

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Corrêa Gonçalves

UERJ/SME-RJ

dendrikagoncalves@gmail.com

Queiti Cristina Pereira

Unirio / SME-RJ

queitimcris@gmail.com

Resumo

Este texto se ancorou teórica e metodologicamente na perspectiva professor-reflexivo, considerando as contribuições da etnografia da prática escolar. Assume como objetivo relatar experiências de leitura e escrita na educação infantil, abrangendo tanto a creche quanto a pré-escola. Na organização textual, abordamos o direito à educação da criança pequena, conquista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. A indissociabilidade entre a ação e a reflexão possibilitou o desenvolvimento deste texto, que trouxe relatos acerca do desdobramento de ações envolvendo professoras, crianças, livros, literatura, leitura e escrita. As atividades tinham como referência: literatura como direito, alfabetização discursiva e a compreensão de que o saber de mundo antecede à leitura da palavra. A experiência na creche evidenciou que, antes mesmo da experiência escolar com a alfabetização, a leitura de mundo das crianças revela que o processo de leitura e escrita acontece de forma silábica e fonética, sendo vários os momentos nos quais a associação entre som e sílaba foi espontaneamente traduzida pelas crianças. Na pré-escola, foi possível observar que, ao aproximar crianças de idades e séries diferentes para compartilharem uma prática de leitura que foge ao ato de ler como ação burocrática ou que precisa de um mediador adulto para existir, elas se envolvem na ação com responsabilidade, desejo e autonomia.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura; Leitura; Escrita.

PRACTICES OF READING, WRITING AND LITERATURE IN EVERYDAY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

This text was anchored theoretically and methodologically in the teacher-reflective perspective, considering the contributions of the ethnography of school practice. It assumes as an objective to report experiences of reading and writing in early childhood education, covering both the day care center and the preschool. In the textual organization, we address the right to education of small children, achieved since the promulgation of the Federal Constitution of 1988. The inseparability between action and reflection enabled the development of this text, which brought reports about the unfolding of actions involving teachers, children, books, literature, reading and writing. The activities had as a reference: literature as a right, discursive literacy and the understanding that the knowledge of the world precedes the reading of the word. The experience at the daycare center showed that, even before the school experience with literacy, reading the children's world reveals that the process of reading and writing happens in a syllabic and phonetic way, with several moments in which the association between sound and syllable was spontaneously translated by the children. In pre-school it was possible to observe that, when children of different ages and grades are brought together to share a reading practice that avoids the act of reading as a bureaucratic action or that needs an adult mediator to exist, they become involved in the action with responsibility, desire and autonomy.

Keywords Childhood Education; Literature; Reading; Writing.

Introdução

A observação, o registro e a reflexão são fases de um processo que, neste caso, revelaram a potência criativa quando aprendemos a ler o espaço pedagógico como se fosse um texto, tal como ressalta Freire (2002). Como esse espaço/texto é a educação infantil, o registro traz à tona interações e brincadeiras que, para além de afetar a constituição dos sujeitos infantis, afetam também a subjetividade dos profissionais. Não por acaso, reverberamos, em forma de texto acadêmico, cenas deste cotidiano.

Esse texto se constituiu a partir das contribuições teórico-metodológicas da etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995). Trazemos à tona, assim, a interface do professor pesquisador, ressaltando o professor reflexivo. Sustentamo-nos, então, na concepção de Fernandes, para quem “ao lado da ideia do professor-pesquisador, associa-se a ideia do professor reflexivo, ou seja, o sujeito que pensa e se pensa a partir da ação e na ação docente” (FERNANDES, 2015, p. 73).

A reflexão acompanhada da rigorosidade metódica e do registro possibilita que professores e professoras no contexto da educação básica, vivenciem a pesquisa como interface de suas ações e intervenções. Tal perspectiva é reforçada quando nos apropriamos das discussões de Freire (2002), ao assinalar que não há docência sem pesquisa. Portanto, seguimos como eixo metodológico a pesquisa com crianças¹ desenvolvidas por professoras-pesquisadoras no cotidiano da educação infantil.

A discussão desenvolvida se inspirou na prática pedagógica com pesquisa de duas professoras de educação infantil da prefeitura do Rio de Janeiro, que desenvolvem suas ações em unidades localizadas na zona norte da cidade. À vista disso, tem como escopo ressaltar a categoria professor reflexivo, a partir da experiência de interação das crianças com a leitura, literatura e escrita. Trilhamos o caminho do relato de experiência, construído a partir da análise das evidências produzidas da educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Para fins de nortear o/a leitor(a), estruturamos o texto em três eixos: (a) um breve histórico sobre a trajetória da educação infantil na sociedade brasileira; (b) práticas de leitura e escrita na creche e (c) literatura como direito na pré-escola.

É sobre saber que Educação Infantil é conquista recente

Neste texto que tratamos da vivência lúdica da escrita na Educação Infantil, nosso ponto de partida se estrutura tendo por referência os documentos legais e oficiais que colocaram e circunscrevem as crianças pequenas como sujeitos do direito à educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), e a orientação oficial Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). O resgate desses

¹ Essa proposta de pesquisa com crianças se fundamenta na discussão de Kramer (2002).

documentos é importante, para elucidar que educação infantil é conquista recente, tendo sua proposta oficial de sistematização da década de 80 em diante.

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a sociedade brasileira angariou, pelo menos no campo legal, conquistas vultosas para a criança pequena. Os documentos determinam a condição cidadã da criança pequena e garantem direitos para primeira infância, dentre eles e particularmente, o direito educacional. Iniciativas concretas marcam as ações do poder público, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), entre outros.

A conquista do direito à educação garantiu para a criança pequena de 0 a 5 anos o atendimento em creches e pré-escola. As diretrizes apontam como eixos do trabalho pedagógico, as interações e as brincadeiras, considerando o cuidar e o educar como práticas indissociáveis e rompendo com a escolarização precoce que marcou a história da pré-escola no Brasil e com as práticas assistencialistas voltadas para cuidado e guarda que vigoravam nas creches até os anos 80. De acordo com a atual LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade assegurar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

Professoras pesquisadoras, crianças-sujeitos, dados do cotidiano da creche

Na lógica freiriana do saber escutar, a turma de maternal I, composta por 23 crianças entre 2 a 3 anos, participava ativamente de todas as etapas do processo pedagógico. A tomada de decisões, geralmente, é mais intensa na roda de conversa, as crianças fazem suas sugestões e ajudam na elaboração das propostas, inclusive de avaliação. Em outubro de 2018, estávamos envolvidos com a última avaliação individual quando, de repente, na roda de conversa, João pediu a palavra: *“tia Adriana, eu gostaria de falar que brincamos muito, tomamos banho, pintamos, comemos comida. Mas não aprendemos nada. Não aprendemos ler nem escrever”* (JOÃO², 3 ANOS). Essa avaliação ganhou adesão de outras crianças na roda de conversa. Joana, por seu turno, falou: *“você não deixou a gente usar os livros do armário, aqueles que você lê para gente. Só podia pegar livros da estante das crianças, aqueles livros de criança não ajudam a aprender a ler, é tudo de criança”*.

² Neste estudo, os nomes adotados são fictícios, garantindo o anonimato das crianças.

Essa experiência teve início em outubro de 2018. Em 2019, a turma retorna para creche e, no primeiro dia de acolhimento, cobram que gostariam de aprender a ler e a escrever. Partiram de férias em dezembro, retornam em fevereiro do ano seguinte, e pautam já no primeiro dia de acolhimento que as ações estivessem focadas na leitura e escrita. Para tal feito, priorizamos duas perspectivas teóricas, quais sejam: (i) a leitura de mundo, que ocorre antes da leitura da palavra (FREIRE, 2002); e (ii) a proposta de alfabetização discursiva, que incorpora a realidade discursiva da sala de aula (GOULART, 2000).

É importante salientar que não assumimos como objetivo a alfabetização, mas atender a um pleito de algumas crianças para ler e escrever. Dessa maneira, enveredamos pela valorização dos enunciados orais e escritos na sala de aula, partindo do interesse infantil.

Esse processo se pautou em alguns momentos: 1) formação continuada dos profissionais da turma, uma vez que foram disponibilizados textos sobre alfabetização discursiva e encontros para discussão e planejamento; 2) conversas constantes com as crianças sobre alguns antecedentes importantes para que a alfabetização se consolide como um processo prazeroso e não mecânico, com ênfase na representação por meio de desenho e dramatização; 3) leituras poéticas de Manoel de Barros; e 4) o registro de frases, palavras e letras, de acordo com o interesse das crianças.

Para experimentar esse processo, iniciávamos com a leitura de poema. Em seguida, as crianças escolhiam um livro do armário para realizarem a leitura, depois cada uma inventava uma ilustração para história e em conjunto; a partir dessas ilustrações, elaborávamos uma nova história. Na história coletiva gerada no grupo, elegíamos palavras para serem escritas e, a partir delas, seguíamos nossa viagem na leitura e escrita. Essa palavra era chamada de geradora, pois era propulsora de novas descobertas e associações.

De forma muito surpreendente, no maternal II, na creche, notamos que, mesmo sem experiência escolar de alfabetização, as crianças começaram a silabação. Por exemplo, a palavra CUBISMO, chamou a atenção do grupo: assim que a professora fez a leitura, algumas crianças comentaram: “*tia, esse BIS é o mesmo de BISCOITO?* (ALINE, 3 ANOS), ou, ainda, “*tia, é o BIS de BIS, aquele de chocolate?* (HELENA, 4 anos). Após

as confirmações, parece factível entender que o grupo entendeu que, para escrever BIS, bastava o B estar junto com o I e o S.

Mesmo que a proposta construída com as famílias e as crianças no início do ano letivo tivesse como direcionamento a alfabetização na perspectiva discursiva, viver a alfabetização na creche com as crianças, valorizando o saber ouvir e os conhecimentos dos educandos, nos revelou que, após a eleição, grafia e leitura da palavra, as crianças criavam através da silabação. Em vista disso, nos inclinávamos por uma hibridização das possibilidades de pensar alfabetização, seja discursiva, construtivista ou fonológica.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas, em geral, são híbridas, e buscam incluir aspectos que se mostrem necessários e importantes para a aprendizagem das crianças. O aspecto importante que pode diferenciá-las é o modo como se organizam as relações de ensino na sala de aula (GOULART, 2019, p. 64 *apud* SMOLKA, 1988; 2017).

Como uma forma de apresentar essa experiência, trazemos à tona a fala de Helena (4 anos): *“tia Adriana, eu já percebi que, para escrever, as letras não podem estar sozinhas, elas precisam estar coladinhas com as outras. Quando você escreve a palavra que a gente escolhe, fica uma letra pertinho da outra”*. Diante dessa fala, exploramos o alfabeto, de modo lúdico, para atender a demanda de Helena. Explicamos que o alfabeto é a família das letras, na qual todas se encontram reunidas.

Esse entrelaçamento com a leitura e a escrita vivido com as crianças favoreceu muitas reflexões. Uma muito significativa diz respeito ao modo como nossos pequenos e nossas pequenas optaram em viver esse processo, no qual associações silábicas eram dominantes. Por exemplo, demonstraram interesse pela escrita da palavra “pastel”. Isabel estava bem animada na roda de conversa e iniciou: *“tia, ontem minha mãe fez pastel. Eu estou pensando muito se pastel é ‘pa’, é igual o nome do meu pai: Pablo”*. Imediatamente, Sandra dispara: *“se o ‘pa’ de pastel é igual de Pablo do pai da Isabel, eu já sei escrever pai. É só pegar ‘pa’ do pastel e o i do nome da Isa”*.

Nesse momento, as crianças pediram para ver a escrita da palavra PASTEL, e logo em seguida, pediram para escrever a palavra e, assim escreveram PAI e ensaiaram novas palavras, como, por exemplo, PANELA e PALADAR, e nesse ensaio foram se maravilhando com as sílabas, em um processo que foi se construindo de forma fonética: as crianças ouviam o fonema e buscavam associações. O interessante foi observar que, nas experiências de escrita infantil na creche, muitas das palavras que despertavam

curiosidade partiam da experiência de mundo, como, por exemplo, a palavra PASTEL. Segundo Goulart (2019):

O conhecimento de mundo constitui-se principalmente por meio da oralidade, e varia de criança para criança, na medida em que é constituído por crianças de famílias diferentes, locais de origem e classes sociais muitas vezes também diferentes, maneiras diversas de falar a mesma língua, entre outros fatores (GOULART, 2019, p. 64).

Decerto, o que vivemos na creche no ano de 2019, na interseção com as práticas de leitura e escrita, ocupariam muitas páginas, mas acatando aos limites deste texto, findamos a presente seção informando que essa atividade se eternizou por intermédio de um livro de ilustração e histórias coletivas construído pelas crianças³.

Leitura e literatura na pré-escola: dados de uma experiência

Em *O direito à literatura* (1995), Candido propõe a literatura como direito humano e vai além ao sublinhar uma das finalidades da literatura: “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244), o que a torna indispensável. Ao tecer algumas reflexões sobre os direitos humanos, o autor acredita que vivemos na época ideal para vislumbrar uma solução para os problemas de injustiça.

Ao reconhecer a dificuldade inerente ao ser humano de achar “que os nossos direitos são mais urgentes do que os do próximo” (CANDIDO, 1995, p. 239), é proposto o movimento de colocar-se no lugar do outro. Candido, então, faz isso categorizando os Direitos Humanos como bens compreensíveis e bens incompressíveis, apontando que será a sociedade, por meio de sua cultura vigente, que irá delinear uma coisa da outra. Diante disso, Cândido (1995): “inclusive a educação pode ser instrumentos para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não é para outra” (CANDIDO, 1995, p. 240).

Acredita-se que a literatura é uma dessas potências que faz da escola um espaço também de outras possibilidades. Na construção deste texto, usarei como ponto de partida a conceituação de Candido (1995) para literatura:

³ O envolvimento tanto das crianças como das famílias possibilitou que esse processo se transformasse num livro, material produzido em parceria com uma empresa. No *link* a seguir, há mais informações: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/2746>

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita e das grandes civilizações (CANDIDO, 1995 p. 242).

Minhas reflexões partem do lugar de mulher negra, periférica, professora de educação infantil que leciona há 13 anos em unidades de educação localizadas na mesma comunidade em que moro e que se preocupa que a literatura, na perspectiva de Candido (2015) – como direito – seja garantida para as crianças de classes populares das quais compõem o público das escolas em que atuo. Atenta às especificidades da Educação Infantil no segmento pré-escola, comecei a planejar um projeto em que as crianças vivenciassem uma prática de leitura que favorecesse o encontro das crianças com a literatura/livros, mas que não fosse mediada por mim, e sim, pelas crianças do quarto ano.

A escolha desta turma de quarto ano deu-se pelo fato de que algumas crianças tinham estado comigo na educação infantil. Eles costumavam me visitar e manifestavam o desejo por fazerem alguma atividade com as crianças menores e, geralmente, quando esse encontro acontecia, as crianças menores pediam para que eles lessem livros para elas. A turma de Educação Infantil já demonstrava interesse pelos livros, tanto que se autointitularam Turma Historinha, no início desse mesmo ano.

Ao apostar na literatura como possibilidade de diálogo e aproximação entre crianças de séries e idades diferentes, acredito que “nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem (HOOKS, 2020, p 81), onde os envolvidos exercitam a possibilidade de narrarem suas próprias histórias e experienciassem a leitura a partir de um outro mediador com que eles tinham um vínculo afetivo, já que tinham irmãos, primos e conhecidos nessas turmas.

O projeto “Dia da leitura na escola”, foi desenvolvido com uma turma de Educação Infantil, grupo Pré-Escola II, composta por 28 crianças com faixa etária de 4 a 6 anos, e uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 30 crianças com faixa etária de 10 a 12 anos, de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizado em uma comunidade da Zona Norte.

Este projeto começou a ser planejado no último bimestre do ano letivo de 2019, após eu apresentar a sugestão para a professora do quarto ano. Combinamos que cada uma apresentaria a proposta para sua turma e assim foi feito. As crianças das duas turmas toparam entusiasticamente integrar o projeto. Em seguida, o projeto foi estruturado da

seguinte forma: confeccionei, com a ajuda das crianças, um mural feito com caixa de papelão, que mais tarde serviria para expor as imagens dos livros que eles iriam escolher para serem lidos. As crianças usaram letras móveis para escreverem o título do projeto e, em seguida, expuseram esse mural no corredor, ao lado de fora da sala, bem ao lado da porta de entrada.

Quinzenalmente eu escolhia três livros e os entregava para a professora da turma do quarto ano, que os preparava para a leitura⁴ e escolhia quem seriam os três mediadores naquela quinzena. No dia anterior à leitura, eu mostrava para as crianças da turma os livros escolhidos, tirava uma *xerox* da capa e disponibilizava uma lista para que eles escrevessem seu nome abaixo da cópia da capa do livro de que desejavam ouvir a leitura. No dia da leitura, os alunos do quarto ano pegavam a lista referente ao livro que eles tinham lido e chamava o grupo de crianças interessados naquela leitura e iam para o espaço que tinha sido organizado previamente por mim, para que essa roda de leitura acontecesse. Alguns dos espaços utilizados para a realização do projeto foram o pátio, a quadra da escola, o auditório, a nossa sala, a sala ao lado e o corredor.

Nas pesquisas feitas por Corsino e Nunes (2018), foi observado que, nas práticas de literatura com turmas de pré-escolas, existe uma preocupação mais fecunda com a alfabetização. Diante disso, minhas preposições de experiências com a leitura literária partem do princípio de que a leitura literária não deve servir como pretexto para a apreensão de conteúdos, pois como defende Lajolo (*apud* REYES: 2012, p. 07): “literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares”.

O acervo para o projeto foi escolhido por mim considerando as preferências literárias que as crianças demonstraram ao longo do ano, mas também com o cuidado de selecionar textos que ofertassem diferentes narrativas e os convidassem a mergulhar no universo das palavras e, assim, tivessem seus sentidos aguçados por elas.

Ao final do projeto, as crianças e a professora do quarto ano prepararam uma dramatização da poesia: *Quem mora na casinha torta*, da escritora e professora Maria

⁴ Essa preparação feita pela professora da turma de quarto ano consistia em ouvir a leitura prévia que as crianças faziam, chamando-os a atenção para observarem pontuação, entonação e envolvimento com a leitura para que conseguissem capturar a atenção das crianças ouvintes.

Mazzeti para ser apresentada para as crianças menores. Foi um momento muito especial de aproximação e estreitamento dos vínculos.

Observamos que o compromisso das crianças maiores ao longo do projeto foi muito grande, pois eles se encantaram com as demonstrações de carinho das crianças menores. Sempre que se encontravam pela escola trocavam sorrisos e abraços afetuosos e as crianças menores perguntavam sempre quando seria o próximo encontro.

Quando as crianças do quarto ano me entregavam o grupo de crianças que estava sob sua responsabilidade eram quase unânimes os relatos de que as crianças tinham pedido para ouvirem mais uma vez a leitura, de modo que chamou a atenção deles o envolvimento que as crianças tinham com o projeto ao demonstrarem um comportamento de ouvintes.

A escola em que o projeto aconteceu é muito grande: havia 23 turmas, sendo 03 de educação infantil e 19 do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Planejar um projeto em que as crianças circulassem pela escola era um desafio a ser vencido quinzenalmente, checar com a coordenação os espaços vazios para que previamente eu pudesse organizar esses espaços de modo a acolher as crianças e, para isso, eu usava tecidos diversos, colchonetes, cadeiras dispostas em círculos, almofadas, etc. Porém, ao mesmo tempo, eu acreditava que ter as crianças circulando pela escola com livros e se organizado para lerem coletivamente poderia atrair outros, assim como também possibilitava uma aproximação física com o objeto livro e a formação de vínculos com o livro e com os colegas. O movimento que as crianças envolvidas no projeto realizavam até o espaço preparado pela leitura despertava a curiosidade de outras crianças pelo caminho e não demorou muito para que outras manifestassem o desejo de participar também. Entretanto, já estávamos no final do ano letivo e isso não foi possível, tendo ficado o combinado era ampliar o projeto para o próximo ano adiado em decorrência da pandemia de Covid-19, que fatalmente remodelou os moldes de nossas práticas pedagógicas.

Considerações parciais

No cotidiano da educação infantil, entre interações e brincadeiras, as aprendizagens ocorrem para todos, tanto para crianças, como para adultos. Os últimos, inspirados nas contribuições de fazer pesquisa na educação básica, coadunaram duas importantes dimensões do fazer docente, ação e reflexão. A categoria professor reflexivo foi decisiva

para construção e análise dos dados movimentados no dia a dia das unidades educacionais. E, em certa medida, as reflexões que sustentaram esse estudo demonstram que teoria e prática estão indissociáveis na ação docente, embora, para alguns professores pareçam distantes.

A movimentação dos dados que embasaram a elaboração do texto elucidada que nosso apreço teórico pela perspectiva da alfabetização discursiva não foi suficiente para que, na relação de ler e escrever com as crianças do maternal II, o processo se pautasse, exclusivamente por essa vertente. As experiências sociais com a leitura e a escrita das crianças, em espaços fora dos muros da creche foram materializadas pelas crianças em vários momentos, haja vista que algumas crianças consideravam que a aprendizagem da leitura e escrita ocorre pela silabação. Embora as crianças de 3 a 4 anos não tenham a alfabetização enquanto finalidade de suas vivências na educação infantil, em várias ocasiões de aprendizagem, elas partiram da silabação para compreender e registrar o processo vivido. Foi pelo reconhecimento fonético de algumas sílabas que demonstraram conhecimento silábico e melódico da palavra, iniciando algumas escritas espontâneas.

Com relação às ações empreendidas na pré-escola, foi possível observar que as formas de interação e uso que as crianças fazem da linguagem literária foi deslocado para revelar os processos, perseguindo pistas que elas nos dão com o objetivo de oferecer a elas boas experiências literárias. O interesse e o gosto pela literatura devem ser desenvolvidos pelo professor em um processo que deve ser constante, com estímulos variados e de qualidade a fim de que as crianças, ampliem seu repertório de palavras, expressões e agucem sua curiosidade sobre o mundo que as cerca.

Esta percepção foi sendo construída a partir do subsídio que nos oferece a categoria teórica: professor-reflexivo. Ou seja, o professor como investigador de experiências ocorridas no seu cotidiano, que registra e reflete, através de narrativas ou relatos de práticas, reflexões estas sobre o fazer pedagógico que quando, compartilhadas com os pares, tem como objetivo buscar parcerias que elucidem, dialogicamente, questões sobre o cotidiano de compartilhando emoções, inquietudes e percursos. Ao tomar consciência da importância da ação reflexiva para meu fazer docente o desejo de escrever sobre as possibilidades de oferecer e vivenciar boas experiências de linguagem junto às crianças foi aguçado.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução n. 2, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**: Antonio Candido. São Paulo: Duas Cidades, 1995. P 239 a 244.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Leitura e escrita: potencialidades e indagações. In: CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. (Orgs.). **Linguagem, leitura e escrita**: por uma poética da educação infantil. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

FERNANDES, Renata Sieiro. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 73-84, jan./jun.2015.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 | jan./jun. 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
p.9