

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELAS CRIANÇAS PEQUENAS

Karen Luciélen Pereira Rodrigues ¹
Ana Carla Hollweg Powaczuk ²

RESUMO

Este trabalho problematiza as experiências com a leitura e a escrita de crianças pequenas. Parte-se de uma proposta de investigação desenvolvido na disciplina de Processos de Leitura e Escrita (a) a fim de compreender a elaboração acerca da cultura escrita pelas crianças pequenas. O enfoque do estudo pautou-se em Uma abordagem qualitativa do tipo estudo de casos referenciado a partir de Ferreiro e Teberosky (1987), DCNEI (2009) Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Entende-se neste trabalho a criança como sujeito cultural e nesse sentido, participante de uma sociedade letrada desde seu nascimento, sendo indissociável esse universo de sua infância. Ao mesmo tempo, compreende-se a Educação Infantil como espaço que acolhe as manifestações das crianças a fim de construir significados mais amplos as suas experiências, garantindo propostas pedagógicas em acordo com seus direitos de aprendizagem e seus eixos estruturantes: Brincar e interagir, mantendo o objetivo da educação infantil.

Palavras-chave: Infância, criança, Educação Infantil, Cultura escrita, leitura

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta reflexões acerca de uma investigação quanto as concepções que as crianças elaboram sobre escrita, a partir de identificação dos critérios de legibilidade que apresentam antes de serem leitores no sentido convencional do termo.

A investigação ocorreu por meio da elaboração de uma sondagem diagnóstica construída por meio de estudos teóricos realizados na disciplina de Processos de Leitura e escrita (B) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O processo de investigação ocorreu com crianças pequenas³ da Educação Infantil em uma escola da rede pública do município de Santa Maria. Referencia-se este trabalho a partir de Ferreiro e Teberosky (1985), DCNEI (2009) Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) dentre outros autores.

Compreende-se que este é um tema de muitas divergências na Educação Infantil pois, essa etapa da educação tem ocupado um lugar de disputa, enfrentando, no presente

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - RS, karenlucielenro@hotmail.com;

² Professor orientador: prof.^a Dr^a do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria/RS - apowaczuk@gmail.com

³ Com base na Base Nacional Comum Curricular (2017) considera-se nesta escrita **crianças pequenas** as crianças que têm entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

momento, “dilemas teóricos e tensões políticas, travando disputas em seus campos de estudos, investigação e práticas” (BARBOSA e OLIVEIRA 2016, p. 15) como por exemplo, a proposta de implementação do livro didático⁴ para crianças da pré-escola a partir do ano de 2022. Entende-se essa proposta como um reforço a ideia da pré-escola como preparação para o ensino fundamental e aumenta a concepção de que a cultura escrita e a leitura na educação infantil devem partir de métodos, imposições, apostilamentos e do imaginário de uma criança estática, sentada em uma mesa com folhas impressas a serem preenchidas.

A escrita tem ocupado um lugar restrito na prática escolar com crianças, em relação ao papel fundamental que representa no desenvolvimento cultural dos sujeitos. Constrói-se práticas que se baseiam em ensinar a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se reflete sobre a linguagem⁵ escrita, “ênfatisa-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 2002, p.139).

A criança muito antes de ocupar o espaço na sala de aula já elabora hipóteses e concepções, pois convive com situações cotidianas que possibilitam o contato com esse universo, por exemplo, como o uso de tecnologias, desenhos animados, jogos, revistas, placas, literatura, bilhetes, listas etc. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky afirmam (1987, p. 39): “que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura”, mesmo que possua uma lógica de leitura de mundo diferente do adulto.

As letras, números e símbolos, nos rodeiam a todo momento, desde o nosso nascimento, ou seja, é algo que faz parte dos nossos caminhos cotidianamente, sendo impossível dissociar do ambiente da Educação Infantil, “é importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (BARBOSA e OLIVEIRA 2016, p. 33). Nesse sentido, é preciso possibilitar espaços e materiais significativos para que as crianças na Educação Infantil possam ter

⁴Disponível em: < <http://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13528-mec-publica-edital-que-prev%C3%AA-livros-did%C3%A1ticos-para-alunos-da-pr%C3%A9-escola>>

⁵ Utiliza-se neste trabalho a expressão “linguagem escrita” em consonância com os pensamentos de Baptista (2020) “para designar um trabalho educacional mais amplo do que o de desenvolver competências para a escrita.

contato com ambientes nos quais a cultura escrita esteja presente e seus direitos de aprendizagem garantidos, bem como os eixos que estruturam essas aprendizagens: interações e brincadeiras, mantendo o objetivo da educação infantil.

AS ELABORAÇÕES INFANTIS ACERCA DA CULTURA ESCRITA: OS CRITERIOS DE LEGIBILIDADE EM QUESTÃO

Ferreiro e Teberosky (1985) ao investigarem os processos pelos quais as crianças percorrem para se apropriar da linguagem escrita, argumentam que os sujeitos nesta aprendizagem se colocam questões de diversas ordem, as quais estão respaldadas em suas experiências sociais. Neste sentido, o processo de construção do ler e do escrever não pode ser concebido como uma adição de informações. Nesta perspectiva, o estudo desenvolvido pautou-se nos estudos de Teberosky e Ferreiro (1985), o qual dirige-se aos critérios de legibilidade elaborados pelas crianças, os quais abrangem os seguintes aspectos:

Quantidade de caracteres traz a ideia de quantidade, não basta haver letras ou números que possam ser identificados, só será possível ler se há um determinado número de caracteres presentes, ou ainda uma larga extensão do traçado, no qual a criança se detém a aspectos com o maior número de grafia. A criança levanta a “hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos.” (FERREIRO, 1999, p.202). Assim, para Ferreiro e Teberosky, (1987, p.44) “para poder decidir qual é o critério de quantidade utilizado pela criança, não basta observar quais cartões inclui em cada grupo, é preciso saber também como conta esses caracteres.

Variedades de caracteres, corresponde a variedade de símbolos que a palavra trará para a possibilidade de leitura, “se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1987, p. 48), ou seja, para as crianças mesmo que exista uma quantidade mínima de caracteres, se não houver uma sequência diversificada de pelo ao menos 3 a 4 símbolos, não há possibilidade de leitura. É possível identificar essa questão em alguns dos cartões dispostos as crianças no momento da testagem, como o PPPPP, que mesmo por uma grande quantidade de letras, havia um impedimento na leitura, que se deu pelo fato de estar escrito apenas com uma opção de letra.

Utilização de letras índice, caracteriza-se pela associação a palavras e letras conhecidas em outro contexto, exemplo, identificar alguma letra fazendo ligação com a contida em seu nome, ou com escritas/caracteres que já conhecem.

Caracteres cursivo imprensa, as crianças trazem a concepção dos diferentes tipos de caracteres passíveis de serem lidos, “[...] é uma indicação de que a criança é sensível ao fato de que existe mais de um tipo de escrita. Porém, por outro lado, a maneira de conceitualizar esse fato pode ser muito variada” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1987, p.50), pois, algumas crianças não identificam letras cursivas como caracteres passíveis de leitura, associando a desenhos imagináveis por eles, entretanto, outras identificam, considerando que as únicas escritas que poderiam ser lidas, são aquelas no qual possuísem letras bastão/ imprensa, utilizando de um conjunto de hipóteses relacionados a outros critérios (variedade, quantidade principalmente) a partir de seu conceito de leitura e escrita para ordenar uma espécie de classificação.

Distinção de número e letras: Para Ferreiro e Teberosky (1987) a evolução do problema

do que é letra e número tem três momentos importantes: no começo letras e números se confundem não somente porque têm marcadas semelhanças gráficas, mas sim porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é o que separa o desenho representativo da escrito (e os números se escrevem tanto como as letras e, além disso, aparecem impressos em contextos similares. O segundo momento importante é quanto se faz a distinção de letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e letras já não podem misturar-se, porque servem a funções distintas. Mas o terceiro momento reintroduzirá o conflito: Precisamente com a iniciação da escolaridade primária (se não antes), a criança descobrirá que o docente diz, tanto “quem pode ler esta palavra? como “*quem pode ler este número?*”.

Relação texto desenho, as autoras constataram que muitas crianças indicam que as imagens assim como os textos podiam ser lidos, como se ambos fossem complementares no processo de leitura. Porém, na relação desenho e texto evidenciam a distinção que as crianças fazem entre as imagens e as letras, indicando que, onde existem letras é para ser lido enquanto que o desenho é para ser olhado. **Reconhecimento de letras**, caracteriza-se pela identificação de letras individualmente, utilizando de nomeações convencionais ou não. As autoras indicam que esta diferenciação inicia geralmente no reconhecimento pelas crianças de uma ou duas letras nas palavras, “[...] em particular, a inicial do próprio

nome, mas que não utilizam nenhum nome de letra, [...] os que utilizam nomes de números para as letras. Porém sem consistência e sem que exista semelhança gráfica entre número e letra.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1987, p.55). O segundo não muito distante do nível anterior, se encontram as crianças que conhecem nomes de diferentes letras, mas quando se solicita que nomeie outras, elas se apegam as já conhecidas, por exemplo, **a e i o u**, utilizam-se destes para nomear todos os outros caracteres presentes. O terceiro nível, a criança faz associações e “dando-lhe um valor silábico em função do nome que a pertence” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1987, p.56). O quarto nível, consiste na nomeação correta das letras, mesmo que ainda associem a palavras e a sonoridades para a identificação, no entanto ainda há pequenos equívocos quanto a letras e sons muito parecidos. O último nível, a criança já consegue, identificar, distinguir e compreender sons e diferenciá-los de outras letras. Este nível é representado principalmente, segundo Ferreiro e Teberosky (1987) por crianças a partir dos 6 anos, que hoje já estão em idade de transição para o ensino fundamental.

Distinção entre letras e sinais de pontuação. No que se refere aos critérios relativos a distinção entre letras e sinais de pontuação, as autoras indicam que é possível distinguir os seguintes níveis (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 56-57):1) não existe diferenciação entre sinais de pontuação e letras; a criança utiliza para estes sinais especiais a mesma denominação que emprega para designar os números e letras;2) existe um início de diferenciação limitado ao ponto, dois pontos, hífen e reticências; se diz deles que são “pontinhos” ou “risquinhos”, mas, na sua maioria, os sinais de pontuação continuam sendo assimilados às letras ou números;3) há uma diferenciação inicial que consiste em distinguir duas classes de sinais de pontuação: os que têm uma semelhança gráfica com letras e/ou números e que continuam se assimilando a eles, e os outros que não são nem letras nem números, porém que as crianças não sabem o que podem ser;4) há uma diferença nítida entre letras e sinais de pontuação. Afirmam: “vão com letras” “não é letra, é outra coisa”, sem poder, contudo, ir mais além de uma descrição em termos de “pauzinhos”, “pontinhos”, etc;5) não somente há uma diferenciação nítida entre os grafismos próprios das letras e dos outros, como também há uma tentativa de empregar uma denominação diferencial, e um começo de distinção da função. No que diz respeito à denominação, falam de “sinais” ou “marcas”. As autoras problematizam que a elaboração acerca dos sinais de pontuação por serem conhecimentos socialmente transmitidos, dependem da existência de uma longa prática com textos escritos. Da

mesma forma o domínio da orientação espacial da leitura, da esquerda para direita, de cima para baixo.

Em síntese, segundo constatações das autoras Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças muito antes de serem capazes de ler, são capazes de atribuir ao texto escrito critérios formais específicos, muitos dos quais não poderiam decorrer do ensino do adulto. Observaram a partir das elaborações infantis, para a existência critérios socialmente transmitidos como a distinção de letra e sinais de pontuação e o reconhecimento da orientação convencional da leitura, os quais são altamente convencionais; bem como critérios genuínos, como no caso das noções que “com menos de três letras não se pode ler” ou que “com letras repetidas tampouco se pode ler” não são noções socialmente transmitidas. Esse critério de variedade de caracteres pode se originar de uma longa prática com textos efetivos, onde a norma é uma variedade de caracteres, porém os limites dessa exigência são especificamente infantis. Neste sentido, os estudos de Ferreiro e Teberosky colocam em evidência o longo processo de elaboração que a criança realiza, implicando considerar que aprendizagem alguma começa do zero.

A INVESTIGAÇÃO

O estudo tem como fundamentação epistemológica, os pensamentos de Ferreiro e Teberosky (1985) delineados por meio do uso de uma atividade de sondagem, que buscou compreender os critérios de legibilidade elaborados pelas crianças antes de serem leituras no sentido convencional do termo. A abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso, foi desenvolvido com duas crianças de 3 anos de idade e estão na pré-escola (A). A atividade consistiu na apresentação as crianças participantes de aproximadamente 20 cartões, contendo: escritas em cursivas e traçados diversos, cartões com escritas contendo números e letras, cartões com escritas com pseudopalavras, cartões com escritas com número variado de sílabas, cartões com imagens e símbolos.

A primeira criança convidada, com codinome Ca1⁶, menino branco que reside em uma comunidade distante da escola, utilizando como meio de transporte escolar contratada pelos pais. Já a segunda criança participante, que será chamada de Ca2 menina branca, mora ao redor da escola sendo acompanhada tanto na chegada quanto na saída pelo pai

⁶ Codinome criado a fim de preservar a identidade das crianças

com quem mora junto aos seus avós. A escola está localizada próximo ao centro da cidade⁷. Para iniciar a atividade, perguntamos se as crianças em que lugar da escola elas gostariam de ir para fazer essa conversa, ambas escolhem a biblioteca por ser um lugar – *colorido e com muitas histórias*, segundo as crianças.

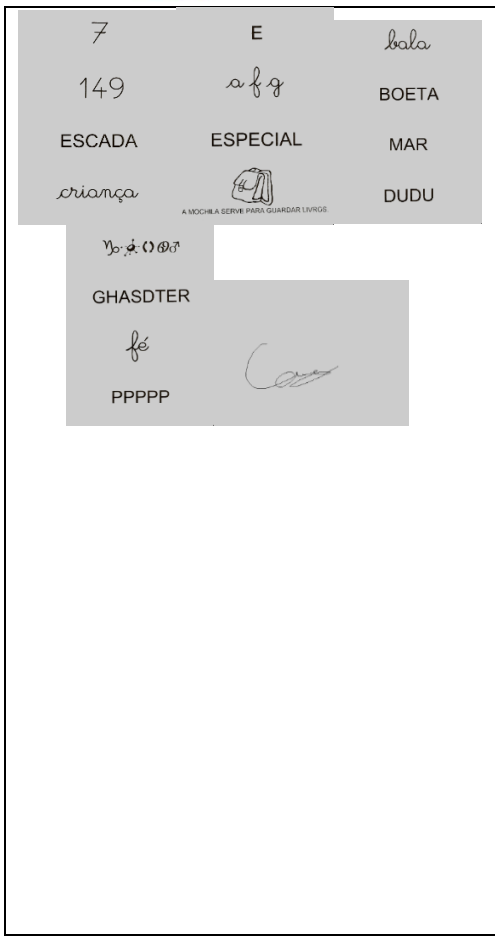


Logo, apresentamos os cartões deixando que as crianças escolhessem a ordem de sua preferência para a conversa, introduzindo questionamentos como: *O que você acha que há neste cartões? Você conhece?* e durante as apresentações dos cartões, paulatinamente se introduzia perguntas do tipo: *Acha que é possível ler o que está escrito aqui?*” dentre outras questionamentos que surgiram. Após as respostas, pedimos que elas justificassem o porquê de suas respostas. Primamos, no decorrer da proposta pela escuta, pelos diálogo e especialmente pela observação, pois a proposta não se configura em saber se as crianças estão escrevendo ou lendo mas sim, compreender suas elaborações. Comprendemos que na pesquisa com as crianças é necessário vê-las como sujeitos e não objetos a serem desvendados, pois como bem diz Barbosa (2014), é preciso ter uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças. Interessar-se por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Nisto reside a principal habilidade do educador infantil: a capacidade de pensar e escutar as crianças para compreendê-las.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DAS TESTAGENS

Para compreender as elaborações das crianças a análise foi realizada em duas etapas. Inicialmente se deu a partir das repostas individuais das crianças para a totalidade dos cartões utilizados na proposta. Posteriormente, a etapa de análise transversal a partir da base teórica que deu sustentação ao estudo, o que nos permitiu a identificar as elaborações infantis no que se refere as características que deve possuir um texto para que possa ser lido. Diante disso, apresentamos as respostas obtidas pelas crianças dividindo a tabela entre a criança Ca1 e Ca2

CARTÕES	CRITÉRIO
---------	----------

⁷ O estudo foi desenvolvido no município de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul.

	<p>Ca1 Com relação aos cartões que apresentavam letras cursivas, a criança Ca1 apresentou o critério de caráter cursivo /impressa no qual, associou a todos a desenhos a partir do seu contexto de interpretação. Logo perguntado do porquê de não poder ler, o mesmo respondeu que não são letras e sim figuras/brinquedos no qual ele tem acesso. Por exemplo, a palavra bala, no qual referiu-se a uma pista de corrida, em que tanto possui em uma sala quanto em sua casa.</p> <hr/> <p>Ca2 Com relação aos cartões que apresentavam letras cursivas, a criança Ca2 apresentou o critério de caráter cursivo /impressa no qual, associou a todos a desenhos a partir do seu contexto de interpretação. Para ela todas os cartões que continham letras cursivas eram figuras que</p>  <p>formavam algo, por exemplo, Esta figura, a criança descreve que a letra a é um cabelo de boneca, f é um nó e o g um pedaço de tesoura pela metade.</p>  <p>Já o cartão era apenas um risco.</p>
<p>ESPECIAL MAR</p>	<p>Ao analisar esses cartões percebe-se que o critério usado aqui foi reconhecimento de caracteres e utilização de letras índices, pois o mesmo relacionou por exemplo, a letra M com a inicial do seu nome, as letras A com o nome de sua mãe e a letra R com a inicial seu pai. Ainda perguntado se era possível ler esses cartões, responde que sim, por que são letras do ABC (alfabeto), reconhecendo cada letra.</p>
<p>Ca1 A1B2C3 3 E 123</p> <hr/> <p>Ca2 A1B2C3</p>	<p>Ca1 Nestes cartões utilizou-se dos critérios de distinção de letras e números, dizendo que na palavra A1B2C3 havia tais letras e tais números. Primeiro ao olhar inicialmente, a criança disse que apenas letras ocupavam o cartão, logo questionei “então é possível ler?” e o mesmo olhou novamente e pensou, respondendo “NÃO, TEM NÚMERO AQUI” PERGUNTEI “quais?” e então respondeu “1 DEPOIS DO A 2 DEPOIS DO B E 3 DEPOIS DO C”, então fiz novamente a pergunta e o mesmo disse que não era possível ler porque estava misturado. Logo, facilmente identificou os outros cartões ao lado, fazendo algumas comparações.</p> <hr/> <p>Ca2 Neste cartão a criança apresentou o critério de relação entre número e letras, pois para ela era impossível ler apesar de possuir quantidade e diferença de caracteres.</p>

	Compreende-se que já que para a criança a maioria dos cartões significavam números, o fato de ser misturado tornou-se um caso complexo.
? : ; . !	<p>Ca1 Neste cartão, classificou como critério de distinção entre letras e sinais de pontuação, e ainda deu exemplos sobre o que significava alguns sinais de pontuação. Perguntado se ele reconhecia o que continha no cartão, o mesmo respondeu “Quando vira faz o I (ponto de exclamação) e mostra o perigo, coisa de pensar (ponto de interrogação)”</p> <hr/> <p>Ca2 Neste cartão, utilizou-se do critério de distinção entre letras e sinais de pontuação, aqui ela conseguiu compreender que estes símbolos fazem parte da constituição do texto, mesmo não os identificando precisamente, denominando todos como “símbolos de pensar.”</p>
<p>ESPECIAL MAR PPPPP televisão BBCCDD Lulu E</p>	<p>Ca1 Nestes cartões a criança relacionou todos a números do ABC, utilizando dois critérios, o de variedade de caracteres e quantidade de caracteres, no cartão que continha PPPPP, por exemplo, disse que não poderíamos ler porque era tudo igual, colocou os dedos em cima da palavra, cada dedo em uma letra e contou, “viu, é o número 5”. Já nas outras como televisão, contou as letras, mas talvez pela forma com estava escrita a palavra (fonte) não tenha reconhecido como palavra. Já no cartão que havia BBCCDD, também enfatizou a quantidade, expressando que não era possível ler porque também havia letras iguais.</p> <hr/> <p>Ca2 Ao analisar esses cartões percebe-se que houve dois critérios utilizados, o critério de variedades e quantidade. Para ela todas as palavras ao lado eram impossíveis de ler, apenas de ser contadas, inclusive o símbolo € o qual relacionou com o número 1. Outro cartão que também foi relacionado com o número 1 foi o que continha a letra E, que para criança era o número com perninhas. Talvez tenha relacionado conforme a quantidade em que se encontravam as letras nos cartões.</p>
<p>€ £ ¥ π Ω ≠</p>	<p>Ca1 Recusou-se a responder, questionado por que, ele disse não ter entendido.</p>

Fonte: tabela elaborada pela autora

Compreende-se que a criança CA1 possui muitas elaborações acerca do que pode ser lido, demonstrando segurança em suas afirmações, trazendo diversos critérios consigo, porém é algo muito visível o critério de quantidade e variedades, principalmente quando se depara a fontes repetidas da palavra escrita. Já a criança CA2, ainda não consegue fazer a distinção número e letra, considerando praticamente todas as palavras inlegíveis pois apenas poderia ser contada, inclusive letras soltas, como no caso do cartão

no qual estava a letra **E** sozinha, ela logo respondeu “*esse é o número 1 com perninhas*”, o mesmo caso para o símbolo € que por estar sozinho, representava também o número 1. O critério de quantidade foi bastante utilizado por essa criança.

Dessa forma, é possível observar que as crianças possuem níveis diferentes de compreensão, que partem de seu universo cultural, ou seja, do lugar onde estão inseridas, das materialidades, das relações com os adultos (se percorre ambientes e situações onde a linguagem escrita esteja presente), “há que se destacar que a linguagem escrita é um instrumento discursivo, ou seja, é o uso da língua escrita em situações sociais concretas que estabelece as diferentes funções, variedades de estilos e maneiras de utilizá-la.” (BAPTISTA, 2019, p. 5). Assim compreende-se que a criança, como sujeito produtor de cultura, submersa pelo universo letrado, utiliza-se das concepções no qual transita nesse universo, para elaborar suas noções dentro da linguagem escrita antes de ser alfabetizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido, nos permitiu evidenciar aproximações entre as elaborações infantis, principalmente no que diz respeito aos critérios de variedade e quantidade. Já outras respostas particulares se deram segundo as compreensões que as crianças estão formulando sobre a escrita tanto nas suas relações interpessoais familiares, quanto as que produzem dentro da escola e os demais lugares nos quais possuem acesso. Assim, reitera-se as discussões de Ferreiro e Teberosky (1987) que, muito antes das crianças saberem ler um texto ou um livro na escola, elas já trazem consigo ideias fundamentais do que é necessário ter um texto para ser lido.

Partindo dessa premissa faz-se necessário compreender a elaboração da cultura escrita pelas crianças pequenas, além de contribuir para uma reflexão quanto o que seria introduzir livros e letras dentro na Educação Infantil. É preciso garantir as crianças experiências que “possibilitem [...] narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI 2010, p.25) por exemplo, com espaços que disponibilizem livros de literatura infantil, materiais que proporcionem a escrita espontânea em situações brincantes, a escuta, observação e acolhimento as suas necessidades pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2017, p.44)[...] desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, 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. Na Educação Infantil, a imersão da cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.

Precisamos pensar e organizar práticas que respeitem e “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social [...]” (DCNEI 2010, p.26) pois, o desenvolvimento de concepções pelas crianças sobre o universo da cultura escrita parte de sua interação e atuação como sujeito cultural de uma sociedade letrada.

A partir disso faz-se uma reflexão quanto a importância de propor dentro da Educação Infantil, espaços nos quais a linguagem escrita esteja presente, não de maneira mecânica e imponente, mas a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem, considerando que estão imersas no ambiente da leitura escrita desde seu nascimento. É necessário valorizar as experiências de forma que os direitos de aprendizagens estejam presentes e assegurados, para que não se confunda vivenciar a cultura escrita na Educação Infantil com preparação para o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de. Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil.** In: Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011

BABTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 de jun. 2021

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Currículo e linguagem na educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.



FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.