

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alene Mara França Sanches Silva¹
Cíntia Aparecida Ataíde²
Ana Cláudia Sousa Mendonça³

RESUMO

Cada vez mais a Educação Infantil é compreendida como o alicerce de todo o processo do Ensino Básico, constituindo-se como uma etapa essencial na formação do estudante, ao perceber que, é na infância que se desenvolvem habilidades fundamentais para a formação do ser em sociedade. O presente artigo consiste em apresentar reflexões quanto às práxis pedagógicas na Pré-escola referente à inserção da criança no universo da leitura e escrita em contextos que façam sentido e conduza os alunos a compreender os seus usos sociais, respeitando os direitos de aprendizagem e assegurando os Campos de Experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Possui procedimento bibliográfico e a utilização de estudo de caso a partir de um relato de experiência desenvolvido com alunos entre 5 e 6 anos de idade de uma Escola da Rede Municipal de Aracaju/SE. É possível inferir que, práxis pedagógicas que incluam ludicamente o trabalho com os diversos gêneros textuais na Educação Infantil proporcionará o desenvolvimento de diversas habilidades que irão permitir e facilitar a compreensão da leitura e escrita no contexto social conduzindo a criança para suas descobertas cognitivas, emocionais e sociais. Desse modo, as experiências proporcionadas nessa fase, modificam de forma positiva o intelecto das crianças, constituindo-se como um âmbito de ensino eficaz para alavancar seu aprendizado nas etapas posteriores da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Leitura, Escrita, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O atendimento de crianças em creches e pré-escolas como direito social ficou estabelecido na Constituição de 1988 reconhecendo o funcionamento destas instituições como dever do Estado. Relevante destacar que, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também é um importante marco para o fortalecimento das garantias de acesso à educação e a vida com dignidade. O ECA equaciona as normativas e garantias instituídas pela constituição, no que tange aos direitos da criança a viver com dignidade, ao acesso à escola, conferindo-lhe o pleno direito de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (Art.3), onde o

¹ Mestranda pela Universidade Federal de Sergipe, alenemarasanches@gmail.com

² Doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe, profcintiaataide@gmail.com

³ Doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe, anaclaudiasm70@hotmail.com

direito à educação (Art. 53) consiste em garantir “ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (BRASIL, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que, “desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010). As DCNEI abordam que, as discussões sobre o trabalho pedagógico junto às crianças de creches e pré-escolas têm se apresentado como prioritárias, no intento de orientar e assegurar práticas que prevejam formas de garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil (EI) se constitui como a primeira etapa do ensino básico configurando-se como o início de todo o processo educacional. As DCNEI asseguram o desenvolvimento da criança em sua integralidade vinculando o educar e o cuidar como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010). E define a criança como,

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

O reconhecimento da criança como uma pessoa de direitos se constituiu a partir de muitas discussões para que ela tivesse suas prerrogativas asseguradas pelo Estado. As mesmas põem em evidência a conquista por uma infância na qual sejam respeitadas as múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos, compreendendo as especificidades do seu desenvolvimento.

O artigo 29 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 2017, p. 22). Dessa maneira, a educação infantil como etapa inicial do processo educativo, deve acontecer em um ambiente que propicie a evolução global da criança, fomentando o seu desenvolvimento psicossocial, cognitivo e motor. Além disso, este âmbito do ensino básico tem a função de complementar à educação construída no seio familiar, a partir das interações estabelecidas com seus pares e com o meio, colaborando na construção do seu próprio conhecimento.

Dessa maneira, é na pré-escola que a criança irá potencializar o desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas, de relacionamento social e de autonomia, sendo relevante a

compreensão da função do brincar no processo educativo, o qual irá conduzir a criança ludicamente, para suas descobertas cognitivas, emocionais e sociais.

Cada vez mais a EI é compreendida como o alicerce de todo o processo da educação básica, constituindo-se como uma etapa essencial na formação do estudante, ao perceber que, é na infância que se desenvolvem habilidades fundamentais para a formação do ser em sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, nos quais as crianças poderão desempenhar um papel de protagonistas na aquisição de saberes, participando ativamente em ambientes que proporcionem a vivência de desafios, instigando a descoberta de hipóteses e resoluções, em que possam construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a EI oportunizará a criança, o desenvolvimento de habilidades que irão permitir e facilitar a compreensão da leitura e escrita no contexto social, possibilitando a ampliação de experiências, conhecimento e habilidades que irão facilitar seu engajamento nas etapas seguintes do ensino básico.

Em relação ao ser protagonista na construção de saberes Friedmann (2017) traz que se deve “considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos” (FRIEDMANN, 2017, p. 45). A criança é dotada de uma capacidade única de transformar e elaborar por meio das percepções ao seu redor o processo do aprender e apreender.

Piaget e Inhelder (2019) sobre o desenvolvimento das funções cognitivas pontuam “que a inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real, e que o conhecimento, cuja formação pode seguir-se na criança, é essencialmente assimilação ativa e operatória” (PIAGET; INHELDER, 2019, p. 33). A criança comunica-se por vários canais e por meio deles vai construindo a sua relação com o saber e potencializando-a por meio do experimentar.

Conforme a BNCC (2017), a aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, que além de assegurar os direitos de aprendizagem, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiência, ou seja, em áreas que envolvem habilidades e valores fundamentais para o desenvolvimento de uma criança, os quais são, “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Tais campos “[...] constituem um

arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Portanto, é possível depreender que, a aprendizagem na educação infantil engloba vivências que irão propiciar saberes e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, tomando como base o brincar e o interagir.

Baseado na BNCC, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” fomenta um trabalho de ampliação e enriquecimento do vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, em que a criança irá se apropriar cotidianamente da língua materna como meio privilegiado de interação. Este campo de experiência pretende aprimorar a criatividade e a relação com as diversas manifestações de linguagem verbal por meio de atividades que despertem a curiosidade e propiciem aos alunos o protagonismo do próprio aprendizado, suscitando desde cedo o pensamento crítico. Sobre esse campo, a BNCC elucida que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42).

Conforme a BNCC, na Educação Infantil, a inserção da criança na cultura escrita deve partir do que elas conhecem e das suas curiosidades, compreendendo experiências referentes ao seu uso social. Portanto, se faz necessário ressaltar o quão é importante trabalhar com as crianças da pré-escola experiências com a literatura infantil, com os diversos tipos de gêneros textuais como contos, fábulas, poemas, receitas, bilhetes entre outros, pois estas experiências contribuem tanto para o desenvolvimento do interesse pela leitura, como o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Assim, esse campo promove vivências em que os alunos têm a possibilidade de interagir de diversas formas, estimulando a cultura oral e construindo ativamente seu modo de ser e agir enquanto sujeito singular.

Diante de tais considerações torna-se necessário trazer neste estudo, compreensões acerca de práticas pedagógicas na Educação Infantil envolvendo a leitura e escrita como práticas sociais, pois, é relevante que esse conhecimento seja trabalhado desde cedo, tendo em vista que, progressivamente as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário apropriando-se da língua materna.

O presente artigo consiste em apresentar reflexões quanto às práticas pedagógicas na Educação Infantil referente à inserção da criança no universo da leitura e escrita em contextos que façam sentido e conduzam os alunos a compreender os seus usos sociais.

CONSTRUINDO PONTES ENTRE ATOS DE LEITURA E ESCRITA E AS TEORIAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Helerina A. Novo *et al* (2000) no livro *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*, apontam que as teorias psicológicas são elaboradas a partir de um determinado olhar, com demarcações históricas sociais, instituindo modos de subjetivação, aproximando e distanciando de diversas correntes de pensamento, construindo assim, plurais fundamentações sobre o conhecimento do desenvolvimento humano.

Destarte, destacam três concepções que apresentam diversos pontos sobre o processo de desenvolvimento humano: a ambientalista, inatista e interacionista. A perspectiva ambientalista entende que toda aquisição mental, e ou aprendizagens, acontecem apenas a partir de “experiência acumulada e variável”, já a inatista, identifica que todo desenvolvimento depende exclusivamente da maturação das estruturas inatas, estimulações pouco influenciariam no desenvolvimento, tendo em vista que as estruturas são previamente determinadas, “independente da sua construção no tempo”, a última concepção, a interacionista, o desenvolvimento e a aprendizagem são decorrentes da interação do indivíduo com os fatores externos (MURTA *et al*, 2000, p. 52).

Novo *et al* (2000) retratam que é necessário refletir sobre os diversos atravessamentos nas teorias psicológicas sobre desenvolvimento, visto que alguns instituem certa ordem de cristalização do desenvolvimento, substanciando um único direcionamento do desenvolvimento humano. Nesta direção, apontam um profícuo debate sobre esta questão.

[...] Esse processo de revisitar os atravessamentos do paradigma estruturalista nas teorias do desenvolvimento, não significa relativizar a importância de suas descobertas, mas abrir um campo de tensionamento para a possibilidade de outros modos de pensar e avaliar as relações psicossociais produzidas pelo ser humano, em cada momento histórico em que está inserido (NOVO *et al*, 2000 p. 97).

Nesta direção, estudar sobre o desenvolvimento humano indica caráter de pluralidade, sendo importante romper com modelos estanques, e perspectivar o desenvolvimento enquanto processualidade, onde o sujeito é ativo, sendo co-partícipe de seu processo de desenvolver e

aprender. Batista e Emuno (2000) dissertam que “investigar o desenvolvimento, então, é provocá-lo através de situações de aprendizagem, envolvendo relações interpessoais, e enfatizando seu significado socio-cultural” (BATISTA; EMUNO, 2000, p. 158).

[...] O estudo do desenvolvimento humano é centrado nas situações interativas, enfatizando-se seu significado social e cultural. Ao discutir a questão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky (1934/1989) dá ênfase a uma concepção que enfatiza a interação entre esses processos (BATISTA; EMUNO, 2000, p. 157).

É possível identificar que dentre as principais perspectivas teóricas da psicologia do desenvolvimento, a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vigotsky apresenta contributos de relevância para ampliar as discussões sobre os processos da leitura e escrita na educação infantil. No que tange aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky (2007) aponta a diferença entre eles, devendo ser entendidos como indissociáveis, e estudados enquanto processos em contínua transformação.

A abordagem sócio-histórica, aponta a importância da aprendizagem para o curso do desenvolvimento humano. Nessa direção, mudanças qualitativas e quantitativas impulsionadas no desenvolvimento pela aprendizagem, são oriundas da imersão do homem na sociedade e na cultura (VIGOTSKY, LURIA, 1996). Neste aporte, o aspecto individual da formação da consciência e do aprendizado acontece através da coletividade.

Dentre os pontos fundamentais desta perspectiva podemos destacar: a contestação da ideia de criança universal e a ruptura de paradigmas desenvolvimentais de causalidade mecânica, de linearidade e unidirecionalidade, que por muitos anos, balizaram os processos de desenvolvimento e aprendizagem, como as atividades de ler e escrever. A teoria sócio-histórica busca ampliar a compreensão dos atos de leitura e escrita, os compreendendo de forma dinâmica entre o indivíduo e o social. Nesse veio, as atividades, tais como o aprender a ler e escrever, têm importância significativa em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Ao tecer sobre os processos de leitura e escrita na educação infantil é importante perspectivar que tais processos demarcam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Importante destacar que não são mediados de forma unidirecional pela função biológica, cognitiva, neurológica, psicológicas, mas pelas relações dialógicas construídas entre essas funções juntamente com as relações sociais. Quanto mais precoce as estimulações, maiores as oportunidades de ampliar a janela desenvolvimental do indivíduo, bem como a sua bagagem de aprendizagem e de novas aberturas para o aprender. Segundo Batista e Emuno (2000), “existe uma interdependência entre maturação e aprendizagem. Assim a aprendizagem afeta a

maturação, tanto quanto esta possibilita aquela” (BATISTA; EMUNO, 2000, p. 157). Amiúde, os processos de aprender a ler e escrever, devem ser entendidos como processos contínuos e ativos, onde a mobilização do indivíduo com o social, nesse marco regulatório, é de crucial relevância para os aprendizados.

O entorno do aprender e do desenvolver segundo Vigotsky (2007) necessita do processo de mediação, sendo *sine qua nom* para o desenvolvimento humano. A mediação acontece a partir das relações sociais, contato com a cultura e imersão no social, sendo entendida, enquanto um dispositivo de grande contributo para novas aprendizagens e vivências, ampliando a bagagem dos aprendizados já consolidados, bem como na formação de novas estruturas e aperfeiçoamento das antigas.

A partir dessa concepção é possível refletir que, o processo de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil é um marco regulatório de grande contributo para o desenvolvimento humano. Destarte, deve ser entendida a partir de um contexto dialógico, perpassando a partir da relação que o indivíduo estabelece com o outro, com o mundo e consigo mesmo (CHARLOT, 2000). Em consonância com esta discussão, a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, perspectiva que o processo de construção do saber e do aprender tem que transcorrer por processos que vão além do processamento intelectual. Para Charlot (2000) além do processamento cognitivo, o ato de aprender a ler e a escrever, deve ser permeado pelo sentido e pelo desejo, processo esse denominado equação pedagógica.

Para confluir com a equação pedagógica, o desenvolvimento pedagógico para os atos de leitura e escrita na educação infantil, devem romper com o paradigma de causalidade mecânica, de linearidade e unidirecionalidade, que por muitos anos, sinalizaram o marco das atividades da leitura e escrita, visto que não potencializa as competências linguísticas da criança e suas capacidades cognoscitivas. Nesta direção, Ferreiro e Teberosky (1999), apontam a importância de serem refletidas as formas de conduzir o processo de construção do aprendizado da leitura e escrita:

O ensino tradicional obriga a criança a reaprender a produzir sons da fala, pensando que eles não são adequadamente diferenciáveis. [...] Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.27).

Urge a necessidade de fomentar práticas pedagógicas que potencializem as habilidades e competências, ampliando-as assim, no processamento da leitura e escrita das crianças, com vistas a elucidar um processo de construção de saber e aprender autônomo e que tenha sentido

e significados para a criança. Destaca-se que para aprender e se desenvolver é necessário que aconteça a mediação. A partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com outrem, suas experiências vividas e já apreendidas serão aprimoradas, bem como surgirão novas aprendizagens.

De acordo com Feuerstein *et al* (2014) a aprendizagem acontece com a relação entre estímulo, o humano e o organismo por meio das associações e conexões, possibilitando assim, as respostas ativas. Pontua que “o mediador humano é o transmissor de elementos culturais mais amplos e mais significativos dos objetos e eventos de experiência direta”. (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 64). Percebe-se assim, o quão importante esse contato se faz na construção dos saberes e que todas as relações são fundamentais para conhecer a si e o mundo ao seu redor, edificando as descobertas no processo da leitura e escrita.

METODOLOGIA

Neste estudo utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, que do ponto de vista dos seus objetivos, se constitui como exploratória, a qual possui “[...] como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52). Possui procedimento bibliográfico e a utilização de estudo de caso, o qual “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Este estudo é baseado a partir de um relato de experiência desenvolvido em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Aracaju/SE. Nesse contexto, a população objeto desta pesquisa, foi formada por 20 (vinte) alunos com idades entre 5 (cinco) anos e 6 (seis) anos. Tal relato se configura em uma prática pedagógica envolvendo situações do uso social da escrita. Conforme Soares (2020), “na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos, e se pode levá-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina, o modo específico de ler de cada gênero” (SOARES, 2020, p. 143). Desse modo, a autora enfatiza a importância de atividades envolvendo as práticas sociais do uso da escrita, para que as crianças percebam a sua função atribuindo sentido no aprendizado.

Assim, Soares (2020) destaca que, envolver os alunos em práticas de letramento é ensinar a construir o conhecimento em um espaço que tenha sentido e faça parte da sua vida,

para que ele seja capaz de fazer o uso competente do aprendizado. E de acordo com Charlot (2000), para aquisição do saber é necessário haver mobilização, atividade e sentido. E, “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Desse modo, verifica-se a importância de inserir práticas educativas que tenham relação com o contexto vivido pelo aluno, para que, desde a fase da educação infantil, a criança encontre sentido no aprender, fazendo com que ela se perceba como protagonista na construção do conhecimento.

Dessa maneira, ao iniciar a atividade, foi apresentado às crianças por meio de uma roda de conversa, recortes de revistas e rótulos de produtos com receitas, para que elas pudessem manusear esses tipos de textos, ao mesmo tempo em que foram questionadas sobre sua função e familiaridade com estes escritos. Com base em marcas linguísticas, os alunos reconheceram que se tratavam de receitas e realizaram a leitura, baseando-se nas características que marcam esse gênero textual, atribuindo-lhe sentido, mesmo sem saber ler de forma convencional.

Nesse ínterim, as crianças foram auxiliadas a identificarem determinados aspectos ativando conhecimentos prévios, fazendo previsões sobre o que estava escrito e reconhecendo características comuns entre os textos explorados. Segundo Soares (2020), “[...] são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social” (SOARES, 2020, p. 144). Dessa maneira, a aprendizagem da leitura e escrita está ancorada nos sentidos e significados que a criança atribui ao aprendizado e para isso ela precisa compreender a escrita como prática social, como meio de comunicação e interação.

De acordo com Soares *et al* (2010) “A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação” (SOARES *et al*, 2010, p. 39).

A partir daí, os alunos foram convidados a colocar em prática uma das receitas. Nesse momento, destacou-se a importância das instruções, auxiliando as crianças a identificarem os ingredientes e a quantidade necessária de cada um deles para o preparo da receita. Os alunos foram estimulados a fazer leituras de imagens e interpretá-las, descobrindo as etapas da preparação de um bolo de chocolate. Nesse momento, foi oportuno chamar a atenção dos alunos quanto aos ingredientes utilizados na receita, promovendo a associação das embalagens com a escrita, pois mesmo sem saber ler de forma convencional, eles fizeram a leitura de imagens, sendo relevante valorizar essas descobertas durante esse processo, motivando e incentivando suas hipóteses de leitura. Em seguida, as crianças foram orientadas quanto à necessidade da

higienização das mãos antes do preparo da receita, bem como os cuidados na manipulação dos materiais. Sobre a importância dessa mediação que possibilita formular essas relações Feuerstein *et al* (2014) enfoca que:

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 77).

Ao colocar em prática a sequência ordenada de tarefas através das instruções de uma receita, as crianças puderam vivenciar uma experiência significativa potencializando saberes, pois executaram passo a passo todas as etapas da sua preparação. Interessante ressaltar os conhecimentos prévios acionados pelas crianças durante a execução da atividade proposta, os quais foram reforçados durante a interação com o grupo. Sendo assim, fica evidenciado que como traz Feuerstein *et al* (2014), “o mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria” (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 77).

Após essa vivência prazerosa, foi solicitado aos alunos a montagem coletiva da receita utilizando rótulos para colar em um grande cartaz ao lado dos nomes dos ingredientes, ilustrando as etapas de preparação da receita e fazendo com que esse texto se constituísse como parte dos registros em exposição na sala. Assim, os alunos experimentaram ensaios constantes rumo à leitura convencionalizada socialmente.

Dando continuidade ao trabalho, as crianças ouviram histórias que enfatizaram o surgimento do chocolate, possibilitando a elas pensarem a respeito desse ingrediente usado na confecção do bolo, bem como as suas utilidades e seus diferentes sabores. Foi oportunizado aos educandos entendimentos sobre o consumo do chocolate, quando ele faz bem e quando faz mal à saúde. A leitura foi enriquecida à medida que descobriam curiosidades sobre a árvore do cacau como tamanho, tipo de folhas, forma, cor do fruto e sua semente.

Em seguida, os alunos fizeram o relato da história e utilizando materiais gráficos diversos, desenharam a árvore e o fruto cacau, bem como diversos tipos de doces feitos com chocolate. Durante essa atividade as crianças tiveram a iniciativa de realizar suas hipóteses de escrita por meio da curiosidade observando os rótulos dos ingredientes ao tentar reproduzirem seus escritos.

Importante destacar que, na EI essas experiências se configuram como práticas exitosas na construção do conhecimento que conduz as crianças às situações de letramento de forma natural, permitindo que essa etapa da educação básica seja ancorada nos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, nos quais poderão desempenhar um papel de protagonistas na aquisição de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante essa atividade prática, as crianças instigaram a sua curiosidade sobre as instruções contidas em uma receita, ativando compreensões sobre o sentido de ler e escrever. Com isso, é possível destacar a relevância de atividades que propiciem a linguagem oral, a imaginação e criatividade na educação infantil. Para Vigotsky (2007):

Se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras (VIGOTSKY, 2007, p. 92).

A aprendizagem acontece por meio de um conjunto de capacidades específicas, sendo que cada uma tem sua função no desenvolvimento das habilidades potencializadas através das experiências vivenciadas por meio das relações sociais, dos estímulos e de tudo que está ao seu redor, compondo o ambiente em que está inserido. A EI permite a criança inúmeras possibilidades de adentrar o mundo do letramento, quando protagonizam a construção dos saberes de forma prazerosa e encontram sentido nas ações executadas.

Segundo Soares (2020), “[...] a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, [...] que serão transferidas posteriormente para a leitura independente [...]” (SOARES, 2020, p. 143). Para a autora, inserir contações de histórias durante a educação infantil irá favorecer futuramente o aprendizado em leitura, quando esta se tornar apta a realizá-la. Baseado em Soares (2020), é essencial na educação infantil que as crianças estejam imersas em um contexto letrado para que sejam aproveitadas todas as oportunidades de continuidade do uso social da escrita que elas já vinham experienciando antes de chegar à escola.

Em seus estudos Ferreiro (2004) indica que, as crianças têm um papel ativo no aprendizado e destaca a descoberta de compreensão de como elas adquirem conhecimento sobre a escrita interagindo com o objeto de conhecimento. Para a autora, mesmo antes de chegar à escola, a criança domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com Ferreiro (2004), a língua escrita é muito mais que um

conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social e parte do patrimônio cultural.

Mediante o desenvolvimento desse relato, foi possível perceber importantes aprendizados por meio da interação e do uso social da escrita através de atividades práticas utilizando gênero textual, pois a vivência escolar é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando as atividades escolares se apresentam as mais próximas possíveis das práticas sociais, a aprendizagem torna-se mais significativa para o aluno. De acordo com Soares *et al* (2010):

Um aluno pode ler a mensagem de vários textos, sabendo interpretar seus significados, sem conhecer, especificamente, o código e as normas geradoras da escrita. Por exemplo, diante do nome conhecido de um produto, ele sabe dizer que está escrito o nome de um chocolate e pode dizer se gosta ou não, quanto custa, onde comprar, se conhece a cor, o sabor, dentre outros. Ele distingue este texto de outros e conhece seu significado, é capaz de interpretar o escrito (SOARES *et al*, 2010, p, 47).

Instigar na criança, atividades de pesquisa e experiência, desperta a curiosidade e a criatividade, formando seres pensantes e desenvolvendo a comunicação e interação social. Dessa forma, é importante ressaltar que, de acordo com as atividades realizadas durante esse trabalho, as crianças desenvolveram atitudes de autonomia, ampliação das relações sociais, articulação de seus conhecimentos prévios com as novas experiências, bem como seus interesses e pontos de vista, interagindo com os demais, respeitando os colegas e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Neste sentido, a escola precisa se constituir em espaço constante de descobertas, oferecendo oportunidades e situações estimuladoras para a criança. Nessa atividade, portanto, foi possível garantir aos alunos os direitos de participar, explorar e expressar-se articulados com o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” conforme a organização curricular da Educação Infantil apresentada pela BNCC.

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. 40).

Os Campos de Experiência da BNCC despertam a reflexão dos docentes sobre quais são as práticas pedagógicas fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva integralmente. O Campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” valoriza a comunicação oral e escrita como

potencializadora do desenvolvimento infantil. O contato com os textos permite às crianças compreender que a língua falada pode ser escrita, e que esta permite recordar o que foi oralizado ou vivenciado, despertando nas crianças o interesse pela leitura e escrita, facilitando a internalização dos saberes nos anos posteriores a educação infantil.

Ao estimular a produção de histórias e o contato com diferentes gêneros textuais, o professor estará proporcionando à criança, perceber a linguagem como forma de retratar seu cotidiano. Assim, ao lançar atividades em que o aluno deixa de ser receptor de informações e se torna protagonista do seu aprendizado, estará oportunizando que ele construa o seu próprio saber, o que torna a aprendizagem significativa e eficaz.

Em suma, as atividades pedagógicas da educação infantil devem seguir diretrizes curriculares que coloquem em foco as experiências dos alunos propostas pelos campos, relacionando-os com os saberes e conhecimentos que devem ser desenvolvidos nessa etapa do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo evidenciou a importância de permitir que o aluno seja protagonista, que possa experimentar as várias possibilidades de relacionar as informações recebidas, pois, é capaz de coordenar por meio da mediação as ações verbais, visuais e mentais e assim, construir saberes a partir das suas incursões nos diferentes gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível compreender a importância de envolver os alunos da Educação Infantil em práticas pedagógicas que promovam entendimentos sobre o uso social da leitura e escrita atribuindo sentido no aprendizado e conseqüentemente proporcionando o progresso do estudante nos anos seguintes de escolarização.

A implementação de metodologias que garantam os direitos de aprendizagem da criança nesse âmbito de ensino, valoriza as possibilidades e potencialidades dos educandos, mostrando que os mesmos são capazes de protagonizar a aquisição de saberes, proporcionando autonomia na construção do conhecimento.

Importante elucidar práxis pedagógicas que incluam ludicamente o trabalho com os diversos gêneros textuais na Educação Infantil, pois esta etapa de ensino irá propiciar o desenvolvimento de diversas habilidades que irão permitir e facilitar a compreensão da leitura e escrita no contexto social conduzindo a criança para suas descobertas cognitivas, emocionais e sociais. Desse modo, as experiências proporcionadas nessa fase, modificam de forma positiva

o intelecto das crianças, constituindo-se como um âmbito de ensino eficaz para alavancar seu aprendizado nas etapas posteriores da Educação Básica.

Por fim, recomenda-se mais estudos sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, bem como o papel fundamental que as atividades lúdicas envolvendo os gêneros textuais ocupam na aprendizagem das crianças, como forma de promover uma ressignificação das práticas pedagógicas e potencialização da construção do saber por parte dos educandos.

Conclui-se assim, que as experiências vivenciadas por meio das relações sociais, dos estímulos e do ambiente são fundamentais na aquisição da leitura e escrita, como da leitura de mundo protagonizada pela criança no processo do desenvolvimento da percepção do que faz sentido para uma aprendizagem sem engessamento, pois, metodologias ativas permitem que a mesma participe ativamente da construção do conhecimento, possibilitando o alcance das competências fundamentais regidas na BNCC para a formação do ser em sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cecília Guanieri; ENUMO, Sônia Regina Fiorim . Desenvolvimento Humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, Helerina. A. ; MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs). **Olhares Diversos: Estudando o Desenvolvimento Humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana . **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven, FEUERSTEIN, Rafael S., FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Prefácio de John D. Bransford. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, Antônio, YIRULA, Carolina Prestes, FRANZIM, Raquel. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. 1ª edição. São Paulo, 2017. p. 40-45.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MURTA, Heloisa Moulin de Alencar, LA TAILLE, Yves de ; ATAIDE, Cintia Aparecida, CANAL, Scheila A. Uliana, BRAUM, Solinéia. A Fronteira Moral da Intimidade: Confissão do delito em sujeitos de 05 a 14 anos. In: NOVO, Helerina. A. ; MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs). **Olhares Diversos: Estudando o Desenvolvimento Humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

NOVO, Helerina. A.; MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs). **Olhares Diversos: Estudando o Desenvolvimento Humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Maria Inês Bizzotto, AROEIRA, Maria Luisa, PORTO, Amélia. **Alfabetização e linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Org.) Michel Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro AAfeche. 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.