

O Currículo na Educação Infantil: os campos de experiência e a linguagem escrita

The Curriculum in Early Childhood Education: the fields of experience and written language

El Currículo en Educación Infantil: los campos de la experiencia y el lenguaje escrito

Recebido: 07/08/2022 | Revisado: 19/08/2022 | Aceito: 20/08/2022 | Publicado: 29/08/2022

Hercília Maria de Moura Vituriano¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4896-0364>

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: hercilia.maria@ufma.br

Inara Sydia dos Santos Dourado²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-713X>

Prefeitura Municipal de São Luís, MA, Brasil

E-mail: inarasydiapessoadossantos@yahoo.com.br

Raimundo Simas Abreu Neto³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9166-590X>

Prefeitura Municipal de Alto Alegre do Pindaré, MA, Brasil

E-mail: raimundo.simas@discente.ufma.br

Laydyanne Maciel Corrêa Vaz⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3364-7180>

SECMED Bacabeira – MA, Brasil

E-mail: laydyvaz@gmail.com

Tyciana Vasconcelos Batalha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4845-3717>

Complexo Educacional Launé, Brasil

E-mail: pedagogatyci@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as bases constituintes que fundamentam a organização curricular por meio dos campos de experiência da BNCC e dos pressupostos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, em particular os que fazem referência à linguagem escrita. Insere-se na abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos da pesquisa bibliográfica. Para tanto, utilizam-se trabalhos de autores como Barbosa e Richter, Gimeno-Sacristán e Silva, para tratar sobre currículo. Vygotsky, Baptista, Leontiev, Jolibert, Lugle & Mello, para sustentar a discussão acerca da linguagem escrita. Necessário se faz, lançar o olhar sobre os documentos curriculares, tais como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreensão do percurso histórico do currículo na Educação Infantil. Aprofundamos a questão da Linguagem Escrita no contexto da BNCC na perspectiva de sua organização por Campos de Experiência. Entendemos que evidenciar essa questão contribui significativamente, com o trabalho dos professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Campos de Experiência; Linguagem Escrita.

Abstract

This research aims to understand the constituent bases that underlie the curricular organization through the BNCC's fields of experience and the guiding assumptions of pedagogical work in Early Childhood Education, in particular those that refer to written language. It is part of a qualitative approach, based on the assumptions of bibliographic research. To this end, works by authors such as Barbosa and Richter, Gimeno-Sacristán and Silva, are used to address curriculum. Vygotsky, Baptista, Leontiev, Jolibert, Lugle & Mello, to support the discussion about written language. It is necessary to take a look at curricular documents, such as: National Curricular References for Early Childhood Education (RCNEI), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and National Common Curricular Base (BNCC) to understand the historical course of the curriculum in Early Childhood Education. We deepened the issue of

¹Doutora em Educação, Professora Adjunta, do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

²Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

³ Pedagogo e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

⁴ Pedagoga e Mestranda do programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

Written Language in the context of the BNCC from the perspective of its organization by Fields of Experience. We understand that highlighting this issue contributes significantly to the work of Early Childhood Education teachers.

Keywords: Curriculum; Child education; Experience Fields; Written language.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender las bases constitutivas que subyacen a la organización curricular a través de los campos de experiencia de la BNCC y los presupuestos rectores del trabajo pedagógico en Educación Infantil, en particular los que se refieren a la lengua escrita. Es parte de un enfoque cualitativo, basado en los supuestos de la investigación bibliográfica. Para ello, se utilizan trabajos de autores como Barbosa y Richter, Gimeno-Sacristán y Silva, para abordar el currículo. Vygotsky, Baptista, Leontiev, Jolibert, Lúgelo & Mello, para apoyar la discusión sobre el lenguaje escrito. Es necesario echar un vistazo a los documentos curriculares, tales como: Referencias Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (RCNEI), Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) y Base Curricular Común Nacional (BNCC) para comprender el curso histórico de la currículo en Educación Infantil. Profundizamos el tema de la Lengua Escrita en el contexto de la BNCC desde la perspectiva de su organización por Campos de Experiencia. Entendemos que resaltar este tema contribuye significativamente al trabajo de los docentes de Educación Infantil.

Palabras clave: Currículo; Educación Infantil; Campos de experiencia; Lengua escrita.

1. Introdução

As mudanças que vêm ocorrendo na educação ao longo das décadas, sobretudo, no âmbito da Educação Infantil, têm provocado intensos debates nos mais diferentes campos. O currículo, por sua vez, tem se constituído em um campo de estudos fundamental para entender esse contexto de mudanças, tendo em vista que contribui para pensar a organização e a sistematização das práticas pedagógicas.

No discurso educacional brasileiro, sobretudo da pesquisa acadêmica, o currículo deixou de ser visto, apenas, como um documento meramente técnico, baseado na organização e desenvolvimento de uma grade de conteúdos com divisão por áreas de conhecimento, passando a ser entendido como um artefato cultural, multiculturalista, o qual deve contemplar uma formação cidadã de crianças, jovens e adultos. (Silva, 2013).

No caso específico da Educação Infantil, as discussões sobre currículo assumem maior centralidade desde o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996). Na referida Lei fica determinado a necessidade de elaboração de uma base nacional comum nacional que oriente o Distrito Federal, Estados e Municípios na elaboração dos seus respectivos documentos curriculares.

Dessa forma, constatamos um movimento em torno dessa determinação que culminou na elaboração de documentos legais e orientações curriculares, para a Educação Infantil dentre os quais destacamos aqueles que repercutiram e ainda repercutem nesse contexto que são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998)e, após uma década, em meio às lutas empreendidas por grupos e movimentos que defenderam uma Educação Infantil focada na criança, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009). E em seguida, tem-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) a qual foi aprovada em meio a algumas polêmicas. No próprio documento é dito que a base nacional não é o currículo para ser aplicado nas redes de ensino. Cabe então a essas instâncias [redes de ensino – nos âmbitos federal, estadual e municipal] promover a elaboração de seus respectivos documentos curriculares.

Não temos a pretensão de retomar o RCNEI e o DCNEI –, mas discutir alguns dos pressupostos orientadores que constituem os fundamentos da BNCC, buscando refletir sobre possibilidades para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que evidenciar alguns dos fundamentos que norteiam a organização curricular por campos de experiência, conforme orienta a BNCC para a Educação Infantil, pode contribuir para analisar perspectivas relacionadas ao trabalho docente com a linguagem escrita nessa etapa. É possível significar processos, os quais possam articular

dimensões legais com as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Fochi (2015, p.221) um currículo por campos de experiência tem como fundamento básico a ideia de que o cerne do projeto educativo deve ser o fazer e agir das crianças.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva compreender os pressupostos que fundamentam a organização curricular por campos de experiência na BNCC e suas implicações para a organização do trabalho docente com a linguagem escrita, no contexto da Educação Infantil. Como base para organização e definição da trajetória desse trabalho definimos algumas questões orientadoras, a saber: que pressupostos norteiam a organização da BNCC, por campos de experiência para a Educação Infantil? Quais as implicações dessa organização curricular para o desenvolvimento do trabalho docente com a linguagem escrita nessa etapa da educação básica?

A organização metodológica desses estudos deu a partir dos pressupostos da pesquisa bibliográfica, caracterizada como sendo um tipo de pesquisa “[...] desenvolvida a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente de material disponibilizado na internet” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 54).

Esse estudo sustenta-se em duas dimensões: a partir de pesquisas e estudos na área de currículo dialogando com Goodson (1995), Gimeno-Sacristán (2013), Silva (2013), entre outros e, com pesquisas na área da linguagem escrita, de seu processo de apropriação pela criança e da educação infantil, destacando-se Vygotsky (1998), Baptista (2017), Leontiev (1978), Jolibert (1994), Luge & Mello (2015). Consideramos ainda para a sustentação teórica, os documentos legais para a educação infantil como o RCNEI, o DCNEI e a ênfase na BNCC.

O trabalho estrutura-se em três tópicos centrais: inicialmente retomamos alguns elementos históricos sobre os documentos curriculares para a Educação Infantil – Pós LDB 9.394/96 - anteriores à BNCC, evidenciando nessa trajetória alguns princípios orientadores para a organização do trabalho docente. Em continuidade e centrando a análise na BNCC, buscamos elucidar seus pressupostos e princípios em relação ao seu arranjo por campos de experiência. E finalizando analisamos tais princípios na perspectiva de refletir sobre algumas possibilidades para o planejamento de situações de aprendizagem para as crianças com a linguagem escrita.

2. Metodologia

O artigo é resultado de revisão de literatura, seguindo um viés de pesquisa bibliográfica e, documental, pois Fachin (2003) considera que toda informação oral, escrita ou visualizada corresponde a pesquisa documental.

[...] a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos”. “Os métodos dizem respeito a uma forma de abordagem, de observação e produção de conhecimento, ou seja, são um recurso que definimos como quantitativo e qualitativo. As técnicas são modelos padronizados de coletar e analisar dados que são escolhidos a partir da abordagem, [...]”. (Cervo, Bervian & Silva, 2007, p. 57).

Quanto à abordagem, é do tipo qualitativa, pois “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, [...]” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 31).

Quanto aos objetivos, é exploratória, pois Segundo Gil (2007, p. 41), esse tipo de pesquisa envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. É descritiva, pois essas pesquisas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 42). É explicativa, pois “Este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a

ocorrência dos fenômenos (Gil, 2007 apud Gerhardt & Silveira, 2009, p. 35). Segundo Gil (2007, p.43), “Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

Considerando-se que o ponto de partida do artigo foi a juntada de materiais bibliográficos, discussões e informações variadas sobre o assunto, justifica-se os conceitos empregados aqui sobre os métodos, que são: revisão de literatura, bibliográfica, documental, qualitativa, exploratória, explicativa e descritiva.

Qualitativa porque embasou-se no conteúdo dos discursos; exploratória porque debruçou-se sobre o tema de forma profunda, buscando comparar informações relacionadas ao assunto; buscou-se, ao máximo esclarecer os conceitos que a BNCC traz sobre a Educação Infantil, por isso, explicativa e; descritiva porque descreveu-se os pormenores da BNCC no que concerne à Educação Infantil.

3. Discussão e Resultados

3.1 O Currículo da Educação Infantil: percurso histórico e seus desdobramentos

Nesse tópico do trabalho discutimos do ponto de vista histórico, como foram se constituindo os documentos curriculares para a Educação Infantil – pós LDB 9.394/96 - no Brasil até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor, buscando evidenciar possibilidades para orientar o trabalho com a linguagem escrita nesse contexto.

Vituriano et al. (2021) destaca que, conforme Smolka (2012) as discussões em torno da alfabetização,

provocaram reflexões em torno dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, colocando em discussão as concepções que consideram a língua como um sistema pronto e acabado, sendo a sua aprendizagem realizada mediante atividades de memorização. Dessa perspectiva a noção de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem é desconsiderada (Gontigo, 2003). Entretanto, outras concepções foram compondo o cenário da produção em torno da alfabetização. Vale destacar aquelas em que o processo de desenvolvimento do aluno é considerado. No caso, os estudos centrados no construtivismo com a escrita psicogênica de Ferreiro e Teberosky (1979), impulsionaram uma vasta produção no Brasil a partir dos anos de 1980 com a redemocratização (Leal & Moraes, 2020). A defesa dessa teoria é de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem uma história na criança; a noção de desenvolvimento está presente, pois, ao longo desse processo, as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita. (Vituriano et al., 2021, p. 104240).

No âmbito da Educação Infantil, as discussões curriculares, mais elaboradas e difundidas no contexto educacional, foram se constituindo numa trajetória que teve maior vigor no final dos anos 90, embora, algumas proposições mais gerais tenham sido realizadas na Constituição Federal de 1988, momento no qual a Educação da primeira infância passou a integrar os sistemas educacionais. No entanto, foi a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. As discussões sobre as especificidades curriculares para essa etapa foram intensificadas. Barbosa & Richter (2015) evidenciam o percurso pelo qual a Educação Infantil transitou no campo curricular mencionando:

Foi exatamente neste período que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009[...] a nova década centrava ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar. (Barbosa & Richter, 2015, p. 186).

Refletindo de forma breve, sobre as bases constituintes dos referenciais anteriores à BNCC, identificamos algumas questões importantes para problematização, as quais podem contribuir para a ressignificação das práticas docentes na Educação

Infantil. Nesse primeiro momento refletimos sobre o RCNEI, documento elaborado nos anos 90, o qual trouxe como base de suas proposições: “[...] orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade[...] e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998, p. 13).

O referido documento preconiza que o currículo da Educação Infantil deve ser organizado por área e eixos de trabalho. Esta organização é uma das proposições que recebem mais críticas, em função de que favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes centradas na escolarização, ou seja, em um modelo descontextualizado visto que tomava por base os anos subsequentes. Então, dada a complexidade do debate em torno do RCNEI, Cerizara (2002, p. 338) afirma que

[...] foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo ‘currículo’ carrega.

Em continuidade a esse percurso histórico, em que muitas críticas são construídas em torno do RCNEI, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no ano de 2009. De caráter mandatário, teve como objetivo nortear a construção de propostas curriculares das escolas da Educação Infantil no Brasil. Evidenciou em seu texto a importância de inserir a criança no centro do processo de organização das práticas pedagógicas. Assim, o currículo é entendido como: “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 9).

No referido documento as interações e as brincadeiras, devem ser os eixos norteadores da prática pedagógica com as crianças pequenas (Brasil, 2009). Esses referenciais, foram considerados como um importante documento que promoveu avanços no que se refere a própria concepção de Educação Infantil, de Criança, de Infância e, conseqüentemente das práticas educativas. Barbosa & Richter (2015, p. 189), ressaltam que as DCNEI foram de grande importância, tendo em vista que visavam enfrentar um modelo que se instaurou nas instituições de Educação I, exclusivamente centrado no RCNEI, como práticas escolarizantes e descontextualizadas da realidade das crianças. Sobre esse aspecto as autoras evidenciam:

Mesmo com a publicação das DCNEI em 2009, que reformulavam as diretrizes anteriores e traziam novas concepções, observou-se que nos textos legais de muitos municípios foram incorporados elementos da nova legislação, mas a estrutura dos RCNEI permaneceu [...] A permanência do discurso dos RECNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo a compreensão tácita de escola convencional. (Barbosa & Richter, 2015, p. 186).

Constatamos que após aprovação de dois documentos curriculares para a Educação Infantil – RCNEI e DCNEI – alguns desafios são evidentes, dentre os quais a permanência de uma organização que oscila entre duas propostas legais, a primeira com foco na compreensão de um currículo por em áreas de conhecimento e a segunda, que passou a valoriza a criança como sujeito de sua aprendizagem e, que aprende a partir da significação das suas experiências articuladas aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, da sociedade, elaborado historicamente. Assim, é nesse cenário que a BNCC é aprovada em 2017. O referido documento para a educação infantil assume como mote orientador das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, mantendo o que foi preconizado no documento anterior – DCNEI.

Fica expresso na BNCC, que a sua função não é de se constituir-se como o currículo das instituições de ensino, mas, apresenta-se como sendo uma referência para orientar a formulação das propostas curriculares dos sistemas e das redes de ensino de todo o Brasil. Especifica ainda que a importância da BNCC para a etapa da Educação Infantil ocorreu em função da necessidade de contribuir, em alguma medida, com a organização de uma trajetória para pensar o trabalho com as crianças, ou seja, contribuir com o trabalho docente dos professores. De acordo com Campos & Barbosa (2015, p.359), o documento emerge

em função da demanda da “necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual, os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças”.

Nesse sentido, a BNCC, organizou-se a partir dos direitos de aprendizagem das crianças, os quais são organizados da seguinte forma: **direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se**. Tal configuração se sustenta na ideia de que o foco deve ser a criança, que pode aprender e se desenvolver caso sejam dadas as condições para tal. Além de definir tais direitos de aprendizagem, o documento aponta perspectivas de concretização desses direitos, que deve ocorrer por meio de um arranjo curricular que privilegia os campos de experiência, os quais incluem: **O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas** e finalmente, **Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**. Esses campos são compostos por um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são identificados por códigos alfanuméricos e que se desdobram em perspectivas de organização do trabalho docente com as crianças (Brasil, 2017).

Esta organização parte de princípios os quais compreendem que as crianças aprendem a partir da valorização de suas necessidades e experiências. Dessa forma é importante refletir sobre o sentido atribuído ao termo “experiência” no documento em questão. Que sentido o termo experiência possui nesse documento e como é possível organizar o trabalho docente nesse contexto?

O sentido de experiência assumido na BNCC, converge, para um trabalho que não deve estar focado em resultados, mas na dimensão do respeito ao desenvolvimento da criança. Ou seja, embasar-se em situações que parte das situações que as crianças significam e podem atribuir sentido, em um processo que se amplia para novas experiências. Dessa perspectiva, é possível estabelecer relação com uma concepção de aprendizagem que considera o saber e o fazer das crianças. Cabe aos professores da educação infantil compreender os pressupostos que orientam esse arranjo curricular da BNCC, para que possam construir argumentos em torno de seus limites e desafios, pensando em perspectivas para o processo de organização do trabalho com as crianças no contexto das instituições em que atuam.

3.2 Pressupostos orientadores dos campos de experiência na BNCC

Ressaltamos até então que os princípios orientadores da BNCC estão alicerçados nos direitos de aprendizagem, os quais devem ser concretizados por meio da organização do trabalho pedagógico, sustentado num arranjo curricular por Campos de Experiência, conforme destacamos no tópico anterior.

A BNCC preconiza que o currículo da Educação Infantil deve se estruturar a partir dos campos de experiência, assim definidos: “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 42).

Dessa forma, o sentido atribuído ao termo experiência na BNCC, diz respeito a uma nova forma de organização das ações educativas para as crianças da Educação Infantil, que leva em conta seus modos próprios de aprender e significar o mundo que a cerca. Nesse sentido é válido questionar sobre: que modos de aprender são específicos, às crianças nessa etapa da educação básica? Fochi (2015) ajuda na compreensão desse processo ao destacar:

A produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo (Fochi, 2015, p. 223).

Diante do exposto, constatamos que o termo experiência diz respeito às situações com as quais o indivíduo estabelece

interação com o mundo, por meio dos elementos da natureza, em situações concretas com seus pares. Logo, “a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo, o fazer e o agir das crianças” (Fochi, 2015, p. 221).

Em vista das questões anteriormente apontadas compreendemos que, em alguma medida, há possibilidade de organizar as ações educativas na Educação Infantil, colocando a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa posição entende a criança que cria, explora esse expressa, desde que lhes sejam dadas as condições para tal. Assim, a ação educativa expressa na BNCC, evidencia uma perspectiva de currículo que visa superar a centralidade no professor e no processo burocrático institucionalizado, conforme aponta Aquino & Menezes (2016, p. 41). Essa nova forma de conceber o currículo pode ser entendida como:

[...]um salto na qualidade dos currículos das escolas de educação infantil, uma vez que podem representar a superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdo, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição. (Aquino & Menezes, 2016, p. 41).

A organização do currículo por campos de experiências entende que o conhecimento deve ser trabalhado com as crianças em uma perspectiva contextualizada. Isso significa que, ao contrário da estrutura que os níveis de ensino das etapas subsequentes se pautam na Educação Infantil, a inter-relação entre os cinco campos de experiência, é um dos fundamentos para a organização do trabalho pedagógico com as crianças. Este é um grande desafio, ou seja, não fazer do trabalho a partir dos campos de experiência momentos estanques.

Esse movimento é exemplificado por Fochi (2015, p. 193) da seguinte forma, mesmo que em outro contexto: “[...] a geografia é tão humana quanto natural, pertence tanto às ciências humanas, quanto as ciências naturais. O meio ambiente é um ‘conteúdo’ considerado de biologia, porém tem profunda relação com a dinâmica das sociedades [...]”. Nesse exemplo, é possível refletir sobre, como uma determinada situação educativa pode atravessar ou transitar por diferentes saberes. No caso dos campos de experiência, cabe aos professores da Educação Infantil, situar a organização do seu trabalho numa perspectiva de que uma mesma situação de aprendizagem, pode/deve ser abordada a partir dos diferentes campos de experiência. Assim, planejar, exige uma tomada de consciência de que é preciso articular os diferentes campos em favor do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ou seja, a experiência está diretamente ligada a uma situação de aprendizagem e de significação do aprendido. Desse modo, a experiência na educação infantil é uma ação formativa. De acordo com Cavaco (2009), a experiência “é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação”

Esse processo é explicitado por Bondioli & Mantovani (1998) ao mencionar que a experiência de aprendizagem é ponto de convergência e de base para a prática pedagógica. Este processo está situado a partir de uma “didática do fazer”. Aprender pela experiência, não significa apenas fazer algo, mas aprender e atribuir sentido a essa aprendizagem. Dessa forma, os autores destacam ainda que há três princípios que devem orientar o trabalho formativo na Educação Infantil a partir dos campos de experiência, a saber: **a ludicidade, a continuidade e a significatividade**. Tais princípios devem ser compreendidos por parte dos educadores da Educação infantil em função de que são a base para significar o planejamento nessa etapa da educação básica. Vejamos uma breve explicação sobre cada um desses princípios.

Sobre o princípio **da ludicidade**, concebemo-la como uma forma peculiar da criança aprender e se desenvolver. No âmbito da BNCC, é um princípio que busca “aprofundar os tipos de experiências que as crianças vivem diariamente [...]” (Fochi, 2015, p.223). Esse princípio precisa ser garantido ao combinar “jogos de faz de conta com atividades exploratórias e criativas” (Fochi, 2015, p. 225).

Como segundo princípio, **o da continuidade**, vale destacar que o cerne de sua importância reside no fato de que a

criança deve ser concebida como sujeito em pleno desenvolvimento, ou seja, o período da Educação Infantil constitui-se apenas como um dos contextos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse lugar não é possível esgotar todas as possibilidades de aprendizagem da criança, por isso, não é admissível antecipar conteúdos nem tampouco situações de ensino próprias de outras etapas da educação básica. Nesse sentido, por meio desse princípio, temos a oportunidade de acompanhar, aprofundar e situar as experiências de aprendizagem das crianças. Sobre esse princípio, Fochi (2015), explica:

[...] continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas. Isso significa dizer que a continuidade implica condições objetivas (i) de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação; (ii) de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais; (iii) de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma mesma atividade por longos períodos de tempo; e (iv) de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos. (Fochi, 2015, p. 226).

Outro aspecto relevante a se considerar em relação a esse princípio é que cada nova experiência se baseará na anterior e enriquecerá a experiência subsequente. Esse aspecto é o que pode diferenciar uma experiência que, de fato, é formativa para a criança, de outra qualquer. A continuidade de uma experiência é fundamental e oferece condições para que a criança aprenda e produza seus significados pessoais.

O terceiro princípio que orienta a organização curricular por campos de experiência, é o da *significatividade*, que entende que a criança é um sujeito ativo do processo, afinal, “a produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: (i) a autoria; (ii) a eleição; (iii) a provisoriade” (Fochi, 2015, p. 227).

Em síntese, consideramos fundamental que, na organização das propostas curriculares da Educação Infantil, os princípios acima descritos tenham que ser considerados para que se efetive um currículo sustentado nas relações, nas interações, nas experiências concretas da vida cotidiana e que favoreça um aprendizado significativo através das diferentes linguagens (Brasil, 2009).

Diante das questões abordadas nesse tópico, em que buscamos trazer à tona alguns dos pressupostos e princípios orientadores da organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência, faremos a partir do próximo tópico uma análise em torno do trabalho com a linguagem escrita nesse contexto, fazendo uma interlocução com as principais categorias da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que este é o foco central desse estudo, dialogar com a organização curricular da BNCC, especialmente dos campos de experiência e suas implicações para o trabalho com a linguagem escrita.

3.3 A linguagem escrita e os campos de experiência na Educação Infantil

A apropriação da linguagem escrita se configura como um processo complexo, que possui suas especificidades e que é iniciado de forma intencional e sistemática, no contexto da Educação Infantil. Para tanto, precisa ser organizado e sistematizado com base em um aporte teórico que compreenda a linguagem como um instrumento da cultura, que exerça uma função social e que, a partir das interações, as crianças possam se expressar por meio de diferentes formas, construindo as “bases para que participem criticamente da cultura escrita, experimentando diferentes formas os modos de pensar escrito” (Brito, 2012, p.15).

Assim, defendemos a ideia de que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança tem início quando é garantido a ela o direito de expressão, ou seja, quando é possível a ela vivenciar situações com as quais possa expressar-se por meio dos desenhos, da fala, dos gestos, das brincadeiras de faz-de-conta e outras formas de linguagem passando a fazer parte de seu cotidiano (Vygotski, 1995). Vituriano et al. (2021) ao discutir sobre a criança e a apropriação da linguagem escrita, faz o seguinte destaque a partir da perspectiva Histórico-Cultural:

Assumimos, neste trabalho os pressupostos de uma concepção de linguagem como interação, a qual é defendida por Geraldi (2011) como sendo aquela que parte de uma compreensão de sujeito, de sociedade e de aprendizagem que são condizentes com os pressupostos que coadunam com a teoria Histórico-Cultural.

Esta concepção de linguagem como interação, subtece uma compreensão de linguagem escrita como processo responsivo e discursivo. (Vituriano et al., 2021, p. 732).

Articulando essa ideia de apropriação da linguagem escrita, considerando a inter-relação que subsidia a prática defendida a partir dos campos de experiências na Educação Infantil, podemos inferir que, ao possibilitarem a expressão das crianças por meio de diferentes linguagens, todos os campos de experiência contribuem com o processo de apropriação da linguagem escrita por parte da criança. Como exemplo, o campo de experiência, intitulado: traços, sons, cores e formas, possibilita à criança “[...] vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (Brasil, 2017, p. 39). Segundo a Teoria Histórico-Cultural, todas essas formas de expressão, contribuem diretamente com a constituição das bases para o processo de apropriação da linguagem escrita. (Vygotsky, 2007).

Portanto é nesse contexto que a linguagem escrita, assume um importante papel, que é o de contribuir com o processo de constituição da cidadania. Vygotsky (1995, p. 183) afirma que é por meio da apropriação da linguagem escrita, que ocorre o processo de “desenvolvimento cultural da criança”.

Assim, a teoria Histórico-Cultural anuncia uma concepção de ser humano contrária àquelas que acreditam que a criança já nasce com um conjunto de aptidões que serão desenvolvidas ao longo da sua vida. Na verdade, assume como uma de suas teses centrais, de que o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele. (Vituriano et al., 2021, p. 734).

Evidentemente, que na especificação dos campos de experiência algumas situações são consideradas como base do trabalho, com algumas linguagens importantes para o desenvolvimento das crianças, ou seja, há algumas especificações prioritárias para abordar em cada um deles, sem esquecer que todas as linguagens perpassam todos os campos de experiência. Há uma indicação direta e orientada de que a linguagem escrita tem prioridade no campo denominado de: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. No tocante a isso, a BNCC traz a seguinte redação:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. [...] 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. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42, grifos nossos).

A citação acima, apresenta as bases sobre as quais a linguagem escrita e constitui na BNCC. Dessa forma, faremos uma análise dessas idéias, relacionadas a alguns dos princípios e pressupostos da teoria Histórico-Cultural, com a qual temos estabelecido diálogos e construído percepções de como é importante seus pressupostos, para pensarmos em percurso sem relação aos modos de organização dos espaços e tempos de aprendizagem na educação infantil.

Nessa perspectiva, o documento da Base, inicia afirmando que:(i) *a participação das crianças em situações comunicativas se dá desde o seu nascimento, por meio de uma linguagem peculiar.* Nesse contexto, elas estão imersas em

experiências intimamente relacionadas à linguagem escrita fazendo uso dela em situações reais, como um instrumento de comunicação. Do ponto de vista histórico-cultural, dentre as diferentes formas que os bebês utilizam para se comunicar, das linguagens mais peculiares a essa idade, destacamos a fala, o gesto, o desenho, formas particulares da linguagem infantil como afirmou Vigotski (1997).

Essas formas de comunicação são as bases para o processo de apropriação da linguagem escrita. Juntamente com Vigotski, Luria e Leontiev⁵, constroem as bases da Teoria Histórico-cultural sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Apresentam de forma clara esse processo a partir da pré-história da escrita na criança. Menciona que até chegar ao signo – ao escrito – o gesto, o desenho, a brincadeira de faz de conta, constituem como as bases para que as crianças se expressem e façam uso da linguagem atribuindo sentido e significado.

Portanto é na idade pré-escolar, que essas formas de expressão se constituem como base de comunicação das crianças e por isso precisam ser reconhecidas e valorizadas nas práticas institucionalizadas, no currículo. É preciso possibilitar experiências em que as crianças possam explorar diferentes linguagens, em diversas situações reais de uso. Contudo, ao organizar e sistematizar essas práticas é preciso considerar as especificidades de cada criança, seu contexto, sua cultura, ou seja, suas formas de se apropriar do mundo e de com ele interagir (Baptista, 2017).

A compreensão acerca do processo de como as crianças se apropriam da cultura historicamente elaborada, é fundamental para construção e práticas significativas com as crianças e pode contribuir para a sua construção de sentidos sobre determinado objeto da cultura, no caso específico deste estudo, da linguagem escrita. Segundo Leontiev (1978), o que contribui para que as crianças construam sentidos sobre os objetos da cultura são as interações que estabelecem com o meio a partir da mediação feita pelos adultos. Nesse sentido, a forma como a linguagem escrita é apresentada às crianças é fundamental para que elas possam atribuir sentido em situações reais de uso. “[...] o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso [...]” (Jolibert, 1994, p.160). A BNCC caminha nessa perspectiva ao afirmar que (ii) *a criança vai construindo sua concepção de língua escrita, quando é garantido a ela experiências com textos que circulam em diversos contextos: familiar, comunitário e escolar*. Nesse sentido Mello (2005, p. 78), ajuda a pensar sobre os modos de como a linguagem deve ser apresentada as crianças.

Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, obstaculizamos a formação de um sentido seja adequado à escrita. O sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças, que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo [...] Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus desejos de expressão, como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas. (Mello, 2005, p. 78).

Aqui podemos empreender que são inúmeras as situações que podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, dentre as quais destacamos: o faz-de-conta, o desenho livre, o uso de textos reais para compreensão de sua função, dentre outras. Nessa direção, a criança compreenderá que esse instrumento da cultura representa uma realidade e têm um significado.

Por outro lado, se a prioridade for apresentar a escrita por meio de situações focadas na dimensão técnica em que as letras, sílabas, frases e textos descontextualizados são pontos de partida, o sentido particular que será atribuído à linguagem escrita está focado na obrigação, como um instrumento artificial. Esse processo, não concretiza, o desejo de compreensão das crianças” (Lugle & Mello, 2015, p. 193).

Desse modo, é preciso criar nas crianças a necessidade de apropriação da linguagem escrita, motivá-las com atividades

⁵ Três dos principais representantes da psicologia soviética, da Teoria Histórico-Cultural. L. S. Vigotski; A. R. Luria; A. N. Leontiev.

que tenham sentido para elas. Segundo (1978, p. 217), “[...] o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade é determinado pelas relações reais que o sujeito tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida”.

Compreendemos que, além das atividades que envolvem a escrita em situações reais de uso, a BNCC para a Educação Infantil também menciona que o (iii) *contato com diferentes gêneros literários, tais como contos, fábulas, poemas, cordéis etc.*, despertam-na criança a necessidade de ler e escrever. De acordo com Goulart (2007), é necessário ler muito para que as crianças desenvolvam a linguagem escrita.

As possibilidades de experiências relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita são desdobradas no referido documento curricular, a partir dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, classificados por códigos alfanuméricos. Estes, por sua vez, estão organizados em três grupos etários. Portanto, o documento nos alerta para o fato de que “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2017, p. 44). Neste trabalho, os objetivos de aprendizagem não foram alvo de discussão detalhada, uma vez que a descrição do campo nos dá pistas sobre o trabalho com o objeto em questão.

Entretanto, é necessário destacar que, embora os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos por grupos etários nos remeta à organização de um currículo baseado em áreas, em que os conhecimentos são sistematizados a partir de uma rotina estática, o nosso olhar deve estar direcionado para os pressupostos e princípios que se efetivam em um currículo por campos de experiências, caso contrário, estaremos contribuindo para que ocorram “contradições entre o discurso educacional e a prática educativa” (Gontijo, 2008, p. 13).

Ressaltamos que o arranjo curricular por meio dos campos de experiência, apresentam-se como possibilidade de um trabalho com a linguagem escrita pautado nas bases histórico-culturais, da compreensão desse instrumento cultural que perpassam toda a vida da criança. Faz-se necessário que no processo de elaboração das propostas curriculares de estados e municípios, que alguns princípios até então discutidos, em que as experiências das crianças são valorizadas e que as interações e as brincadeiras sejam reconhecidas como eixos estruturantes do trabalho. A partir desses eixos, as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes são articuladas aos conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural (Brasil, 2017).

4. Considerações Finais

O currículo constitui-se em um campo complexo de estudo, porém necessário para entender como a escola pode se organizar, sobretudo quando entendemos que ela deve possibilitar experiências com as quais as crianças possam desenvolver-se plenamente por meio do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Tendo em vista a amplitude do tema, delimitamos o referido estudo para a Educação Infantil e, nesse âmbito, são observados avanços relativos à dimensão legal do currículo nessa área. Esses avanços que ocorreram nas últimas décadas deram destaque às especificidades que precisam ser levadas em conta na construção dos currículos e na garantia do aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças brasileiras.

Ao iniciarmos este estudo, optamos por delinear o percurso histórico das discussões sobre o currículo no contexto da Educação Infantil, buscando esclarecer que, anterior à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram construídos indicações curriculares com vistas a orientação do trabalho educativo das crianças na primeira infância e isto se constitui como importante, tendo em vista que possibilitam muitas discussões, produções acadêmicas, críticas e reflexões importantes sobre a Educação Infantil e suas práticas.

Diante dessa historicidade que, em alguma medida, faz menção de que o objetivo era de atender às demandas e às especificidades da Educação Infantil, observamos que as elaborações mais consistentes e a defesa de um currículo voltado às necessidades das crianças, tem uma marca importante e significativa com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(Lei n. 9394/96), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e de modo especial, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), marcada por atender de forma muito cuidadosa e atenta as recomendações de diferentes grupos de estudo e pesquisa brasileiros que empreenderam uma luta em prol da elaboração de orientações curriculares que respeitassem e atendessem aos direitos da criança. Foi um marco muito importante do ponto de vista da documentação curricular para essa etapa.

No contexto atual em que a BNCC assume papel central do ponto de vista legal, é importante salientar que em seu corpo textual é assumido que não foram desprezados os princípios do documento anterior – DCNEI -. Evidentemente, cabe aos estudiosos da área lançar luz sobre os desafios e possibilidades. Destacamos que nessa construção histórica que culminou com a aprovação da BNCC, é possível atuar e por sua vez elaborar currículos voltados às necessidades das crianças.

Um exemplo claro disso é quando no referido documento identificamos o tratamento dado aos direitos de aprendizagem, os quais podem contribuir para pensar o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Trabalho que deve partir da valorização das experiências das crianças, o que coaduna com os princípios defendidos por Vygotsky e colaboradores, quando entende que a criança aprende a partir das relações que estabelecem com o mundo, com os objetos de sua cultura e com os sujeitos.

Além disso, um outro elemento importante para orientar o trabalho com a linguagem escrita a partir da BNCC, são as relações que devem ser estabelecidas entre os princípios que fundamentam os campos de experiência, a saber: da ludicidade, da significatividade e da continuidade, constatamos uma relação entre esses princípios, e aqueles relativos ao processo de atribuição de sentido em relação a linguagem escrita, que é o ponto de convergência orientador do planejamento do professor da infância, a saber: Construir um planejamento fundamentado nas experiências, nos saberes e nos interesses das crianças na perspectiva de ampliar, aprofundar e ressignificar suas aprendizagens. Assim a criança é sujeito ativo nesse processo.

Por essa razão, defendemos que as discussões curriculares no âmbito da Educação Infantil precisam ser ampliadas e intensificadas. Para isso, sugerimos como estratégia, organizar espaços de formação continuada para que os professores possam estudar, aprofundar e tecer suas críticas ao documento, bem como identificar possibilidades para orientar suas ações cotidianas. Afinal não é possível fazer uma crítica consciente e consistente sem que os professores da Educação Infantil compreendam os princípios que orientaram a construção da BNCC.

Referências

- Aquino, L. M. M. L. L. & Menezes, F. M. (2016). Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. *Debates em Educação*. 8(16), 29-45. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p30>.
- Baptista, M. C. (2017). Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. *Paidéia*. 12(18). <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>
- Barbosa, M. C. S. & Richter, S. R. S. (2015). Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, D.; Barbosa, M. C. S. & Faria, A. L. G. de (Org.). *Campos de experiência na escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 185-198.
- Bandioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual da Educação Infantil*. Ed. Artes Médicas.
- Brasil. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular* (Terceira Versão). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.
- Brito, L. P. L. (2012). Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: Faria, A.L.G.; Mello, S.A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 3-19. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 93).
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227. <https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.4949>

- Campos, R., & Silveira Barbosa, M. C. (2016). BNC e educação infantil - Quais as possibilidades? *Retratos Da Escola*, 9(17). <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>
- Cervo, A. L., Bervian, P. A. & Silva, R. da. (2007). *Metodologia científica*. (6. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Cerisara, A. B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, 23(80), 326-345, set. 2002.
- Fachin, O. (2003). *Fundamentos de metodologia*. (4. ed.). Saraiva.
- Fochi, P. S. (2015). Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: Finco, D.; Barbosa, M. C. S. & Faria, A. L. G. de (Org.). *Campos de experiência na escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 221-232.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. (4. ed. – 10. reimpr.) Atlas.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). O que significa currículo. In: Gimeno-Sacristán, J. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso, 10-16.
- Goodson, I. F. (1995). Etimologia, epistemologia e o emergir do currículo. In: Goodson, I. F. *Currículo: teoria e história*. Vozes, 31-43.
- Goulart, C. (2007). A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade*. (2.ed.) Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- Gontijo, C. M. M. (2008). *A escrita infantil*. Cortez.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de textos*. Artes Médicas.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.
- Lugle, A. M. C. & Mello, S. A. (2015). Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(3), 187-199.
- Lazaretti, L. M. (2016). Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: Pasqualini, J. C.; Tshako, Y. N. *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 165-175. https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf
- Mello, S. A. (2005). O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: Faria, A. L. G.; Mello, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 23-40.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2.ed.). Editora Feevale.
- Vituriano, H. M de M., Cavalcante, L. R. C, Abreu Neto, R. S., Dourado, I. S. dos S. & Batalha, T. V. (2021). Sentidos da formação de professores alfabetizadores no curso de pedagogia da universidade federal do Maranhão –UFMA/ Significados da formação de professores alfabetizadores no curso de pedagogia da universidade federal do Maranhão -UFMA. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 6 (12), 104238–104253. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-791>
- Vituriano, H. M. de M., Dourado, I. S. dos S., & Abreu Neto, R. S. (2021). A criança e a apropriação da linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural: o que os professores precisam saber/conhecer desse processo? *Conjecturas*, 21(3), 725–748. <https://doi.org/10.53660/CONJ-174-301>
- Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7. ed.) Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L. S. *Obras Escogidas*, Madrid: Visor, v. III.