



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LARISSA VITÓRIA ALVES TAVARES

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COM UMA PROFESSORA DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS**

**RECIFE
2026**

LARISSA VITÓRIA ALVES TAVARES

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COM UMA PROFESSORA DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, do
Departamento de Educação, da
Universidade Federal Rural de
Pernambuco – UFRPE, como requisito
para obtenção do título de Licenciado/a
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Catarina Dos Santos Pereira Cabral

RECIFE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

T231p Tavares, Larissa Vitória Alves.
Práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil com uma professora do Programa Primeiras Letras / Larissa Vitória Alves Tavares. – Recife, 2026.
69 f.; il.

Orientador(a): Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Política educacional. 4. Leitura (Primeira infância) 5. Professores alfabetizadores. I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LARISSA VITÓRIA ALVES TAVARES

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UMA PROFESSORA DO PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS

Data da Defesa: 19/06/2026

Horário: 08H

Local: Sala de Seminários - Bloco A - DEd (UFRPE)

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (UFRPE) - Orientadora

Prof.^a Dra. Sirlene Barbosa de Souza (UFRPE) - Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE) - Examinadora Externa

Resultado: (X) Aprovada

() Reprovada

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que lutam por uma educação de qualidade e a todas as crianças, que merecem uma educação construída para elas e com elas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o centro de tudo em minha vida e que por meio do seu amor me permitiu realizar o sonho de me formar em uma universidade pública.

Aos meus pais, Rivaldo Tavares (in memoriam) e Lilian de Oliveira, porque sempre fizeram de tudo por mim para que nunca faltasse nada e me ensinaram, desde cedo, a importância dos estudos. Sem os esforços de vocês eu não teria chegado aqui tão longe, hoje, eu entendo tudo que fizeram por mim e espero retribuir.

À minha irmã, Marília, por entender e me apoiar nos momentos em que eu precisava ser ausente. Obrigada pelo carinho que sente por mim e por tudo que passamos juntas. Te amo!

Aos meus avós maternos, Maria de Fátima e João Paulino, obrigada pelo apoio, pelas brincadeiras, pelas orações e por serem nossa base familiar. Amo vocês!

À Jean, meu amor, por me aguentar falando por horas sobre meus estudos, sobre as coisas novas que aprendi, sobre minhas vivências em sala de aula. Obrigada por entender o quanto estudar é importante pra mim, por ir nos congressos me ver apresentando trabalhos, por me apoiar em tudo que eu faço. Eu te amo!

Ao meu padrasto, Michelangelo, obrigada por tudo, pelos momentos, as boas risadas, por cuidar de mim e da minha irmã mesmo de longe. Ti voglio bene!

À minha tia Eliz, meu tio Andrea e Sophia, obrigada pelos momentos juntos e por me apresentarem Pamela Greguoldo que contribuiu, de muito bom grado, para minha formação e para que eu conhecesse outras formas de pensar a escola.

À minha tia Ester, meu tio André e minhas primas Manu e Livia muito obrigada pelos momentos em família!

À minha tia Nilda, obrigada pelo apoio quando soube que iniciei o curso de pedagogia, por ser o exemplo que a educação transforma vidas, muito obrigada pelos seus conselhos. À minha tia Hilda, pelo apoio e preocupação comigo e minha irmã, pelos conselhos e incentivos e aos meus tios Ricardo e Rildo, por me ajudarem em muitos momentos. Minha prima Allana, obrigada pelas tardes em que passamos juntas sendo apenas garotas.

À Tarciana, minha professora e amiga desde a escola, e Marcone pelos momentos de conversas, conselhos e até pelos momentos não tão sérios. Obrigada pelo apoio e pela nossa linda amizade.

À toda minha família, que é muito grande, e por ser minha base para continuar tentando!

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Catarina, por sua generosidade, sua preocupação e por acreditar em mim e por me apresentar as temáticas da área de linguagens com muito carinho e respeito. Obrigada pelos momentos em que pude aprender com a senhora, pela parceria que construímos no decorrer do curso. Gratidão por tudo!

À professora Eliana Albuquerque, expresso minha sincera gratidão pela oportunidade de participar do grupo de estudos sob sua orientação. Os encontros dedicados à reflexão dos livros didáticos na Educação Infantil me fizeram enxergar esses recursos com outros olhares e ampliaram minha compreensão sobre essa temática. Obrigada por fazer parte da minha trajetória docente, levarei os aprendizados dessa experiência como referência para minha prática pedagógica e vida acadêmica.

À professora Fabiana (in memoriam), por seu jeito único de despertar nos estudantes a sensibilidade, pela escuta, pela preocupação e pelo compromisso com a educação. Só tenho a agradecer pela oportunidade de ter aprendido com essa docente tão apaixonada pela profissão. Fabiana presente!

Aos meus amigos, Anthony, Ronald e Yasmim, obrigada por todos os momentos que tivemos juntos desde o início até os últimos momentos do curso. Vocês fizeram tudo ser mais leve, ser mais divertido, só tenho a agradecer e desejo que vocês sigam realizando seus sonhos.

Agradeço a todos os professores do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE, pois todos me marcaram e pude aprender muito com cada um. Gratidão!

À professora que abriu as portas de sua sala de aula para que eu pudesse realizar minha pesquisa de monografia. Muito obrigada!

E a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização dessa pesquisa e minha formação.

“Passávamos as cartas de mão em mão, procurando decifrá-las. Subíamos no galho mais alto da mangueira, desdobrávamos folha por folha e procurávamos pela letra “O”, a única que conhecíamos. Aquelas cartas se tornaram uma obsessão para mim. Queria decifrar o que as letras diziam para contar a Gina. E foi assim que decidi aprender a ler.”

-Letras de Carvão de Irene Vasco e Juan Palomino

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivos compreender as experiências pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil no âmbito do Programa Primeiras Letras e os usos que as professoras fazem desse material em suas práticas cotidianas. Para isso, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Brandão e Leal (2010), Moraes (2012, 2019) que apontam caminhos para o trabalho com o ensino de leitura e de escrita na Educação Infantil, entre outros autores, bem como a Política de Ensino do Recife, documento norteador do Programa Primeiras Letras e das práticas docentes. Como abordagem metodológica utilizou-se da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para adquirir os dados observamos a prática docente no período de dez dias e foi realizada uma entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados obtidos nos baseamos na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados revelam que a docente desenvolve uma prática intencional envolvendo o ensino de leitura e de escrita na Educação Infantil, além de articular em seu planejamento os usos do recurso didático do Programa Primeiras Letras. Conclui-se que a prática observada demonstrou que é possível desenvolver práticas de ensino de leitura e de escrita sem abrir mão das especificidades da infância, também evidenciou que um mesmo programa pode ser mobilizado de formas muito distintas a depender da postura crítica e reflexiva do docente.

Palavras- chave: Alfabetização; Letramento; Política educacional; Primeira Infância

ABSTRACT

This Course Completion Paper aimed to understand the pedagogical experiences related to reading and writing practices in Early Childhood Education within the scope of the First Letters Program and the ways teachers use this material in their daily practices. To this end, our research was grounded in the studies of Brandão and Leal (2010), Morais (2012, 2019), who point out pathways for teaching reading and writing in Early Childhood Education, among other authors, as well as in the Teaching Policy of Recife, the guiding document of the First Letters Program and teaching practices. As a methodological approach, a qualitative case study was adopted. To collect the data, teaching practices were observed over a period of ten days, and a semi-structured interview was conducted. For the analysis of the data obtained, we relied on Bardin's (1977) Content Analysis. The results reveal that the teacher develops an intentional practice involving the teaching of reading and writing in Early Childhood Education, while also integrating into her planning the use of the didactic resource of the First Letters Program. It is concluded that the observed practice demonstrated that it is possible to develop reading and writing teaching practices without disregarding the specificities of childhood. It also showed that the same program can be implemented in very different ways depending on the teacher's critical and reflective stance.

Keywords: Literacy; Literacy Practices; Educational Policy; Early Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/GRÁFICOS

Figura 01- corredor da escola com vista para entrada.....	27
Figura 02 - parquinho de areia.....	28
Figura 03 - visão ampla do ambiente.....	29
Figura 04 - o cantinho da leitura do grupo IV.....	29
Figura 5 - atividade com nome próprio.....	38
Figura 6 - o nome próprio e emoções.....	39
Figura 07 - atividade letra S.....	41
Figura 8 - atividade letra S.....	42
Figura 09 - proposta vamos passear no bosque.....	49
Figura 10 - proposta envolvendo os quadros do artista Ivan Cruz.....	50
Figura 11- proposta de brincadeira favorita.....	51
Figura 12- livro Abra cada palavra.....	53
Figura 13- texto coletivo.....	53
Figura 14 - proposta o que tem na caixa?.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Rotina do Grupo IV.....	34
Quadro 02: atividades vivenciadas no período de observações.....	37
Quadro 03 - Atividades envolvendo a apropriação do SEA.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional da Criança Alfabetizada
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA.....	18
1.1. PERCURSOS E POSSIBILIDADES DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.3. O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO.....	23
1.4. O QUE REVELAM AS PESQUISAS EM RELAÇÃO AOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	25
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	28
2.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	28
2.2. UNIVERSO PESQUISADO.....	29
2.3. A SALA DE AULA E A TURMA OBSERVADA.....	30
2.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
2.5. MEIOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	32
2.6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE RESULTADOS.....	33
CAPÍTULO 3: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	34
3.1. DESCRIÇÃO DA ROTINA DA DOCENTE.....	34
3.2. ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA PRÁTICA DA DOCENTE OBSERVADA.....	37
3.3. COMO A DOCENTE UTILIZAVA O MATERIAL E O QUE DIZ SOBRE O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS EM SUA PRÁTICA DE ENSINO?.....	49
CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS.....	62
Apêndice A - Roteiro de entrevista.....	65
Apêndice B- Roteiro de observação.....	66
Anexo A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	68

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito constitucional foi consolidado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, posteriormente, nos demais documentos legais, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, dividindo-a em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), representando um marco fundamental para a garantia dos direitos das crianças no Brasil.

Contudo, conforme Soares (2020), o acesso por si só não garante a efetiva democratização da educação. Para que esta se concretize na Educação Infantil, é necessário não apenas assegurar o acesso às instituições educacionais, mas também garantir a qualidade do atendimento em conformidade com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024), que defende a equidade no acesso e permanência de todas as crianças, implementar políticas públicas consistentes e assegurar a formação continuada dos professores, elementos essenciais para a construção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Nessa perspectiva de qualidade educacional, emerge uma discussão fundamental sobre práticas pedagógicas que se configuram como adequadas para esta etapa, especialmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. É essencial reconhecer, antes de tudo, que as crianças já refletem e se relacionam com a língua escrita antes mesmo de adentrarem na escola, uma vez que estão imersas em um ambiente letrado que as convida, desde cedo, a atribuir sentido aos textos que circulam em seu cotidiano, conforme Ferreiro e Teberosky (1979).

Essas experiências vivenciadas fora do contexto escolar são bastante significativas, pois revelam que a criança não chega à escola como uma folha em branco, ela já traz consigo hipóteses, curiosidades e saberes sobre a escrita. Nesse sentido, Brandão e Leal (2010) corroboram a necessidade de proporcionar experiências ainda mais ricas e intencionais no ambiente escolar, de modo a ampliar e aprofundar as relações que as crianças já estabelecem com a leitura e a escrita.

No entanto, apesar dos avanços legais e dos debates acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ainda persistem entraves para a implementação de abordagens que promovam propostas relevantes envolvendo a leitura e a escrita.

Observa-se, a predominância de metodologias tradicionais que privilegiam a mecanização, a repetição e experiências engessadas nas instituições infantis.

Diante desse cenário, surgem programas governamentais e iniciativas privadas que buscam enfrentar o problema. Nesse prisma, esta pesquisa tem como foco o Programa Primeiras Letras, implementado em um município de Pernambuco por meio da Lei nº 18.965, de 26 de julho de 2022, destinado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa tem o intuito de garantir a alfabetização das crianças até os sete anos de idade. Suas ações abrangem formação continuada de professores, elaboração de matriz curricular, fornecimento de materiais pedagógicos complementares, avaliação e monitoramento, além de sistemas de incentivo para melhoria de resultados e fortalecimento da gestão educacional.

Nesse contexto, coloca-se como problema de pesquisa: de que forma as professoras da Educação Infantil experienciam e utilizam os materiais do Programa Primeiras Letras em suas práticas cotidianas de leitura e escrita? O interesse nesse objeto surgiu a partir das experiências vividas e das discussões realizadas durante o curso de Pedagogia, bem como de apresentações de trabalhos em congressos educacionais e da participação em grupos de pesquisa sobre alfabetização. Essas vivências possibilitaram uma melhor compreensão e aprofundamento de várias questões que permeiam as práticas do professor alfabetizador e o processo de alfabetização. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre a eficácia de políticas públicas educacionais e oferecer subsídios para a reflexão sobre os desafios e possibilidades no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo principal: compreender as experiências pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil no âmbito do Programa Primeiras Letras e os usos que as professoras fazem desse material em suas práticas cotidianas. Para isso, busca-se, como objetivos específicos: identificar o que as professoras dizem sobre o Programa Primeiras Letras; e analisar como as professoras utilizam os materiais propostos no Programa Primeiras Letras para o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, o trabalho está organizado da seguinte maneira:

O Capítulo 1 trata dos marcos teóricos e legais dos percurso das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil e das possibilidades do ensino de leitura e de escrita nesta etapa da educação.

O Capítulo 2, por sua vez, trata do caminho metodológico da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O capítulo também apresenta os caminhos

metodológicos utilizados, o roteiro de observação da prática da professora, entrevista semiestruturada realizada com a docente, as observações e anotações no diário de campo.

O Capítulo 3 reúne a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir das observações e entrevistas realizadas, estando organizado em três categorias: a rotina da docente observada; as atividades de leitura e escrita vivenciadas, com destaque para as falas da professora acerca de como desenvolve seu trabalho nessa etapa da educação; e o uso dos materiais didáticos e as considerações da docente sobre o Programa Primeiras Letras, com ênfase em compreender como ela inseria esses recursos em sua prática pedagógica.

Por fim, tecemos a conclusão do trabalho que retoma os objetivos propostos, refletindo sobre os resultados alcançados, bem como destacando as contribuições do estudo.

CAPÍTULO 1: LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

Visto que este trabalho busca investigar práticas de uma professora do Programa Municipal de Alfabetização, esta seção foi organizada da seguinte maneira: Percursos e possibilidades da leitura e escrita; Política pública educacional: concepções e reflexões no âmbito da Educação Infantil; O Programa Primeiras Letras e a Educação Infantil no Recife; O que dizem as pesquisas em relação aos programas de alfabetização nos últimos anos da Educação Infantil.

Dessa forma, faz-se necessário discutir, inicialmente, a questão das práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil. Essa discussão ganha contornos específicos nessa etapa da educação, pois não há um consenso sobre a introdução de propostas envolvendo a leitura e a escrita nos primeiros anos da educação primária. São justamente tais possibilidades e percursos que serão discutidas a seguir.

1.1. PERCURSOS E POSSIBILIDADES DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, essa questão tem gerado debates no campo educacional. Em épocas anteriores, acreditava-se que essa etapa da Educação Básica não deveria favorecer o contato com a língua escrita, pois entendia-se que a criança só estaria preparada para experiências com a língua escrita após os seis anos, idade em que supostamente atingiria a maturidade necessária. No entanto, estudos como o de Ferreiro e Teberosky (1979) demonstram uma ruptura com essa visão ao propor que as crianças desde muito cedo constroem hipóteses sobre a língua escrita. Diante disso, surgem diferentes compreensões sobre como se deve ou não introduzir práticas envolvendo a leitura e a escrita na primeira infância.

Em seus estudos, Brandão e Leal (2010) identificam três caminhos distintos nas práticas pedagógicas com crianças menores de seis anos. O primeiro caminho, denominado de “A obrigação da Alfabetização”, caracteriza-se por exercícios mecânicos voltados para a memorização de letras, fichas e textos descontextualizados, concebendo, assim, a língua escrita como um mero código a ser decifrado.

O segundo caminho, “Letramento sem letras”, propõe um trabalho exclusivo com outros tipos de linguagem como linguagem corporal, gráfica, musical e outras, deixando de lado o trabalho reflexivo com a língua escrita, conforme Brandão e Leal (2010, p. 18).

Já o terceiro caminho defendido pelas autoras citadas, baseia-se no ensino da língua escrita com significado para as crianças. Essa abordagem, fundamenta-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky, que demonstram que crianças desde muito cedo refletem sobre a língua escrita, construindo conhecimento de forma ativa.

Nessa direção, as autoras defendem que é possível alfabetizar na Educação Infantil de maneira contextualizada e significativa sem que as crianças percam a especificidade da infância. Soares (2023) contribui para essa discussão ao destacar a importância de que, no processo de aprendizagem na primeira infância é preciso alfabetizar letrando, ou seja, articular atividades de apropriação do sistema de escrita com práticas sociais da leitura e escrita.

Nesse sentido, Oliveira et al. (2020, p. 205) afirmam que “[...] não trabalhar práticas de leitura e escrita na Educação Infantil significa ocultar esse assunto das crianças, já que é impossível obter informações sobre a escrita fora dos atos sociais em que se manifesta”. Dessa forma, negar aos pequenos a oportunidade de vivenciar propostas de contato com a cultura escrita corresponde a restringir um direito fundamental, sobretudo porque, para muitas crianças, a escola representa a primeira e, por vezes, a principal interação com esse universo.

Teberosky e Colomer (2003) salientam que, em algumas famílias, as crianças têm acesso desde muito cedo a materiais da cultura letrada. Assim, aquelas oriundas de contextos mais favorecidos chegam à escola com uma bagagem cultural significativa, o que lhes garante uma vantagem inicial em relação às provenientes de meios populares. Essa desigualdade social, que Moraes (2012, p. 116) denomina de “apartheid educacional” evidencia que:

[...] a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas também refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.

Nessa perspectiva, torna-se essencial que o ensino nesta etapa da educação se afaste de práticas mecânicas e pouco significativas, incorporando experiências que valorizem tanto brincar quanto abordagens voltadas para o ensino da leitura e da escrita de forma significativa. Com isso, Brandão e Leal (2010) pontuam que é brincando que as crianças participam do mundo adulto e aprendem suas características, inserindo-se na cultura escrita. Dessa forma, o professor na primeira infância precisa compreender todas essas

questões que permeiam esse processo dinâmico que é o ensino das habilidades de leitura e escrita.

Para que esse processo ocorra é imprescindível a elaboração de um planejamento pedagógico que incorpore propostas sistemáticas significativas de convívio com a língua escrita no cotidiano infantil. Sobre isso, Moraes (2012), Brandão e Leal (2010) argumentam que para que esse trabalho sistêmico não se torne exaustivo para as crianças é crucial organizar atividades envolvendo a escrita espontânea, o desenvolvimento da consciência fonológica e exploração de letras, além das muitas outras possibilidades existentes.

Além disso, como destaca Soares (2020) é fundamental oportunizar, na Educação Infantil, o contato com diversos gêneros textuais que circulam socialmente e compreender seus usos. Complementando essa visão, as autoras Brandão e Rosa (2010) enfatizam a importância das atividades de contação de histórias e da leitura realizada por um adulto sendo o mediador dessa experiência. Essas práticas possibilitam que as crianças percebam que a escrita comunica significados e, simultaneamente, ampliem seu repertório e suas experiências de letramento.

Assim, para que essas práticas se efetuem na primeira infância, é preciso compreender a Educação Infantil como um local potente, marcado por conquistas e por avanços normativos significativos. Esse reconhecimento não se deu de forma isolada: ele foi construído e legitimado por um conjunto de marcos legais que definem e orientam o direito da criança a uma educação plena desde os seus primeiros anos de vida. Por isso, torna-se fundamental refletir sobre como essas conquistas ocorreram, compreendendo o percurso histórico e legal que consolidou a Educação Infantil como etapa essencial da educação básica.

1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entender as questões que permeiam os avanços políticos envolvendo a primeira etapa da educação básica é preciso, antes de tudo, considerar seu percurso histórico e os documentos legais que envolvem a educação na primeira infância.

A compreensão da Educação Infantil no Brasil como um direito da criança é relativamente recente e resulta de intensas disputas políticas travadas ao longo do século XX. Por décadas, o atendimento às crianças pequenas esteve vinculado, segundo Oliveira

(2008), a uma lógica assistencialista e compensatória, voltada às famílias em situação de pobreza, e não para uma perspectiva educacional emancipatória.

Saviani (2008) demonstra que, ao longo da história brasileira, a educação foi tratada como um investimento secundário pelo Estado, subordinada a interesses econômicos, de grupos políticos e não era vista como uma política de desenvolvimento. Essa herança histórica ainda reverbera nas políticas públicas contemporâneas e nas condições de oferta, principalmente da Educação Infantil.

A educação, enquanto política pública, ultrapassa a dimensão pedagógica e se insere em um campo mais amplo de disputas e escolhas. Hofling (2001) a compreende como um programa de ação vinculado à construção de identidades sociais, atravessado por relações de poder e dinâmicas de dominação. É nesse cenário de tensões políticas que o Brasil passou por uma série de transformações no que diz respeito ao reconhecimento e à organização da educação da primeira infância.

A Constituição Federal de 1988 representou marco fundamental de ruptura com a visão assistencialista da educação. Estabeleceu como dever do Estado a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Conforme Kramer (2006) e Oliveira (2008), essa conquista não ocorreu por iniciativa espontânea do Estado, mas da pressão de movimentos sociais, de educadores e pesquisadores que colocaram as crianças pequenas no centro do debate.

Dois anos depois, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmou o reconhecimento da população infantil como sujeitos de direitos. Em seu artigo 53, o ECA institui que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Em consonância com esses princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, dividindo-a em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Dessa forma, buscando o desenvolvimento integral da criança levando em conta aspectos físicos, sociais e psicológicos

A partir desse marco, outros documentos foram elaborados com o intuito de orientar as práticas pedagógicas para essa etapa. O Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, foi uma das primeiras iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para tornar mais claros os objetivos que deveriam guiar a prática docente na Educação Infantil. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprofundaram essa perspectiva ao compreender a criança como um ser histórico, social e de direitos, ativo na construção de seu próprio conhecimento, definindo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, consolidou esses avanços ao organizar os direitos de aprendizagem e os campos de experiência como referência para a elaboração dos currículos da Educação Infantil em todo o país.

No que diz respeito à responsabilidade institucional, a LDBEN atribuiu aos municípios o dever de oferecer e supervisionar a Educação Infantil, além de exigir formação mínima para os profissionais que nela atuam (BRASIL, 1996), evidenciando o compromisso do poder público local com essa etapa fundamental da educação básica.

Essa responsabilização dos municípios, infelizmente, não tem se traduzido automaticamente em atendimento de qualidade. Lira, Lara e Proêncio (2022) observam que os municípios frequentemente direcionam seus esforços para a abertura de vagas, a fim de cumprir a obrigatoriedade legal, deixando em segundo plano aspectos igualmente essenciais, como a formação específica dos profissionais, a adequação da infraestrutura das instituições.

Contudo, conforme Soares (2020), o acesso por si só não garante a efetiva democratização da educação. Para que esta se concretize na Educação Infantil, é necessário não apenas assegurar o acesso às instituições educacionais, mas também garantir a qualidade do atendimento em conformidade com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024), que defende a equidade no acesso e permanência de todas as crianças, implementar políticas públicas consistentes e assegurar a formação continuada dos professores, elementos essenciais para a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Diante desses desafios, programas nacionais, estaduais e locais voltados para a alfabetização surgem como estratégias fundamentais para efetivar os princípios legais e garantir o direito à educação de qualidade. É nesse contexto que se insere o Programa Primeiras Letras, concebido como uma política pública educacional voltada para o fortalecimento da alfabetização.

1.3. O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

Esta seção foi elaborada com base em dados obtidos nos canais oficiais da Secretaria de Educação do Recife e no documento da Lei que institui o programa. O Programa Primeiras Letras foi implementado no Recife por meio da Lei nº 18.965, de 26 de julho de 2022. Destinado à Educação Infantil (Grupos IV e V) e aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o programa tem como objetivo principal garantir a alfabetização das crianças até os sete anos de idade. O Programa em parceria com Instituto Gesto e Porthema produziram Cadernos de práticas para as crianças da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental ciclo de alfabetização.

A Secretaria de Educação ressalta como motivação para a criação do programa a preocupação com o cenário de alfabetização no Recife, a importância da formação de professores alfabetizadores, incentivo para as escolas e materiais para auxiliar neste processo. O programa possui seis eixos estruturantes: 1. Matriz Curricular; 2. Formação; 3. Acompanhamento nas escolas; 4. Material complementar; 5. Avaliação e Monitoramento; 6. Incentivo para as escolas e, paralelamente, aportes para aquelas com desempenho mais baixo, vinculando tais incentivos ao desenvolvimento de planos de melhoria e cooperação pedagógica entre instituições. Cada um desses eixos possui ações e estratégias para a continuidade do Programa.

Ademais, o Programa Primeiras Letras foi concebido em consonância com a Política de Ensino do Recife (2021), documento que orienta e rege as diretrizes dos programas de alfabetização e as práticas pedagógicas no âmbito municipal. Por sua vez, a Política de Ensino do Recife fundamenta-se em dois referenciais normativos mais amplos: a BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019). Diante desse arcabouço normativo, torna-se relevante discorrer sobre os dispositivos que especificamente fundamentam as práticas de ensino na Educação Infantil.

Com isso, é interessante pontuar que o documento compreende a criança como protagonista, sujeito ativo, de direitos e defende uma educação que deve ter como centro a própria criança.

a aprendizagem, e o desenvolvimento no processo educativo têm, por base, a relação da criança com o outro, em contextos intencionalmente planejados, com respeito à especificidade de cada faixa etária, promovendo vivências que favoreçam à expressão de seus desejos, opiniões e ideias na singularidade da criança, em pensar, compreender, e agir no mundo (Recife, 2021, p. 27).

Nessa direção, o dispositivo elenca seis direitos prioritários: expressar, explorar, conviver, conhecer-se, participar e brincar, organizados a partir de princípios éticos, estéticos e políticos. Destaca que “nenhum direito exerce mais importância sobre outro, e estão entrelaçados nas vivências significativas, considerando a indissociabilidade do cuidar e educar, como ações promotoras do desenvolvimento integral da criança” (Recife, 2021, p. 28).

A partir dessa concepção, evidencia-se que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser intencionalmente organizadas de modo a garantir experiências que integrem diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, as interações e as múltiplas linguagens assumem centralidade, dentre estas a linguagem oral e escrita, compreendidas como formas de expressão, participação e inserção social da criança. No que tange às práticas pedagógicas de ensino de leitura e de escrita nessa fase da educação, a Política de Ensino do Recife evidencia que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, observando-os, como circulam no âmbito familiar, comunitário e escolar. Assim, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais, dos gêneros, suportes e portadores (Recife, 2021, p.31).

Esse trecho demonstra que o documento reconhece que a relação da criança com a escrita começa muito antes da instrução formal, o que dialoga diretamente com o que as autoras Ferreiro e Teberosky (1979) propuseram em seu trabalho *Psicogênese da Escrita*. Dessa forma, é fundamental proporcionar nesta etapa da Educação Infantil práticas pedagógicas que permitam com que a criança esteja em contato constante com os objetos do mundo letrado, bem como aprecie momentos de vivências potencialmente lúdicas para a aprendizagem da língua. Sobre tais afirmações o documento pontua:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo(a) educador(a), mediador(a) entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação, e da ampliação do conhecimento do mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, entre outros, 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 (Recife, 2021, p. 31).

Esse conjunto de orientações curriculares evidencia que a Rede Municipal do Recife compreende a Educação Infantil como um espaço privilegiado para a imersão da criança no universo da língua escrita, não por meio de treino ou instrução precoce, mas através de experiências significativas, lúdicas e culturalmente ricas. É nesse cenário que os programas de alfabetização voltados para essa etapa se inserem, tornando-se objetos de

interesse e de debate no campo acadêmico. Sendo assim, o tópico a seguir se dedica a apresentar o que as pesquisas têm discutido sobre esses programas e suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil.

1.4. O QUE REVELAM AS PESQUISAS EM RELAÇÃO AOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O crescente interesse pelo processo de alfabetização nas etapas iniciais da escolarização tem impulsionado a produção acadêmica em torno das práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil. Pesquisadores da área têm voltado seus olhares para o cotidiano das salas de aula, buscando compreender de que forma essas práticas se organizam, quais concepções as orientam e em que medida contribuem para a apropriação da língua escrita pelas crianças. Nesse cenário, os programas de alfabetização voltados para essa etapa também passaram a ser objeto de investigação, uma vez que sua implementação nas redes de ensino levanta questões importantes sobre a relação entre as propostas institucionais e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. A seguir, serão apresentadas pesquisas, que têm se debruçado sobre essas questões, discutindo tanto as potencialidades quanto os desafios que emergem dessas práticas e programas no contexto da Educação Infantil. Tais pesquisas foram encontradas por meio do levantamento realizado no no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES e o Repositório da Universidade Federal de Pernambuco.

Silva (2019) buscou refletir em seu estudo sobre práticas de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo assim, o objetivo principal de sua pesquisa foi analisar as práticas de duas docentes atuantes nos últimos anos da Educação Infantil. Para a coleta de dados, foram realizados um questionário, entrevistas e observações de 10 aulas de cada docente. Além disso, também foi realizada uma análise exploratória do acervo trabalhado nas formações, pautas formativas e relatórios das formadoras. Ao final, o estudo evidenciou que as professoras integravam alfabetização e letramento com base em brincadeiras e interações. Apesar de usarem mediação dialógica na leitura, diferiam nas práticas com o sistema de escrita. Ambas aplicaram elementos do PNAIC-EI, destacando que a formação contribuiu para aprimorar suas práticas e fortalecer o ensino da língua escrita na Educação Infantil.

Silva (2025) teve como objetivo analisar como as professoras percebiam as propostas formativas do LEEI nos encontros e como essas aprendizagens se demonstraram

nas práticas pedagógicas. Para tanto, como metodologia qualitativa, foram utilizados questionários destinados a 3 professoras formadoras e 10 professoras cursistas de diferentes municípios. O estudo concluiu que a formação continuada na Educação Infantil deve articular teoria e prática, considerando as realidades locais das pré-escolas, e que ela contribui para práticas mais reflexivas e significativas no ensino da leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos.

Em sua pesquisa, Silva (2018) teve como objetivo analisar a prática de 3 docentes, sendo uma de escola particular e as outras duas da rede municipal de ensino do Recife. Mais especificamente, o trabalho de cunho qualitativo buscou: caracterizar as práticas das docentes, o cotidiano de suas salas de aula, e o destaque que davam para a modalidade da língua escrita no último ano da Educação Infantil; identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das docentes investigadas; identificar quais os critérios que as professoras utilizavam para a escolha de recursos didáticos. Para isso, observações de 20 aulas de cada docente foram realizadas, além de entrevistas ao fim das observações. Portanto, foi constatado que, embora as professoras tivessem rotinas estruturadas, suas práticas com a língua escrita eram pouco intencionais e centradas em atividades mecânicas de cópia e sem foco na compreensão leitora e produção de textos.

Miguel (2015) dedicou-se a investigar atentamente as práticas de leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos em uma escola localizada em Santo André (SP). Por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa, a autora teve como objetivo geral analisar concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. Para isso, foram realizadas uma análise documental e entrevistas com 6 professoras e a assistente pedagógica escolar. Ao final, os resultados apontam que, embora as práticas docentes se afastem de métodos mecânicos e preparatórios, persistem contradições devido à falta de clareza nas políticas de formação municipal. Destaca-se, ainda, o papel crucial da assistente pedagógica com projetos coletivos e devolutivos às professoras, mas a ausência de formações específicas acentua dúvidas sobre alfabetização na educação infantil.

Silva (2023) em seu estudo de cunho qualitativo teve como objetivo investigar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada (PCA) nas práticas de leitura e escrita de professoras do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da região agreste do

estado de Pernambuco e contou com a participação de duas docentes. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados a pesquisa documental, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam que, embora algumas práticas das professoras reflitam as propostas discutidas nas formações do PCA, como o uso do almanaque 1 e o projeto detetive de palavras, predominam abordagens tradicionais. Dessa forma, apesar da incorporação pontual de elementos da formação continuada, as práticas de ensino ainda são fortemente influenciadas por experiências e referenciais formativos anteriores, o que aponta para desafios na efetiva ressignificação da prática docente a partir das formações do programa.

Nos estudos conduzidos por Sá (2024) buscou refletir sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética em turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental com ênfase na prática de professoras do Programa Primeiras Letras. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa foi: “investigar as contribuições do Programa Primeiras Letras para as práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética de professores alfabetizadores que atuam em turmas dos anos iniciais (1º e 2º ano do Ensino Fundamental)” (Sa, 2024, p. 12). A construção da coleta de dados do estudo de cunho qualitativo, com abordagem exploratória e documental, foi realizada através da análise documental, aplicação de questionário e observação participante. Os dados indicaram que as orientações formativas e os materiais do programa favorecem reflexões pedagógicas e ações intencionais voltadas à alfabetização, apesar da ausência de materiais específicos para os anos iniciais do Ciclo. Como produto da pesquisa, foi elaborado um “Caderno Docente: Jogos de Alfabetização”, com o intuito de ampliar as possibilidades de ensino e fortalecer as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Em sua pesquisa, Santos (2024) teve como objetivo principal analisar as orientações e práticas de leitura e escrita presentes no Programa Primeiras Letras, buscando compreender a concepção de alfabetização e os princípios didáticos que fundamentam o trabalho docente no 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada em duas escolas da Rede Municipal do Recife, sendo uma com melhores resultados no SAEPE 2022 e outra com o desempenho mais baixo. Para a construção dos dados, foram realizadas dez observações em cada turma, ao longo de dois meses, além de entrevistas e análise documental. Os resultados revelaram que, mesmo diante de contextos distintos, as professoras alfabetizadoras elaboram práticas sistemáticas e contextualizadas que favorecem a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Como produto da investigação, Santos (2024) organizou um Portfólio Digital interativo

que reúne exemplos de práticas significativas observadas durante a pesquisa, contribuindo para a valorização de experiências exitosas no âmbito do Programa Primeiras Letras na Rede Municipal do Recife.

Embora esses estudos tragam contribuições significativas, a escassez de pesquisas específicas sobre o Programa Primeiras Letras com foco nos últimos anos da Educação Infantil reforça a relevância desta investigação, que busca preencher essa lacuna ao analisar as práticas de professoras do programa no âmbito da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo detalhar o percurso metodológico da presente pesquisa, caracterizando sua natureza, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a metodologia utilizada para a análise dos resultados e apresentar o campo de investigação e participantes da pesquisa.

2.1. NATUREZA DA PESQUISA

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa visa compreender as experiências pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil no âmbito do Programa Primeiras Letras e os usos que as professoras fazem desse material em suas práticas cotidianas, optou-se pela abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2003) tem uma tendência natural de atribuir significado e intencionalidade aos atos e às relações que ocorrem dentro das estruturas sociais. Assim, essa abordagem busca entender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, reconhecendo que cada ação e interação possui um contexto e uma intenção específicos, que precisam ser interpretados de maneira cuidadosa.

Desse modo, a pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso como definem Lara e Molina (2011, p.7):

[...] os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Assim, o estudo de caso favorece uma análise contextualizada, na qual os significados atribuídos pelas professoras às suas práticas são explorados em profundidade,

revelando não apenas os aspectos técnicos do uso do material, mas também os valores, crenças e intencionalidades que permeiam suas escolhas pedagógicas no processo de alfabetização.

2.2. UNIVERSO PESQUISADO

O contexto da presente pesquisa envolve uma unidade de ensino infantil localizada na Região Político Administrativa (RPA3) do município de Recife-PE, cidade organizada administrativamente em seis dessas regiões. A instituição de ensino atende 152 crianças, desde o grupo I até o grupo V. No que se refere à sua estrutura física, a instituição ocupa apenas o pavimento térreo, sem andares superiores ou escadas, e possui um amplo corredor central que interliga todas as salas ao vão de entrada, proporcionando uma visão ampla e integrada dos espaços.

Complementando a descrição do espaço, a estrutura possui um parque de areia equipado com uma casinha, escorregador e gira-gira, além de seis salas de aula que acomodam oito turmas no total, distribuídas nos períodos da manhã e da tarde. A creche-escola também conta com um refeitório acoplado ao pátio, banheiros, sala de professores, secretaria e coordenação. No período da coleta de dados desta pesquisa, a unidade passava por uma ampliação para atender um número maior de crianças.

Figura 01- corredor da escola com vista para entrada



Acervo da autora, 2025.

Figura 02 - parquinho de areia



Acervo da autora, 2025.

Esta instituição foi selecionada em virtude de ser uma das escolas participantes do Programa Primeiras Letras e pelo acesso facilitado ao campo de investigação, o que permitiu uma imersão profunda nas práticas pedagógicas e nas interações entre a professora e os materiais do programa. A turma observada foi o grupo IV que funcionava no turno matutino, das 7h30 às 11h30.

2.3. A SALA DE AULA E A TURMA OBSERVADA

A partir da disponibilidade da docente participante da presente pesquisa, foi possível acessar a sala de aula do grupo IV. Em um primeiro momento, pode-se notar que a sala de aula possuía um espaço amplo, o ambiente dispunha de um ar condicionado, ventilador e uma lousa branca. Além disso, havia três armários para comportar materiais como lápis de cor, tintas guache, EVA, borrachas, canetas hidrocor, lapiseiras, entre outros materiais essenciais para o uso em sala de aula. Destaca-se, ainda, a significativa quantidade de jogos e brinquedos disponíveis no ambiente, os quais enriquecem o espaço e favorecem o desenvolvimento das crianças do Grupo IV.

Quanto à organização do mobiliário, as mesas e cadeiras eram organizadas no formato colmeia, de modo que as crianças permanecessem agrupadas. Essa organização da sala de aula, segundo a professora, visa permitir uma melhor circulação na sala e garantir a socialização entre as crianças. As paredes do espaço também são utilizadas como recurso pedagógico, a docente costuma colar atividades realizadas com as crianças, além de exibir os números posicionados acima da lousa branca e o abecedário disposto logo acima.

Figura 03 - visão ampla do ambiente



Acervo da autora, 2025.

Complementando a estrutura do espaço, o ambiente também possui um cantinho de leitura organizado pela docente para que as crianças possam ter o contato com a leitura. Esse cantinho é constituído por um mobiliário onde estão dispostos livros selecionados pelas professoras.

Figura 04 - o cantinho da leitura do grupo IV



Acervo da autora, 2025.

A partir dessa ambientação, passa-se agora à apresentação da docente observada, responsável pela turma, cuja prática pedagógica será analisada nas próximas seções.

2.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA

A participante da pesquisa é uma professora que atua no grupo IV da Educação Infantil. A docente possui 15 anos de experiência no magistério, sendo um ano de atuação na Rede Municipal de Recife. Sua formação inclui graduação em Turismo pela Faculdade Maurício de Nassau e em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Após concluir a segunda graduação, sentiu a necessidade de aprofundar seus

conhecimentos e cursou pós-graduação em Educação Infantil e Infâncias, oferecida pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). A professora relata que sua paixão pela Educação Infantil surgiu após o nascimento de sua filha, momento em que passou a compreender essa etapa educacional sob uma nova perspectiva. Desde então, dedica-se ao trabalho com turmas de Educação Infantil.

A escolha da docente se deu através dos seguintes critérios: a professora deveria ter formação em Pedagogia e possuir pelo menos 2 anos de experiência docente, além de ser participante do Programa Primeiras Letras.

2.5. MEIOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para garantir a integridade do trabalho, Campos (2020, p. 13) salienta que “[...] a pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação envolve uma série de questões éticas que estão diretamente ligadas às metodologias aplicadas e à responsabilidade social do pesquisador”.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados foram pensados para conciliar rigor técnico e compromisso ético. Os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e a entrevista semiestruturada, esta última será realizada conforme sugerem Laville e Dione (2000, p. 189), que destacam:

[...] sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho.

Desse modo, de acordo com os autores supracitados, esse tipo de entrevista combina um roteiro previamente estruturado com a liberdade para explorar as respostas e de incluir novas perguntas durante o processo, permite ao pesquisador entender aspectos implícitos, subjetivos como o que pensam as professoras analisadas nesse estudo sobre suas práticas.

Assim, a entrevista semiestruturada foi aplicada com a docente participante do Programa Primeiras Letras da unidade de ensino, utilizando-se um roteiro previamente elaborado. A entrevista foi gravada, mediante autorização formal da participante, e posteriormente transcrita para análise.

Paralelamente, foram realizadas 10 observações das práticas da docente no período de 09/10 a 25/11, sendo que as visitas à escola ocorreram nos dias úteis de terça-feira, quinta-feira e sexta-feira para melhor observar o grupo e a professora. O acompanhamento

em campo foi orientado por um roteiro de observação, elaborado com o intuito de identificar aspectos relevantes para esta pesquisa sobre a prática pedagógica da professora. Todas as observações foram registradas de forma sistemática em um diário de campo, garantindo um registro detalhado e descritivo das ações observadas.

2.6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE RESULTADOS

Tendo em vista o objetivo proposto nesta pesquisa para a análise dos dados coletados, nos inspiramos na análise de conteúdo, que conforme Bardin (2011) se caracteriza como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que possibilita, através do processo inferencial, desvelar significados subjacentes às mensagens. Essa abordagem metodológica permite interpretar não apenas o conteúdo explícito de comunicações orais e escritas, mas também sentidos implícitos expressos por meio de gestos e expressões.

Laville e Dionne (1999) complementam essa perspectiva ao enfatizarem a flexibilidade metodológica dessa abordagem, que não se limita a procedimentos rígidos, mas oferece múltiplos caminhos para a compreensão e interpretação dos sentidos que emergem da prática docente.

Nessa direção, Bardin (1977) organiza a análise de conteúdo em três etapas. Na primeira, denominada pré-análise, procedeu-se à leitura e organização do material coletado, composto pelas observações da rotina docente do Grupo IV. Na segunda etapa, realizou-se a exploração do material, por meio da transcrição da entrevista e do diário de campo, buscando identificar categorias e elementos recorrentes nos dados. Por fim, na terceira etapa, os dados foram interpretados e tratados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da prática educativa observada. Para isso, elencamos quais categorias foram utilizadas para análise dos dados obtidos:

a)Entrevista

Para a entrevista partimos de categorias previamente elaboradas, conforme Franco (2005), pensadas com o intuito de atender aos objetivos deste estudo. Foram elas: A importância da leitura e escrita na Educação Infantil, a rotina e práticas pedagógicas, consciência fonológica, atividades envolvendo os textos e gêneros textuais, aspectos sobre o Programa Primeiras Letras.

b) Observações

No que tange às observações foram organizadas três categorias: rotina, atividades de ensino de leitura e de escrita, os usos dos recursos didáticos do Programa Primeiras Letras. Nas grandes categorias foram evidenciadas subcategorias elaboradas a partir das práticas da professora, tomando como base o trabalho de Cabral (2013).

CAPÍTULO 3: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, cujo objetivo consiste em compreender as experiências envolvendo o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil desenvolvido no âmbito do Programa Primeiras Letras, bem como os usos que a professora faz desse material em suas práticas de ensino cotidianas. Para tanto, foram utilizados como materiais de análise as anotações do diário de campo, as observações sistemáticas e a entrevista semiestruturada realizada com a docente. A análise da prática pedagógica foi conduzida em constante diálogo com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

3.1. DESCRIÇÃO DA ROTINA DA DOCENTE

Para discutir as práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil, é fundamental refletir sobre a rotina, uma vez que ela organiza e orienta as ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Barbosa (2006) define a rotina como uma categoria pedagógica da Educação Infantil, construída pelos responsáveis por essa etapa com o objetivo de estruturar o trabalho diário. Para a autora, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade.”

Nessa perspectiva, a rotina não é apenas uma sequência de atividades, mas um elemento que revela intencionalidades, escolhas e concepções sobre a infância e o ensino. Diante disso, por meio das observações realizadas, foi possível compreender a organização da rotina do Grupo IV na unidade pesquisada. A turma observada funcionava no turno matutino e a docente estruturava a rotina em momentos sequenciais como: momento do bom dia (musicalização), história, atividade, lanche, parque, almoço e encerramento das atividades. Como pode ser observado no quadro I.

Quadro 01: Rotina do Grupo IV

Horário	Atividade
07:30 – 08:00	Café da manhã
08:10 – 08:20	Momento do bom dia
08:20 – 08:30	Contação de história (geralmente seguida pela roda de conversa)
08:30 – 09:00	Atividades: (dependendo do planejamento da professora podem ser tanto na sala de aula, no livro didático, caderno do Programa Primeiras Letras e no ambiente externo)
09:15	Lanche
09:30 – 10:00	Atividade de escrita dos nomes ou retomada de atividades não concluídas no primeiro horário
10:00 – 10:30	Parque
11:00	Almoço
11:30	Encerramento das atividades

Diariamente, a professora recebia as crianças com massinha de modelar, permitindo que explorassem o material livremente. Esse momento inicial configurava-se como uma atividade de acolhimento, no qual as crianças manipulavam, criavam e interagiam entre si de forma autônoma. Em seguida, a docente solicitava que os estudantes colocassem os cadernos sobre sua mesa, a fim de verificar a realização das tarefas de casa, registrando o visto naquelas que haviam sido completadas. Ao longo da manhã, enquanto acompanhava as atividades da turma, a professora também utilizava esse período para registrar a próxima tarefa a ser enviada para casa, sendo uma ficha colada nos cadernos das crianças, que envolviam atividades de leitura e de escrita, com uma orientação prévia quando a docente percebia que seria necessário.

Contudo, pode-se notar, no período de observação, que tais atividades de casa não eram retomadas em sala pela professora, que apenas recolhia os cadernos e realizava as correções enquanto as crianças brincavam ou tomavam o café da manhã, sem haver uma socialização ou correção coletiva com o grupo. Nesse sentido, Brandão e Carvalho (2010, p. 159) salientam que “ se a opção é por enviar tarefas para casa além das que são feitas em sala é preciso inserir na rotina um momento para a retomada dessas tarefas de forma

coletiva”. Dessa forma, as autoras pontuam a necessidade desse momento com o objetivo de enriquecer e refletir sobre o que vem sendo aprendido pelas crianças.

Após o momento de acolhida, a professora recolhia as massinhas e iniciava o que denominava de “momento do bom dia”: com auxílio de uma caixa de som, selecionava músicas e cantava junto com as crianças. Após a canção sobre os dias da semana, promoveu uma reflexão coletiva sobre o calendário, a data e o dia da semana corrente. Em seguida, registrava a rotina do dia no quadro e realizava a leitura compartilhada com o grupo.

Os momentos de atividades, como leitura de histórias e realização das atividades propostas no livro didático Bambolê e no material didático do Programa Primeiras Letras, eram organizados predominantemente no primeiro período da manhã, sendo realocados apenas quando surgiam demandas excepcionais nesse intervalo. É importante enfatizar que a professora realizava essas atividades com frequência na turma, geralmente sempre recebia as crianças com massinha de modelar, corrigia a tarefa de casa e em seguida começava com o bom dia e atividades pensadas para o grupo.

Quando questionada sobre como organizava a rotina e as atividades a docente afirma que:

P: Então, meu planejamento, a gente tem aula atividade, meus planejamentos são feitos nas segundas-feiras, mas eu vou percebendo o que é que a turma tem interesse, o que a turma tá com dificuldade, e quais conteúdos seriam interessantes mas que nunca foi levantado e não sei nem se seria interessante para eles. Então, a partir disso eu começo a levantar esse planejamento, percebo muito isso através de livros que consigo perceber o que seria interessante para eles. Gosto muito de partir dessas leituras de livro e a partir dessas leituras realmente desenvolver tipo olha, que livro legal, seria interessante a gente desenvolver tal tal atividade e aí eu vejo que eles gostam muito, por exemplo, a semana do restaurante mesmo, surgiu da ideia da formação, a formadora deu essa ideia e a partir disso eu pensei poxa, seria legal trabalhar os cardápios, trabalhar as coisas e a partir disso eu fui montando. Eu tenho uma filha pequena e eu participo de atividades com ela e digo poxa, tão interessante as crianças gostaram tanto dessa atividade, seria interessante desenvolver com eles aí eu vou e desenvolvo a partir daquilo que eu vivenciei, eu costumo dizer que minha filha é meu experimento (risos) eu vou pra os lugares com ela e partir do que eu vivo com ela eu trago.

A fala da professora evidencia um aspecto fundamental na Educação Infantil: o olhar do professor sobre a criança. Oliveira *et al.* (2020) define que essa observação atenta do docente se configura como uma estratégia importante que lhe possibilita entender o sentido que cada criança atribui aos elementos ao seu redor. Barbosa (2006, p. 36) colabora com essa discussão ao salientar que a rotina não deve ser “ [...] apenas um esquema que

prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”. Nesse viés, defendemos que a rotina deve ser flexível e que o docente é responsável por pensar a rotina a partir das necessidades das crianças, de sua própria necessidade e da instituição de ensino. Partindo dessa compreensão, faz-se importante, também, refletir sobre as situações envolvendo o ensino de leitura e de escrita na Educação Infantil.

3.2. ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA PRÁTICA DA DOCENTE OBSERVADA

Nessa direção, vale salientar que neste trabalho não defendemos práticas pedagógicas de leitura e escrita como um processo mecânico, descontextualizado e maçante, mas que esta prática na Educação Infantil deve reafirmar um direito da criança de estar em contato com o mundo letrado, de ouvir histórias, aprender brincando sobre a língua na perspectiva do alfalettar, conforme Soares (2020). A partir desse entendimento, faz-se necessário, neste tópico, refletir sobre as experiências envolvendo o ensino de leitura e de escrita na prática da professora observada. No quadro a seguir pode-se evidenciar melhor as atividades que foram vivenciadas no período das observações.

Quadro 02: atividades vivenciadas no período de observações.

Atividades realizadas										
Categorias/observações	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Escrita do nome	x	x	x	x	x	x	x			
Roda de leitura	x	x			x		x		x	x
Reflexão sobre escrita de palavras							x	x		
Vivências fora da sala de aula	x					x				
Caderno do Programa Primeiras letras	x	x								x
Livro Didático					x					
Uso de TV	x			x						
Desenho	x	x								x

Durante os dez dias de observação da docente pesquisada, foi possível identificar que em seu planejamento as atividades relacionadas ao ensino de leitura e de escrita

estiveram presentes em praticamente toda a rotina observada, aparecendo de forma integrada às demais propostas pedagógicas do dia. As práticas que apareceram com maior frequência foram a leitura de livros literários, a escrita do nome próprio e as atividades de reflexão sobre palavras. Quando questionada sobre a importância do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, a docente afirma:

P: Então, eu acredito que é a base, né, para que eles possam compreender e desenvolver o Sistema de Escrita Alfabética, então, é o primeiro contato com as letras, com os sons, a compreensão das palavras, eles tentarem escrever e começar que cada sonzinho vai produzir uma palavra, uma sílaba. Então, isso é muito importante, acredito que seja uma base para que no futuro ele desenvolva essa compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

O trecho, retirado da entrevista, revela que a docente compreende a relevância da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças da Educação Infantil. No entanto, ao centrar sua resposta exclusivamente na apropriação do SEA, a professora não contempla a dimensão do letramento em sua concepção, ou seja, não menciona o papel das práticas sociais de leitura e de escrita como parte constitutiva desse processo. Desse modo, ressalta-se a importância de se alfabetizar letrando, uma vez que Soares (2020) defende que alfabetizar e letrar são processos distintos e indissociáveis, não basta que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita se ela não experencia situações reais de uso da língua escrita. Nesse sentido, Brandão e Leal (2011) reforçam que o contato sistemático com situações de leitura e escrita desde a Educação Infantil contribui para que as crianças construam conhecimentos sobre a língua escrita antes mesmo de dominá-la graficamente.

Nos tópicos seguintes, essas práticas serão analisadas de forma aprofundada a partir de três eixos identificados nas observações: a escrita do nome próprio, como estratégia de apropriação do SEA; o trabalho envolvendo relações grafofônicas e as rodas de leitura como prática de letramento na Educação Infantil.

3.2.1 AS ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA: O QUE REVELAM AS OBSERVAÇÕES?

No contexto da alfabetização, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) constitui um dos eixos fundamentais do trabalho pedagógico. Moraes (2012) concebe o SEA não como um mero código, mas como um sistema notacional cujas propriedades específicas precisam ser internalizadas pelo estudante. Dessa forma, compreender essas propriedades não é um processo espontâneo, exige que a criança seja

colocada em situações intencionais de reflexão sobre a língua escrita, mediadas pelo professor.

Nas observações realizadas, as situações de ensino relacionadas à apropriação do SEA apareceram de forma relevante e significativa durante os dias observados. Porém, para melhor ilustrar a forma como a professora realizou esse trabalho sistemático, o quadro 3 abaixo demonstra que tipos de reflexões foram feitas em sala de aula:

Quadro 03 - Atividades envolvendo a apropriação do SEA.

Categorias de observação	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Escrita de nome próprio	x	x	x	x	x	x				
Contagem de letras de palavras	x							x	x	
Identificação de letras	x							x	x	
Contagem de sílabas de palavras	x							x	x	
Escrita de palavra como souber										x
Identificação de palavra que começa com o som x							x	x	x	x
Identificação de palavra que começa com a letra x	x						x	x	x	x

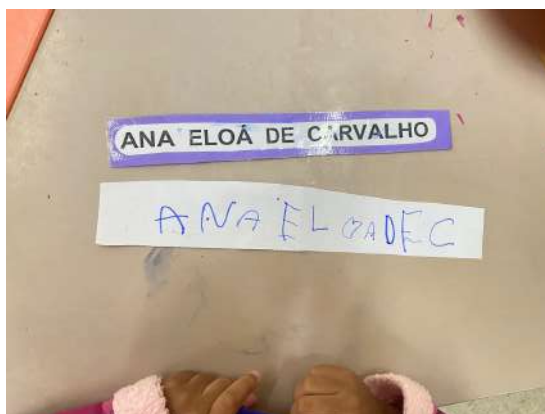
Nesse sentido, pode-se observar que as atividades envolvendo reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética estiveram presentes em todos os dias de observações, mas de forma variada. Dentre as categorias identificadas, destaca-se a escrita do nome próprio, presente em 6 dos 10 dias observados, o que evidencia a recorrência dessa prática no cotidiano da turma.

Esse dado merece atenção, uma vez que, conforme Aragão e Moraes (2023) o nome próprio assume, para a criança, um papel central na construção de sua identidade, uma vez que carrega dimensões simbólicas e emocionais. Nessa direção, a frequência dessa atividade pode indicar uma intencionalidade pedagógica voltada à valorização da identidade dos estudantes como ponto de partida para a apropriação da escrita.

Ao analisar como ocorreu essa prática, observa-se que a docente distribuiu fichas previamente elaboradas com os nomes das crianças e, em seguida, solicitou que os estudantes escrevessem o nome numa folha. Durante esses momentos, foi possível notar que as crianças utilizavam de letras bastão, também denominadas de letras de imprensa

maiúsculas, na escrita dos nomes. De acordo com o Currículo de Pernambuco (2019, p 96 e 98), esse tipo de letra é indicado tanto para a escrita das professoras, quando atuam como escribas, quanto para as produções elaboradas pelas próprias crianças, pois apresenta um traçado que pode ser reproduzido com maior facilidade. A figura 05 ilustra uma dessas situações observadas:

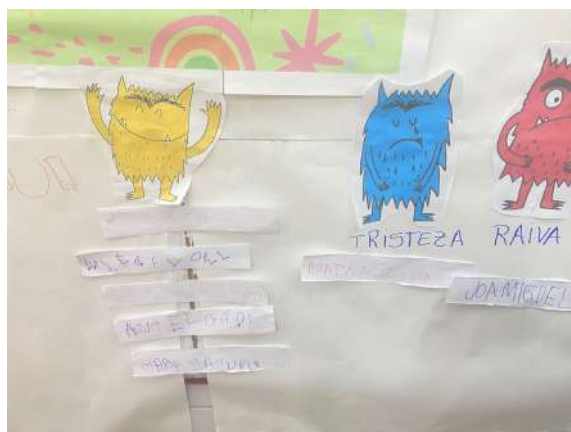
Figura 05 - atividade com nome próprio



Acervo da autora, 2025.

No entanto, a recorrência da escrita do nome próprio nos dias observados não significa que essa prática se repetia sempre da mesma maneira. Ao contrário, a docente diversificou as formas de vivências dessa atividade ao longo das observações. Desse modo, o extrato a seguir retirado do diário de observação demonstra como a professora diversificava suas atividades:

A professora iniciou o momento do bom dia cantando músicas junto com as crianças, promovendo um clima de acolhimento e descontração. Em seguida, exibiu um episódio do desenho 'Show da Luna', que abordava o tema das cores, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos. Após o vídeo, as crianças realizaram a escrita do próprio nome em pequenos pedaços de papel, com o auxílio das fichas de nomes, e colaram no monstrinho dos sentimentos. (Diário de campo, 18/10)

Figura 06 - o nome próprio e emoções

Acervo da autora, 2025.

Para compreender o contexto em que essa situação se inseriu, é importante destacar que a atividade de escrita do nome estava articulada a uma sequência didática mais ampla, desenvolvida pela docente ao longo de dois dias. No dia anterior, a professora havia realizado a leitura do livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, obra em que o personagem muda de cor de acordo com seus sentimentos, e conduziu uma roda de conversa sobre as emoções vivenciadas pelas crianças.

No dia seguinte, retomando essa experiência, a docente organizou um painel com os monstrinhos representando diferentes emoções e, após a exibição de um vídeo sobre o tema das cores, convidou as crianças a escreverem seus nomes em pequenos pedaços de papel para colar no monstrinho correspondente ao sentimento que estavam experienciando naquele momento. Dessa forma, a escrita do nome próprio não se configurava como um exercício isolado, mas como parte de uma situação real em que escrever o nome tinha uma função clara e significativa para a criança, como pontuam Brandão e Leal (2011).

Essas sequências de atividades envolvendo o próprio nome contribuem para que a criança estabilize a escrita do nome próprio, ou seja, uma palavra que ela conhece e reproduz com segurança por já tê-la memorizado passa a ser uma palavra estável que irá ajudar na escrita de outras palavras. Moraes (2012, p.136). explica que “a estabilidade é consequência da exposição frequente e, sobretudo, do ato de registrar, repetidamente, a mesma palavra, o que nos leva a entender que outras palavras, na sala de aula, podem se tornar estáveis para um aluno”.

Durante as observações, também foi possível perceber que a professora modificou o momento da “chamadinha” para uma atividade intencional e de reflexão sobre o SEA. Ao questionar as crianças sobre a letra inicial dos nomes dos colegas, a docente mobiliza

conhecimentos linguísticos e favorece a construção de hipóteses acerca da escrita, como ilustra o trecho a seguir retirado do diário de observação:

A docente avisa as crianças que irá começar a chamadinha e de forma aleatória pega uma ficha com o nome de um estudante.

P: Qual amigo começa com a letra M?

Criança 1: ma-matheus!

P: Isso mesmo, Matheus começa com M. Mas nós temos outra amiguinha aqui na sala que começa com M.

Criança 2: É Maisa!!

P: Muito bem! Maisa também começa com M.

Trecho retirado do diário de campo.

A análise do excerto destaca que a docente propõe um trabalho envolvendo letras que rompe com a lógica tradicional de ensino, incorporando intervenções que promovem a reflexão sobre o SEA pelas crianças. Tal prática dialoga com o que defendem os autores Soares (2020) e Moraes (2012), ao afirmarem que a alfabetização implica em compreender o sistema de escrita em uma perspectiva reflexiva e significativa. Dessa maneira, a “chamadinha” realizada pela professora passa a ter uma função reflexiva sobre a língua.

3.2.2. ATIVIDADES ENVOLVENDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Além das atividades envolvendo o nome próprio, a docente também utilizava o livro didático “Bambolê”, distribuído pelo Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD) 2022 e disponibilizado pela rede de ensino, destinado para crianças de 4 e 5 anos. É fundamental destacar que o PNLD 2022 trouxe, sem dúvidas, implicações didáticas e pedagógicas alinhadas à Política Nacional de Alfabetização (PNA), que reduz a alfabetização como um mero processo de codificação e decodificação e a instrução fônica como principal método de ensino. A seguir foram presenciados dois momentos de atividade utilizando o recurso didático, mas apenas um envolvendo o ensino de escrita, conforme mostra a figura 07:

Figura 07 - atividade letra S

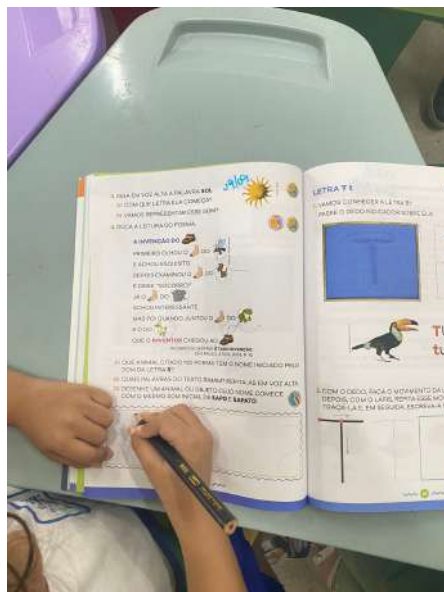
Acervo da autora, 2025.

Como é possível observar na figura 07, a atividade apresentada pelo material associa a letra "S" à palavra "sapão", explorando a relação entre o som e sua representação gráfica, e apresenta as diferentes formas de escrita da letra, maiúscula, minúscula, bastão e cursiva. Em seguida, propõe que a criança realize o tracejado da letra como forma de familiarização com seu traçado convencional, para depois reproduzi-la no espaço ao lado. Esse padrão se repete em diversas atividades ao longo do livro, revelando uma abordagem que prioriza exercícios mecânicos de introdução à escrita.

Na página seguinte, o recurso didático propõe que a criança repita oralmente a palavra "sol", identifique sua letra inicial e, em seguida, explicite o som correspondente. Ao analisar esse mesmo material, Albuquerque, Cabral e Silva (2024) evidenciam que tal proposta se fundamenta no pressuposto, defendido pela PNA, de que o processo de alfabetização requer a aprendizagem sistemática das letras e de seus respectivos sons, devendo ser iniciado ainda na Educação Infantil. As autoras problematizam essa concepção ao argumentarem que ela pode representar um retrocesso no campo da alfabetização, na medida em que atribui à Educação Infantil um caráter predominantemente preparatório, desconsiderando suas especificidades e finalidades próprias.

Dessa forma, ao discutir as propostas de atividades centradas na identificação de fonemas, Albuquerque, Cabral e Silva (2024) dialogam com Moraes (2019), o qual aponta que a manipulação de fonemas consonantais envolve elevada complexidade, uma vez que tais segmentos sonoros não são facilmente pronunciáveis de forma isolada.

Figura 08 - atividade letra S



Acervo da autora, 2025.

Cabe destacar, ainda, que o material não proporciona uma progressão no aprendizado do sistema de escrita alfabética. Isso porque, observa-se uma ênfase no ensino de letras do alfabeto, com atividades repetitivas de cópia e traçado de letras, sem promover a reflexão sobre o SEA ou o uso social da linguagem escrita. Tal fato também é ressaltado pela docente quando questionada sobre o livro didático argumenta que:

P: Sim, tem algumas atividades que a gente não gosta porque são algumas atividades muito repetitivas, por exemplo, a questão de fazer a letra pela letra. Eu sempre uso o livro não como um recurso único e sim como complemento, por exemplo, a gente falou sobre ubuntu, ne! Então, se eu seguisse o livro eu iria abordar a letra U, então a partir daí eu pegaria o livro depois de fazer toda a reflexão que eu fiz com eles, tem algumas atividades diferentes com trava-línguas e nós brincamos com eles aqui de trava-línguas, traz poemas.

Nesse contexto, a professora afirma não se identificar com o livro didático enquanto recurso central de sua prática, destacando que ele não condiz com a realidade das crianças. Assim, ela o concebe apenas como um material complementar, e não como elemento determinante do seu trabalho em sala de aula. Essa postura revela uma prática pedagógica reflexiva e criteriosamente seletiva, orientada pela busca de experiências mais significativas e contextualizadas para as crianças no que se refere ao ensino de leitura e escrita na Educação Infantil. Diante da fala da docente, percebe-se a importância de refletir criticamente, como defendido por Albuquerque (2021), sobre a qualidade das propostas e de materiais didáticos voltados para o ensino da leitura e da escrita na primeira etapa da educação básica.

3.2.3. ATIVIDADES DE REFLEXÃO SOBRE AS PARTES DAS PALAVRAS

Ademais, é importante promover situações em que a criança reflita sobre as partes da palavra. Isso porque, segundo Morais (2019), quando estão se apropriando do SEA é interessante que as crianças percebam que a escrita não é um mero código a ser memorizado, essa abordagem permite compreender que o sistema de escrita possui sentido. Nesse contexto, quando indagada sobre como conduzia esse trabalho de reflexão, a professora salienta que:

P: Sim, sim. Eu gosto muito de perguntar, por exemplo, tem alguma outra criança aqui na sala que... vamos lá baobá, né, com B, tem Bernado, ah, não quem mais? E frutas? vamos pensar em frutas que comecem com B aí eles: banana, se eles não levantarem nenhuma eu brinco com eles assim “é banana ou caju?” “baobá” “caju” aí eles vão dizer banana e aí eu vou jogando com eles com coisas do dia a dia deles e vou fazendo essas relações e dou duas opções para eles refletirem, primeiro com os amiguinhos na sala depois com animais, frutas e se eles não derem a resposta eu começo a fazer essa brincadeira.

Diante disso, observa-se que a fala da docente evidencia um trabalho com letras, uma vez que ela oferece duas opções como “banana” ou “caju” como um recurso para que o grupo perceba quais são as palavras que começam com B. Dessa maneira, através de atividades potencialmente lúdicas a professora permite que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita, visto que, como pontuam Brandão e Albuquerque (2020), para se apropriarem desse conhecimento as crianças precisam vivenciar contextos em que formulem hipóteses sobre as letras e o funcionamento do SEA.

Outro aspecto observado na prática da docente diz respeito à consciência fonológica. Conforme Morais (2019), é a capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las. De forma complementar, o autor a define como “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (Morais, 2012, p. 84). Entre essas habilidades, destacam-se:

- identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas e rimas);
- produzir palavras com a mesma unidade (sílabas, fonemas, rima) de uma palavra ouvida;
- identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
- inverter a ordem de unidades de uma palavra.

Nesse contexto, no 8º dia de observação em que a docente introduziu para as crianças a temática do trânsito, com o auxílio de uma música e depois questionando sobre o que os estudantes podiam perceber na música, para iniciar uma conversa sobre sinalização de trânsito e sua importância. A partir dessa abordagem, a professora escreveu no quadro a palavra “trânsito” e pediu que as crianças identificassem a letra T, em seguida solicitou que as crianças contassem as letras dessa palavra e depois as sílabas.

Nessa situação, observa-se que a docente direciona a atenção das crianças para as unidades que compõem a palavra “trânsito” e, ao final, solicita que realizem a contagem de suas sílabas, o que corresponde as habilidades elencadas por Moraes (2019). Nesse contexto, ao propor que os estudantes contassem as sílabas da palavra trânsito, a professora possibilitou que percebessem a segmentação sonora das palavras, desenvolvendo, assim, habilidades relacionadas à consciência fonológica. Em outros momentos do período de observação, a docente também solicitava que as crianças identificassem nomes de pessoas com a mesma sílaba inicial da palavra apresentada, ampliando levemente esse trabalho. No entanto, essas iniciativas se mostraram pontuais e limitadas, sem explorar as diversas possibilidades que o trabalho com a consciência fonológica oferece nesta etapa da educação.

3.2.4. AS RODAS DE LEITURA

Ademais, nas atividades que envolviam leitura e textos na sala da docente observada, pode-se notar que a mesma tinha o hábito de ler para as crianças, como evidenciado no quadro 02, aparecendo em seis dos dez dias observados.

Brandão e Rosa (2010) afirmam que “as crianças que participam de rodas de leitura desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência.” Isso ocorre porque, as crianças aprendem a relação com o corpo durante o momento de leitura, escutam diferentes enredos, imitam gestos, propõem brincadeiras com livros, entre outros aspectos. Dessa forma, ler para crianças nessa etapa da educação se configura como uma prática essencial, bem como contribui para uma formação leitora desde a primeira infância.

Nesse contexto, as situações de roda de leituras presenciadas eram sempre conduzidas pela docente que antes de apresentar o livro pedia que o grupo convidasse a história para se apresentar, algumas repetiam em conjunto com a docente “ história, vem, história”. Antes de iniciar a leitura, a professora também chamava a atenção das crianças para os elementos que constituíam a capa do livro, título, ilustrador e editora, permitindo

que o grupo percebesse detalhes fundamentais sobre a obra. Em seguida, a professora dava início a leitura, atuando como mediadora entre o livro e as crianças, conforme Brandão e Rosa (2010). A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife voltada para esta etapa da educação também contribui para essa discussão ao afirmar que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo(a) educador(a), mediador(a) entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação, e da ampliação do conhecimento do mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, entre outros, 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 (Recife, 2021, p. 31)

Com isso, compreende-se que é por meio da vivência de práticas de leitura que a criança descobre e reflete sobre o mundo ao seu redor. Esses momentos instigam a imaginação infantil e fazem com que as crianças construam significados sobre o que é lido. Assim, conforme embasado no documento que norteia as práticas pedagógicas da rede municipal ressalta-se que mediar o encontro entre a criança e o livro é, antes de tudo, garantir um direito fundamental.

Durante a leitura, a docente chamava atenção das crianças para os momentos de suspense, momentos de susto e de indagação dos personagens, utilizando diferentes entonações na voz. A professora também acolhia as falas das crianças e, muitas vezes, as questionava sobre elementos da história, levando-as a refletirem sobre as ilustrações e falas das personagens.

Em seus planejamentos, a professora demonstrava uma prática consistente de articular os conteúdos e as palavras presentes nos livros lidos para o grupo às demais propostas de suas aulas, revelando uma intencionalidade pedagógica na seleção e no aproveitamento dos textos literários. No segundo dia de observação, por exemplo, após a leitura do livro Bom dia, todas as cores, de Ruth Rocha, a docente explorou com as crianças a característica do camaleão de mudar de cor e, a partir dessa narrativa, estabeleceu uma conexão com os quadros do artista Ivan Cruz, ampliando o repertório cultural dos estudantes por meio da literatura. Em outros momentos do período observado, essa mesma estratégia se manifestava no uso de palavras extraídas dos textos lidos como ponto de partida para reflexões sobre a língua.

Contudo, é válido pontuar, ainda, que a professora poderia diversificar em seu trabalho pedagógico, explorando diversos gêneros textuais nos momentos de roda de

leitura. Com base nas observações, é possível evidenciar que a docente pouco explora os diversos gêneros textuais que devem estar presentes nesta etapa da educação, por exemplo, receitas, parlendas, trava-línguas e várias outras possibilidades existentes.

Além disso, durante o período de observações também foi possível constatar que havia o cantinho de leitura presente na sala do grupo IV, como evidenciado na figura 04, no capítulo 2 deste trabalho, porém as crianças e a docente não utilizavam o espaço. Esse é um aspecto que deve ser levado em conta, como salientam Brandão e Rosa (2010):

[...] além da roda de histórias, outras oportunidades de interagir com esses textos precisam estar presentes na Educação Infantil, na forma de contatos espontâneos das crianças com os livros, na roda do bom-dia ou na hora da novidade, nas conversas com a merendeira-contadora de histórias, no empréstimo do acervo na sala ou da biblioteca para a casa (p. 36).

Dessa forma, ainda que a professora demonstrasse preocupação em garantir a leitura diária para as crianças, observou-se uma limitação no que diz respeito à diversificação das estratégias utilizadas no trabalho com os textos em sala. A leitura, embora presente na rotina, não era acompanhada de uma exploração mais variada de suas possibilidades pedagógicas.

Diante da perspectiva de alfabetização e letramento que fundamenta este estudo, apoiada em autores como Soares (2020), Brandão e Leal (2010), compreende-se que a docente, a partir do que foi observado, poderia ampliar e diversificar esses momentos de reflexão sobre a língua, incorporando ao seu planejamento práticas pedagógicas como brincadeiras com rimas, parlendas, cantigas e jogos, por exemplo, a proposta de encontrar palavras escondidas dentro de outras palavras. Essas são apenas algumas das inúmeras possibilidades que se apresentam na Educação Infantil para promover, de maneira lúdica e significativa, o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças.

Para além das práticas de leitura, outro elemento central observado no cotidiano da turma foi o uso das atividades do recurso didático do Programa Primeiras Letras. A seguir, serão analisados os momentos em que a docente fez uso do caderno em suas sequências didáticas, examinando de que forma essas atividades foram integradas à sua prática pedagógica.

3.3 COMO A DOCENTE UTILIZAVA O MATERIAL E O QUE DIZ SOBRE O PROGRAMA PRIMEIRAS LETRAS EM SUA PRÁTICA DE ENSINO?

No que se refere à utilização dos materiais do Programa Primeiras Letras, nas aulas observadas, identificou-se que o recurso disponibilizado às crianças era o caderno de

atividades elaborado pelo Programa para a faixa etária. A docente na entrevista relatou que também recebeu o material do professor e quando questionada sobre o que achou do manual a professora destaca que:

P: Então, como eu disse a você ele é bem interessante porque tira as dúvidas se fosse só pegar a proposta do livro a gente não entenderia, por exemplo, tem uma atividade... passa alguma coisa e o professor poderia interpretar de diversas formas...

L: É a brincadeira do Passará?

P: Isso mesmo! Aí a gente entende que é a brincadeira que eu brincava quando era criança, mas nem lembrava dela e aí quando vi no manual eu lembrei, então brincamos com os meninos e eles gostaram muito, então é bom por conta disso que realmente ele consegue suprir a dúvida que temos da atividade.

Conforme já discutido anteriormente o Programa Primeiras Letras estrutura-se a partir das políticas de ensino da Rede Municipal do Recife, que concebe o processo de alfabetização a partir da perspectiva de alfaetrar e que as crianças desde muito cedo expressam curiosidade pela língua e para isso o caderno de atividades constitui um de seus instrumentos pedagógicos.

Ao longo dos dez dias de observação, o caderno foi utilizado em três momentos distintos, como apresentado no quadro 02, sempre ao final da manhã e de forma articulada às atividades desenvolvidas anteriormente. Essa forma de inserção do material na rotina é significativa: em vez de organizar a aula a partir do caderno, a professora partia de outras experiências a leitura de um livro, uma dinâmica potencialmente lúdica, uma roda de conversa. A seguir, serão descritas e analisadas as três situações em que o material foi utilizado durante o período de observação.

No primeiro dia de observação, a professora estruturou uma sequência didática que articulou diferentes linguagens (música, literatura, exploração do ambiente) antes de chegar ao uso específico do caderno do Programa Primeiras Letras. A aula iniciou-se com o momento do "bom dia", incluindo a marcação do dia da semana, data e condição climática.

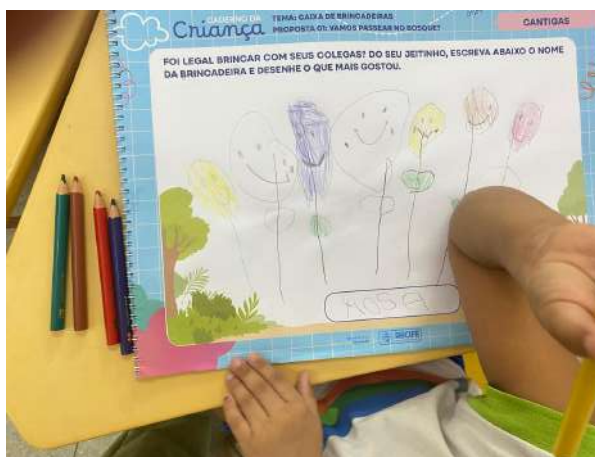
Em seguida, a professora apresentou uma contação de história em vídeo do livro *O Jardim Curioso*, cuja narrativa mencionava animais como escorpião, larva, minhoca, cobra, borboleta, abelha e formiga. Após a história, ela promoveu uma reflexão inicial sobre as palavras "jardim" e "Jorge", contando quantas letras cada uma tinha e perguntando quais crianças tinham o nome iniciado com a letra "J".

A professora, então, levou a turma ao pátio para observar areia, plantas e animais, momento em que as crianças identificaram formigas retomando os elementos vistos na

história. Após o retorno à sala, foi vivenciada a cantiga (vamos passear no bosque), a docente brincou com as crianças e depois as incentivou a cantar no ritmo da música, na sequência, ocorreu uma pausa para o lanche.

No final da sequência, as crianças utilizaram o caderno do Programa Primeiras Letras para fazer o registro da cantiga vivenciada em sala no material. Na atividade, as crianças precisavam desenhar como foi brincar com a cantiga e registrar o nome no quadrinho.

Figura 09 - proposta vamos passear no bosque



Acervo da autora, 2025.

Nesse sentido, percebe-se que a docente busca em sua prática sempre contextualizar suas atividades de forma que faça sentido e que não seja algo distante da realidade infantil. Além disso, as crianças primeiro vivenciaram a cantiga junto com a professora e colegas

No segundo dia de observação, a docente iniciou a sequência com o momento do "bom dia" e, em seguida, realizou a leitura do livro Bom dia, todas as cores, de Ruth Rocha. Durante a narrativa, explorou com as crianças a característica de mudança de cor do camaleão, favorecendo a construção de novos conhecimentos e estabelecendo, a partir daí, uma relação entre as cores do animal e as pinturas de Ivan Cruz. Antes de apresentar as obras, a professora introduziu o artista à turma, compartilhando elementos de sua biografia, ação fundamental para que as crianças não apenas apreciem a arte, mas compreendam quem a produziu e o contexto em que ela foi criada, desenvolvendo, assim, um olhar mais sensível e situado sobre o mundo artístico. Em seguida, apresentou quadros que retratam brincadeiras da infância, bolinha de sabão, pular corda, bola de gude, jogar

bola e peão, e promoveu uma votação para que cada criança escolhesse a brincadeira que gostaria de vivenciar na escola. A brincadeira mais votada foi a bolinha de sabão.

Figura 10 - proposta envolvendo os quadros do artista Ivan Cruz

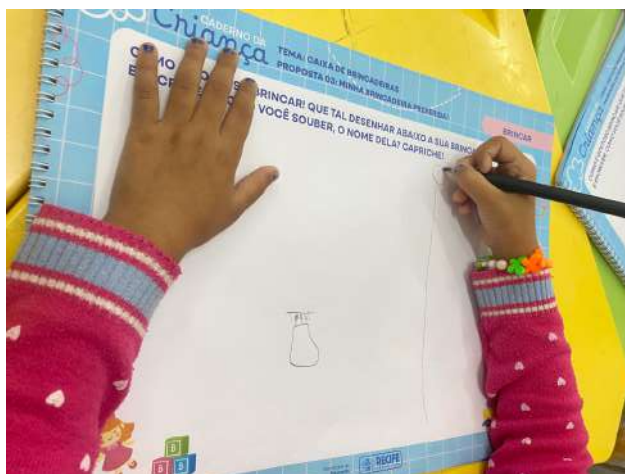


Acervo da autora, 2025.

Depois dessa vivência com as crianças e a imersão nas obras de Cruz, a docente propôs uma atividade no material do Programa em que as crianças precisavam registrar sua brincadeira favorita. Essa sequência vai de acordo com o que salientam os documentos que orientam as práticas pedagógicas para essa etapa da educação, por exemplo, a DCNEI (Brasil, 2009) que define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nessa mesma direção, a Política de Ensino do Município do Recife (2021) reconhece práticas pedagógicas que valorizem as descobertas na infância e a escuta das ideias das crianças, compreendendo-as como seres curiosos e ativos, capazes de refletir sobre o mundo ao redor.

Nota-se, ainda, que o material do Programa busca desenvolver atividades que envolvam a brincadeira. Uma vez que, a brincadeira é um leque de oportunidades para compreender o universo infantil e é por meio das brincadeiras que as crianças entendem o mundo a sua volta. Kishimoto (2010) afirma que a infância é a idade das possibilidades, assim, é nessa faixa etária que se concebe uma variedade de formas de brincar para a criança, inclusive envolvendo o ensino de leitura e de escrita. Dessa forma, ao promover um ensino brincante se está valorizando a cultura da brincadeira e o universo infantil.

Figura 11- proposta de brincadeira favorita



Acervo da autora, 2025.

Quando indagada sobre o Programa Primeiras Letras e a sua experiência em trabalhar com os materiais do Programa em sala de aula a docente evidencia que:

P: O programa é bem interessante, mudaram o livro esse ano, o outro livro era bem mais específico, o desse ano é mais amplo. Tem algumas atividades que eu acho repetitivas, por exemplo, bolhas de sabão e aí depois bolhas de sabão voando, mas é um programa legal, gosto muito das formações, eu te disse que eu trago muitas ideias de lá e muitos livros de literatura de lá, eu gosto muito. O livro eu acho que deveria ter algumas reformulações.

A observação realizada pela docente evidencia uma percepção crítica em relação ao material didático, especialmente no que se refere à repetição de palavras e à necessidade de reformulação das propostas. Tal posicionamento sugere que, embora o material apresente uma organização estruturada, ele não deve referenciar de maneira exclusiva o trabalho pedagógico, cabendo ao docente adaptá-las, complementá-las e diversificá-las de acordo com as especificidades das crianças.

Ademais, conforme destacado pela própria docente em trechos anteriores, o manual do professor desempenha um papel fundamental na compreensão das propostas presentes no caderno de atividades, funcionando como um suporte à sua utilização pedagógica. Nesse contexto, destaca-se o papel da professora como mediadora do processo educativo, uma vez que ela não se limita à execução do material, mas assume uma postura reflexiva, buscando adaptá-lo e ressignificá-lo de modo a torná-lo mais significativo para as crianças.

No décimo dia de observação, a docente realizou a leitura do livro “*Abra cada palavra*”, da autora Selma Maria, obra que explora adivinhas para revelar palavras escondidas dentro de outras. A professora, neste dia, solicitou que as crianças se

organizassem sentados em roda no chão e que, como de costume, chamassem o livro que seria que seria lido. De início, a docente leu o título do livro e perguntou o que o grupo achava que aconteceria nesse livro e “ como assim abrir cada palavra?”. Após ouvir as falas e suposições das crianças a docente iniciou a leitura do material.

Durante a leitura as crianças participaram ativamente, respondendo às adivinhas com entusiasmo, por exemplo, o recurso explorava a parte final das palavras através de brincadeiras com imagens para que os estudantes percebessem rimas. Esse momento revela que a professora está atenta em como proporcionar atividades de contato e de reflexão sobre a língua e também permitindo que as crianças através de brincadeiras explorem as potencialidades desse momento, conforme Leal e Brandão (2010).

Esse contexto, demonstra que a prática pedagógica da professora dialoga com as orientações curriculares da própria rede em que atua. A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife prevê que as crianças devem:

brincar com parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos de memória, rodas, brincadeiras cantadas e jogos, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local, e de outras culturas, enriquecendo a linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras" (Recife, 2021, p. 50).

O documento enfatiza a importância da brincadeira utilizando os diversos gêneros textuais de forma brincante para a reflexão sobre a língua escrita. Essa prática se configura como bastante potente nesta etapa da educação, pois o contato com esses textos permite com que a criança brinque e reflita sobre a sonoridade das palavras, bem como percebe as sílabas e letras que compõem as palavras, conforme Brandão e Leal (2010). Nessa direção, após a leitura a docente realizou uma atividade de escrita coletiva de texto com as crianças, como pode ser observado a seguir no trecho da aula registrado no diário de campo:

Após a leitura, a professora propôs uma dinâmica de criação coletiva de história. Convidou a pesquisadora a atuar como escriba responsável por registrar a narrativa construída pelo grupo. Explicou às crianças o papel do escriba e as regras da atividade: cada criança retiraria um objeto de uma caixa e daria continuidade à história a partir daquele objeto.

A professora iniciou a história segurando um urso de pelúcia:

Professora: “Era uma vez uma ursinha muito linda e muito bela que vivia na floresta...”

Ao receber a caixa, uma das crianças demonstrou dificuldade em dar continuidade. A professora mediu com uma pergunta de apoio:

Professora: “O que você acha que a ursinha faria com esse objeto?”

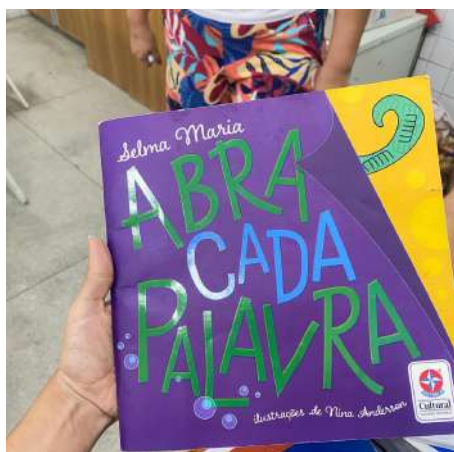
Criança 1: “Brincar de jogar bola”.

Professora : “Então a ursinha brincou de jogar bola.”

Ao final, a professora releu a história completa para o grupo. As crianças expressaram satisfação com risos e sinalizações positivas.

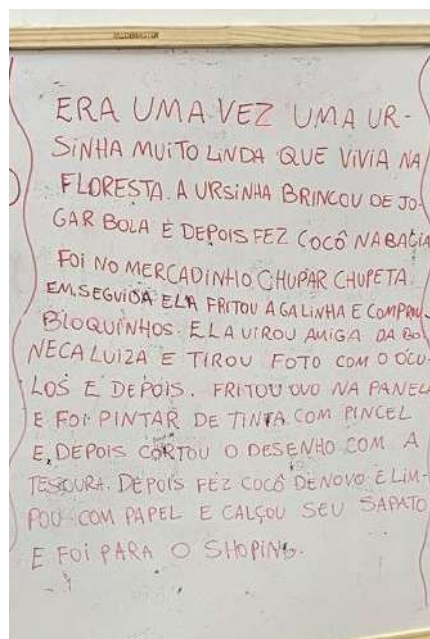
Trecho retirado do diário de campo.

Figura 12- livro Abra cada palavra



Acervo da autora, 2025.

Figura 13- texto coletivo



Acervo da autora, 2025

A escrita coletiva de textos é fundamental nessa etapa da educação e se configura como uma excelente oportunidade de refletir sobre a língua. Isso se justifica pelo fato de que, desde muito cedo, as crianças possuem curiosidade em relação aos textos escritos. Nessa perspectiva, Brandão e Girão (2010) argumentam que as crianças podem e devem produzir textos na educação infantil, mesmo que elas ainda não saibam grafar os textos de maneira convencional. Para que isso ocorra de maneira significativa, o adulto assume o papel de escriba, registrando aquilo que a criança enuncia e, ao mesmo tempo, tornando visível o funcionamento da língua escrita. Esse papel articula-se diretamente à concepção de mediação proposta por Vygotsky (1998), segundo a qual o professor, ao intervir ativamente no processo de aprendizagem potencializa a ação, permitindo que a criança participe de forma crítica, criativa e protagonista da construção do próprio conhecimento.

Brandão e Girão (2010) destacam, ainda, que as situações de escrita coletivas de textos devem ter finalidade. Isso porque é preciso proporcionar situações reais de escrita e o contato com os diferentes gêneros textuais de modo que o trabalho pedagógico contemple, simultaneamente, as dimensões do letramento.

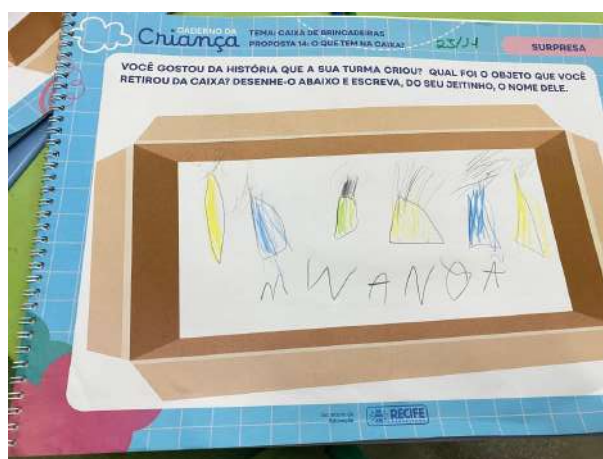
Com base nesse contexto, observa-se que a professora regente, ao propor esse tipo de atividade, possibilita que os estudantes reflitam sobre a língua, reconheçam elementos textuais e ampliem seu repertório sociocultural. Para potencializar ainda mais esse momento, a docente explorou o caráter potencialmente lúdico da proposta ao organizar as

crianças em círculo e introduzir um objeto misterioso retirado de uma caixa, estratégia que despertou entusiasmo e curiosidade no grupo. Nos momentos em que os estudantes demonstravam insegurança sobre como prosseguir, a professora os encorajava retomando o que já havia sido construído coletivamente e lançando perguntas mediadoras, como “O que a ursinha vai fazer agora?” “Como a ursinha vai utilizar o objeto retirado da caixa?”.

Contudo, vale ressaltar que, dentre os dez dias de observação registrados, esse tipo de atividade foi identificado em apenas um momento. Considerando a relevância da escrita coletiva para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição da língua escrita e para a imersão das crianças em práticas de letramento, é importante que ela não ocorra de forma isolada ou esporádica. Tampouco deve ser proposta de maneira repetitiva e mecânica, que esvazie o seu potencial pedagógico. Ao contrário, espera-se que essa prática seja realizada de forma intencionalmente planejada, inserindo os estudantes em situações reais de uso da escrita que contemplem a diversidade de gêneros textuais, como cartas, listas, convites, bilhetes, receitas, entre outros, e não se restrinja a um único gênero textual. É por meio dessa diversidade que as crianças compreendem que a escrita cumpre diferentes funções sociais, conforme Brandão e Leal (2010).

Continuando a sequência, a docente distribuiu o material do Primeiras Letras já com as páginas marcadas da atividade proposta. A tarefa solicitava que os estudantes desenhasssem o objeto retirado da caixa e, em seguida, registrassem o seu nome por escrito. Nesse momento, algumas crianças demonstraram resistência em realizar o registro, alegando não saber grafar o nome do objeto corretamente. Diante disso, a professora os encorajou a escrever da maneira que soubessem, reforçando que não havia resposta certa ou errada na atividade.

Figura 14 - proposta o que tem na caixa?



Acervo da autora, 2025.

Diante dos contextos apresentados, nas três vivências relacionadas ao uso do recurso didático do Programa, é possível perceber que a professora integrava as propostas do caderno e as orientações do manual docente ao seu planejamento de forma intencional. Isso significa que ela não partia do material para elaborar suas atividades, mas construía suas sequências didáticas de modo que o uso do caderno não ficasse desconexo da prática pedagógica mais ampla que vinha sendo desenvolvida com a turma.

Tais reflexões que a professora realizava sobre o material acontecem, especialmente, segundo a mesma através das formações vivenciadas por meio do Programa Primeiras Letras:

P: Sim, como eu disse a questão das formações de trazer muitas ideias e de trazer indicações de livros, no Programa Primeiras Letras veio o livro do professor, mas também como eu disse não sigo a ordem do Primeiras Letras é a partir da vivência que eu pensei para aquela semana, então vejo que tal atividade da pra encaixar...

Nessa perspectiva, a fala da professora revela, sem dúvidas, o papel fundamental de promover espaços para a formação docente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Um dos pilares do Programa Primeiras Letras, como já abordado no capítulo 1, é proporcionar formação continuada de qualidade para os docentes contemplados pelo programa.

Vale destacar que a formação continuada é um direito assegurado em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/9, que reconhece a necessidade de atualização permanente dos profissionais da educação. Pimenta (1999) corrobora essa perspectiva ao defender que o professor vive um processo contínuo de formação, no qual os saberes da docência se constroem e se transformam a partir da

reflexão sobre a prática, o que torna os espaços de formação continuada não apenas um direito, mas uma condição essencial para a qualidade do ensino.

Diante do exposto, é possível afirmar que a prática pedagógica observada ao longo desta pesquisa se constituiu em um terreno fértil para compreender como o ensino de leitura e escrita na Educação Infantil se materializa no cotidiano escolar, articulando concepções teóricas, orientações curriculares e experiências formativas. As análises realizadas ao longo deste trabalho permitem, agora, avançar para as considerações finais, nas quais serão retomados os principais achados da pesquisa à luz dos objetivos propostos, buscando responder às questões que orientaram este estudo.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito compreender as propostas de alfabetização do Programa Primeiras Letras e de que forma uma professora do Grupo IV da Educação Infantil, em uma instituição do município do Recife, mobiliza esse material em sua prática pedagógica cotidiana. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que a docente observada faz uso do material de forma crítica e seletiva, incorporando-o pontualmente à rotina, sempre como extensão de atividades já vivenciadas, e não como eixo organizador do planejamento. Esse dado revela uma postura reflexiva em relação ao recurso didático, em que o material ocupa um lugar complementar, subordinado às escolhas pedagógicas da professora e às necessidades do grupo de crianças.

No que se refere às práticas de ensino de leitura e escrita, os resultados evidenciaram que a docente desenvolve um trabalho intencional e diversificado, articulando leitura literária, consciência fonológica, escrita do nome próprio e produção coletiva de texto em situações lúdicas e significativas. Essas práticas demonstraram estar alinhadas tanto aos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, especialmente Soares (2020), Moraes (2012) e Brandão e Leal (2011), quanto às orientações curriculares da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil (2021), que prevê a imersão da criança no universo da língua escrita a partir de experiências culturalmente ricas e pedagogicamente intencionais.

Um achado relevante diz respeito à relação entre o discurso da professora e sua prática. Quando questionada sobre a importância do trabalho com leitura e escrita nessa etapa, a docente centrou sua resposta na apropriação do SEA, sem mencionar a dimensão do letramento. No entanto, sua prática cotidiana revelou justamente o contrário, ela alfabetiza letrando, mesmo sem nomear esse processo nesses termos. Essa tensão entre o que o professor verbaliza e o que efetivamente realiza aponta para a importância da formação continuada não apenas como espaço de qualificação das práticas, mas também como espaço de elaboração teórica e conceitual, que permita ao docente compreender e nomear o que já faz com competência.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à construção de textos coletivos com o grupo. Essa é uma prática potente nos anos finais da Educação Infantil, reconhecendo-a como uma experiência fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita e para a imersão das crianças nas práticas de letramento. No entanto, ao longo dos dez dias de observação, esse tipo de atividade foi identificado em apenas um momento, o que aponta

para a necessidade de uma maior regularidade e intencionalidade no planejamento de situações de escrita coletiva, de modo que as crianças possam vivenciá-la como uma prática significativa e recorrente no cotidiano escolar.

Diante do exposto, compreende-se que, de fato, ao longo das observações, as atividades de leitura e escrita raramente apareceram de forma isolada ou com fim em si mesmas. A professora partia de um livro lido, de uma palavra que foi significativa para as crianças na história lida ou de um tema do cotidiano para conduzir as crianças a refletirem sobre a língua escrita, identificando letras, comparando nomes, contando sílabas, oralmente e por escrito. Demonstrando, assim que a docente estava atenta às curiosidades e as necessidades das crianças, isso destaca um olhar sensível que é tão importante nessa etapa da educação.

Cabe ressaltar, ainda, que o trabalho sistêmico defendido por esta pesquisa, fundamentado em Moraes (2012) e Brandão e Leal (2010), não se confunde com uma abordagem tradicional, mecânica e repetitiva, destituída de sentido. Trata-se, ao contrário, de promover experiências significativas que articulem o universo lúdico e cultural da criança a um ensino reflexivo sobre a língua escrita, reconhecendo a brincadeira não como mero recurso didático, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil e um direito da criança.

Concluiu-se que o Programa Primeiras Letras representa um aspecto positivo no que se refere às práticas de ensino de leitura e escrita na Educação Infantil. Importa destacar que o Programa é regido pela Política de Ensino do Recife para a Educação Infantil, que defende práticas de ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento e das brincadeiras, o que confere a ele um sólido respaldo teórico e institucional. As formações continuadas promovidas pelo Programa mostraram-se um espaço relevante de troca e de reflexão sobre a prática pedagógica, conforme evidenciado pela própria docente ao longo desta pesquisa. As propostas vivenciadas com o grupo IV, contextualizadas nessas formações, partem de premissas significativas, entre as quais se destaca o uso de brincadeiras como eixo estruturante das experiências de leitura e escrita.

Nesse sentido, este estudo traz contribuições relevantes para a formação de professores que atuam ou atuarão na Educação Infantil, ao evidenciar que a qualidade do ensino de leitura e escrita nessa etapa depende menos do material didático utilizado e mais da concepção pedagógica que orienta as escolhas do professor. A pesquisa demonstrou que um mesmo programa pode ser mobilizado de formas muito distintas a depender da postura crítica e reflexiva do docente, essa questão remete à ideia de Pimenta (1999), a partir dos

estudos de Schon (1990) e Nóvoa (1992), de que ser professor reflexivo significa não apenas aplicar técnicas, mas refletir constantemente sobre o próprio fazer, transformando a experiência em saber, o que reforça a centralidade da formação inicial e continuada na constituição de uma prática pedagogicamente fundamentada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SILVA, Maria Conceição Lira da. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93017, 2024.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito (org.). **Práticas de Alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021. v. 1.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. **A aprendizagem do nome próprio entre crianças com 4 anos de idade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 6. (VI CONBALF), 2022. Anais... Recife: Associação Brasileira de Alfabetização, 2022. p. 1-10. Eixo temático: 8 - Alfabetização e modos de aprender e de ensinar. ISSN 2763-8588.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217224, 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

LIMA, Caroline C. N.; BES, Pablo; NUNES, Alex R. **Políticas públicas e educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. E-book. p. 16. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595027503/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; LARA, Angela Maria de Barros; PROENCIO, Liliam Maria. **A Educação Infantil e a obrigatoriedade do ensino: políticas educacionais, implementação e direitos das crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 29, p. 369-386, 2022.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma school pública de Santo André – SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Programa Criança Alfabetizada: Caderno do Professor: Educação Infantil**. Recife: SEE, 2020.

PERNAMBUCO. **Lei nº 18.965, de 26 de julho de 2022**. Institui o Programa Primeiras Letras. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Poder Executivo, Recife, PE, 27 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife: educação infantil**. 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2021. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 2).

SÁ, Meire Jane Menezes de. **Apropriação do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais a partir do Programa Primeiras Letras**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SANTOS, Andrea da Silva Araujo. **O Programa Primeiras Letras e as práticas de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA, Maria Conceição Lira da. **Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professores participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Natasha Walkyria Sena da. **Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) em Pernambuco: o que dizem os professores e formadores municipais da Educação Infantil sobre os impactos do programa na sua prática**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

SILVA, Risocleide Maria Aparecida da. **Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Thais Thalyta da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de entrevista

Expectativas em relação à aprendizagem das crianças

- 1- Para você qual a importância do trabalho com a escrita e a leitura na educação infantil?
- 2- Quais conhecimentos você considera importantes de serem mobilizados numa turma de educação infantil com crianças de 4 anos?
- 3- Quais experiências você considera essenciais numa turma de educação infantil de crianças dessa idade?

Organização da rotina / atividades

- 4- Você segue uma rotina para planejar suas atividades? Como é organizada a sua rotina? O que você prioriza?
- 5- Como você elabora as atividades/experiências realizadas em sala?
- 6- Onde você pesquisa as atividades/experiências que utiliza? Qual sua principal fonte de pesquisa?

Atividades com texto e reflexão sobre partes da palavra

- 7- Você promove algum tipo de atividade que leva a criança a pensar sobre as partes da palavra, fazer relações letra e som? Como?
- 8- Você acha importante o trabalho com textos nas turmas da educação infantil? (Se sim)
Que gêneros você prioriza? Por quê?
- 9- Que atividades você costuma desenvolver utilizando o trabalho com texto?

Utilização do livro didático na Educação Infantil

- 10- Esse ano vocês receberam livro do PNLD 2022 da área de linguagem para trabalhar com as crianças?

Se a resposta for positiva, continuar a entrevista com as seguintes questões:

- A) Qual foi o livro que vocês receberam?
- B) Esse foi o livro escolhido por vocês (professoras da escola)?
- C) Você poderia me falar sobre algumas atividades do livro que você fez com as crianças? Como você vivenciou essas atividades? Você seguiu as instruções do livro?

Programa Primeira Letras

- 11- O que você tem achado do Programa Primeiras Letras?
- 12 - Para você, quais as atividades mais interessantes deste Programa?
- 13 - Esse programa contribui para sua prática na educação infantil? se sim, como? se não? Por quê?
- 14- Como você escolhe as propostas dos cadernos para o trabalho envolvendo a leitura e a escrita? Segue uma sequência? se sim, ou não
- 15- Há propostas que você não gosta? Quais? Por quê?
- 16- Quais propostas você mais gostou, fale um pouco sobre elas.

Apêndice B- Roteiro de observação

1. Caracterização da instituição infantil

Observar como os espaços da unidade são pensados e organizados para as crianças que são atendidas naquele local. Apresentar breve descrição sobre o ambiente da instituição e da turma observada.

2. Prática pedagógica na Educação Infantil envolvendo o ensino de leitura e de escrita

- A) Rotina da instituição: Como ocorrem as atividades de ensino na instituição? (observar e registrar o tempo das atividades, como está organizada a sala, como estão organizadas as mesas, o espaço físico da unidade, as paredes da sala de aula, entendendo o espaço como um importante ator pedagógico);
- B) O ensino de Leitura e de Escrita: Observar como acontece o ensino de leitura e de escrita na prática da docente, bem como atividades de roda de leitura, roda de conversa, cantigas, chamadinha, atividades xerocadas, uso de livro didático, escrita de textos, atividades no quadro, entre outras.
- C) Observar espaços e materiais na sala de aula que remetem ao ensino da língua: Identificar se o ambiente da turma contempla espaços como cantinho da leitura, jogos, cartazes, alfabeto, etc.
- D) Observar como ocorrem os trabalhos envolvendo o ensino de leitura e de escrita, compreender como a professora organiza seu trabalho e o que diz sobre tais práticas na Educação Infantil.

ANEXOS

Anexo A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada Práticas de ensino de leitura e de escrita na Educação Infantil com uma professora do Programa Primeiras Letras, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, compreender as experiências pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil no âmbito do Programa Primeiras Letras e os usos que as professoras fazem desse material em suas práticas cotidianas

e será realizada por Larissa Vitória Alves Tavares, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observações, com utilização de recurso de anotações em diário de campo, fotos registradas por dispositivo móvel e entrevista, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2026.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a