

## PROCESSOS DETERMINANTES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

**Dalvani Oliveira Menezes**

Mestranda do Programa Pós-graduação em Educação – PPGEd/UESB-Brasil  
Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente – DIFORT/CNPq  
dalvanimenezes8@hotmail.com

**Denise Aparecida Brito Barreto**

Profa. Titular do Dep. de Estudos Linguísticos e Literários – DELL/UESB-Brasil  
Profa. do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB-Brasil  
Pós-doutora em Educação - FPCE/ Universidade de Coimbra-Portugal  
denisebrito@gmail.com

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão quanto a processos que são determinantes na formação educativa de crianças de 0 a 6 anos e tem como objetivo é ampliar as reflexões acerca dos processos que determinam o desenvolvimento educacional das crianças aqui apresentadas. Buscamos percorrer os caminhos de alguns pensadores desses temas, para assim obtermos as linhas mestras do pensamento a percorrer. Dentre eles: Ferreiro (1999), Freire (1989), Kramer (1997), Piaget (2007), Foucault (2004; 2013), Soares (2000; 2004), Rojo (2009), Tfouni (2005) e documentos oficiais da educação brasileira. Esses teóricos nos ajudaram a refletir sobre aspectos imperativos como, também, elucidar conceitos e características tais quais a sempre polêmica temática do letramento e da alfabetização, buscando os aspectos que se completam e se fundem; o espaço escola como instituição de acolhimento e propagação de saberes à leitura e escrita como processos dinâmicos e de transformação.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Processos.

### Introdução

Sistematizar as mais diferentes e possíveis formas de como se desenvolve a aprendizagem requer compreender a dinâmica de práticas pedagógicas que desencadeiam o processo de desenvolvimento do indivíduo e a sua formação. Entretanto, nenhuma prática é isolada ou neutra; ao contrário, possui, geralmente, referencial ou princípio filosófico, sociológico, ideológico, ou outros, mesmo quando não formulados explicitamente.

Nesse sentido, propostas pedagógicas que levem em consideração a grande diversidade das populações infantis, mais especificamente, a população infantil em idade escolar de 0 a 6 anos representam um embrião para o estudo do desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças em pleno processo de escolarização. Dessa forma concordamos que

uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (KRAMER, 1997, p. 19).

É lendo que o indivíduo se torna leitor, o que não é a mesma coisa que *aprender primeiro para ler depois*, esses são acontecimentos simultâneos que o acompanharão por toda vida. O ato de ler imprime valores, agrega conhecimentos, mobiliza para a dinâmica do dia a dia. Colocada numa situação de vida real em que precise ler um texto<sup>1</sup>, por prazer ou para se informar, cada criança mobiliza competências anteriores e busca elaborar novas estratégias para atingir tal propósito, ou seja, desenvolver novas habilidades. As crianças passam por processos, etapas, obstáculos a vencer, tudo isso individualmente. No processo de desenvolvimento da leitura, recebe auxílio dos colegas, professores, familiares, em situação propícia apresenta rendimento, porém, é ela – a criança – quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado, a cognição. Esta que encontra-se “muito além de fonemas e grafemas”, de “decodificação, de transposição” (ROJO, 2009, p. 73-93), é uma prática permeada de outras práticas: sociais, linguísticas e do conhecimento do mundo.

É trabalhando a temática da leitura, discutindo a sua importância, demonstrando sua utilização na vida prática, explicitando a compreensão crítica da alfabetização e do papel do professor, documentando suas experiências em alfabetização, que se pode chegar a um entendimento do processo alfabetizador (leitura e escrita) e, conseqüentemente, do processo e desenvolvimento da leitura pelo aluno em sala de aula. Há que se pensar também que a leitura anterior do aluno, aquela que “precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), é fundamental, é pano de fundo para novas aprendizagens, pois a “leitura do meu mundo, que me foi sempre fundamental” (*idem*) é para criança um referencial que lhe confere segurança para aprendizagens posteriores.

A língua escrita, de modo equivalente a língua oral, é uma invenção social. Quando uma sociedade necessita comunicar-se através dos tempos que lhes são cabíveis e quando necessita rememorar sua herança de ideias e de conhecimentos, cria uma língua escrita. Isto ocorre quando as sociedades alcançam um certo nível de complexidade e de tamanho. Como

<sup>1</sup> O texto aqui compreendido são as diversas formas e estilos utilizados nas classes iniciais, sejam eles com palavras, figuras, gravuras, imagens ou texturais.

os propósitos da linguagem escrita são basicamente os mesmos, comparando-os ao das línguas, e como a necessidade de ser compreendido por outros é universal, quando se fala em línguas alguns autores postulam a existência um e somente um processo de leitura para todas as línguas, independentemente das diferenças na ortografia. A escrita traz em si um arcabouço de memórias das gerações passadas e a perspectiva das histórias e eventos futuros, por meio dela se difundem as ideologias, concepções e filosofias de vida.

Para pensar leitura e escrita, alfabetização, sua importância, sua inserção nas classes iniciais é relevante situar-se nos conceitos de letramento e alfabetização, temas tão discutidos e fundamentais na escolarização brasileira, na escola como instituição de acolhimento e propagação do saber; a escrita e leitura como desencadeantes e determinantes de outros processos.

Esses temas são abrangentes em nossos currículos e extremamente atuais. Adentrar nesse universo é percorrer um caminho de construção e reconstrução constantes.

### **Crianças de 0 a 6 anos – as classes iniciais**

Esse período de 0 a 5 anos que compreende a Educação Infantil e os 6 anos onde se inicia o Ensino Fundamental constitui-se de um tempo singular e expressivo para o desenvolvimento da criança. É nele que são mais propícios os momentos de brincadeiras que intermedeiam as aprendizagens, as experiências subjetivas que contribuem com a formação da personalidade, o estabelecimento de vínculos afetivos e relações interpessoais que embasam seu estado emocional, como também a formulação de conceitos básicos como confiança, receptividade, tolerância, respeito, e de tantas outras prerrogativas ao desenvolvimento humano e educacional.

O marco legal, da educação brasileira, da introdução da educação de crianças de 0 a 6 anos acontece a partir da Constituição Federal Brasileira em 1988 em seu

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: **I.** educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) **IV.** educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2019, p. 145).

Seguida a essa Lei Magna foi construída e posta em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Lei esta, que direciona todo o funcionamento da educação no território nacional, em suas escolas públicas e privadas.

Pensar na educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos é pensar nas possibilidades que hoje ganham força – mesmo que ainda timidamente – em nossa sociedade de que indivíduos orientados por práticas pedagógicas assertivas e bem preparados cognitivamente, com consciência ética e moral da sociedade em que vive e de si mesmo poderá contribuir mais significativamente no corpo social.

Esse público sempre foi alvo de práticas abusivas de educação e descaso no tocante a sua inserção nas políticas públicas federais, estaduais ou municipais ao longo da história da educação no Brasil. Desde a visão de que o espaço educativo fosse um depósito de indivíduos improdutivos ou, também, como na sociedade medieval, sem noção do que representa a infância, acreditando que crianças pudessem ser *adultos em miniatura*, sem características próprias, meros executores de práticas reprodutoras adultas, ou seja, sujeitos assujeitados, submissos a outros, a regras, constituições ou a situações (FOUCAULT, 2014).

Graças à mudança de concepção sobre as fases e desenvolvimento da criança, sobre as noções de cuidar e educar, a cada dia vem se firmando na educação brasileira o cuidado dissociado da educação, e compreendendo que um caminha em consonância com o outro.

A criança é um ser social, que se constitui enquanto sujeito na interação social e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) a definem como:

(...) sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesse momento de transição educacional é salutar recordar o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> nomeia de “campos de experiência”, o que irá redefinir e remodelar a estrutura curricular – não apenas da Educação Infantil, quanto em todas as etapas do ensino no país. A Base admite que essa faixa etária componha etapa fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e reafirma que os processos nos quais a criança vivencia devem mantê-la “no centro” das aprendizagens. Dessa forma,

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (...) Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento (...). Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), (...). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). (BNCC, p. 5-7).

(...) os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BNCC, 2018 p. 40).

São esses os campos de experiências da BNCC:

- ✓ *O eu, o outro e o nós* – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.
- ✓ *Corpo, gestos e movimentos* – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.
- ✓ *Traços, sons, cores e formas* – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.
- ✓ *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. (...) Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.
- ✓ *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. (...) Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular

objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2018, p. 40-43).

Porém, o que podemos considerar diante do exposto é que a BNCC representa uma parte do que chamaríamos de currículo, comparando-o aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN)<sup>3</sup>, pois esses apresentam com maior inteireza e particularidade uma proposta curricular.

Desse modo, afirmamos a BNCC como um antiacontecimento (LAZZARATO, 2014) tanto no sentido de não refletir as Diretrizes Curriculares propostas em 2013 (BRASIL, 2013), ou seja, desvirtuá-las em seu potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos, como de diminuir o potencial de mundos possíveis devido à excessiva centralização de poder expressa não somente em seus princípios, mas fundamentalmente em sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a Educação Básica (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 3).

Sendo assim, continuamos a acreditar que a criança se desenvolve sob “seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, que essas mesmas crianças integram “o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento”, peculiares, e que “devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação”, respeitando sobremaneira os “princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade”. Integrando a esse legado uma ênfase singular ao “contato com diferentes linguagens representadas indispensáveis à formação do interlocutor cultural” (PCN, p. 36-37).

### **Letramento e Alfabetização: processos que se fundem**

Parece-nos corriqueiro falar, porém, a temática do Letramento e da Alfabetização sempre serão campo de pesquisa, reflexão, elaboração e reelaboração de saberes, visto que, o

---

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida (PCN, 2013, p. 5).

processo de aquisição da leitura e da escrita é uma constante no dia a dia e um processo ininterrupto de aprendizagem.

Desde a década de 80, Emília Ferreiro já nos inicia nas reflexões sobre a alfabetização, na sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* – aqui no Brasil, com grande influência. Nesse trabalho, Ferreiro, sob a perspectiva da epistemologia genética<sup>4</sup> de Jean Piaget (seu mestre), apresenta-nos um questionamento atual. Importa saber “como alguém aprende a ler e a escrever”, interessa as hipóteses construídas, a metodologia utilizada torna-se secundário. Os estudos de Ferreiro concentram-se nos mecanismos cognitivos que envolvem a escrita e a leitura, e ela afirma: “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária (FERREIRO, 1999, p.47)”.

Muitos estudiosos que precederam Ferreiro, e outros que vieram após suas pesquisas, também contribuíram com enriquecimento desse tema. A UNESCO se posiciona defendendo a alfabetização como direito fundamental, como instância primeira para o processo de aprendizagem, e a diretora geral Audrey Azuloulay, a sua atual representante, destaca: “A alfabetização é o primeiro passo para a liberdade, para a libertação das restrições sociais e econômicas. É o pré-requisito para o desenvolvimento, individual e coletivo”. A alfabetização é vista como meio de aproximação social na tentativa de não se perpetuar o “espiral de desigualdade”, ela tem o poder de promover a humanidade no seu sentido mais amplo – uma sociedade globalmente integrada.

Para Soares (2000) a alfabetização é o ato de ensinar ou aprender o sistema, os códigos, dominando seus procedimentos e processos; já o letramento seria a elaboração ou reelaboração cotidiana desse mesmo sistema. Para Tfouni (2005, p. 20) “a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. O que não se faz tão distante do pensamento de Soares.

---

<sup>4</sup> Podemos pensar a Epistemologia Genética sob a ótica do seu criador quando afirma: de um modo geral, o problema apresentado pela epistemologia genética consiste em decidir se a gênese das estruturas cognitivas constitui apenas o conjunto das condições de acesso aos conhecimentos ou se ela atinge suas condições constitutivas. A alternativa é, pois, a seguinte: corresponde à gênese a uma hierarquia ou mesmo a uma filiação natural das estruturas, ou apenas descreve o processo temporal segundo o qual o indivíduo as descobre a título de realidades preexistentes? Neste último caso, isso seria o mesmo que dizer que essas estruturas estavam pré-formadas, quer nos objetos da realidade física, quer no próprio indivíduo a título de a priori, quer ainda no mundo ideal dos possíveis, num sentido platônico. Ora, a ambição da epistemologia genética era mostrar, pela análise da própria gênese, a insuficiência dessas três hipóteses, donde resulta a necessidade de ver na construção genética lato sensu uma construção efetivamente constitutiva (PIAGET, 2007, p. 111).

De todo modo, alfabetização e letramento

(...) não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Assim, embora a alfabetização e o letramento constituam um gargalo no sistema de ensino brasileiro, uma reflexão constante na formação de professores e um dilema na sociedade como um todo, “há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes (FERREIRO, 1999, p.23)”. Desse modo, enfatizar métodos torna-se pouco relevante e nos faz refletir sobre:

*(...) Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.*

*(...)*

*É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.*

*(...)*

*Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.*  
(SOARES, 2000, p. 29-59)

Letramento ainda pode ser entendido e experimentado como o lugar a partir de onde os nossos “pés pisam” ou a partir de onde leem os nossos olhos, pois “ler significa reler e compreender, interpretar” (BOFF, 2007, p. 4). Desta forma, as leituras anteriores do que somos, do que pretendemos ser ou à qual estamos assujeitados a ser direcionam nossas interpretações.

### **Escola: a instituição de acolhimento, ensino e propagação do saber?**

Desde o dia em que a criança adentra na escola, através da sua família, recebe influência de um novo meio social: o meio escolar. A escola age sobre esta criança de maneira deliberada e sistemática, exercitando-a no emprego de novas técnicas intelectuais como as da língua escrita, falada, da leitura, dos números etc., incutindo-lhe uma disciplina, ensinando-lhe deveres através dos preceitos e da própria prática.

A escola, formalmente designada como um espaço do saber e da formação tem a função primordial de ensinar e, ao mesmo tempo – seja explícita ou implicitamente –, o papel de conservar o estabelecido, conhecimentos, saberes e ideologias. Na sua dinâmica educacional ainda é comum observar um modelo tradicional, perpetuado ao longo da história como numa tentativa de postular uma educação pautada em princípios e concepções que sirvam de pilares na construção e formação de sujeitos heterônomos, autoritários e, sobretudo, passivos.

É nesse contexto que também podemos ver a escola não somente como “uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2013, p. 122). Para Foucault os sujeitos aprendem desde cedo – porque são induzidos a tal – que precisam ser iguais e padronizados. A escola vista como uma “máquina de aprender”, pronta a duplicar respostas pouco ou nunca elaboradas; uma máquina de vigiar através da distribuição espacial dos sujeitos; vigiar seu avanço, valor, caráter; vigiar o seu envolvimento nas atividades; uma máquina de hierarquizar sujeitos (fileiras, status social, grau, classes etárias), separando-os assim numa “hierarquia do saber ou das capacidades, os outros devem traduzir materialmente, no espaço da classe ou do colégio, essa repartição dos valores ou dos méritos”, formando-se assim, o que Foucault chamou de “quadro único<sup>5</sup>”, (Foucault, 2013, p. 122).

Em parte, concordando com Foucault sobre a rotina escolar, mais especificamente da educação infantil, Barbosa (2006, p. 177), afirma que: “em sua função como organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina diária na educação infantil segue um padrão fixo e universal na sua formulação, na sua estrutura e no modo de ser representada”. Essas estruturas podem ser até hoje observadas nas rotinas que tomam corpo quando ainda repetem tais procedimentos: *filinhas* para o lanche e *passeios adestrados*, reprodução de desenhos

<sup>5</sup> Assim, diz Foucault: “a sala de aula formaria um grande Quadro Único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor: Haverá em todas as salas de aula lugares atribuídos a todos os alunos de todas as classes, de maneira a que os da mesma classe estejam todos colocados num mesmo lugar sempre fixo (Foucault, 2013, p. 122-124)”.

impressos sem objetivo funcional, fomento de maior número de atividades para os *mais adiantados*, entre outros. Todos ligeiramente iguais, pacificados e cordeiros.

Contudo, a escola ainda é, pois, o espaço formal da aprendizagem e favorecedora do ensino e da prática da lectoescrita na sua mais completa expressão. Porém, isso não a outorga a uma prática uniforme no seu cotidiano. Tais práticas criam diferenças, disseminam preconceitos, uniformizam atitudes, segmentam subgrupos – ricos e pobres, brancos e negros, crentes e descrentes, capazes e incapazes, meninos e meninas. Ela precisa estar preocupada com a formação integral do sujeito, para que, como tal, acolha, ensine e dissemine os saberes.

### Considerações parciais

Ensinar e aprender têm sido um binômio constante no setor educacional desde tempos remotos. Dependendo do paradigma norteador da ação educativa, em alguns momentos foi dado mais ênfase ao cuidar, em outros momentos ao ensinar, e em outras vezes ao cuidar e educar. Na atualidade, a busca continua constante para assegurar o legítimo direito de se cuidar e educar a *criança pequena*.

A sociedade moderna ou pós-moderna, como a queiramos classificar, está necessitada de indivíduos com competências e habilidades que possam contribuir de forma mais eficiente com o seu desenvolvimento. E o espaço escolar é o ambiente da socialização e das múltiplas escolhas onde as crianças de 0 a 6 anos têm como campo propício essa educação que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de futuros adultos e cidadãos comprometidos com suas realidades cotidianas. Tratar esse público com respeito, atenção e cuidado é gerir o tripé que sustenta o desenvolvimento dessas pessoas, sujeitos de sua própria história – o cuidar, tendo a pessoa em contínuo crescimento e desenvolvimento; o brincar, como o desenvolvedor da identidade e da autonomia e o educar, como propiciar aprendizagens para o desenvolvimento das capacidades (RCNEI, 1998, vol. 1 e 2) .

Nesta seara, a educação se consolida como ação urgente e necessária para a constituição de sujeitos integrados a si mesmos, aos outros e à sua sociedade, e, a perspectiva de que pela e através da educação os rumos da uma sociedade sejam direcionados para o bem comum.

## Referências

Alfabetização e desenvolvimento de habilidades - Dia Internacional da Alfabetização. UNESCO, Brasília, 05 de set. de 2018. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/literacy\\_and\\_skills\\_development\\_international\\_literacy\\_day/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/literacy_and_skills_development_international_literacy_day/)>. Acesso em: 29 de mar. De 2019.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 1991.

BOFF, Leonardo. 45º Ed. **A águia e a galinha**. São Paulo: Vozes, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso 2 abril 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Atualizada até a Emenda Constitucional n.99, de 14 de dezembro de 2017; Constituição do Estado de São Paulo. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 46, de 8 de junho de 2018; Declaração Universal dos Direitos Humanos – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009). <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENCO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, Aug. 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000200235&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200235&lng=en&nrm=iso)>. access on 01 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: MOTA, Manoel Barros da (Org.). Ditos e escritos. v. V. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287. Original publicado em 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: Aurores Associados, 1989.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. *Educação & Sociedade*: revista de ciência da educação, São Paulo, v. 18, n. 60, dez. 1997.

MENEZES, Dalvani O. *A leitura em classes de educação infantil*. 1999. 53f. Monografia de Especialização – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 1999.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética** (A. Cabral Trad., 3a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://bit.ly/2HQQU2p>.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola: Editorial, 2009.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.