[...] diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês).” (Grifo da autora).

Isso porque ao tornar-se letrada, a pessoa é modificada, passa a ter uma forma de pensar diferente daquela que é analfabeta ou iletrada.

Ainda sobre tais diferenças, Marcuschi (2007) esclarece que é possível fazer uma distinção entre letramento e alfabetização, considerando esta como um domínio formal da escrita. O primeiro conceito, letramento, refere-se às práticas sociais da escrita, ou seja, as práticas discursivas que fazem uso da escrita. De maneira que é um conceito melhor “[...] usado para indicar os aspectos sócio-históricos da aquisição e domínio da escrita em relação à situação etnográfica no grupo em que a escrita ocorre ou pretende ser introduzida”. (MARCUSCHI, 2007, p. 36).

Cabe destacar, então, que o letramento está relacionado com os diferentes usos e práticas da escrita, e não necessariamente com as formas, como um texto escrito. Envolve, inclusive, formas visuais diversas, como: fotos, mapas, gráficos e todo tipo de expressão visual e pictográfica, e textos multimodais (MARCUSCHI, 2007). Estes últimos, os textos multimodais, são mais contemporâneos e empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a linguagem verbal e não verbal, como: os cartazes e propagandas impressas, tirinhas, cartum, e outros.

Atualmente, os textos multimodais estão mais presentes no cotidiano das pessoas e nos espaços educacionais. Nas salas de aula, por exemplo, vemos o uso de histórias em quadrinhos para explorar a leitura e a escrita, além do próprio gênero textual. Se compararmos com os materiais mais utilizados antes, em especial nas cartilhas de alfabetização, constatamos que eram privilegiados pseudo textos no processo de alfabetização, isto é, textos artificiais, sem sentido e criados com fins curriculares.

A partir das mudanças educacionais dos últimos anos, considera-se essencial abordar textos do dia a dia com as crianças, suporte de textos e materiais que possuem uma função social, e que são reais, como aqueles que envolvem receitas culinárias, bulas de medicamentos e manual de instruções de brinquedos e outros produtos.

A diversidade de possibilidades de leitura e escrita que temos hoje enriquecem as oportunidades de letramento dos estudantes, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Temos, cada vez mais, contato com a escrita em aplicativos presentes nos

aparelhos celulares, nas redes sociais, nas mensagens de texto, propagandas, anúncios e outros, o que facilita o trabalho com a leitura e escrita vinculada à vida.

No decorrer histórico, as formas de usar a escrita foram se modificando. Para Galvão (2016, p. 21) “[...] os estudos do letramento nos levam a perceber que o modo como as pessoas usam a leitura e a escrita também difere muito a depender da época, do lugar e dos grupos sociais observados.” Alguns desses modos de uso da escrita são predominantes e considerados como os mais “corretos” ou “legítimos”. Já outros, são marginalizados.

Além disso, consideramos, hoje, a existência de diferentes tipos de textos e possibilidades de leitura, o que está para além do texto escrito. Abrange imagens estáticas, como pintura, foto, esquema, desenho, gráfico, diagrama; imagens em movimento, como filmes e vídeos, e; o som (música) (BNCC, 2017). Galvão (2016, p.18) afirma que o “modelo ideológico de letramento” não entende a leitura e a escrita como bens em si mesmos. Mais que isso, os valores que recebem os atos de ler e escrever em determinado espaço e tempo somente podem ser dimensionados quando compreendemos os contextos sociais e culturais em que são praticadas.

Por isso, há quem confunda letramento com cultura escrita. Entretanto, para Galvão (2016) o letramento diz respeito, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita, compondo uma das dimensões das culturas do escrito e não pode ser confundido ou tomado como sinônimo. Segundo a autora, o letramento está intrinsecamente relacionado à cultura escrita, e esta, não pode ser vista de maneira dissociada da oralidade.

Tais esclarecimentos acerca do que é alfabetização e letramento ganham sentido quando entendemos, conforme afirma Soares (2018), que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve os dois processos: alfabetização e letramento, que apesar de distintos, possuem aproximações.

A aprendizagem inicial da língua escrita, de acordo com a citada autora, diz respeito “[...] não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 27). É, portanto, um processo

complexo que implica vários componentes ou facetas, que demandam, por sua vez, diferentes competências (SOARES, 2018).

Soares (2018) utiliza a palavra faceta para designar componentes diferenciados da aprendizagem inicial da língua escrita. Compara que, assim como um pedra lapidada, as várias superfícies, facetas, se somam para compor o todo que é a pedra, no processo de aprendizagem da língua escrita, as suas facetas se juntam para compor o todo que é a alfabetização e letramento.

Nesse sentido, a aprendizagem inicial da língua escrita envolve duas funções da língua escrita, ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos, mas se diferenciam em outros. É também composta pela: faceta linguística; faceta interativa; e faceta sociocultural. Estas facetas se distinguem quanto a sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como partes de um único processo (SOARES, 2018).

Na faceta linguística o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita. Contempla, então, a representação visual da cadeia sonorada fala, e designa a alfabetização. Essa faceta requer processos cognitivos e linguísticos específicos, bem como, o desenvolvimento de estratégias próprias de ensino e de aprendizagem (SOARES, 2018).

A faceta interativa se refere à língua como meio de interação entre os indivíduos, e ainda, de expressão e compreensão de mensagens. Envolve o desenvolvimento de habilidades de interpretação, compreensão, produção de textos, ampliação do vocabulário, conhecimentos sobre convenções e enriquecimento de estruturas linguísticas. O objeto de conhecimento são as habilidades de compreensão e produção de textos, o que implica outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos, bem como, estratégias específicas (SOARES, 2018).

Já a faceta sociocultural compreende o conhecimento de fatores que condicionam os usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes práticas sociais. O objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, o que abrange conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, em diversas situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2018).

Segundo Soares (2018) as duas últimas facetas: a interativa e a sociocultural são consideradas como letramento. A faceta linguística, que remete à alfabetização, é uma das “[...] facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa de integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, estas duas constituindo o *letramento*.” (SOARES, 2018, p. 345, grifo da autora).

As diferentes facetas da aprendizagem da língua escrita implicam seleção de diferentes objetos para o processo de aprendizagem, gerando diferentes escolhas quanto as possibilidades metodológicas (SOARES, 2018). Para Soares (2018), cabe aos professores considerar cada faceta separadamente, pois é necessário desenvolver competências peculiares a todas elas. Mas, cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de maneira a desenvolver, de forma harmônica, a aprendizagem inicial da língua escrita. De acordo com as palavras da autora (SOARES, 2018, p.35):

A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*. (SOARES, 2018, p. 35, grifos da autora).

Consideramos que as colocações da autora indicadas até este momento, nos permitem entender que a educação infantil possui um papel na aprendizagem inicial da língua escrita. Em especial, no que se refere às facetas interativa e sociocultural, ou seja, é preciso considerar a oferta de situações educativas que favoreçam as oportunidades de aprendizagem quanto a às diferentes funções sociais da escrita.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configurou-se como um estudo exploratório, que teve como objetivo geral: analisar como o curso Tempo de Aprender aborda o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, na educação infantil. Para tanto, optamos por desenvolver o estudo de acordo a abordagem qualitativa, seguindo com a análise documental do curso Tempo de Aprender.

Compreendemos que a análise documental envolve materiais escritos e impressos, que podem ser usados como fontes de informações (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Lüdke e André (1986) afirmam que esta é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, permitindo revelar aspectos novos de um problema ou de um tema. Ressaltamos, nesse caso, que o material do curso está disponível apenas de forma on-line. O nosso propósito era, assim, partir da análise do curso para compreender o papel da educação infantil na aprendizagem inicial da língua escrita.

A informações foram construídas com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que usa procedimentos sistemáticos e objetivos. Partimos da compreensão que a sua intenção é, segundo Bardin (1977, p.38), “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

Buscamos, assim, conhecer o que está por trás das palavras, o que estava latente, escondido, o não-aparente (BARDIN, 1977) contido no curso. Para isso, seguimos com as etapas indicadas pela citada autora, que são: pré-análise; análise do material – codificação e categorização da informação; tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

A categorização se constituiu a partir das informações presentes no curso, pois não tínhamos conhecimento prévio do conteúdo e assuntos tratados nos módulos que o compõe. Consideramos, assim, as seguintes categorias relacionadas ao nosso objetivo de estudo: a) concepção de criança e sua relação com a função social da educação infantil; b) alfabetização e relações entre fala e escrita; e, c) letramento na educação infantil.

Na construção das informações, selecionamos e transcrevemos os enunciados que se relacionavam às categorias adotadas, sem necessariamente considerar a ordem dos módulos apresentados, que serão indicados logo abaixo.

RESULTADOS

O programa Tempo de Aprender está sendo ofertado pelo Ministério da Educação para professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização. Caracteriza-se como um programa de alfabetização, indicado como abrangente e mais completo do país, e que possui como propósito enfrentar as principais

causas de deficiências da alfabetização no Brasil. Propõe, para isso, quatro eixos: a) formação continuada de profissionais da alfabetização; 2) apoio pedagógico para a alfabetização; 3) aprimoramento das avaliações da alfabetização; 4) valorização dos profissionais de alfabetização.

O objeto de análise deste estudo é o curso de formação continuada em práticas de alfabetização, disponível na modalidade *on-line* para profissionais que se inscrevem de maneira voluntária. Em sua realização, não há interação entre os participantes, nem destes com tutores. A carga horária indicada é de 30 horas.

Os assuntos são contemplados em módulos sequenciados: 1) introdução; 2) aprendendo a ouvir; 3) conhecimento alfabético; 4) fluência; 5) vocabulário; 6) compreensão; 7) produção de escrita; questionário de finalização. Na estrutura comum a todos os módulos há: uma introdução, com informações acerca das séries recomendadas e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC correlatos ao tema; um vídeo explicativo, de em torno de cinco minutos, com exemplos de práticas pedagógicas; um texto intitulado Refletindo juntos e duas questões para respostas objetivas por parte dos participantes, que de imediato, podem verificar os acertos e os erros. Após esta descrição inicial, seguimos para as análises realizadas.

Concepção de criança e sua relação com a função social da educação infantil

O curso Tempo de Aprender, como dito acima, destina-se aos profissionais que atuam na pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital e afirma que foi desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização – PNA. Esta informação nos permite supor que, como um curso voltado para os docentes que atuam com o público de quatro e cinco anos, os conteúdos e materiais oferecidos considerariam as especificidades da infância.

No entanto, ao observarmos os vídeos presentes em todos os módulos do curso verificamos que as crianças se encontram sentadas individualmente, em fileiras, sem possibilidades de interação entre elas. Os exemplos de práticas pedagógicas presentes nos vídeos reforçam uma imagem de estudantes quietos, passivos, que apenas “absorvem” as explicações dos professores e repetem respostas em coro único. Os vídeos apresentam

uma imagem de “aluno” que não condiz com as crianças reais, cheias de vida que encontramos nas instituições de educação infantil.

Estas crianças passivas apresentadas ao longo do curso contradizem a concepção de criança que temos nas DCNEI (2010). Neste documento, temos a consideração das crianças como sujeitos históricos e de direitos. Há também a compreensão acerca do papel das interações, relações e práticas cotidianas como oportunidades de construção da identidade pessoal e coletiva, como espaços de aprendizagem, observação, experimentação, narração.

Atrelada à concepção de crianças passivas, as sugestões didáticas pouco se direcionam ao brincar como espaço e momento favorável à aprendizagem. O curso, assim, não considera o que afirmam a DCNEI (2010) e a BNCC (2017): na educação infantil os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, experiências que possibilitam a construção e apropriação de conhecimentos por meio de suas ações e interações com outras crianças e com adultos.

As crianças sentadas individualmente reforçam a imobilidade do corpo e ignoram que ele é meio para que tenham oportunidades e experiências favoráveis à aprendizagem inicial da língua escrita. Como afirma Angotti (2014, p. 24):

Essas experiências vividas com o brinquedo constituídos pelo próprio corpo expressam condição fundamental para entender o ritmo, o movimento e a musicalidade que estruturam e dinamizam o texto escrito, favorecendo o entendimento e a apropriação do produto sociocultural que constitui a base da identidade nacional, no caso a Língua Portuguesa, na interface das linguagens oral e escrita.

Como explica a autora, o corpo em movimento, as atividades em grupos, as brincadeiras dirigidas e livres, os espaços de interação entre as crianças possibilitam as aprendizagens diversas, inclusive sobre a alfabetização e letramento. Nesses momentos, elas podem compartilhar suas hipóteses de escrita, observar as pronúncias de palavras variadas, brincar com os sons e experimentar à ampliação do vocabulário em situações reais, vividas.

Leal e Silva (2018) endossam este entendimento e afirmam as relações entre o brincar e a linguagem verbal no desenvolvimento das crianças. Para os autores, elas se apropriam, manipulam e pensam a respeito da língua enquanto brincam, o que pode

envolver: brincadeiras de faz de conta; brincadeiras de ler, em que elas fazem de conta que leem textos; e brincadeiras com as palavras, manipulando suas dimensões sonoras.

Entretanto, o curso pouco considera essas relações. Dos sete módulos propostos no curso, o módulo 2- Aprendendo a ouvir é o que mais faz referências ao brincar, em situações como esta do item 2.2 (s/p): “Utilize seu corpo e sua voz para produzir sons. Não é preciso muito para brincar com materiais sonoros ao nosso redor e, dessa forma, você estará auxiliando seus alunos a desenvolverem um ouvido atento.” No item 2.3 (s/p) sobre a consciência das palavras, encontramos: “Aproveite todos os momentos para brincar com as crianças e estimule-as para que aprimorem a consciência de palavras.” Nesses trechos consideramos que o brincar se apresenta como estratégia pedagógica adequada às crianças de quatro e cinco anos.

No mesmo módulo, item 2.8-Substituição de sons (s/p), há: “Agora as crianças já dominam os sons das palavras. Chegou a hora de brincar com eles. Este vídeo apresenta a ideia de que, ao trocarmos sons de uma palavra, podemos formar uma outra.” Mais à frente, no tópico Refletindo juntos tem: “Para as crianças, não é tão simples sintetizar os sons das palavras. Por isso, uma boa ideia é brincar dizendo que vocês vão decifrar um código de fala. E lembre-se de começar utilizando palavras com sons que as crianças já conheçam.” (s/p). Explica também: “Você também pode variar a brincadeira do telefone sem fio: forme pares com as crianças, assim a brincadeira fica mais fácil; pronuncie os sons de uma palavra [...]”. (s/p).

Nesses três fragmentos, vemos que o curso aponta o brincar como uma via para as aprendizagens, apesar disso, consideramos que existe uma separação entre o brincar e o aprender. Hipotetizamos, assim, que a concepção de crianças passivas frente ao seu processo de aprendizagem está vinculada à compreensão de que o brincar pouco contribui para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Esta hipótese, por sua vez, pode estar relacionada ao que Morais (2020) concluiu sobre a visão associacionista de aprendizagem do sistema de escrita alfabética presente na BNCC. Para o autor, este documento pressupõe uma aprendizagem baseada na memorização e repetição das informações oferecidas pelos professores. Entendemos com

isso, que não há espaço e relações entre o brincar, alfabetização e letramento em um curso voltado para professores que atuam com crianças de quatro a oito anos de idade.

Cabe, contudo, uma ressalva. Como afirma Kramer (2006), temos crianças sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. É preciso assegurar os direitos sociais e um trabalho pedagógico que leve em conta a especificidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Direito este previsto atualmente na própria BNCC: brincar; participar; explorar; e outros.

Tais perspectivas a respeito das crianças se relacionam com a ausência de indicativos quanto à função social da educação infantil. As especificidades das crianças e suas infâncias não são explicitadas no decorrer dos módulos. As poucas referências a estes aspectos são em situações como esta abaixo, que compõe o módulo 2, item 2.7- Isolamento de sons (s/p):

Todas as estratégias de ensino que abordam os sons das palavras explicitamente devem ser objeto de maior atenção para consideração das diferenças regionais. Uma mesma palavra pode ser pronunciada diferentemente a depender da região do país em que você se encontra. Isso afeta, em alguns casos, quais sons compõem a palavra.

Observamos aqui uma referência às diferenças regionais na pronúncia de sons isolados, o que não explica aos professores suas relações com a aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita. Sabemos que a educação infantil representa a entrada das crianças no contexto escolar e, por isso, um momento privilegiado para a “aprender a ouvir”, como está intitulado o módulo. É um espaço rico para o acesso as reflexões acerca da língua, a ampliação do vocabulário e pronúncia de palavras variadas.

Tais oportunidades de “aprender a ouvir” podem estar vinculadas ao conhecimento de mundo, isto é, à formação cultural das crianças. No entanto, esta função social da educação infantil não está explícita ao longo do curso. Os módulos e as suas temáticas não relacionam a escrita ao conhecimento de mundo e outras áreas. Ao contrário, a aprendizagem inicial da língua escrita é colocada como um objeto de estudo que não se relaciona aos campos de experiências prescritos. Nos trechos abaixo, presentes no módulo 5, item 5.3- Identificação de categorias (s/p) há:

Para que o desenvolvimento do vocabulário seja efetivo, é importante que as crianças sejam capazes de classificar em categorias as palavras. Por exemplo, os alunos devem saber que mesa, cadeira e fogão são objetos, e que vermelho, azul e verde são cores. Os objetos e as cores, por sua vez, são categorias. Categorizar é uma habilidade inerente ao ser humano e decorre da interação com o ambiente ao nosso redor. Por meio desse processo, analisamos, reconhecemos semelhanças e diferenças, e agrupamos correspondentemente. Categorizar, portanto, consiste em organizar, em grupos ou em classes, os elementos que possuem atributos em comum.

Neste módulo, o desenvolvimento do vocabulário está relacionado à categorização de palavras. De forma geral, os vídeos explicativos apresentaram frases isoladas, sem contexto e em alguns momentos apenas o uso de imagens sem as palavras correspondentes. Entretanto, não seria mais interessante para educação infantil promover espaços para conversas, para a leitura de textos variados, como imagens, obras artísticas, discussão a partir de fotos, histórias e outros tipos de texto? O próprio material indica que é preciso “interação” com o ambiente e conseqüentemente, com outras experiências. Apesar disso, ao abordar as possibilidades de ampliação do vocabulário das crianças o desvincula da formação cultural, do acesso a outros saberes.

Consideramos, assim, que no curso Tempo de Aprender há ausência da função social da educação infantil em suas especificidades e enquanto contexto favorável à formação cultural das crianças.

Alfabetização e relações entre fala e escrita

Durante o curso Tempo de aprender, entendemos que a oralidade é compreendida como parte do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Na organização desta formação, são dedicados módulos vinculados ao desenvolvimento da língua oral, como: módulo 2- Aprendendo a ouvir; módulo 3- Conhecimento alfabético e módulo 4- Fluência. No item 2.1- Introdução, módulo 2, temos:

Como sabemos, para aprender a ler e escrever bem, o primeiro passo é sabermos ouvir bem. Precisamos ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a habilidade de ouvir, identificando e manipulando os sons individuais das palavras faladas.

Nesse trecho e ao longo dos módulos 2 e 3, é possível perceber o peso dado aos sons individuais das letras que compõem as palavras, aspectos esse privilegiado no campo da oralidade. No item 2.2., também do módulo 2 (s/p), há:

Vamos começar pelo início. Sabemos que as letras representam as unidades de som chamadas fonemas. Assim, o primeiro passo para dominar os fonemas e, posteriormente, o princípio alfabético é saber distinguir sons.

Nos vídeos presentes em cada módulo, notamos, ainda, essa ênfase na discriminação de sons, pois as práticas pedagógicas indicadas propõem que o professor trabalhe os sons/fonemas isolados para depois formar palavras, em uma relação artificial entre a língua oral e a escrita. Na transcrição do fragmento abaixo, presente no vídeo do item 3.4- Leitura de palavras, módulo 3, é possível evidenciar essa relação artificial:

Narrador: [...] utilize a estratégia a seguir para ensinar os seus alunos a ler suas primeiras palavras.

Professor: Crianças, nós vamos ler algumas palavras agora. Eu tenho aqui alguns cartões. (Ele retira do jaleco uma ficha com a palavra FOFO). O primeiro cartão tem uma palavra escrita. (Ele aponta para palavra) Olha só, eu vou pronunciar cada som lentamente. /f/ /o/ /f/ /o/ Agora eu vou unir os sons e ler a palavra completa: fofo. Agora, vamos fazer todos juntos.

No módulo 3, item 3.2- Nomeação de letras e relação letra-som (s/p), consta, também: “Seus alunos já devem ter uma noção a respeito dos sons da fala, abordados no módulo anterior. Vamos para o próximo módulo: aprender o nome, a forma e o som associados a cada letra.” A sequência proposta no módulo 3 sobre o conhecimento alfabético vai dos sons para a nomeação das letras, formação de palavras e depois frases. Em uma clara direção segundo os métodos sintéticos de alfabetização.

Esses métodos, como explica Moraes (2012), pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores, como letras ou fonemas, e, na ótica da aprendizagem acumulativa, ir construindo sínteses, somando os pedaços. Não discutiremos essa questão metodológica, mas a destacamos aqui por concordarmos com o autor: por trás de qualquer de ensino de alfabetização existe uma teoria a respeito do que é o objeto de conhecimento.

Consideramos, com isso, que a ênfase dada pelo curso aos sons presentes nas palavras se aproxima do entendimento de que para as crianças avançarem na alfabetização

basta que relacionem as letras aos seus respectivos sons, em uma pretensa relação unívoca entre grafemas e fonemas. Fundamenta-se, assim, na compreensão de que a escrita é a codificação da fala.

Desse modo, a concepção de alfabetização que perpassa o curso aponta para o seu sentido restrito, ao domínio da relação mecânica da língua escrita, o que abrange a representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas. Há uma aproximação do desenvolvimento da consciência fonêmica, mesmo que não seja assumido, de forma explícita, uma metodologia fonêmica.

Para a alfabetização, como afirma Morais (2019), a consciência fonológica, e não apenas a consciência fonêmica, é uma condição necessária, mas não suficiente. Para o autor, as relações entre desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e domínio da escrita alfabética são interativas. Na educação infantil, ele cita a relevância da escolha do repertório de palavras sobre as quais as crianças podem refletir acerca da nossa língua, bem como a exploração dos nomes próprios e o uso de gravuras para apoiar a análise sonora das palavras.

Soares (2020) explica, ainda, que essa concepção de alfabetização restrita foi a que prevaleceu até os anos de 1980, quando se considerava que este processo se referia a decifração e cifração de um código. Hoje, já entendemos que “a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas).” (SOARES, 2020, p. 11).

Mesmo com esse avanço na concepção de alfabetização, o curso assume de forma explícita no item 3.4- Leitura de palavras (s/p), que:

Ao aprender a ler, o aluno converte letras em sons, aplicando as regras do código alfabético, portanto ele está decifrando esse código. O termo decodificar refere-se à essa capacidade. O fato de que as relações entre letras e sons são muito previsíveis, facilita a decodificação.

Mais à frente, no módulo 7 que diz respeito à produção de escrita (s/p), há:

O objetivo da alfabetização é ler com compreensão e escrever de forma compreensível. Por isso, as atividades de escrita são parte fundamental da formação do aluno. *Escrever significa transitar entre o código oral — dos fonemas — e o escrito — dos grafemas.* (Grifo deles).

De maneira clara, o curso parte da consideração de que a língua é um código. No entanto, como dito acima por Soares (2020) o código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui ou esconde os signos de um outro sistema já existente. Por isso, a língua não se trata de um código, a não ser que se considerasse que os grafemas substituem os sons da fala, o que não é verdadeiro do ponto de vista linguístico. Os grafemas representam os sons da fala.

Além disso, como afirma Bakhtin (2006, p.111) a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, ou seja, “[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...]”. É preciso, assim, avançar em relação à concepção de língua como um “código” pronto, acabado.

Nesse sentido, Morais (2012) esclarece, fundamentando-se em Ferreiro, que para a criança compreender o sistema de escrita alfabética ela precisa dar conta de duas questões principais: a) o que as letras representam (ou notam, substituem)?; b) como as letras criam representações (ou notações)? Tais questões se relacionam, por sua vez, ao que a criança aprende quando se apropria do sistema de escrita alfabética, como explica Soares (2020, p. 43):

Aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades; aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas- as letras. (SOARES, 2020, p. 43).

No decorrer do curso, entretanto, as relações entre letras e sons estão em evidência, o que nos permite compreender a perspectiva de que a alfabetização é uma associação entre grafemas e fonemas. Associação esta que se ampara na concepção de língua como algo pronto, um código. Talvez, por isso, não cabe considerar as crianças em suas especificidades, menos ainda o papel da educação infantil no processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Letramento na educação infantil

As construções realizadas sobre a concepção de criança e função social da educação infantil, bem como aquelas que se relacionam à alfabetização e relação entre fala e escrita, se articulam às interpretações vinculadas ao letramento. O curso Tempo de Aprender não traz de forma explícita a perspectiva do letramento na aprendizagem inicial da língua escrita.

Claramente, há a afirmação no módulo 2, item 2.1- Isolamento de sons (s/p), sobre o que é relevante: “É importante que haja uma progressão: primeiro se toma consciência de que as frases são formadas por palavras, depois de que as palavras são formadas por sílabas, e finalmente, por sons das letras, os quais também chamamos fonemas.” No mesmo módulo, item 2.4- Consciência de sílabas (s/p), há: “O intuito das estratégias deste módulo é aprimorar a atenção das crianças para os sons da fala. Por isso, neste momento, não se enfatiza a escrita. Apesar disso, é possível fazê-lo se as rimas tiverem grafias semelhantes”.

Nesse trecho, assim como, ao longo de todo o curso, pouco espaço é dado à leitura e a às diferentes funções sociais da escrita, que poderiam ser exploradas de forma oral a partir de imagens, fotografias, capas de livros e outros materiais. As práticas vinculadas à oralidade, à fala, se separam da escrita e da leitura, no sentido de que primeiro é preciso dominar os sons, para depois de apropriar do escrito.

No fragmento a seguir, presente no módulo 6 (s/p) que aborda a compreensão, está: “O professor da pré-escola deve desenvolver nos alunos a compreensão auditiva, de modo que cheguem ao ensino fundamental preparados para compreender bem uma leitura.” Mais à frente, afirma: “Agora que as crianças já têm certa familiaridade com a leitura e conseguem discernir bem as ideias do texto, podemos trabalhar com elas diferentes gêneros textuais.”

Atrelada a esta separação, primeiro se aprende os sons, para depois a escrita, está a utilização de textos artificiais, desvinculados do cotidiano e da cultura escrita. O vídeo presente no item 3.2- Nomeação das letras e relação letra-som, do módulo 3, exemplifica essa construção:

Professora: Crianças, nós vamos aprender o novo som de uma letra. Hoje, nós vamos aprender o som da letra A. Olhem aqui, prestem atenção. (Professora mostra uma folha A4 em que consta o desenho de uma abelha e a letra A em caixa

alta maiúscula e ao lado, minúscula.) Está é a letra A. O som desta letra é /a/. Com está letra escrevemos A-BE-LHA.

A professora prossegue com outra folha A4, em que consta o desenho de uma abelha, a letra A maiúscula e minúscula e um texto sobre o inseto. Ela pergunta: com qual letra o nome Abelha Amarela começa? Com a letra A. Nós vamos conhecer mais sobre a abelha amarela. Prestem atenção: a, a, a. Façam assim: a, a, a. (Mostra com os braços o movimento de asas batendo.)

As crianças repetem.

Professora: Muito bem, de novo. (Crianças repetem: a, a, a). Agora que vocês já sabem a brincadeira da Abelha Amarela, eu vou ler o poema da Abelha Amarela. E ao final de cada estrofe, vocês vão fazer a brincadeira da Abelha Amarela. Ouçam com atenção.

A Abelha Amarela.

A abelha voa agora,
ela é amiga do ar.

É a abelha amarela,
a alegria do pomar.

Ah, abelha, abelhinha,
amada amiga amarela,

até as árvores acham que você é a mais bela!

Nessa situação, a professora utilizou o poema como etapa final de um trabalho pedagógico que partiu da letra, para o som e depois para a leitura. O texto serviu apenas à finalidade de explorar a letra A e não ofereceu às crianças oportunidades de conhecer mais o inseto, ou mesmo as rimas e estrofes que ela citou em sua fala. Além disso, não foi explorado o que elas sabiam ou já experimentaram em relação às abelhas, suas vivências e o que teriam interesse em conhecer. Também não foi oportunizado o contato com o autor, ilustrador, nem mesmo com o livro, pois a professora segurava uma folha A4. Percebemos, assim, que a leitura e a escrita não protagonizaram o processo educativo acerca da letra A, menos ainda, a formação cultural das crianças.

Mesmo compreendendo a importância do ensino explícito do princípio alfabético, não abordar a leitura e suas articulações com os diferentes campos de experiências, como previsto na BNCC (2017), pode ser um indicador da exclusão dos processos de letramento. A questão é que vivemos em uma cultura escrita e privilegiar um aspecto não pode ser justificativa para a exclusão de outros elementos centrais para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Nesse sentido, Soares (2020) defende que o texto precisa ser o eixo central do trabalho pedagógico que visa à aprendizagem inicial da língua escrita, pois é ele que permite a articulação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2018). Para a autora, é a

língua que possibilita a interação entre as pessoas no contexto social, a sua função é sociointerativa, isso porque, quando interagimos por meio da língua, “[...] falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos.” (SOARES, 2020, p. 34).

Além dessas questões, o curso propõe que os gêneros textuais sejam articulados à forma e não a sua utilização nos variados contextos sociais. No módulo 6 sobre compreensão, há o trecho: “[...] seus alunos devem ter contato com diferentes gêneros textuais. Mais relacionados com a forma do que com o conteúdo, os gêneros vão auxiliar os estudantes a identificar as estruturas dos textos.” (s/p). Apesar de ter afirmado, também, que os gêneros textuais se adequam ao uso cotidiano da linguagem e “[...] foco é a comunicação, por isso são muito dinâmicos. São passíveis de modificações ao longo do tempo, mesmo que sejam preservadas algumas características preponderantes.” (s/p).

O curso, de forma geral, não apresenta exemplos de diferentes tipos de textos, menos ainda o seu uso em situações de interação verbal. Contudo, como afirma Bakhtin (1997) a utilização da língua se realiza em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos. Por isso, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana e os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. A sua riqueza e variedade são infinitas.

É preciso, assim, desde a educação infantil, considerar a comunicação na vida, no dia a dia da comunidade e da própria instituição educativa. Para Bakhtin (2006), não podemos dissociar os signos, a língua, das formas concretas da comunicação social, nem dissociar a comunicação e suas formas de sua base material. E, como disse Soares (2018), é fundamental ter em vista as facetas: interativa, que implica nas possibilidades de interação social entre os indivíduos, bem como, a sociocultural da aprendizagem inicial da língua escrita, que envolve o uso, as funções e o valor da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso Tempo de Aprender faz parte de um programa de alfabetização que assegura ser o mais completo do país. No entanto, no que se refere à educação infantil, especificamente, a formação continuada oferecida deixa muita a desejar. Os assuntos

tratados e a forma como foram abordados pouco contribuem para a compreensão do papel da educação infantil para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Assim, com base na análise e nas construções críticas realizadas neste estudo, compreendemos, de forma sintética, que: a) o curso não considera a função social da educação infantil e sua relação com o processo de aprendizagem inicial da língua escrita: as especificidades das crianças e o entendimento de que a primeira etapa da educação básica tem por finalidade a formação cultural e o seu desenvolvimento integral não são contemplados. b) As concepções de criança e infância remetem a sujeitos passivos no processo de aprendizagem: estas construções, por sua vez, se alinham à consideração de que a alfabetização é a apropriação de uma língua, vista como um código. c) Há uma desarticulação entre os processos educativos e as experiências das crianças, o que abrange a ausência das diferentes funções sociais da escrita: o letramento e as diferentes sociais da escrita não fazem parte das discussões e das propostas pedagógicas presentes na formação.

Ressaltamos que estas interpretações são construções que partem de certo referencial teórico acerca da educação infantil e da aprendizagem inicial da língua escrita. Desse ponto de vista, o curso Tempo de Aprender pode e deve avançar em relação ao papel da educação infantil para os processos de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e F. GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 1999.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 15-34.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDAO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.13-31.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** [última versão]. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, p. 27-833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Org.). **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC /SEB, 2016, p.15-41.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos Humanos**. Campinas: Cortez, 2003, p.51-81.

KRAMER, S. Infância e currículo: paradoxos, mudanças e riscos. In: MOREIRA, A. F. B.; ALVES, M. P.C.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 197-214.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31- 55.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.25, 2020, p.1-25.

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 01-16, set. 2020.

MOSS, P. Para Além do Problema da Qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-26.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p.79-82.

OLIVEIRA, Z. M. R. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-105.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 63-78.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HISTÓRICO

Submetido: 14 de Mai. de 2022.

Aprovado: 03 de Out. de 2022.

Publicado: 18 de Out. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ARRUDA, Tatiana Santos. Curso tempo de aprender e educação infantil: uma análise crítica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, v. 26, n. 50, eISSN: 2526-9062, 2022.