

ARTIGO**Leitura e escrita no currículo e nas práticas da Educação Infantil: um estudo de caso de Belo Horizonte (MG)*****Reading and writing in Early Childhood Education in curriculum and practices: a case study from Belo Horizonte (MG)*****Daniel Santos Braga^a**

daniel.braga@uemg.br

Ana Paula Pedersoli Pereira^b

ana.pedersoli@uemg.br

Raquel Cristina Baeta Barbosa^c

raquel.barbosa@uemg.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar práticas em instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Belo Horizonte (Minas Gerais). O foco foi avaliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem que envolvem a leitura e escrita, em suas interfaces, levando em consideração as especificidades das práticas estabelecidas para a primeira etapa da Educação Básica em documentos nacionais e municipais. Levaram-se em consideração as contribuições dos campos da infância, da Educação Infantil, da alfabetização e do letramento; e da formação de pequenos leitores. Foi feito estudo de caso a partir de dados extraídos de investigação de 2021, que visou à avaliação da qualidade dos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil. Cabe considerar que a coleta de dados ocorreu em um período de retorno gradual das crianças às escolas, com protocolos de distanciamento, de limitação da socialização de materiais coletivos e de redução de quantitativo por sala. Os dados apontam que poucas foram as situações em que a leitura e a escrita estiveram presentes nas práticas durante as observações. Além disso, quanto menor é a criança, menor é o trabalho com livros literários e outras materialidades. O estudo revela práticas que ainda precisam ser problematizadas, no que diz respeito à importância de um trabalho pedagógico que permita às crianças vivenciarem experiências significativas de aprendizado dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, ampliando suas possibilidades de participação reflexiva, crítica, autônoma e competente na cultura escrita.

Palavras-chave: Práticas de Leitura e Escrita. Educação Infantil. Infância. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This paper aims to analyze reading and writing practices that occur in public and affiliated Early Childhood Education institutions in Belo Horizonte. The focus was to evaluate the quality of learning opportunities

^a Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professor, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ibirité, Minas Gerais, Brasil.

^b Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ibirité, Minas Gerais, Brasil.

^c Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ibirité, Minas Gerais, Brasil.

involving reading and writing, in their interfaces, considering the specificities of the practices developed in the first stage of basic education, presented, established, and guided in national and municipal documents. It considers the contributions of theoretical discussions in the field of childhood, Early Childhood Education, referring to literacy and literacy, and mediation in the formation of young readers. A case study was made based on data extracted from previous research, which aimed to evaluate the quality of the learning environments of Early Childhood Education in the educational care of children from 2 to 5 years old. The data reveal that there were few situations in which reading and writing were present. In this sense, the case study reveals practices that still need to be problematized, about the importance of pedagogical work in Early Childhood Education that allow children to live significant experiences of learning knowledge related to reading and writing, thus expanding the possibilities of participation of the little ones in a reflective way. critical, autonomous, and competent in our written culture.

Keywords: Reading and Writing Practices. Early Childhood Education. Childhood. Literacy. Literacy.

Introdução

O atendimento educacional de crianças de até seis anos de idade no Brasil tem origens no final do século XIX, com o surgimento das primeiras instituições especializadas no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1896) (Nunes; Didonet; Corsino, 2011). Apesar de passados mais de cem anos dessas iniciativas pioneiras, a trajetória da Educação Infantil no país é marcada por desigualdades e descontinuidades. Se, por um lado, as creches tinham forte caráter assistencialista, além de concepções policiaescas, higienistas ou religiosas (Khulman Júnior, 2010), em geral voltadas para as camadas mais pobres da população; por outro, os jardins de infância eram destinados às classes sociais com maior poder aquisitivo, manifestando acentuada função propedêutica para as etapas obrigatórias de escolarização (Baptista *et al.*, 2015). Ao mesmo tempo, ao longo do século XX, a educação escolar da primeira infância permaneceu, em maior ou menor medida, desinstitucionalizada, em alguns momentos compondo políticas sociais, mas, na maior parte do tempo, ao largo dos sistemas oficiais de ensino no país (Rosemberg, 1999).

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se um direito público subjetivo das crianças desde o seu nascimento. Desde então, paulatinamente, sua consolidação envolveu a expansão da oferta por parte dos poderes públicos, com obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas (Brasil, 2013); propostas de ampliação do atendimento das crianças de zero a três anos nas creches (Brasil, 2014); e elaboração de normas de operacionalização, diretrizes e currículos nacionais (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Essa recente institucionalização fez com que, nos últimos anos, ascendesse à agenda das pesquisas acadêmicas – e das políticas públicas educacionais – discussões sobre a natureza e as características da etapa, sobre as concepções de infância, a organização do trabalho pedagógico com as crianças, a infraestrutura dos ambientes de aprendizagem, a carreira e o trabalho docente na Educação Infantil, dentre outras (Silva, 2017). Embora se possa considerar que, nas duas últimas décadas, algumas questões tenham sido bem estabelecidas e pactuadas, tais como as dimensões do

cuidar e do educar como indissociáveis (Colla, 2019); ou as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (Branco; Corsino, 2020), outros temas foram alvo de dissenso. Um deles é o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil.

De acordo com Mônica Baptista (2013), a questão de se alfabetizar ou não antes do Ensino Fundamental se constituiu em uma falsa polêmica que teve dupla repercussão: i) ou uma recusa a priori de se inserir qualquer tipo de texto nas atividades cotidianas das crianças; ii) ou práticas descontextualizadas e mecânicas que se concentravam na sonorização e na repetição (oral ou escrita) de sílabas, letras e palavras. Para a autora, atualmente, “vem-se superando essa polêmica, entendendo-se que cabe às instituições educativas o dever de assegurar à criança o seu direito de interagir com a cultura letrada e dela participar desde a mais tenra idade” (Baptista, 2014). Essa compreensão busca garantir o acesso à cultura letrada como direito das crianças, ao mesmo tempo em que respeita a identidade própria da Educação Infantil, a partir das características das crianças, sujeitos aos quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo, de construir sentido para o que experimentam e de produzir cultura.

Assim, a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil refere-se a um processo educativo em que os conhecimentos e as experiências em relação à cultura escrita vão sendo ampliados num diálogo entre o direito de viver a infância e o direito à apropriação de um objeto de conhecimento: a língua escrita. Isso significa que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos” (Baptista, 2009, p. 23).

Este trabalho se insere nesta linha ao propor analisar práticas de leitura e de escrita que ocorrem na Educação Infantil. O objetivo do estudo é avaliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem que envolvem a leitura e a escrita, em suas interfaces com características próprias do atendimento educacional da primeira infância estabelecidas em documentos orientadores nacionais (especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular), em especial, as noções de participação, autonomia, diversidade, práticas sociais e ludicidade. Para isso, optou-se por um estudo de caso tendo como recorte geográfico e temporal de investigação, instituições públicas e conveniadas de Educação Infantil de Belo Horizonte (Minas Gerais) no ano de 2021.

Parte-se do pressuposto analítico de que as crianças não são meramente passivas em um processo de socialização unilateral (Sarmiento, 2009). Antes, como sujeitos, elas têm desejos, vontades e colaboram na elaboração das práticas de ensino-aprendizagem, assim como também resistem, subvertem e ressignificam prescrições adultocêntricas, construindo suas próprias culturas infantis junto a outras crianças (Corsaro, 2011). Dessa forma, considera-se que parte da qualidade das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil está relacionada a uma orientação epistemológica e ontológica da infância que leva em conta que as crianças são “participantes, e não apenas destinatários” das ações e proposições pedagógicas (Carvalho, 2015, p. 38), sendo fundamental que as suas culturas sejam reconhecidas e garantidas.

O trabalho está organizado em quatro partes, além deste texto introdutório. Na próxima seção, faz-se uma discussão sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Em seguida, é apresentado o percurso metodológico da investigação. Na terceira parte, são apresentados os

resultados de pesquisa de observação em instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Belo Horizonte e são discutidas as implicações das práticas de leitura e escrita (bem como suas ausências) para a qualidade da educação das crianças da primeira infância no município. Por fim, nas considerações finais, são revisitadas as questões colocadas nesta introdução.

Leitura e escrita na Educação Infantil: a alfabetização e o letramento

A criança é um ser em pleno desenvolvimento e se insere em práticas de letramento dentro e fora do contexto escolar. Ela faz parte de uma sociedade em que “a escrita ocupa um espaço privilegiado (...), além de ter um grande poder que passa a demandar um interesse de todos no sentido de entender como funciona, como significa” (Goulart, 2005, p. 18). Assim, produzir, ler e compreender textos (orais, escritos e multimodais) são pré-requisitos básicos para se comunicar, se expressar, conviver e interagir. Nas palavras de Soares (2005), as sociedades modernas,

[...] são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é repositório do saber legítimo) (Soares, 2005, p. 58).

Assim, refletir sobre a apropriação da linguagem escrita significa falar de dois processos que permitem a incursão das crianças no mundo da escrita: a alfabetização e o letramento. Alfabetização e letramento são dois termos distintos, mas que caminham juntos no processo de ensino-aprendizagem, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, compreender a alfabetização como a aprendizagem de um código, juntamente com um sistema de representação, deixa de ser suficiente para colaborar com a formação de leitores e produtores de textos.

Alfabetização e Letramento são processos que dialogam, que se complementam, que são interdependentes e que precisam ser olhados cuidadosamente nas práticas e propostas com o intuito de contribuir com a continuidade da trajetória formativa das crianças. De acordo com Magda Soares (2005), a não apropriação de habilidades referentes à leitura e à escrita contribui para o fracasso ao longo de todo o processo de escolarização.

(...) Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (...). Precisariamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Nesse sentido, os processos de alfabetização e letramento são essenciais na formação integral dos sujeitos, e propostas podem ser construídas e efetivadas pensando nas necessidades e potencialidades, inclusive, das crianças pequenas, que fazem parte do contexto da Educação Infantil. Faz-se necessário escolher processos e propostas de ensino-aprendizagem que favoreçam a inserção dos indivíduos em uma sociedade letrada, em que a comunicação se faz através dos textos.

Quando trabalhamos com alfabetização e consideramos a língua como processo de interação entre interlocutores, temos uma concepção ampla que repercute em todas as decisões, seja no modo como selecionamos os objetos de ensino em coerência com essa concepção, seja na forma como vemos os sujeitos e suas práticas, seja na maneira como organizamos o ensino, visando contemplar todas essas dimensões. Acreditamos que essa coerência é reflexo da crença de que, se usamos a leitura e a escrita em várias práticas sociais e a educação deve trabalhar na formação de cidadãos de direito, o que ensinamos e vivenciamos sobre a língua na escola deve fazer sentido para o sujeito e a sociedade (Frade; Carvalho; Resende, 2019, p. 11).

E, dessa forma, é importante estabelecer uma distinção entre as diferentes metodologias que podem ser utilizadas nas distintas etapas da educação básica. O foco da Educação Infantil não é o mesmo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: cada etapa tem suas especificidades em relação à criança e às possibilidades de um trabalho pedagógico de alfabetização e de letramento.

Apropriar-se da linguagem escrita vai além da aquisição de um código, diz sobre a reflexão de um sistema de escrita e do desenvolvimento de habilidades de ler e interpretar textos, e produzir textos em diferentes contextos, interações e interlocutores. Especialmente na Educação Infantil, a problematização sobre cultura escrita e infância se torna essencial para compreender o lugar simbólico e material que a linguagem escrita ocupa em diferentes épocas, comunidades e grupos sociais (Galvão, 2010). Assim, é possível entender que a palavra escrita só tem valor no contexto, na interação; e, pedagogicamente, entender a cultura que a criança tem sobre leitura e escrita significa conhecer o lugar que essas práticas (de leitura e de escrita) ocupam na vida dela, valorizar, potencializar esse lugar, bem como ampliá-lo, possibilitando diferentes modos de participação dos pequenos e pequenas nas culturas do escrito¹.

Dessa forma, as questões relacionadas à escolarização da escrita e à alfabetização são de natureza complexa, e suas formas de transmissão são deslocadas de espaços para espaços e (re) significadas conforme a sociedade, os usos e os contextos (Frade, 2010), ainda mais quando se reflete sobre esse aprendizado na infância, o que exige compreender sobre a criança e, ao mesmo tempo, sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem a alfabetização.

Assim, Soares (2009) ressalta as muitas facetas da alfabetização. Ao discutir sobre o conceito, a autora destaca que a alfabetização não é uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades.

¹ O uso da palavra “escrito” serve para assinalar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino “escrita” –, mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita (Galvão, 2016, p. 19).

Em suas palavras, “é um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (Soares, 2009, p. 18), envolvendo facetas linguísticas, sociais, culturais, interacionais. De modo a agregar, destaca-se que o letramento é uma palavra que chegou ao vocabulário da educação na segunda metade dos anos 1980 e está relacionado à prática social da leitura e da escrita, ou seja, refere-se ao desenvolvimento de habilidades de ler e interpretar textos, e produzir textos em diferentes contextos: social, cultural e escolar.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil tem como foco a criança e suas experiências. Isso significa problematizar a centralidade do processo na criança e em suas experiências, ou seja, ter conhecimento sobre a criança, reconhecê-la como um sujeito histórico, cultural, competente e de direitos, que produz conhecimentos e cria modos de agir, sentir, interpretar e se relacionar com/ no mundo. Nesses planos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento normativo que orienta o trabalho nessa etapa, ressalta a concepção de 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).

Corroborando as diretrizes, outro documento orientador sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular –, destaca os eixos do trabalho pedagógico nesta etapa de escolarização, que são interações e brincadeiras, e apresenta seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que precisam ser assegurados nas práticas pedagógicas (Brasil, 2018). Assim, compreende-se que o currículo na Educação Infantil é alicerçado nas interações e nas brincadeiras, e que as crianças exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, construindo situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias, de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras de vida social. As práticas de leitura e escrita fazem parte, portanto, desse currículo.

Dessa forma, refletir sobre a apropriação da linguagem na Educação Infantil significa refletir sobre a alfabetização e o letramento, sobre a leitura e a escrita na escolarização das crianças pequenas, o que exige um equilíbrio entre o direito à infância e o direito à apropriação de um objeto de conhecimento, a linguagem escrita. Assim, vale ressaltar que a Educação Infantil é a fase de iniciação mais formal ao mundo letrado, ao mundo da leitura e da escrita no sentido amplo, de produção e interpretação de textos diversos, de mundo, das relações sociais. É por meio das brincadeiras, do cuidado e do educar que se inicia o trabalho com a apropriação da linguagem escrita, com o letramento literário, com a formação de leitores e produtores de texto diversos (orais, escritos e multimodais). Nas palavras de Baptista (2022):

(...) na Educação Infantil, não se pretende o ensino sistemático da relação letra-som. Espera-se, isso sim, um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças,

desde bebês, que seja capaz de apoiá-las no seu processo de apropriação de uma prática cultural, que, como tal, requer habilidades simbólicas, repletas de sentidos e significados para os sujeitos que dela participam. Ler e escrever, nessa perspectiva, se materializa como tarefa vital e imprescindível para as brincadeiras e interações que esses sujeitos, que vivem a primeira infância, experimentam no seu dia a dia (Baptista, 2022, p. 19).

Assim, as práticas de letramento e alfabetização na Educação Infantil, nesta pesquisa, fundamentam-se no sentido de ampliar as possibilidades de as crianças menores de seis anos vivenciarem, no espaço escolar, mediações significativas de uso da linguagem escrita em situações cotidianas, bem como, ao final desta etapa escolar, comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, sem ferir, ao mesmo tempo, seu direito de aprender brincando (Brandão; Rosa, 2018).

Diante do exposto, destaca-se que o diálogo entre leitura, escrita, alfabetização e letramento na Educação Infantil é necessário e possível, no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico com práticas pautadas na ampliação da interação das crianças com práticas de leitura e de escrita, apoiando os pequenos e pequenas em seu processo de apropriação da linguagem escrita (Baptista, 2022) e permitindo que compreendam “as diferentes formas de expressão, principalmente, da linguagem, ao lado da ênfase na importância da leitura e da escrita como veículo de comunicação” (Kramer; Abramovay, 1985, p. 105).

Percurso metodológico

As discussões e reflexões contidas neste trabalho foram feitas a partir de dados extraídos de investigação anterior, coordenada localmente por um dos autores. Em 2021, foi conduzido em Belo Horizonte, o “Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil”, cuja coordenação nacional ficou a cargo do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo campus de Ribeirão Preto (LEPES/USP), financiado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) com apoio do Itaú Social e do Movimento Bem Maior. O objetivo do estudo foi a avaliação da qualidade dos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, tendo como referência diferentes indicadores de qualidade do atendimento educacional de crianças de 2 a 5 anos (Observatório..., s/d.).

Os indicadores giravam em torno dos seguintes critérios: i) infraestrutura; ii) currículo, interações e práticas pedagógicas; iii) equipe e gestão; iv) diversidade funcional; v) segurança e; vi) alimentação. De alguns desses critérios, foi possível extrair informações sobre práticas e eventos de letramento, tais como atividades com leitura e escrita (eixo interações e práticas pedagógicas), presença de livros e materiais de consulta (eixo infraestrutura) dentre outros, como a presença de cardápios à altura dos olhos das crianças (eixo alimentação).

A coleta de dados foi feita por 25 aplicadores de campo, recrutados por processo seletivo em cursos de graduação e pós-graduação, que passaram por processo de formação e capacitação. Foram feitas observações diretas em turmas de creches (de 2 anos a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), registradas em cadernos de campo e posteriormente transpostas para os itens presentes no instrumento 'Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância' (EAPI). Também foram realizadas entrevistas com o(a) professor(a) referência da turma observada e com o(a) diretor(a) da unidade educacional².

Cada aplicador de campo foi orientado a observar, em um conjunto de turmas, as atividades desenvolvidas por três horas e meia, de um dia com rotina regular de atividades, com o(a) professor(a) regente. A observação ocorria desde a recepção das crianças na instituição, incluindo suas refeições e horários de descanso/sono, bem como os eventuais deslocamentos das crianças (por exemplo, para outra sala, outra parte da sala ou fora da sala). Por fim, os aplicadores foram orientados para que não buscassem atrair atenção para si, e não tomassem iniciativas de conversa com as crianças ou com a(o) professor(a) durante as atividades, nem mesmo participassem das atividades propostas para evitar intervenção que alterasse a rotina.

A fase de campo ocorreu entre os dias 3 de novembro e 13 de dezembro de 2021. A unidade de análise foram as turmas de crianças da Educação Infantil entre 2 e 5 anos. Ao todo, foram visitadas 400 turmas (amostra aleatória) de 236 instituições de Educação Infantil, sendo 270 turmas da rede própria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e 130 turmas conveniadas (chamada no âmbito da secretaria de 'rede parceira'), todas pertencentes a Belo Horizonte. Das turmas de escolas públicas, 233 eram de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 37 de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendiam classes de Educação Infantil. A maioria das turmas participantes do estudo eram regulares (89,3%), sendo que 95,3% das 43 turmas multisseriadas eram pertencentes à rede própria (33 em EMEIs e 8 em EMEFs).

Ressalta-se que a fase de campo ocorreu em um contexto de retorno presencial após longo período de afastamento e atividades remotas por ocasião da pandemia de covid-19 entre 2020 e 2021. Esse cenário afetou, em diferentes níveis, as rotinas das crianças, o que se buscou problematizar na análise dos resultados da quarta seção.

Os dados foram tratados com análise estatística descritiva e inferencial. Para fins de apresentação dos resultados, quando identificada diferença estatística³ entre as dependências administrativas (rede própria e rede parceira) e entre as idades de observação, os dados foram desagregados para melhor compreensão das suas características. Nesses casos, as situações observadas foram graficamente representadas em quatro níveis, da pior situação (nível 1) para a melhor situação (nível 4). De forma geral, os níveis são: 1) ausência de oportunidades de aprendizagem ou de materiais; 2) presença da prática pedagógica, mas realizada de forma descontextualizada/ mecanizada ou presença de materialidade, mas sem sua utilização; 3) prática pedagógica utilizada

² Para este estudo em específico, não foram utilizados dados das entrevistas.

³ Teste qui-quadrado de independência de Pearson com nível de significância em $p < 0,05$.

com alguma estratégia ou utilização da materialidade por parte das crianças; e 4) prática pedagógica com diferentes estratégias ou possibilidade de utilização autônoma da materialidade por parte das crianças.

A leitura e a escrita na Educação Infantil de Belo Horizonte

A política educacional de Belo Horizonte referente à alfabetização e ao letramento para o público da primeira infância no município pode ser identificada tanto em documentos orientadores – como as Proposições Curriculares da rede, os materiais de formação do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a proposta “Conhecimentos Essenciais para o processo de letramento e alfabetização” –, quanto nas ações pedagógicas da Diretoria de Educação Infantil, do Núcleo de Alfabetização e Letramento e das Diretorias Regionais de Educação. Nessas diretrizes, compreende-se que as práticas de leitura e escrita devem ter presença marcante nas atividades cotidianas das crianças desde as creches, não em um sentido preparatório para a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas como direito de aprendizagem, direito de apropriação da linguagem escrita.

Ou seja, nessa faixa etária, “as crianças podem ter contato não só com livros de literatura de diferentes gêneros, como também com textos representativos da literatura oral passados de uma geração a outra. Há, portanto, muitas possibilidades que advêm dessa bibliodiversidade na Educação Infantil” (Belo Horizonte, 2021, p. 51). A partir dessa orientação, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza, para as bibliotecas escolares, kits literários contendo grande variedade de obras para garantir práticas e eventos de letramento nas rotinas das instituições de Educação Infantil. Além disso, a Secretaria estabelece que diferentes eixos dos conhecimentos essenciais de alfabetização e letramento podem – e devem – ser trabalhados desde a Educação Infantil. Da mesma maneira, a BNCC também prevê objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes à cultura escrita em todas as fases da infância, como os dispostos nos campos de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

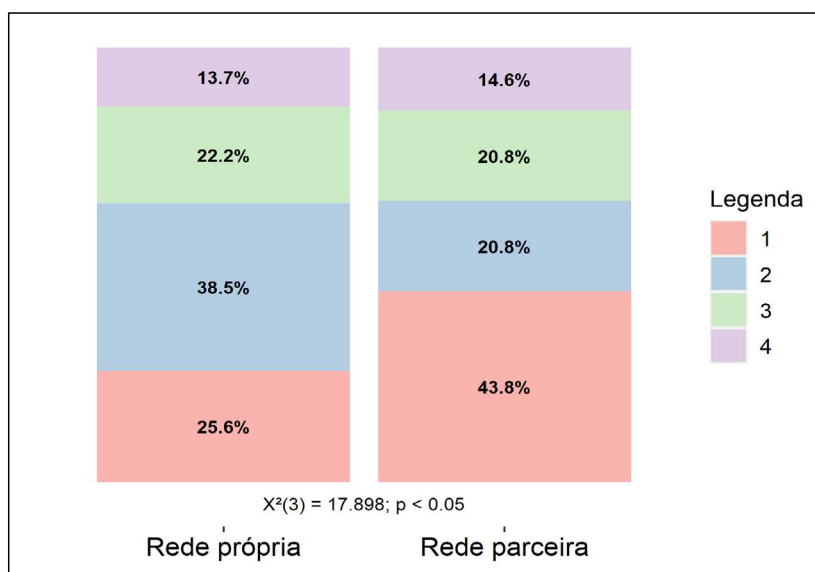
Nesse sentido, tendo em vista a discussão teórica realizada e os documentos orientadores nacionais e municipais, esperar-se-ia que, na Educação Infantil, diferentes práticas de leitura e escrita e eventos de letramento fossem cotidianos nas rotinas das instituições. No entanto, em 31,5% das turmas visitadas pela pesquisa (n: 126), não foi observada nenhuma situação de trabalho com leitura e escrita⁴. Em 32,7% delas, embora tenham sido observadas tais situações, estas consistiam em atividades repetitivas e/ou mecânicas, com as crianças nomeando ou copiando letras indicadas pelo(a) professor(a) sem um contexto significativo, situações que se distanciam da proposta da rede municipal de educação, ou seja, situações em que o uso da leitura e da escrita estão fora de um texto e de um contexto, reduzindo, assim, as possibilidades de consolidação de habilidades de usos e compreensão das funções da linguagem escrita em diferentes situações. Apenas em 14% das

⁴ Aqui não foi considerada a leitura de livros de histórias pelo(a) professor(a), informação tratada em separado.

visitas (56 turmas), foram identificadas oportunidades de aprendizagens envolvendo a leitura e a escrita nas quais as crianças tinham alguma escolha, com possibilidade de se explorar e brincar com objetos diversos (livros, portadores de textos, jogos com algum tipo de texto etc.) Cabe aqui levantar a hipótese de que o acesso a essas materialidades estava limitado em função da organização de bolhas, pequenos grupos de crianças por sala. Além disso, o cuidado com a socialização de materiais coletivos limitava o acesso a eles, em função do contexto da pandemia. Nessas práticas, observou-se diálogo com as crianças por parte dos(as) professores(as), usando perguntas abertas; apoio às crianças em suas falas e expressões gestuais, e articulação da atividade com experiências reais e/ou do dia a dia.

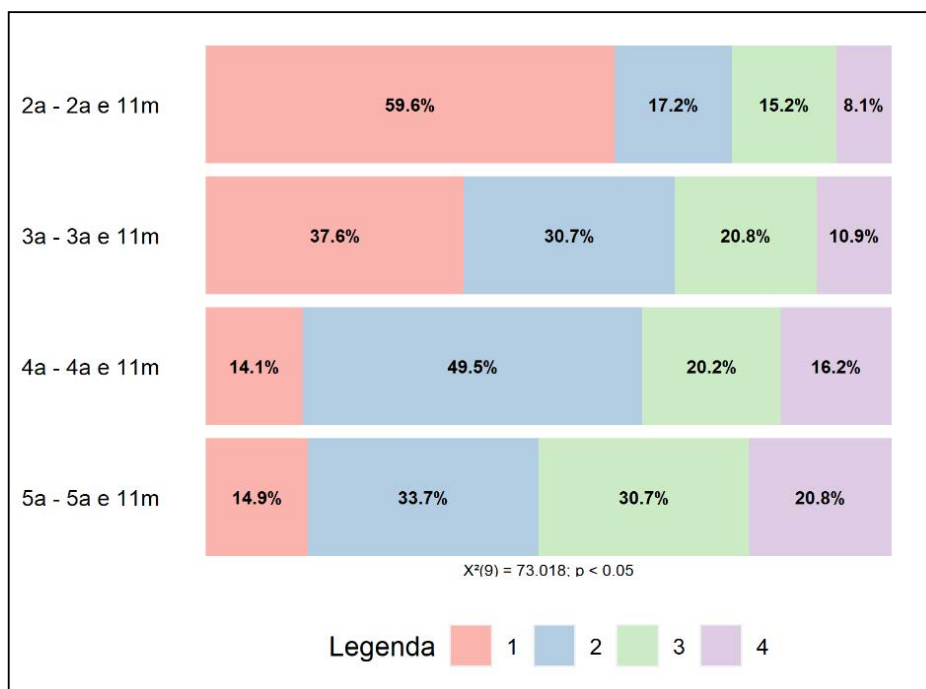
Quando os dados são desagregados por dependência administrativa (Figura 1), é possível perceber que, nas instituições conveniadas, a ausência de práticas de leitura e escrita (nível 1) foi percentualmente maior do que na rede própria da RME-BH (43,8% e 25,6%, respectivamente). Essa constatação dialoga com a diferença de recursos entre instituições da rede própria e da rede conveniada.

Figura 1: Práticas pedagógicas com leitura e escrita por dependência administrativa



Fonte: Produzido pelos autores a partir de dados da pesquisa.

Da mesma forma, também é possível identificar que a ausência de práticas de leitura e escrita é maior para as crianças mais novas (59,6% para crianças de 2 anos, 37,6% para as de 3), com percentual diminuindo à medida que a idade aumenta (14% para as de 4 e 5 anos).

Figura 2: Práticas pedagógicas com leitura e escrita por idade atendida pela turma

Fonte: Produzido pelos autores a partir de dados da pesquisa.

Pode-se conjecturar que ainda há, nas práticas de professores(as) da Educação Infantil, a concepção de que crianças muito pequenas ainda não precisam estar em contato constante com práticas de leitura e escrita.

Em relação aos livros de histórias, em mais da metade das observações, não foi identificado nenhum tipo de leitura de livros por parte dos(as) professores(as) – 59% dos casos. Em 29,2% das visitas, verificou-se que não somente houve leitura de livros literários, como também incentivo para as crianças se envolverem com a história lida por meio de comentários e perguntas, abrindo espaço para expressões orais e gestuais das crianças, e retomando a leitura. Nessas situações, o(a) professor(a) apresentava o livro, perguntando às crianças sobre a capa ou o título, as imagens e eventos que compõem a história (o que está acontecendo e/ou o que vai acontecer) etc., buscando aguçar a curiosidade e o envolvimento delas.

Mesmo a presença de livros de história foi pouco identificada nas turmas observadas. Das 400 turmas visitadas, não havia livros em aproximadamente uma em cada quatro (24%). Situação que dialoga com o contexto da pandemia e os protocolos de materiais coletivos. Nas que havia livros, em 51% delas, eles não foram utilizados pelas crianças naquele dia. Embora em 1/4 das instituições de Educação Infantil tenha sido observada a utilização desse tipo de material por parte das crianças, inclusive de forma autônoma e não direcionada (4,5% dos casos), a orientação oficial da Prefeitura, tanto para sua rede própria, quanto para a manutenção dos termos de convênio, é que as práticas de leitura com livros literários devem ser diárias (Belo Horizonte, 2015). Por isso, esperava-se que, durante as observações das rotinas das instituições, essa prática tivesse ocorrido. Da mesma maneira, outros suportes de escrita de diferentes gêneros, tais como livros diversificados,

textos informativos, textos de divulgação científica, revistas, jornais etc., não foram localizados ou utilizados na maioria das creches e pré-escolas durante as observações (96%).

Para parte das turmas visitadas, a quantidade de livros de literatura e materiais de outros gêneros (divulgação científica, informativos etc.) disponíveis nas salas de referência pode ser considerada adequada, tendo em vista a média de crianças por turma (17,6). Ou seja, seria possível que todas as crianças da turma tivessem possibilidade de escolha para 28,9% das instituições da rede própria da RME-BH visitadas, e 31,5% da rede parceira. Por outro lado, embora cerca de metade das turmas tivesse obras para todas as crianças, sua capacidade de escolha seria limitada.

Assim, em relação à formação do leitor, especialmente o leitor de livros literários, cabe problematizar as dimensões que envolvem o letramento literário (Cosson, 2014), que é responsabilidade da escola e refere-se ao desenvolvimento de um trabalho literário que permita às crianças o acesso/contato às/com obras literárias, a interação com as obras e outros leitores, (formando assim, comunidades leitoras), a possibilidade de escolhas dos textos/livros e, ainda, a ampliação do repertório literário e da possibilidade de diversas manifestações de compreensão após o desenvolvimento da leitura.

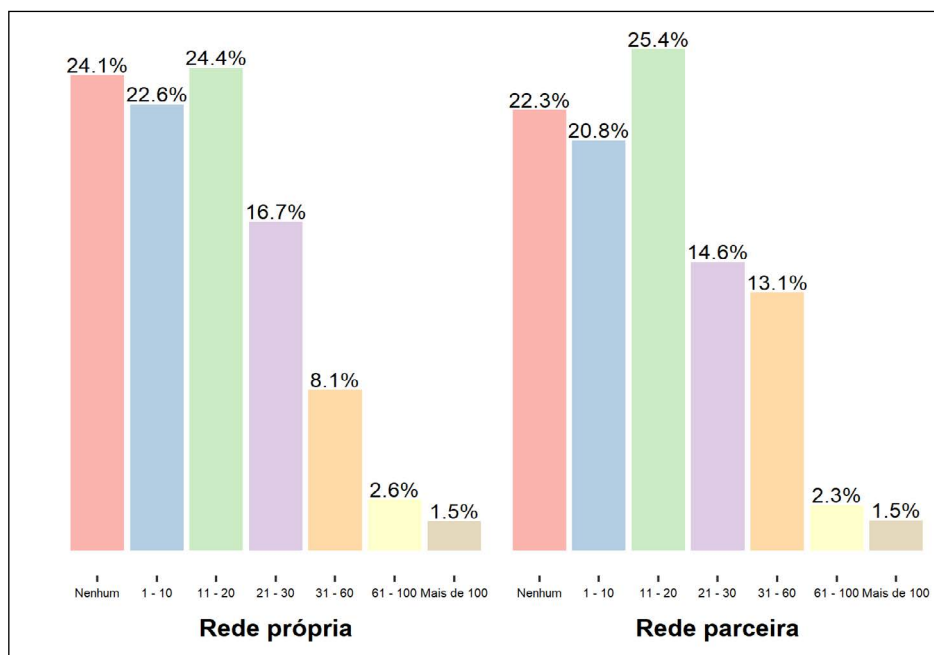
Nesses mesmos planos, destacam-se as estratégias de leitura, que, de acordo com Solé (1998), antecedem a escolha do livro, sendo que a própria realização da leitura está ligada às relações afetivas que se estabelecem, e isso diz respeito a uma vinculação positiva que o leitor faz quando percebe que seus professores e, em geral, pessoas importantes para ele, “valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita” (Solé, 1998, p. 92) e se tornam mediadores de leitura para os pequenos e pequenas. Nesse sentido, a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de modos variados, que ele seja, a princípio, mediador de si mesmo, um leitor para si mesmo, isto é, que saiba desfrutar, de fato, da leitura, ter gosto pela leitura, para, assim, poder ser um mediador para os outros, ser aquele que possibilita o encontro entre os livros e os leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mediador de leitura cria pontes entre os livros e os leitores, que não lê apenas livros, que lê, também, os seus leitores (Reyes, 2014).

Compreende-se que a Educação Infantil é uma etapa em que a criança apresenta maior disposição para interagir com o mundo, para conhecer, reconhecer, reelaborar seus saberes e ser conduzida ao jogo literário, já que, nessa etapa, a criança ainda vive em um cenário predominantemente imaginário, em que a fantasia e a realidade estão diariamente se comunicando (Colasanti, 2009). Desse modo, o trabalho pedagógico com as linguagens, em especial a linguagem literária, deve ser desenvolvido considerando a forma peculiar como as crianças se relacionam com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira (Baptista, 2010).

No entanto, chama a atenção o expressivo percentual de turmas observadas nas quais não havia livros imediatamente disponíveis (Figura 3). Em relação aos ambientes nos quais as atividades das crianças ocorriam, em mais da metade deles (52,5%) não havia textos, listas, cartazes ou informações escritas diversas nas paredes na altura dos olhos dos pequenos. Por outro lado, alguns tipos de textos específicos puderam ser encontrados na maioria das instituições visitadas. Em

69,2% das observações, foram identificados cartazes ou folhas impressas com ilustrações da rotina na altura dos olhos das crianças; e, em 91% das instituições, o cardápio com informações sobre as refeições era visível para as crianças, ainda que nem todos estivessem atualizados com a refeição do dia da visita (58,2% dos casos). Ainda que se possa argumentar que as obras estivessem alocadas em espaços específicos (tais como salas de leitura e/ou bibliotecas), a sua ausência nas salas de referência reduz as possibilidades de interações e brincadeiras com elementos da cultura escrita, bem como a autonomia das crianças nas escolhas das atividades durante a rotina.

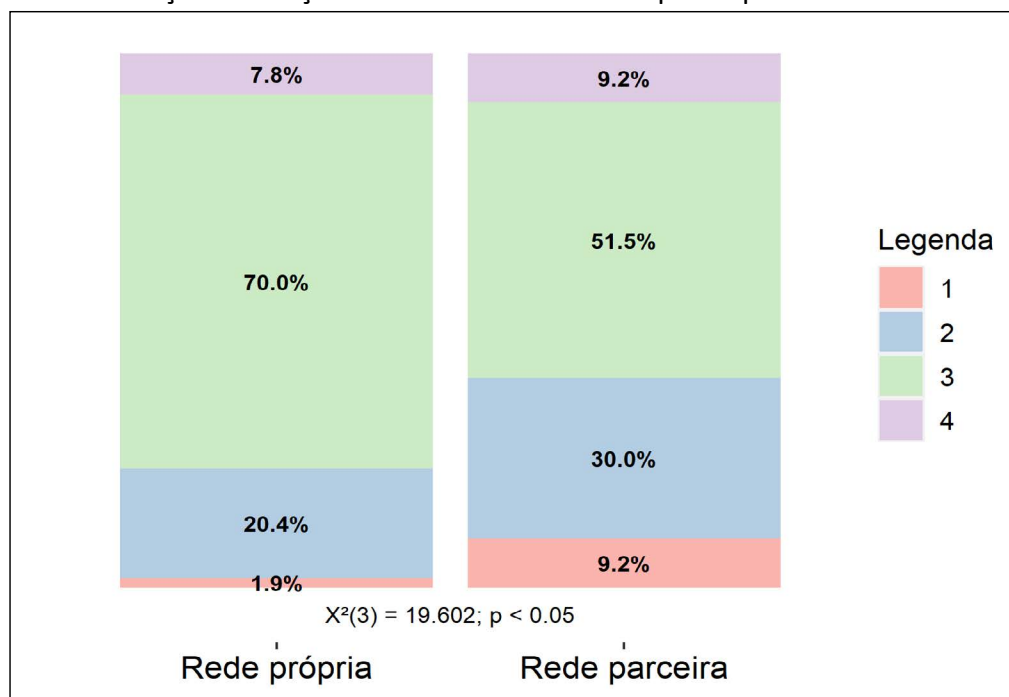
Figura 3: Número de livros de literatura disponíveis para a turma por dependência administrativa



Fonte: Produzido pelos autores a partir de dados da pesquisa.

Conjectura-se que a ausência de livros e outros materiais na sala de aula dialoga com um contexto específico vivenciado em função dos protocolos de distanciamento e contato. Isso porque, na rede municipal de Belo Horizonte, existem políticas, como o Kit literário, que favorecem a disponibilidade desses materiais.

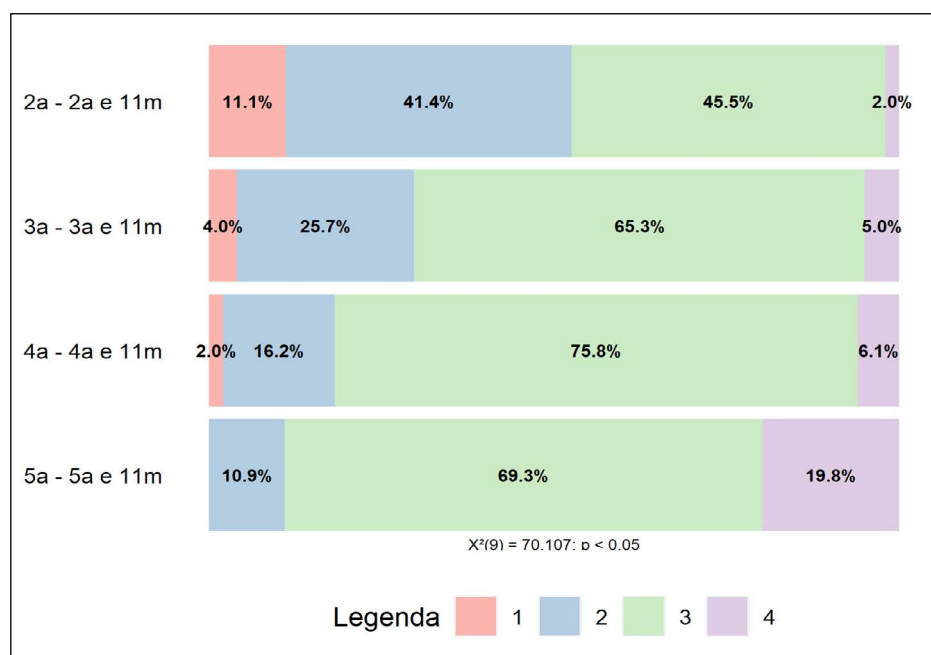
No tocante às oportunidades de aprendizagem com a escrita, utensílios para escrever e riscadores (lápis, canetas, papel, giz de cera, canetas hidrográficas etc.) estavam presentes em parte expressiva das turmas (64%).

Figura 4: Presença e utilização de utensílios de escrita por dependência administrativa

Fonte: Produzido pelos autores a partir de dados da pesquisa.

Em alguns casos (8,2%), também se observou que esses utensílios foram utilizados autonomamente pelas crianças quando quiseram por pelo menos algum período da observação, sem a ajuda ou intervenção de um adulto. Quando o dado é desagregado por dependência administrativa, a ausência desses itens ou sua não utilização em nenhum momento da visita foi maior para as instituições conveniadas da rede parceira do que para as da rede pública (39,2% e 22,3%, respectivamente).

Também foi possível perceber diferença significativa entre a presença desses itens e as idades atendidas pelas turmas observadas, sendo uma relação diretamente proporcional. Quanto mais novas as crianças da turma, menor o percentual de presença de utensílios de escrita e riscadores. Por outro lado, quanto maior a idade, maior a utilização e a autonomia das crianças para acessar esses itens. Ressalta-se que utensílios de escrita e riscadores não se limitam apenas às dimensões do contato com a cultura escrita, mas também favorecem a fruição estética e o contato com elementos das artes, além de possibilidades para brincadeiras.

Figura 5: Presença e utilização de utensílios de escrita por idade atendida pela turma

Fonte: Produzido pelos autores a partir de dados da pesquisa.

A presença de materiais letrados nos espaços escolares na Educação Infantil permite que as crianças vivenciem as culturas do escrito. Além disso, a diversidade de textos e manifestações de linguagens nas interações possibilita a integração entre as diferentes linguagens e amplia os sentidos e significados dos sujeitos na relação com o texto, com os seus pares e com os contextos. E, especialmente, a apropriação de uma linguagem, neste caso a escrita, acontece por meio de práticas reais, sociais e culturais, ou seja, aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo no sentido mais amplo de comunicação, de expressão de múltiplas possibilidades de integração das linguagens desde as classes de bebês, no sentido de despertar desde cedo “a curiosidade sobre as palavras, sobre seus significados e também sobre como escrevê-las e lê-las” (Baptista, 2022, p. 19). Desse modo, é importante que as crianças tenham contato com diversos tipos de textos, como livros, revistas, gibis, rótulos de embalagens, entre outros. Isso contribui para que percebam a presença da escrita em seu cotidiano e compreendam sua função e importância na sociedade, em vários espaços que não seja somente o escolar.

Por fim, foi verificada também a presença de recursos literários que abordam a temática das relações étnico-raciais (povos negros, indígenas e migrantes). Em 299 turmas (74,7% do total) não foi localizado nenhum tipo desses materiais na sala de referência. Em 17,7% das turmas, itens do tipo foram identificados, porém não houve utilização no dia da visita. Apenas em 30 turmas, livros com a temática foram utilizados.

Sobre esses dados, cabe reforçar que a criação de um espaço de mediação e interação para a leitura literária é interessante, pois, assim, as crianças percebem a importância dessa prática cultural, criando disposições favoráveis para que a leitura aconteça. E pensar nessas mediações

exige pensar na diversidade dessas obras e até dos tipos de textos e gêneros, especialmente a diversidade de temáticas que promovam a fruição e a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas das crianças, proporcionando uma experiência única com o texto literário (Zilberman, 2008) e permitindo, assim, reflexões sobre o respeito à diversidade, a representatividade, bem como a formação da leitura crítica, reflexiva, respeitosa sobre si, o outro e o mundo.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou contribuir para a discussão sobre o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil como forma de ampliação das experiências das crianças em relação à cultura escrita. Os dados revelam que o trabalho pedagógico com a linguagem escrita ainda é pontual. Ou seja, há práticas de leitura e de escrita, mas ainda com poucas reflexões sobre usos, funções e funcionalidades da língua escrita em suas múltiplas facetas (Soares, 2009). Acrescenta-se, ainda, o evidente desafio de um diálogo efetivo entre os documentos orientadores e a prática pedagógica, uma vez que orienta-se o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens e, em atenção à linguagem escrita, busca-se um constante equilíbrio entre o direito à apropriação da linguagem escrita e o direito a viver a infância, mas ainda assistimos a um distanciamento desses direitos.

Destacaram-se, nas análises, as desigualdades no acesso e na disponibilidade de materiais letrados das escolas de Educação Infantil da prefeitura em relação às conveniadas. Sobre a presença de materiais da cultura escrita, identificou-se um número reduzido nos espaços e mediações com as crianças de 2 a 3 anos quando cotejados com os voltados para as crianças de 4 e 5 anos.

A pesquisa reforça a relevância de se pensar uma formação docente para a Educação Infantil – inicial, continuada e em serviço – que permita reflexões sobre os desafios da prática pedagógica, especialmente, no caso deste trabalho, sobre os processos de apropriação da linguagem escrita. Dito de outro modo, é importante que haja uma formação docente que possibilite o desenvolvimento de práticas leves, fluidas, lúdicas e respeitosas, garantindo, assim, o direito das crianças à infância e aos processos de alfabetização e letramento de modo significativo.

Nesse contexto, entende-se e defende-se um trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil fundamentado em práticas sociais de uso da leitura, da escrita, da oralidade, na ludicidade dessas práticas, despertando o significado, o desafio e o prazer em conhecer, compreender as manifestações das linguagens no cotidiano, bem como um trabalho que convide as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética. Um trabalho pedagógico com intencionalidade pedagógica, que potencialize as ações de leitura e de escrita, que amplie as suas experiências com a cultura escrita (Nogueira; Ferreira; Espíndola, 2023), permitindo, assim, que as crianças vivenciem experiências com as diferentes linguagens verbais, não verbais, multimodais e com as linguagens artísticas (música, pintura, teatro etc.), que desenvolvam a autonomia, o protagonismo e ainda, que permitam a elas evidenciarem seus conhecimentos.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. O lugar da linguagem escrita no currículo da educação infantil. In: FAVACHO, André Marcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação*. Curitiba: CRV, 2013. p. 209-220.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009, p. 13-25.

BAPTISTA, Mônica Correia. Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE/UFMG/CEALE, 2014. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia; BARRETO, Angela Rabelo (org.) Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. *Revista Brasileira De Alfabetização*, n. 16, 2022, p. 15–32. <https://doi.org/10.47249/rba2022585>

BAPTISTA, Mônica Correia. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

BELO HORIZONTE. *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia*. Secretaria Municipal de Educação, SMED/BH, 2021. <https://wiki.pbh.gov.br/educacao/percursos-curriculares/doku.php/inicio>

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001/2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). *Diário Oficial do Município*, 14 de março de 2015.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. *Educação*, v. 45, n. 1, p. e84/1-26, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988 [2016].

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 [Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]. *Diário Oficial da União*: Brasília, 9 de dezembro, Seção 1, p. 14-34.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação em Revista*, v. 31, n. 4, p. 23-43, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698136686>

COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 254, 2019. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956>

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE/UFMG/CEALE, 2014. [s./p.] <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; CARVALHO, Gilcinei Teodoro de; RESENDE, Valéria Barbosa de. *Apropriação da escrita na alfabetização [recurso eletrônico]*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 218-248.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016.

GOULART, Cecília. Educação Infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. *Presença Pedagógica*, v. 1, n. 63, 2005.

KHULMAN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 2010.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Míriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, p. 103-107, 1985.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 9, 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; DIDONET, Vital; CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s/d] <https://www.observatorioei.org.br/>

REYS, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE/UFMG/CEALE, 2014. s/p. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, p. 7-40, 1999.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SILVA, Franceline Rodrigues. *Educação Infantil não é brincadeira: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *ALEA*. v. 10, n.1. p. 85-97, 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100006>

Contribuição: Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; elaboração dos gráficos; redator da introdução, da seção de procedimentos e das considerações finais; Autora 2: análise e interpretação dos dados; redatora das seções de teóricas e de resultados e discussão; revisão geral e formal da escrita; Autora 3: análise e interpretação dos dados; redatora das seções de teóricas e de resultados e discussão; revisão geral das análises.

Apoio ou financiamento: Não houve.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Editora responsável - Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho

Revisor(a): Ana Paula da Silva Rodrigues

Como citar este artigo:

BRAGA, Daniel Santos; PEREIRA, Ana Paula Pedersoli; BARBOSA, Raquel Cristina Baeta. Leitura e escrita no currículo e nas práticas da educação infantil: um estudo de caso de Belo Horizonte (MG). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e93047, 2025.
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.93047>

Recebido: 16/10/2023

Aprovado: 23/12/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

