

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA - PPGL
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHÃES

ALÉM DAS PALAVRAS:
EXPLORANDO A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CÁCERES-MT

CÁCERES-MT
2024

LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHÃES

**ALÉM DAS PALAVRAS:
EXPLORANDO A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CÁCERES-MT**

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos de Processos Linguísticos

Linha de pesquisa: Estudo de Processos Práticas Sociais da Linguagem

Orientadora: Professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Coorientadora: Professora Dra. Carmem Zirr Artuzo

CÁCERES-MT
2024

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M188a Magalhães, Lucilene Greice Botelho.

Além das palavras: explorando a complexidade das práticas de leitura na educação infantil em uma escola pública de Cáceres-MT/ Lucilene Greice Botelho Magalhães. – Cáceres, 2024.

119 f.; 30 cm. Il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Orientadora: Dra. Elizângela Patrícia Moreira da Costa.

Coorientadora: Dra. Carmem Zirr Artuzo.

1. Leitura. 2. Educação Infantil. 3. Sistemas Dinâmicos Complexos. I. Costa, E. P. M. da., Dr. II. Artuzo, C. Z., Dra. III. Título. IV. explorando a complexidade das práticas de leitura na educação infantil em uma escola pública de Cáceres-MT.

CDU 37.015.3:028(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHÃES

**ALÉM DAS PALAVRAS:
EXPLORANDO A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CÁCERES-MT**

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos de Processos Linguísticos

Linha de pesquisa: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem

Orientadora: Professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa

Coorientadora: Professora Dra. Carmem Zirr Artuzo

APROVADA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa
Presidente e Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Avaliador Interno– PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva
Avaliador externo - UNEMAT

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao amor da minha vida, Adilson Cintra Magalhães, por sua constante presença e apoio ao longo desta jornada. Você é verdadeiramente um presente divino em minha vida, e meu amor por você é imensurável.

Ao meu orientador, Valdir Silva (in memoriam), um querido e sábio professor. Agradeço por ter acreditado no meu potencial como pesquisadora.

Aos meus filhos, que sempre estiveram me apoiando. Vocês são os amores da minha vida.

Aos meus pais, meus primeiros mentores, cujo amor, sacrifício e orientação me ajudaram a trilhar o caminho da educação. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização desta dissertação. Primeiramente, agradeço a Deus, pela orientação, força e inspiração, concedidas ao longo desta jornada acadêmica.

Ao meu esposo, Adilson Cintra Magalhães, não unicamente o meu verdadeiro amor, mas também o melhor amigo e companheiro que alguém poderia desejar. Sua dedicação, carinho e companheirismo foram definitivos em todos os momentos deste trabalho. Este sonho que vivemos não é apenas meu, mas seu, já que sempre sonhou e compartilhou cada desafio ao meu lado.

À minha amada família, que sempre esteve ao meu lado com amor incondicional e apoio constante, dedico toda a minha gratidão, em especial, à minha querida mãe. Seus encorajamentos e sacrifícios foram fundamentais para que eu alcançasse este momento.

Aos amigos, verdadeiros pilares da minha jornada, agradeço por compartilharem risos, incentivos e momentos inesquecíveis. Cada conversa e gesto de amizade foram essenciais para manter o meu ânimo elevado. Em especial, agradeço, com profunda gratidão e emoção, ao meu amigo Adson, pois é impossível expressar o quanto a sua ajuda significou para mim, durante o processo de escrita desta pesquisa. Você não apenas dedicou o seu tempo e esforço, mas compartilhou o seu conhecimento, *insights* e paciência de uma maneira que fez toda a diferença. Sua orientação, *feedback* e apoio constante foram inestimáveis e essenciais para o sucesso deste empreendimento acadêmico, uma vez que as suas sugestões e correções aprimoraram a qualidade do meu trabalho de uma forma que eu jamais poderia ter alcançado sozinha. Estou, de fato, grata por tê-lo como amigo.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão aos valorosos colegas do grupo Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada - LINTECLA, cujas contribuições e trocas de conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Juntos, enfrentamos desafios e celebramos conquistas, fortalecendo a nossa busca pelo saber. Ressalto, de igual forma, a importância dos professores do PPGL-UNEMAT na construção da minha trajetória como pesquisadora.

A Secretaria Municipal de Educação, bem como a Escola Ler e Brincar, merecem meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de conduzir este estudo, e, não menos importante, pela valiosa colaboração, que permitiu que esta pesquisa se tornasse realidade. Aos colaboradores do estudo, cuja participação e comprometimento foram essenciais para a coleta

de dados e análises, minha sincera gratidão. Suas contribuições enriqueceram sobremaneira este trabalho.

Quero lembrar com carinho e saudade do professor Valdir (*In Memoriam*), cujas lições e inspiração continuam vivas em meu percurso acadêmico. Sua dedicação à educação e ao conhecimento deixou uma marca indelével em minha trajetória.

Às professoras Doutoras Elizangela Costa e Carmem Zirr, minhas orientadoras incansáveis, agradeço imensamente pelas orientações, paciência e conhecimentos compartilhados. As sugestões e direcionamentos recebidos foram essenciais para moldar esta dissertação.

Por fim, à banca avaliadora, agradeço pelas primorosas contribuições que enriqueceram este trabalho. Suas análises e *feedbacks* foram cruciais para elevar a qualidade e consistência da pesquisa. Em última instância, expresso a minha mais profunda gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte de meu percurso enquanto mestrande, tornando possível a concretização deste estudo. Que este trabalho possa contribuir para o avanço do conhecimento e da educação. Muito obrigada!

“Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo.”
(Virginia Woolf, 2015)

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), concentra-se na linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, e tem como objetivo geral investigar, interpretar e compreender os níveis de adaptação e complexidade das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil (EI), com foco em uma turma de 05 anos (Pré II), de uma escola pública no município de Cáceres-MT, ficticiamente chamada Escola Ler e Brincar. A pesquisa adota a abordagem dos Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC) como referencial teórico, ao passo que considera a leitura como um sistema complexo, cujo funcionamento é resultado das interações entre os seus elementos, conforme destacado por Larsen-Freeman e Cameron (2008). A metodologia empregada é do tipo Estudo de Caso exploratório, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, caracterizando-se, portanto, como uma Pesquisa-ação. A coleta de dados envolveu a análise de relatórios de aprendizagem, elaborados por duas professoras das turmas do Pré II A e B, no ano letivo de 2022, com foco nas habilidades de linguagem abordadas. Adicionalmente, foi elaborada a sequência de um plano de aula desenvolvido com a turma Pré II, do ano letivo de 2023. O estudo estabelece um diálogo linguístico com a pedagogia, abordando, para tanto, conceitos como alfabetização, letramento e multiletramentos, enfatizando, desse modo, a importância da leitura na preparação das crianças para um mundo diversificado e tecnologicamente avançado. Além disso, são abordadas as práticas de leitura orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, destacando-se a relevância da leitura diante das mudanças nas práticas sociais modernas e, de igual forma, da necessidade de adquirir novas habilidades de leitura, contribuindo significativamente para o processo de alfabetização. Os dados coletados indicam que as práticas de ensino de leitura investigadas estão parcialmente alinhadas ao que preconizam os documentos oficiais. Ademais o *corpus* indicou que o trabalho com a leitura nem sempre é realizado de maneira integral, contemplando as complexidades das características individuais dos alunos, por conta de uma perspectiva de leitura reducionista evidenciada na análise dos dados dos relatórios redigidos por uma das pedagogas investigadas neste estudo. Na contramão, o estudo também mostrou que é possível desenvolver as habilidades de leitura ainda na educação infantil, desde que haja um planejamento que esteja alinhado às demandas sistêmicas dos agentes, por meio, por exemplo, do lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Educação Infantil; Sistemas Dinâmicos Complexos

ABSTRACT

This research, linked to the *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Linguistics, at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), focuses on the research line Study of Processes of Social Practices of Language, and has the general objective of investigating, interpret and understand the levels of adaptation and complexity of teaching and learning reading practices in Early Childhood Education (EI), focusing on a 05-year-old class (Pre II), from a public school in the municipality of Cáceres-MT, fictitiously referred to as "Escola ler e brincar" here. The research adopts the Complex Dynamic Systems (CDS) approach as a theoretical framework, while considering reading as a complex system, whose functioning is the result of interactions between its elements, as highlighted by Larsen-Freeman and Cameron (2008). The methodology used is of the exploratory Case Study type, combining quantitative and qualitative approaches, therefore characterizing itself as Action Research. Data collection involved the analysis of learning reports, prepared by two teachers from Pre II A and B classes, in the 2022 school year, focusing on the language skills covered. Additionally, the sequence of a lesson plan developed with the Pre II class, from the 2023 academic year, was drawn up. The study establishes a linguistic dialogue with pedagogy, addressing concepts such as literacy, literacy and multiliteracies, thus emphasizing Thus, the importance of reading in preparing children for a diverse and technologically advanced world. In addition, reading practices guided by the National Common Curricular Base (BNCC) and the Pedagogical Political Plan (PPP) of the researched school are addressed, highlighting the relevance of reading in light of changes in modern social practices and, equally, the need to acquire new reading skills, contributing significantly to the literacy process. The data collected indicates that the reading teaching practices investigated are partially aligned with what official documents recommend. Furthermore, the corpus indicated that reading work is not always carried out comprehensively, taking into account the complexities of students' individual characteristics, due to a reductionist reading perspective evidenced in the analysis of data from reports written by one of the pedagogues investigated in this study. On the contrary, the study also showed that it is possible to develop reading skills even in early childhood education, as long as there is planning that is aligned with the agents' systemic demands, through, for example, play.

Keywords: Reading; Early Childhood Education; Complex Dynamic Systems

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|--------------|----|---------|
| Figura | 1: | Sistema |
| leitura..... | | 58 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses..... | 47 |
| Quadro 2: Concepções de leitura..... | 54 |
| Quadro 3: Plano de aula..... | 65 |
| Quadro 4: Dados da turma Pré II A..... | 69 |
| Quadro 5: Dados da turma Pré II B..... | 76 |
| Quadro 6: Síntese | 99 |

Sumário

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I - ENTRE ADAPTAÇÕES E COMPLEXIDADES | 19 |
| 1.1 Sistemas Dinâmicos Complexos | 19 |
| 1.2. As propriedades dos Sistemas Dinâmicos Complexos | 22 |
| 1.2.1 Agregação | 22 |
| 1.2.2 Não-linearidade | 23 |
| 1.2.3 Diversidade | 24 |
| 1.2.4 Fluxos | 25 |
| 1.3. Outras categorias fundamentais dos Sistemas Dinâmicos Complexos | 25 |
| 1.3.1 Sensibilidade às Condições Iniciais | 25 |
| 1.3.2 Interações | 26 |
| 1.3.3 Agentes | 27 |
| 1.3.4 <i>Feedbacks</i> | 27 |
| 1.3.5 Adaptações | 28 |
| 1.3.6 Auto-organização | 28 |
| 1.3.7 Emergência | 29 |
| 1.3.8 Atratores..... | 29 |
| CAPÍTULO II – LER: ATO COMPLEXO..... | 32 |
| 2.1 Por uma Pedagogia Linguística..... | 32 |
| 2.2 Alfabetização, letramento e os multiletramentos: diálogos possíveis | 39 |
| 2.3 Leitura e práticas de leitura na BNCC e no PPP da escola | 48 |
| 2.4 Concepções de leitura e práticas subjacentes..... | 57 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA | 65 |
| 3.1 Contexto da pesquisa | 67 |
| 3.2 Participantes da pesquisa | 68 |
| 3.3 Cuidados éticos..... | 68 |
| 3.5 Constituição do corpus..... | 69 |
| CAPÍTULO 4 – Análise dos dados..... | 73 |
| 4.1 Relatórios avaliativos: o que eles dizem sobre as habilidades de linguagem das crianças | 73 |
| 4.2 Desenvolvendo Competências leitoras: Um Plano de aula na Perspectiva Complexa... .. | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |

| | |
|--|-----|
| REFERÊNCIAS | 103 |
| APÊNDICES | 114 |
| Apêndice 1 – Aprovação comitê de ética | 114 |

INTRODUÇÃO

“Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”
(Marcuschi, 2008, p. 219).

A leitura é uma atividade que, desde a infância, despertou a minha atenção. Quando era criança, apesar de ainda não ser alfabetizada, gostava de ler gibis, revistas e jornais. Lia através das cores e dos desenhos, formando meus próprios significados para as palavras que ainda não conseguia decodificar. É impossível não me recordar do primeiro livro que consegui ler sozinha: “A Ilha Perdida” (1944), de Maria José Dupré. Peguei emprestado na biblioteca da escola, e ele se tornou minha fonte de diversão por vários dias.

Fui uma menina muito retraída, e, por isso, os livros foram frequentemente minha companhia ao longo da infância. Lembro-me também das dificuldades de muitos colegas em relação à leitura. Às vezes, eu me solidarizava e os ajudava. Talvez, esse tenha sido um dos primeiros sinais de que me tornaria professora. Na fase adulta, cursei Letras e Pedagogia, tornando-me professora nas respectivas áreas de formação. Uma das minhas principais missões foi ensinar aos meus alunos o poder das palavras, algo que descobri na infância.

Neste contexto, a motivação desta pesquisa de mestrado surge como uma extensão natural dessa trajetória, ou seja, uma oportunidade de aprofundar meu entendimento sobre como a leitura influencia o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, aprimorar minha prática pedagógica. Para tanto, a citação de Marcuschi é mencionada no início desta pesquisa por considerarmos que a leitura não é um ato simples de construção de sentido, pelo contrário, trata-se de um processo complexo, adaptativo e não-linear. Assim, as palavras do autor encapsulam um princípio eminente para a compreensão da natureza da leitura e do processo de interpretação textual, isto é, os leitores não são meros receptores passivos de informações, mas participantes ativos na construção dos significados.

A questão mencionada acima nos remete à perspectiva de língua(gem) como um Sistema Dinâmico Complexo, a qual nos filiamos. Nesse sentido, os estudos de Holland (1999), Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2012) destacam que a linguagem é um Sistema Dinâmico Complexo (SDC) devido à interação dinâmica e não linear entre falantes/ouvintes na comunidade de fala, às diversas interações que alimentam comportamentos linguísticos futuros por meio de *feedbacks* e, por último, à emergência de estruturas linguísticas a partir de padrões inter-relacionados de experiência e auto-organização, em constante sinergia com o ambiente externo.

Nessa seara, apoiamo-nos em Júnior, Pelossi e Bessa (2019), quando afirmam que, por meio de uma perspectiva sistêmica, é importante ressaltar que a leitura é um subsistema da linguagem. Para os autores, isso se deve à necessidade de integrar a leitura e a escrita ao contexto mais amplo da linguagem e cognição, visto que não faz sentido abordar tais atividades sem considerar esses elementos fundamentais.

À vista disso, compreendemos, com base nos pressupostos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, doravante TSDC, que as práticas de leitura são sistemas de ordem complexa, pois acreditamos, assim como Ribeiro e Zacharias (2016, p.19), que essa prática social “não é concebida como ação mecânica de decodificação ou repetição, mas como produto de interação entre o leitor e o texto”. Ao mencionarem que a leitura não deve ser entendida a partir de uma perspectiva simplista, mecânica e estruturalista, os autores sugerem a importância de uma abordagem mais complexa e interativa para se compreender o ato de ler.

Por esse ponto de vista, assumimos, neste estudo, que a interação entre o leitor e o texto configura a leitura como uma atividade dinâmica e multifacetada, na qual o leitor não é apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo na construção do significado, ou seja, nos termos da TSDC, um agente¹. Isso implica dizer que o processo de leitura envolve não apenas a decodificação das palavras, mas, também, a interpretação, a atribuição de sentido pessoal e a reflexão sobre o conteúdo apresentado no texto. A TSDC dialoga com o pensamento de Volóchinov (2018), em suas pesquisas sobre linguagem e filosofia. Por esse viés, é possível dizer que a leitura transcende a simples decodificação, transformando-se em um ato polifônico que incorpora diversas vozes capazes de coordenar significados atribuídos aos textos. Por conta disso, a TSDC nos permite visualizar o texto não como um objeto estático de significado fixo único, mas como um ponto de partida para uma série de interpretações, moldadas pela interação entre o leitor e o texto.

Por essa via de pensamento, acreditamos que o processo de leitura não ocorre em um vácuo, pelo contrário, é influenciado por vários agentes que interagem e se influenciam mutuamente em uma ecologia ecossistêmica. Conforme Koch (2010), a atividade de leitura é, portanto, um processo interativo e extremamente complexo na produção de significados. Tal processo existe a partir da utilização de elementos linguísticos presentes no texto, bem como a sua estrutura organizacional.

¹ Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC) são compostos “por agentes heterogêneos que interagem regidos por estímulos e regras. Tais agentes adaptam-se aos estímulos à medida que vão acumulando experiência” (Holland, 1997, p. 34).

A título de esclarecimentos iniciais, listamos, como influências expressivas no sistema leitura o contexto cultural, histórico e social dos alunos e professores de línguas, as suas habilidades de letramentos, os artefatos linguísticos etc., Segundo Kleiman (2001), no decorrer do desenvolvimento da leitura, há uma inter-relação entre esses níveis.

Em suma, ao considerar os fatores internos e externos nas práticas de ensino de leitura, veremos, nas páginas a seguir, a importância do professor de línguas, sobretudo, os dos anos iniciais. Ainda que, pelo senso comum e pelas disputas epistemológicas, o pedagogo não seja considerado um professor de línguas, Matias e Severo (2021, p.25, grifos nossos) nos respaldam com a afirmação de que:

Parece óbvio, mas nem sempre é. [...] **o professor alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem.** Não só no sentido de fazer uso da linguagem enquanto capacidade para trabalhar e interagir com os estudantes, mas também (e principalmente) no de mediar a aprendizagem inicial da língua escrita.

Por considerarem o pedagogo um potencial profissional da linguagem, Matias e Severo (2021) destacam que é preciso ampliar as bases linguísticas na pedagogia. Em uma entrevista para os autores, Magda Soares, grande nome nos estudos sobre alfabetização e letramento, afirmou que:

Seria fundamental tópicos de linguística na formação, não só do alfabetizador, mas dos professores das séries iniciais e da educação infantil. Para a alfabetização, uma reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita é fundamental, porque ao alfabetizarmos, o nosso trabalho central é levar a criança a relacionar oralidade e escrita, fazer ver como a escrita registra o oral, torna visível a oralidade. Por outro lado, linguística textual é que orienta o professor a fazer uma boa análise de texto, a interpretar um texto e identificar princípios de paragrafação, de referenciação, de elementos de coesão, coerência para construir um texto. **Alfabetizadoras não aprendem isso, e assim não ensinam isso para as crianças** (Matias; Severo, 2022, p.386, grifo nosso).

Tal discussão aponta para o fato de que a linguística desempenha um papel expressivo na formação do pedagogo, especialmente no que rege os processos de alfabetização e letramento. Os autores nos convidam a refletir sobre uma reformulação do curso de pedagogia, intentando que se incluam tópicos linguísticos na formação inicial desses professores, de forma que se deslinde a relação entre oralidade e escrita. Essa abordagem linguística, incluindo a aplicação da linguística textual, é vista como fundamental para aprimorar as práticas de ensino de leitura. Por fim, vale destacar as considerações de Antunes (2009, p.187), quando diz que

“todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos”.

Nessa perspectiva, buscamos examinar como os processos de ensino e aprendizagem de leitura se desenvolvem no contexto específico da Educação Infantil (EI), considerando, então, a complexidade e a dinâmica envolvidas nesse ambiente. Portanto, elegemos como objetivo investigar, interpretar e compreender os níveis de adaptação e complexidade das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na EI, com foco em uma turma de 05 anos (Pré II) de uma escola pública no município de Cáceres-MT, ficticiamente chamada, aqui, como Escola Ler e Brincar.

3.2 Específicos

Para atingir o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o modo como a Base Nacional Comum Curricular recomenda o desenvolvimento de habilidades linguísticas na Educação Infantil; e compreender como os documentos de Referência Nacional podem influenciar as propostas didáticas da Educação Infantil;
- Analisar os relatórios produzidos por duas professoras, no ano de 2022, na Escola Ler e Brincar, a fim de compreender as habilidades de leitura desenvolvidas pelos discentes das turmas Pré II A e B;
- Propor uma sequência didática, cujo objeto de conhecimento esteja centrado na leitura e nas interações sociais, propiciando, assim, o contato da criança com situações em que a leitura é empregada como objeto de mediação das interações sociais, possibilitando-lhe levantar hipóteses sobre o seu funcionamento, testando-as de forma natural e lúdica, ao passo que se respeite o processo de aprendizagem da leitura realizado pela criança.

Tais metas são relevantes, pois, buscaremos estabelecer um diálogo linguístico com a área da pedagogia, com vistas a contribuir para a potencialização das práticas de ensino de leitura na EI. Para tanto, reconhecemos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que a EI é a primeira etapa da educação básica, tendo como foco o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais, com o apoio da família e da comunidade. Assim, a EI tem um papel fundamental e insubstituível na construção da identidade própria da criança, pois propicia a ela o contato com diversas práticas sociais e de linguagem.

Consequentemente, a EI deve propor espaços de garantia do direito, assegurando a construção de uma prática pedagógica e o processo de aprendizagem da leitura, pois, ela deve priorizar as características dos sujeitos aos quais ela se destina, analisando a maneira como a criança se relaciona com o mundo, bem como as formas de construir sentidos para os momentos experienciados. Por conta disso, reforçamos que a aprendizagem da leitura deve enfatizar a criança como produtora de cultura, uma vez que ela, em seu cotidiano, desde o seu nascimento, está imersa em uma sociedade grafocêntrica e textualmente mediada pelas tecnologias digitais.

Sendo assim, reconhecemos que, no contexto da sociedade contemporânea — amplamente mediada pelas tecnologias digitais — não faz mais sentido superestimar e priorizar o lúdico, postergando-se as práticas de leitura na EI, tendo em vista que o contato com os textos é cada vez mais antecipado, devido ao acesso às tecnologias digitais, como os *smartphones*, por exemplo.

Nesse sentido, enquanto pedagoga do Município de Cáceres, tenho percebido um *déficit* no processo de aprendizagem da leitura. Essa percepção se dá devido a minha segunda graduação em Letras, bem como minhas experiências como professora de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, tenho diagnosticado que, ao chegarem ao 6º ano, os alunos demonstram muitas dificuldades linguísticas, como por exemplo, a falta de percepção da fonética que se manifesta na dificuldade de escrita; falta de estratégia na compreensão da leitura; dificuldade para seguir instruções; falta de atenção, entre outras situações que influenciam de modo negativo a aprendizagem das crianças.

Isto posto, esta pesquisa justifica-se, primeiramente, por essa inquietação inicial que me motiva a compreender, com mais afinco, as possibilidades do desenvolvimento de práticas de leitura na EI; e, também, porque acreditamos que ela possa contribuir para instigar os docentes a desenvolverem práticas de ensino em que a leitura seja empregada como objeto de mediação das interações sociais, respeitando-se o processo de aprendizagem da leitura pela criança, possibilitando-lhe, assim, levantar hipóteses sobre o seu funcionamento, e, de igual forma, testá-la de modo natural e lúdico, tornando, desde os primeiros anos da vida escolar, a aprendizagem da leitura uma prática mais significativa.

Dadas essas considerações, dividimos o estudo em 4 capítulos. O Capítulo I consiste em uma descrição pontual dos elementos fundamentais que compõem um SDC, proporcionando uma base sólida para compreender a complexidade inerente a esses sistemas. Primeiramente, discutimos a dinâmica dos SDC, explorando a sua natureza intrincada e movida por interconexões. Em seguida, examinamos os SDC em si, elucidando as suas características distintas. Aprofundando ainda mais, visitamos, também, as propriedades e mecanismos

subjacentes a esses sistemas, incluindo elementos como adaptação, agregação, não-linearidade, diversidade, emergência, sensibilidade às condições iniciais, atratores, interações, agentes, *feedbacks*, adaptações e auto-organização. Desse modo, fornecemos a base necessária para a compreensão abrangente, da mesma forma que propiciamos a interpretação precisa dos dados que emanam desse domínio desafiador.

No Capítulo II, refletimos sobre as práticas pedagógicas do ensino de leitura na Educação Infantil, fundamentando-nos na Linguística Aplicada. Em seguida, discutimos a evolução da escrita ao longo da história, abordando diferentes perspectivas em relação à alfabetização, letramento e multiletramentos, explorando-as com uma ênfase linguística que transcende o aspecto lúdico. Finalizamos o capítulo abordando o papel da leitura nos documentos oficiais da Educação Brasileira, analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Ler e Brincar. Além disso, examinamos diversas concepções de leitura e suas práticas subjacentes, alinhando-as ao contexto específico desta pesquisa.

No Capítulo III, apresentamos ao leitor a metodologia adotada em nossa trajetória científica. O foco se volta para um estudo de caso de abordagem qualitativa e quantitativa, enquadrado no âmbito exploratório. O cenário da pesquisa reside nas práticas de leitura dos alunos da escola “Ler e Brincar”, ambiente esse rico para investigação. Sendo assim, os dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental de relatórios de aprendizagens dos alunos matriculados nas turmas Pré II, produzidos por duas pedagogas. Ademais, no que tange o caráter da Pesquisa-Ação, utilizamos uma sequência didática produzida pela pesquisadora e desenvolvida com os alunos. Atentos aos princípios éticos, os devidos cuidados foram considerados ao longo de todo o processo.

Por fim, no Capítulo IV, apresentamos a análise dos dados coletados, os quais foram acuradamente examinados sob a luz da TSDC. Como se verá, essa abordagem teórica desempenhou um papel fundamental na interpretação dos resultados obtidos, devido a sua capacidade de capturar a complexidade intrínseca dos fenômenos em estudo. A importância dessa teoria para a análise residiu na sua capacidade de transformar dados aparentemente desconexos em um quadro coeso e significativo.

CAPÍTULO I - ENTRE ADAPTAÇÕES E COMPLEXIDADES

Este capítulo está organizado em tópicos que buscam expor os conceitos da TSDC e as contribuições dessa teoria para o estudo da linguagem, com foco no pensamento sistêmico de que a leitura constitui um subsistema aberto, dinâmico, complexo e adaptativo, que incorpora as propriedades do sistema maior chamado linguagem. Inicialmente, é imprescindível ressaltar que os conceitos da TSDC se originaram a partir dos estudos da Teoria da Complexidade, por meio dos trabalhos de Edgar Morin, Isabelle Stengers e Ilya Prigogine. Na metade do século XX, essa teoria começou a ser estudada abrangendo vastos campos de conhecimento, tendo como foco primordial o estudo dos sistemas dinâmicos não-lineares cujo comportamento imprevisível transcende as disciplinas tradicionais, contrariando o mecanicismo clássico.

Conforme Almeida Júnior (2016, p.59), “cada sistema tem um objetivo ou finalidade que constitui seu papel no ecossistema cognitivo e no intercâmbio com outros sistemas e subsistemas internos e com o meio ambiente”. Ao dialogarmos com o autor, percebemos que a referência ao “objetivo ou finalidade” de cada sistema ressalta a ideia de que eles não operam isoladamente, mas como componentes integrados de um todo complexo. Essa perspectiva alinha-se a abordagens sistêmicas, sugerindo que, ao examinar os sistemas de maneira isolada, uma compreensão abrangente não pode ser alcançada. Dessa maneira, o autor chama a atenção para a importância de considerar as conexões e interações entre sistemas como peças fundamentais para uma análise abrangente. É, a partir desse prisma, que visualizamos as práticas de leitura na EI, isto é, como um processo multifacetado e rizomático.

Considerando os pontos acima levantados, apresentamos, a seguir, os conceitos que norteiam a teoria dos SDC.

1.1 Sistemas Dinâmicos Complexos

A TSDC teve origem nos estudos de pesquisas do Instituto de Santa Fé, nos Estados Unidos, tendo como foco compreender questões acerca dos sistemas naturais, sociais e artificiais (Holland, 1999). No começo, sob o título de Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), esse pensamento fomentou uma série de discussões multidisciplinares, tal como na área da Linguagem, em que foi utilizado como metáfora para compreender os fenômenos Linguísticos. Nessa seara, Larsen-Freeman (2017), grande expoente desse pensamento no campo da LA, desempenha um papel relevante na aplicação da TSDC na linguística. A pesquisa

realizada pela linguista estadunidense se concentra na compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem sob uma perspectiva dinâmica e complexa, sendo ela um fenômeno dinâmico e mutável, influenciado por uma variedade de fatores e interações. A pesquisadora propõe a terminologia SDC, por expor melhor a ideia de volatilidade. Portanto, optamos por também utilizá-la para fins de alinhamento teórico, tendo em vista que SAC é um termo mais difundido nas áreas da computação, administração etc.

Contudo, torna-se pertinente destacar que o Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (UNEMAT/BRASIL), que foi coordenado pelo saudoso prof. Dr. Valdir Silva (*In Memoriam*), inicialmente se baseou na terminologia SAC, com base nos estudos de John Holland (1999). Dando continuidade a esse percurso contextual, destacamos que, em sua obra “A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade”, Holland utiliza os SAC para compreender algoritmos genéticos à luz do paradigma da Complexidade, centrando-se no aspecto de adaptação dos sistemas. Para o autor, a adaptação ocorre por conta dos efeitos dos agentes a partir da relação de uns com os outros, no contexto de um sistema. Caso surjam falhas, os agentes se remodelam, de modo a evoluírem e alcançarem um novo estágio de equilíbrio no sistema.

Nas palavras de Silva (2016), citando Holland (1999), a ideia de ecossistema é pertinente para exemplificar o funcionamento de um SAC. Para os autores, um ecossistema é caracterizado pela presença de diversos agentes. As quantidades de organismos existentes em um metro cúbico de solo na zona temperada, assim como o número de espécies em uma floresta tropical, são incalculáveis. A geração de matéria, energia e informação resulta das interações entre esses agentes, e é por meio dessas interações que o ambiente produz nutrientes essenciais para a sua sobrevivência. Nesse contexto, destacamos ainda que a ação do ecossistema, como um todo, supera a simples soma das partes, já que é essa ação conjunta que cria as condições necessárias para que garantia de sobrevivência seja garantida.

Além disso, Holland (1999) utiliza exemplos de sistemas que podem ser investigados na abordagem dos SAC, tais como: embriões em desenvolvimento, vírus de computador, sustentabilidade biológica, diversificação do centro de grandes cidades, entre outros. Segundo o pesquisador, todos esses sistemas são considerados complexos, já que a sua coesão e continuidade dependem de inúmeras interações, bem como da agregação e adaptação de diversos agentes envolvidos no processo.

Conforme a perspectiva de Bertalanffy (1977), um sistema é composto por um conjunto complexo de elementos que se conectam através de interações e interdependências, colaborando conjuntamente para atingir um objetivo específico. O funcionamento de um sistema, em sua

totalidade, é elucidado pela maneira como as suas partes interagem entre si. Embora cada parte seja fundamental para o todo, o conjunto transcende a mera soma das partes individuais. Além disso, é possível compreender as partes do sistema por meio do contexto em que se encontram ou pela influência do ambiente ao seu redor (Lamas, 2006).

Segundo a visão de Augusto (2009), cada sistema possui suas particularidades, podendo ser categorizado tanto como um sistema simples quanto como um sistema complexo. Um sistema é considerado simples quando é composto por um conjunto de elementos similares, operando de maneira previsível, o que não é o caso, por exemplo, do desenvolvimento de práticas de leitura na EI. Por outro lado, sistemas complexos, ou melhor, SDC, são sistemas que possuem a capacidade de se autoconfigurar, adaptando-se de acordo com as características presentes no processo ou ambiente em que os seus agentes estão inseridos (Holland, 1997).

Nesse sentido, esses sistemas alcançam soluções por meio de ajustes e interações contínuas com o problema, uma vez que são compostos por uma grande quantidade de elementos ativos (agentes, fluxos) que exibem diversidade significativa em forma e habilidades. O autor destaca que, nos SDC, o comportamento dos agentes está intrinsecamente ligado às interações e aos eventos do sistema. Tais interações revelam o caráter “complexo” do sistema, tornando-se impossível delinear e prever, com precisão, eventos futuros. Nessa perspectiva, convém lembrar que uma ação realizada por um elemento do SDC afetará todos os outros componentes relacionados, porém, de forma não uniforme.

Com base nessa abordagem, de acordo com Acosta (2020), ressalta-se que, tais acontecimentos, têm o potencial de desencadear mudanças drásticas, significativas e imprevisíveis, impactando a trajetória dos SDC. Esses sistemas são dinâmicos e suas interações não podem ser previamente mapeadas com base em padrões preestabelecidos. Nesse sentido, Paiva (2006, p. 91) afirma que:

Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo.

Assim como narra o excerto, a consecução de práticas de leitura na EI não se configura um estado estático, mas um processo em constante fluxo. Cada componente das práticas de leitura, seja a metodologia, as atividades ou a interação entre alunos e professores, contribui para a construção do ambiente de aprendizado. Como um SDC, cada aspecto influencia o desenvolvimento global das habilidades de leitura das crianças, visto que o ambiente

educacional da educação infantil está sujeito a ajustes contínuos, baseados nas respostas das crianças, nas inovações pedagógicas e nas necessidades em evolução.

À luz desses conceitos, Holland (1997) destaca que o pesquisador deve ser cauteloso ao elaborar reflexões fundamentadas no paradigma da TSDC, pois o comportamento de um SDC, em linhas gerais, transcende a mera soma dos comportamentos de suas partes individuais. Isso ocorre porque os agentes do sistema adaptam as suas ações e comportamentos com base no *feedback* que recebem. Como resultado, não é possível estabelecer conclusões definitivas sobre os sistemas, uma vez que a sua natureza não é estática, mas dinâmica e em constante transformação ao longo do tempo. Essa visão desafia a abordagem reducionista, enfatizando, então, a necessidade de considerar as relações e interconexões entre os elementos do sistema.

Ao discutir os SDC, Holland (1997) categorizou 7 elementos cruciais, organizando-os em duas categorias, quatro propriedades e três mecanismos. Por considerarmos importante o conhecimento desses termos para o leitor, apresentamos a seguir cada um deles.

1.2. As propriedades dos Sistemas Dinâmicos Complexos

Segundo Holland (1997), as propriedades são características próprias SDC, uma vez que, sem essas propriedades, não é possível compreender a verdadeira natureza desses sistemas. Portanto, nesta pesquisa, inicialmente, são consideradas as quatro propriedades propostas pelo autor, a saber: agregação, não-linearidade, diversidade e fluxo.

1.2.1 Agregação

Segundo a análise de Holland (1997), a **agregação** desempenha, de dois modos distintos, um papel fundamental no estudo dos SDC. Para ele:

A primeira refere-se a uma forma normal de simplificar sistemas complexos. Agregam-se coisas semelhantes em categorias. [...] O segundo sentido de agregação relaciona-se de perto com o primeiro, mas tem mais a ver com que os SDC *fazem* do que com a forma *como* os modelamos. (Holland, 1999, p.34).

Como se pode verificar, a primeira abordagem visa simplificar sistemas complexos por meio de similaridades, ou seja, agrupar elementos em categorias equivalentes. Nesse sentido, agentes semelhantes são reunidos em categorias específicas. A segunda definição de agregação, conforme descrita pelo autor, está relacionada à forma como os SDCs operam, indo além da modelagem e análise. Essa abordagem abrange a emergência de comportamentos complexos

em grande escala a partir das interações agregadas de agentes menos complexos. Em outras palavras, essa forma de agregação está associada aos fenômenos resultantes das interações entre os elementos do sistema, que geram, por sua vez, comportamentos complexos que não seriam facilmente previsíveis com base apenas nas características individuais dos seus agentes.

1.2.2 Não-linearidade

Para Holland (1997), a **não-linearidade** é uma das propriedades dos SDC que desempenha um papel essencial na compreensão de seu comportamento e evolução. A não-linearidade refere-se às relações entre as partes do sistema que não são proporcionais ou previsíveis de maneira direta. Em outros termos, pequenas mudanças ou perturbações no sistema podem resultar em respostas que não são linearmente relacionadas às causas iniciais. Conforme Holland (1997, p.39), a linearidade “significa que podemos obter um mesmo valor para o todo somando os valores das partes”, ou seja, na formação de uma sala de aula, se todos os participantes apresentassem propriedades lineares, as ações realizadas seriam previstas.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Silva (2016) afirma que os SDC não seguem uma trajetória linear, pois são caracterizados por múltiplas interações entre agentes que levam a efeitos imprevisíveis. Essas ações e retroações são mutuamente dependentes, contribuindo para a complexidade do sistema. Além disso, Hensley (2010) corrobora essa ideia ao usar o exemplo de um pêndulo para ilustrar um sistema linear, que, por contraste, não é complexo. No caso do pêndulo, o seu movimento segue um padrão previsível de balanço, para trás e para frente, sem apresentar variações. Essa previsibilidade é uma característica comum em sistemas lineares.

Portanto, a distinção entre sistemas dinâmicos não lineares, como o SDC, e sistemas lineares, como o pêndulo, reside na presença de múltiplas interações e efeitos imprevisíveis, que são típicos dos sistemas dinâmicos complexos. Assim, Silva (2016) considera linear algo que segue uma direção única e previsível, mantendo uma ordem padronizada e sem desvios. Em contraste, a não-linearidade caracteriza-se por desviar-se por espaços distintos, levando ao surgimento de situações imprevistas que só podem ser compreendidas por meio de interações coletivas.

Nesse contexto, a dinâmica constante entre ordem e desordem é resultado da interação entre as partes e, também, o todo de um sistema que busca constantemente o seu equilíbrio. Ao analisar essa dinâmica, é possível perceber que o sistema não se move de maneira completamente aleatória, mas também não segue uma direção padronizada, visto que cada

agente dentro do sistema interage e influencia, de maneira única, outros agentes. Como resultado dessas interações complexas, os efeitos do sistema tornam-se imprevisíveis e emergentes. Isso significa que padrões e comportamentos inesperados surgem a partir da interação dos elementos, os quais não poderiam ser previstos apenas observando-se individualmente cada parte do referido sistema.

Portanto, a não-linearidade dos sistemas dinâmicos é caracterizada pela natureza complexa das interações entre as partes, ou seja, quanto mais complexo o sistema e as possibilidades de interações, mais é possibilitado o percurso em direção a não-linearidade, que, por sua vez, leva a comportamentos emergentes e imprevisíveis. Dessa forma, “essas interações não lineares tornam quase sempre o comportamento do agregado mais complicado do que seria de prever” (Holland, 1997, p. 47), tornando o estudo desses sistemas um desafio que exige uma abordagem que considere as interações coletivas para compreender a sua dinâmica.

1.2.3 Diversidade

De acordo com Holland (1997, p.21), a **diversidade** desempenha um papel significativo na alteração dos resultados de um sistema, pois tal propriedade permite a ocorrência de diversos cenários com sequências inesperadas e eventos importantes, mas improváveis. Holland (1995) defende que a diversidade nos SDC, e a persistência de cada agente individual, seja uma empresa, um organismo ou um neurônio, dependem das interações com outros agentes no sistema. Segundo a perspectiva de Holland, cada tipo de agente ocupa um nicho específico, definido por suas interações. Se, um tipo de agente for retirado do sistema, isso cria uma lacuna que é preenchida por um novo agente através de uma cadeia de adaptações. Esse novo agente normalmente ocupa o mesmo nicho do agente eliminado, fornecendo as interações anteriormente em falta, fenômeno esse chamado de convergência (Holland, 2015).

Dessa forma, Silva (2016) assevera que a diversidade pode ser definida como o grau de variação em um sistema. Portanto, um SDC é composto por múltiplos agentes que promovem a evolução do sistema, cuja diversidade desse sistema resulta na emergência de padrões imprevisíveis. Holland enfatiza que a diversidade observada nesses sistemas é o resultado de adaptações progressivas. Logo, cada adaptação abre caminho para novas interações e novos nichos, mostrando que os agentes não são passivos e não existem isolados, mas estão constantemente envolvidos em interações complexas.

1.2.4 Fluxos

De acordo com Holland (1997), o **fluxo** é descrito como um meio de comunicação entre agentes nos SDC, que se estrutura por meio de uma rede de nós. Esses nós são pontos onde os agentes se concentram, e os fluxos referem-se às trocas que ocorrem entre esses agentes, conforme o autor aponta, “[] de um modo geral, os nós são os processadores – agentes – e as ligações designam as interações possíveis.” (Holland 1997, p.47-48). Além disso, Holland (1997, p.48) enfatiza que tanto os fluxos quanto as redes não são estáticos ao longo do tempo. Na verdade, “são padrões que refletem adaptações em mudança, à medida que o tempo decorre e a experiência se acumula”, ou seja, eles representam padrões que se adaptam e mudam à medida que o tempo passa e a experiência se acumula.

As quatro propriedades apresentadas por Holland (1997) são interdependentes, trabalhando em conjunto para criar a complexidade e comportamento característicos dos SDC. A seguir, exploraremos outras categorias que serão incluídas na análise.

1.3. Outras categorias fundamentais dos Sistemas Dinâmicos Complexos

Além das características elucidadas na seção anterior, acreditamos ser importante incluir, em nosso capítulo teórico, outras categorias fundamentais elencadas nos estudos sobre SDC, mas que não estão contempladas nas propriedades de Holland (1997). Sendo assim, a seguir, abordaremos a noção de sensibilidade às condições iniciais, imprevisibilidade, interação, *feedback*, adaptação e agentes, pois todas elas serão retomadas no momento da análise do sistema de práticas de ensino e de aprendizagem de leitura.

1.3.1 Sensibilidade às Condições Iniciais

As **condições iniciais** desempenham um papel fulcral nos SDC. Conforme defendido por Rand (2016), para compreender o seu desenvolvimento futuro, é pertinente conhecer as condições iniciais de um sistema. Já Lorenz (1996) enfatiza que esses sistemas são altamente sensíveis às condições iniciais, uma vez que pequenas mudanças podem levar a consequências imprevisíveis em sua constituição.

No entanto, do ponto de vista da previsibilidade, mesmo um conhecimento detalhado das condições exatas pode não ser muito útil, pois pequenas alterações nas condições iniciais podem causar eventos caóticos e alterar completamente o curso do sistema. Esse conceito ficou conhecido como a metáfora do Efeito Borboleta, que ilustra o fato de um simples bater das asas

de uma borboleta, no Brasil, desencadear um tornado no Texas (EUA), por exemplo (Gleick, 1989).

1.3.2 Interações

A **interação** é uma característica intrínseca aos SDC, devido a sua volatilidade. Esse aspecto pode se manifestar de duas maneiras, a saber: a primeira é a interação mútua, em que os agentes se envolvem em questionamentos contínuos, resultando em modificações recíprocas durante o processo; a segunda é a interação reativa, que depende de previsibilidade e automação nas trocas, baseando-se em relações potenciais de estímulo-resposta por, pelo menos, um dos agentes envolvidos (Holland, 1997).

A partir desse entendimento, um agente pode afetar tanto as partes individuais como o todo do sistema (Silva, 2016). Assim, fica evidente que um SDC é dependente de várias interações, pois, de acordo com Tessone (2015), os agentes não atuam de forma isolada no sistema. Nesse bojo argumentativo, esses mesmos agentes interagem com outros, sendo através dessa interação que surgem os fenômenos emergentes em um sistema dinâmico, como é o caso, por exemplo, das práticas de leitura. Assim, ler não é um processo individual, pois demanda interação entre vários agentes, tais como alunos, professores, famílias, gestão escolar, projetos, tecnologias, políticas públicas etc.

De acordo com Heylighen, Cilliers e Gershenson (2006), os agentes não interagem com todos, devido à complexidade e diversidade do sistema. Em vez disso, eles interagem principalmente com outros agentes próximos. No entanto, mesmo agentes distantes podem afetar uns aos outros. Como exemplo, podemos mencionar as práticas de leitura em sala de aula, que podem ser afetadas pela falta de apoio das famílias, ou seja, agentes que não estão diretamente relacionados às dinâmicas da sala de aula, mas que possuem potencial agenciativo para afetá-las.

Nesse sentido, além da questão familiar, outros fatores podem ser considerados, como a qualidade do ambiente escolar. Esse espaço desempenha um papel importante, envolvendo as habilidades de letramento dos educadores e alunos, a disponibilidade de recursos didáticos adequados e estratégias pedagógicas inovadoras. A interação entre os estudantes também é um aspecto que se alinha às características de um SDC, já que o ambiente social da sala de aula pode tanto estimular quanto desencorajar o interesse pela leitura. Com base nesse aspecto, são pertinentes as palavras de Dorney (2017), pois, conforme o autor, os alunos (agentes) interagem

entre si e, também, com o ambiente (sistema), de forma sincronizada e diacrônica, em uma dinâmica de interações multiníveis e multáveis.

1.3.3 Agentes

No que tange aos **agentes**, elementos atuantes, estes detêm a responsabilidade pelo funcionamento do sistema. Os agentes são responsáveis por garantir a operação contínua do SDC, por meio de suas interações mútuas, auto-organização e troca de experiências. De acordo com Holland (1997), embora representem apenas uma parte do todo, os agentes asseguram que o sistema permaneça sempre ativo. Ao compartilharem experiências, esses mesmos agentes são capazes de adquirir conhecimento uns dos outros, fato esse que é facilitado por outra característica do sistema: os *feedbacks*. Nessa perspectiva, destacamos o papel fundamental do professor, enquanto um compartilhador de experiências, e do aluno, enquanto protagonista de seu aprendizado. Juntos, tais agentes alicerçam as dinâmicas de aprendizagem de leitura.

1.3.4 *Feedbacks*

Continuando nesta linha de pensamento, quando mencionamos que os agentes aprendem tanto com as suas próprias ações quanto com as ações dos outros, isso se deve a uma outra característica de um SDC, a saber: o **Feedback**. De acordo com a interpretação de Holland (1997), o *feedback* representa a capacidade de um agente responder a um estímulo, seja de forma positiva ou negativa. Esse mecanismo permite identificar limites e regular a capacidade do sistema de transitar entre trajetórias.

Podemos concluir, portanto, que os sistemas adaptativos complexos passam por mudanças ao longo do tempo, não sendo possível prever exatamente como essas mudanças ocorrerão. Tais transformações são influenciadas não apenas pelas condições iniciais em que surgem, mas também pelo *feedback* que recebem ao adaptarem-se. Ocorre que, como esses sistemas são abertos e interagem com o ambiente, à medida que evoluem acabam por absorver energia do entorno, aumentando, assim, sua ordem e complexidade. As mudanças que ocorrem nesses sistemas são um resultado natural e automático do processo de auto-organização. Os elementos reorganizam-se entre si e com suas interfaces para alcançar de forma otimizada os objetivos do sistema.

1.3.5 Adaptações

Outro elemento importante no contexto do SDC, que também é promovido pelos agentes, é a **adaptação**. Do mesmo modo como ocorre na interação, a adaptação não é um processo possível apenas por um único agente isolado; esse mecanismo, em suas especificidades, possibilita aos agentes que se ajustem ao ambiente, aplicando-se, então, a todos os componentes do sistema, conforme explicado por Holland (1997). O autor afirma que, no SDC, os agentes adaptam-se alterando as regras à medida que ganham experiência. Uma parte significativa do processo de adaptação de qualquer agente envolve ajustar-se a outros agentes adaptáveis presentes no meio (Holland, 1995).

Ora, de acordo com essa explicação, podemos compreender que o processo de adaptação é fundamental para o equilíbrio do sistema. Além disso, contribui para a inferência das regras e para o surgimento de um novo período de inquietações no sistema. Dessa forma, o SDC mantém-se constantemente em um estado de busca por um equilíbrio dinâmico entre ordem e desordem, enquanto os agentes permanecem em interação contínua, contribuindo para os ajustes e, não obstante, para a ocorrência de novas mudanças no sistema.

1.3.6 Auto-organização

A **auto-organização** é um elemento de grande importância na perspectiva da complexidade, estando ela associada aos *feedbacks*, que têm a capacidade de induzir os agentes à aprendizagem e auto-organização. Segundo Seba (2017), baseado-se nas ideias de Lorenz (1996), a ordem surge espontaneamente a partir da desordem, e isso ocorre porque o sistema é sensível ao *feedback*. Ademais, Furtado *et al.* (2015) acrescentam que a interação entre os agentes pode levar à auto-organização dos SDC, sem a necessidade de controle central. Nesse contexto, as interações locais têm o potencial de gerar comportamentos emergentes de baixo para cima e vice-versa, criando outro nível de organização no sistema. Esse ciclo contínuo de “desordem que gera uma nova ordem” é fundamental para manter a dinâmica do sistema, pois, como afirma Silva (2008, p.32), “a falta desse fenômeno leva o sistema a perder sua característica dinâmica (não-linear) e, conseqüentemente, tende à morte”.

Morin (2015) argumenta que a auto-organização ocorre quando duas condições essenciais estão presentes, quais sejam: a primeira é a existência de uma desordem no sistema, impulsionando os agentes a se organizarem; a segunda é a compreensão de que o sistema eco-auto-organizador não pode ser autossuficiente, precisando-se levar em consideração o ambiente externo.

Larsen-Freeman (2017) destaca que os sistemas dinâmicos são abertos, o que significa que recebem constantemente informações e matéria do ambiente externo. Esse fluxo de informações e matéria pode resultar tanto na emergência da ordem como da desordem no sistema, o que caracteriza a sua natureza auto-organizante.

1.3.7 Emergência

Para discutir sobre a **emergência**, é relevante destacar alguns pontos. O primeiro conceito importante é expresso pela ideia de que “a ação do todo é maior que a soma das partes” (Silva, 2008; Holland, 1997). Nessa perspectiva, os efeitos resultantes no sistema não se limitam a indivíduos ou elementos isolados; em vez disso, eles só podem ser compreendidos por intermédio da interação coletiva. Dessa forma, considerar a ação de um componente isoladamente pode levar a resultados incompletos e/ou imprecisos. Do ponto de vista teórico, essa premissa é muito pertinente para o nosso estudo, tendo em vista que nos possibilita uma visão holística das práticas de leitura.

Outro aspecto relevante é o princípio de que “o todo está presente na parte, assim como a parte está presente no todo” (Morin, 2011, p. 75). Esse conceito é fundamental para os SDC, já que a relação entre a parte e o todo é indissociável. A interação e influência mútua entre eles possibilitam o desenvolvimento da dinâmica do sistema, mantendo um equilíbrio entre a ordem e a desordem.

De modo similar, Leite (2004, p. 60) enfatiza que “um sistema é um todo que toma forma ao mesmo tempo em que seus elementos se transformam. A ideia de emergência é inseparável da ideia de criação de uma forma nova que constitui um todo”. Nesse horizonte, ao contribuir, por meio da interação com outros elementos, para a formação do todo, cada parte também passa por transformações.

Tais partes adquirem informações sobre contextos anteriormente negligenciados, incorporando-se na compreensão de um determinado assunto. Logo, quando o todo é transformado, as partes também o são. Partindo disso, ao pensarmos em uma sala de aula da EI, composta em sua maioria por alunos colaborativos, proativos e interessados em aprender a ler, casos isolados de alunos desmotivados ou com dificuldades/desinteresse também são afetados pelo todo.

De acordo com o filósofo francês Edgar Morin (1977), a emergência é definida como “as qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade em relação às qualidades ou propriedades de componentes isolados ou dispostos de maneira

diferente em outros tipos de sistemas”. Nesse sentido, a emergência está relacionada à ideia de que um sistema é composto por subsistemas que não agem de maneira linear. Portanto, quando cada agente no sistema sofre alterações, isso provoca mudanças nos subsistemas, o que, por sua vez, se reflete no todo. Por isso, a emergência se manifesta sobretudo quando as alterações ou adaptações ocorrem no nível macro, afetando o sistema em sua totalidade.

À vista disso, reconhecemos que, na educação infantil, a emergência nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura está relacionada à forma como as crianças se desenvolvem como leitores, fazendo emergir, gradualmente, as suas habilidades e competências no respectivo processo. A abordagem da emergência, nessa conjectura, destaca a importância de considerar o desenvolvimento holístico e individual de cada criança, reconhecendo que o todo é maior do que a soma de suas partes, assim como mencionado anteriormente.

1.3.8 Atratores

O conceito de **atrator** é utilizado em SDC para descrever padrões de evolução ao longo do tempo. Trata-se de uma área no espaço de fase para a qual o sistema tem tendência de se deslocar, enquanto o espaço de fase refere-se à coleção de todos os estados possíveis de um sistema (Almeida Júnior, 2016, p. 95). Eles auxiliam na explicação de como os sistemas podem passar por transições, adaptando-se a diferentes condições e manifestando comportamentos complexos e não-lineares. De modo complementar, Larsen-Freeman e Cameron (2012) definem atratores como padrões comportamentais específicos, que tendem a ser preferidos por um sistema. Na educação, por exemplo, os atratores poderiam representar os estados estáveis ou até mesmo padrões recorrentes no desenvolvimento de habilidades de leitura, em um contexto de aprendizagem dinâmico.

Ao adotarmos os conceitos da TSDC para compreender as práticas de ensino de leitura, reconhecemos esse processo linguístico como um subsistema intrincado e mutável, entrelaçado ao vasto e diversificado sistema da linguagem. Essa perspectiva nos permite visualizar as práticas de leitura não como processos isolados ou estáticos, mas como fenômenos dinâmicos que evoluem através de interações contínuas entre múltiplos agentes e influências externas. O reconhecimento da leitura como um subsistema aberto e adaptativo, que incorpora as complexidades e volatilidades de seu sistema maior, nos permite apreciar a riqueza e a diversidade de caminhos que o aprendizado proporciona.

Dadas por encerradas as considerações sobre os SDC, no capítulo II, abordaremos os aspectos relevantes da importância da Linguística na Educação Infantil. Forneceremos, para

tanto, um histórico das práticas de ensino e aprendizagem de leitura. Além disso, estabeleceremos um diálogo entre a alfabetização, o letramento e os multiletramentos. Em seguida, analisaremos a leitura e as práticas relacionadas presentes na BNCC e no PPP da escola, que exercem influência sobre as propostas didáticas destinadas à Educação Infantil. Também discutiremos concepções de leitura, bem como as práticas subjacentes a esses contextos.

CAPÍTULO II – LER: ATO COMPLEXO

2.1 Por uma Pedagogia Linguística

Neste capítulo, buscamos tecer reflexões sobre as práticas pedagógicas do ensino de leitura na EI, tendo como pilar teórico a Linguística Aplicada. Esse é um passo importante, pois, enquanto pedagoga, tenho percebido que há barreiras impostas para o desenvolvimento de práticas de leitura nessa etapa do ensino, com a justificativa de que a criança, nessa fase, não desenvolveu habilidades cognitivas suficientes para exercer essa prática social, limitando-a ao aspecto lúdico da infância. A respeito dessa percepção, mencionamos as palavras da psicóloga Vitória Correia (2022), em seu artigo intitulado “As fases da infância precisam ser respeitadas”. Para a autora, cada etapa do aprendizado infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades emocionais, psicológicas, intelectuais e físicas. Nesse sentido, o progresso ocorre no momento apropriado, quando a criança está preparada para passar por mudanças significativas em sua vida.

Ainda para Correia (2022), quando as crianças são encorajadas a amadurecer prematuramente, perdem chances de adquirir habilidades, conhecimentos e valores importantes. Segundo a autora, atualmente, vemos reiteradas exposições da criança a experiências e conteúdos que elas não conseguem compreender corretamente. Esses estímulos podem vir de familiares, redes sociais, TV, além de outros ambientes frequentados por elas. A psicóloga reforça que, enquanto a criança está explorando o mundo, ela aprende, com situações cotidianas, a como lidar com conflitos ou a ser honesta. No entanto, quando ela se depara com experiências além de sua compreensão, não pode aproveitar da mesma forma, devido à falta de experiência, inteligência emocional e cognitiva.

De modo complementar, Piaget (1952), com a sua teoria construtivista, destaca a capacidade inata das crianças de construir ativamente o seu próprio conhecimento, por meio da interação com o ambiente. O autor argumenta que as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo que devem ser respeitados, que ocorrem na primeira infância, momento em que a criança passa a conhecer e a compreender as coisas ao seu redor.

Nessa perspectiva, conforme Piaget (1973), a Psicologia do Desenvolvimento permite o conhecimento de todas as etapas de evolução da criança, oferecendo subsídios para o trabalho do educador, de modo que o profissional possa, efetivamente, contribuir para o aprendizado das crianças. Nessa etapa, o professor deve — por meio da ludicidade, brincadeiras, e diferentes

linguagens — criar as condições necessárias para que os seus alunos possam iniciar suas trajetórias no mundo das palavras.

Amparados pela TSDC, recusamo-nos a visualizar as práticas de leitura de maneira fragmentada, tal como sugerida pela tradição pedagógica elencada por Correia (2022). Com base nos pressupostos teóricos do SDC, acreditamos que a leitura não pode ser desenvolvida de maneira linear, sob a justificativa de que conhecimentos se somam a conhecimentos, resultando na habilidade de ler, conforme o pensamento de Morin (2008), em que lemos: “o todo é maior que a soma das partes”. De modo diferente, sugerimos que as crianças (agentes) possam desenvolver capacidades leitoras ainda na EI, quando expostas a interações pontuais, adaptadas e precisas. Nessa perspectiva, ler não é um processo individual, dependente apenas dos aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil; pelo contrário, é um evento multifacetado.

Nessa senda, fazemos coro à Amorim e Farago (2015, p. 134), quando as autoras explicam que “o estímulo para a leitura deve começar desde cedo. Para isso, a criança deve criar um vínculo afetivo com a leitura, tendo a prática como um momento de prazer, excluindo o rótulo de que ler não é legal, e somos nós adultos que temos que incentivar o interesse e o gosto pela leitura”. Concordamos com as autoras no momento em que ressaltam a plausibilidade de iniciar o estímulo da leitura ainda na fase da infância. Isso porque a criação de um vínculo afetivo com a leitura é uma estratégia fundamental para cultivar o interesse e a paixão pela atividade no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio.

Desde tenra idade, a criança está em um estado de curiosidade natural, ávida por explorar o mundo ao seu redor. Assim, acreditamos que ao associar a leitura lúdica, os professores da EI podem transformar esse processo em uma experiência significativa e adaptada especificamente às crianças. Nessa direção, algumas ações podem ser realizadas pelas professoras pedagogas, como por exemplo, o oferecimento de livros apropriados para a idade, com histórias envolventes e ilustrações cativantes, propiciando, dessa forma, uma conexão afetiva. Além disso, participar ativamente da leitura com as crianças, por meio de contação de histórias, além do compartilhamento de momentos especiais de exploração textual, reforçam a mensagem de que a leitura é uma atividade social e prazerosa.

No contexto da EI e Ensino Fundamental, houve no Brasil uma tradição massiva de ensino de leitura que, ainda na esteira de Amorim e Frago (2015, p.137) “afetou muitas gerações de leitores. Segundo Oliveira e Batista (2020), a tradição de ensino de leitura no país passou por diversas fases históricas, cada qual refletindo acerca dos contextos sociais, políticos e culturais da época. Nesse sentido, Oliveira e Batista (2020) revelam que, durante o período colonial, o ensino era restrito a uma elite, momento no qual a educação focava mais na catequese

e instrução dos indígenas, enquanto a elite colonial recebia outro tipo de educação. Com o tempo, houve mudanças significativas no sistema educacional, mas o acesso à leitura e à educação permaneceu desigual, muitas vezes limitado à elite ou restrito em termos de conteúdo e abordagem. Tal padrão de educação elitista continuou por muito tempo, com a escola desempenhando um papel central, mas enfrentando desafios, tais como a falta de infraestrutura e, também, resistência às mudanças culturais e educacionais.

Os autores ainda destacam que, no século XX, apesar do aumento no acesso à educação, o Brasil ainda enfrentava altos índices de analfabetismo, bem como desafios na formação de leitores competentes, por conta de um ensino instrumentalizado da língua que não contemplava a perspectiva dos letramentos. A leitura, muitas vezes vista como um privilégio da elite, enfrentou desafios para se tornar uma prática mais inclusiva e integrada à educação de todos os brasileiros. Esse episódio consistiu no ensino da leitura por meio de “palavras soltas, letras isoladas, soletração, tendo como prioridade a pronúncia correta e não a busca do significado”. Essa abordagem estruturalista da língua(gem), logo, da leitura, negligencia a dimensão primordial da compreensão de significados. Ao priorizar a forma das palavras em detrimento de seu conteúdo e contexto, esse estilo abordagem desvincula a leitura do processo de construção de sentido e, automaticamente, de conexão com o mundo real.

Isso pode resultar em leitores engessados que conseguem decifrar as palavras, mas lutam para interpretar e relacionar o que estão lendo com as suas experiências, conhecimentos prévios e vivências pessoais. Além disso, uma ênfase excessiva na pronúncia correta pode criar uma atmosfera de pressão e ansiedade para os alunos, conforme asseveram vários estudos realizados no seio da sociolinguística, tal como o de Santos (2009, p. 96):

A ênfase da escola na ortografia é o reflexo direto de uma pedagogia linguística exclusivamente focada na modalidade escrita (descontextualizada), ou numa oralidade, quando ela ocorre, que toma como parâmetro a própria escrita. E a falta de sintonia, de contextualização, tanto da escrita quanto da oralidade, têm, obviamente, desdobramentos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, que torna-se fragmentado, superficial e distante da realidade linguageira dos estudantes das camadas populares.

Como se pode perceber, a concepção estruturalista da leitura também ignora o aspecto interativo e sociocultural da linguagem, defendidos nos estudos de Volóchinov (2018) e Vigotsky (1991), visto que a leitura é uma atividade social e culturalmente situada, na qual os significados emergem da interação entre o texto e o leitor, bem como do contexto cultural mais amplo. A respeito disso, Volóchinov (2018, p. 127) nos diz:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Com relação a essa perspectiva linguística que, conseqüentemente, afeta o ensino de leitura, Freire (1989) afirma que ao ensinar a leitura, o professor não apenas deve se limitar à alfabetização, mas também orientar os alunos a desenvolverem habilidades, como por exemplo, a capacidade de estabelecer conexões entre o texto e o contexto, assim como entre as palavras e o mundo ao seu redor. Portanto, preferimos reconhecer a leitura enquanto um processo de ordem dinâmica e complexa, justamente por entendermos que:

O leitor não obtém o significado do texto na soma das palavras, pois o significado **se relaciona com outros elementos** como a frase que é proposta, sua estrutura, parágrafo, ideia central do texto e gestos dos personagens. Sendo assim, uma leitura que ocorre verbalmente não fica explícita sua informação, e o leitor deverá deduzir e interpretar continuamente com informações, conhecimentos, elementos do texto [...] (Amorim; Fragoso, 2015, p.138, grifos nossos).

Ao estabelecermos um diálogo entre o excerto e os pressupostos da TSDC, ampliamos a nossa visão sobre o ato de ler. Portanto, defendemos que a compreensão de um texto vai além da mera soma das palavras individuais. Em vez disso, a compreensão depende da interação do leitor, de seu envolvimento com o texto, assim como outros elementos que não estão presentes no próprio texto. Essa interação ocorre entre diversas camadas de elementos textuais, contextuais e cognitivos. Ao considerar que o significado de um texto é construído a partir de múltiplos elementos, tais como frases, estruturas, parágrafos e ideias centrais, essa abordagem reconhece a natureza interdependente desses componentes. Tal construção de significados destaca que a leitura é uma atividade em que diferentes partes do texto interagem, influenciando-se mutuamente para criar um todo coerente. A noção de que os gestos dos personagens também desempenham um papel na compreensão da leitura, reforça a visão de que a interpretação de um texto envolve a integração de várias dimensões, incluindo as não-verbais. Esses mesmos gestos podem acionar nuances emocionais, atitudes ou intenções que complementam as palavras, contribuindo para uma compreensão global da história.

Para Ruddell e Unrau (2013), a leitura é concebida, a partir de uma perspectiva sociocognitiva, como um processo de construção e negociação de significados. Sendo assim, o

leitor ativo desempenha um papel importante na interpretação e dedução do significado, trazendo seus próprios conhecimentos, experiências e perspectivas para o processo de leitura. Portanto, Ruddell e Unrau (2013) destacam a importância das experiências prévias de vida dos alunos na formação de suas crenças e conhecimentos, que influenciam o processo de leitura. Os autores enfatizam a interação entre o leitor, o texto e o contexto, considerando que a leitura envolve mais do que apenas decodificar palavras; ela é, na verdade, uma interação ativa e significativa com o texto.

Tal perspectiva se alinha a uma concepção sistêmica de leitura, pois reconhece a influência de múltiplos agentes em sua estrutura. Neste ensejo, reconhecemos as contribuições da área da Educação para a solidificação dos processos teóricos e metodológicos das práticas de ensino na EI. Contudo, sugerimos um diálogo transdisciplinar com a Linguística, de forma que possamos visualizar possibilidades para a promoção de práticas de leitura nesse contexto. Conforme Cagliari (2002, p.42), “a linguística é o estudo científico da linguagem”. Nessa direção, compreendemos a linguagem não como instrumento da comunicação, mas como interação social (Volóchinov, 2018), portanto como atividade social e dialógica, por meio da qual os sujeitos interagem entre si, estes interpretam e compreendem o mundo ao seu redor.

Reconhecemos que a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas através de interações significativas e contextuais com a linguagem. Diante de tais reflexões acerca das abordagens pedagógicas voltadas para a prática da leitura, na Educação Infantil, entendidas como atividades inseridas no contexto social, torna-se de suma importância que as práticas de leitura sejam iniciadas desde os primeiros anos de vida da criança. Isso se deve ao fato de que elas, de maneira gradual, constroem e aprimoram o seu vocabulário, gradualmente, apropriando-se da linguagem. Além disso, a inserção da criança no mundo da leitura, por meio de situações significativas, assume um papel fundamental, pois proporciona aos pequenos a compreensão de como a leitura é empregada socialmente. Essa compreensão é necessária, uma vez que influencia diversos aspectos do desenvolvimento humano, sobretudo quando pensamos na formação leitora de uma criança.

A partir dessas ponderações, percebemos que a Linguística pode auxiliar a compreender como ocorre o conhecimento linguístico, como se produz e se manifesta a própria identidade nas relações sociais, por meio da linguagem em uso e, especialmente, em contextos situados da enunciação. Ante o exposto, sugerimos adesão a uma “Pedagogia Linguística” na EI, isto é, uma prática pedagógica que não seja dissociada dos eventos de letramentos que ocorrem na vida cotidiana dessas crianças. Em outros termos, ensejamos que essas crianças, desde os anos iniciais, sejam inseridas em uma cultura letrada, por meio das múltiplas linguagens e gêneros

discursivos (orais e escritos) adaptados às suas realidades. Consequentemente, propomos, assim como Santos (2009, p.16):

uma pedagogia linguística que não fique enclausurada nos limites das grades curriculares, mas que se expanda para além (inclusive) do enfoque disciplinar, disseminando-se em toda a escola, ajudando esta (escola) a se converter numa importante agência para a formação de sujeitos autônomos, éticos e transformadores.

A alusão ao trabalho de Santos (2009) reforça a ideia de que a Pedagogia Linguística não deve estar restrita a um único campo disciplinar, mas ser uma abordagem abrangente que permeia todas as áreas do currículo escolar. Tal abordagem sugere uma visão integral da educação, em que a linguagem não é vista unicamente como uma disciplina/habilidade separada, mas como um meio de comunicação e construção de conhecimento que perpassa todas as disciplinas. Logo, a proposta de transformar a escola em uma “agência” para a formação de sujeitos autônomos, éticos e transformadores é importante para este estudo.

Ao reconhecer o potencial da linguagem como uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia, à reflexão ética e à capacidade de provocar mudanças, a abordagem proposta ressalta, então, a conexão intrínseca entre a linguagem e o empoderamento individual e social. A ênfase na formação de sujeitos autônomos indica um compromisso com a promoção da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Ao possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias à expressão de suas próprias ideias, avaliar informações de maneira crítica e comunicar de maneira clara e concisa, a pedagogia linguística potencializa a construção de cidadãos capacitados a tomar decisões informadas e, seguramente, participar ativamente da sociedade.

A Pedagogia Linguística qual estamos sugerindo dialoga com as proposições de Soares (1985), que, por sua vez, se apoia em pesquisas das áreas da Linguística, Educação, Psicolinguística e Sociolinguística, de modo a compreender as facetas da alfabetização e letramento e, assim, desenvolver estratégias e metodologias que favoreçam uma aprendizagem de língua mais eficaz e significativa. Ela também enfatiza a importância da habilidade e da relevância social da língua como um elemento essencial para o completo desenvolvimento das crianças na escola e, também, como cidadãos que utilizam a língua. Esses indivíduos, em um futuro próximo, farão parte de uma esfera social e profissional onde as demandas imediatas se concentram na capacidade de dominar uma língua com flexibilidade adequada para se adaptar a contextos particulares de uso.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, propiciando um ambiente lúdico para que as crianças se engajem ativamente com a leitura, favorecendo a linguagem, explorando sua funcionalidade e desenvolvendo habilidades linguísticas de forma natural. Dessa maneira, através de atividades interativas, discussões, rodas de leitura, bem como atividades lúdicas que proporcionem a interação entre os envolvidos, as crianças desde a EI devem ser incentivadas a construir conhecimentos sobre o sistema linguístico e, junto a isso, aplicá-los em contextos práticos e reais. Ao promover uma abordagem de leitura contextualizada tendo a criança como centro, a Pedagogia Linguística busca tornar a aprendizagem mais relevante e motivadora, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais competentes e conscientes de sua linguagem. Por consequência, desde a Educação Infantil a leitura deve ser trabalhada de forma plena, pois, por meio desse processo, a linguagem enriquece.

É relevante, neste estudo, chamar a atenção dos docentes para que, ao propor práticas de ensino e de aprendizagem de leitura na Educação Infantil, tenham uma visão e postura de trabalho que permita às crianças experiências de aprendizagem mais significativas, principalmente que façam sentido em suas vivências e que, de modo prático, auxiliem na formação de leitores competentes desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, compreendemos a linguagem como integrante da existência humana, seja na oralidade, seja na escrita. Em outras palavras, o fenômeno da linguagem é a base para o processo das práticas de ensino e de aprendizagem, sendo de extrema relevância em toda trajetória de conhecimento. À vista disso, a leitura deve ser incentivada e desenvolvida plenamente desde o nascimento da criança, pois é por meio da leitura que a linguagem e os saberes são solidificados, construindo-se o conhecimento.

Nessa perspectiva, de acordo com Poersch (1995), é argumentado que o educador responsável pelo ensino inicial da leitura e escrita deva não somente dominar as abordagens pedagógicas, mas também contar com uma base sólida em conhecimentos linguísticos. Essa base aprimorada permite maior habilidade para identificar e abordar adequadamente as dificuldades que as crianças possam enfrentar ao aprender a ler e escrever.

Dessa maneira, conforme observado por Roulet (1978, p.75), é ressaltado que a teoria linguística oferece ao educador, de forma direta ou indireta, uma linguagem de análise, uma compreensão acerca da aquisição da linguagem e, por último, um aprofundamento nas estruturas da língua. Tais elementos podem impactar a abordagem pedagógica no ensino da leitura na educação infantil, contribuindo para uma metodologia mais produtiva e enriquecendo sobremaneira o conhecimento linguístico desenvolvido com as crianças.

2.2 Alfabetização, letramento e os multiletramentos: diálogos possíveis

Para abordar as relações entre alfabetização, letramento e multiletramentos, acreditamos ser importante discutir brevemente a história da escrita. Segundo as observações de Soares (2022), a invenção da escrita emerge como uma resposta direta às crescentes demandas econômicas. Em um contexto mais específico, por volta do final do quarto milênio a.C., nas primeiras cidades da Mesopotâmia, o comércio e a administração alcançaram um nível de complexidade que sobrecarregou a capacidade de retenção de informações da elite governante. A necessidade de registrar transações de forma confiável e permanente tornou-se essencial. Nesse cenário, administradores e comerciantes sentiram a necessidade de expressar a ideia de documentar e registrar por escrito no idioma sumério. Dessa forma, a criação de uma técnica que pudesse concretizar, tornar visível e preservar o que não podia mais depender apenas da memória, tais como transações comerciais, regulamentos, legislação, eventos, ideias e assim por diante, resultou na emergência da escrita como uma tecnologia que atendia às necessidades das práticas sociais, econômicas e culturais (Soares, 2022).

Com o passar do tempo, as sociedades evoluíram e se tornaram grafocêntricas. De acordo com Batista (2007), uma sociedade centrada na escrita é aquela em que as palavras subsidiam uma ampla gama de atividades cotidianas, incluindo a presença de textos escritos em murais, panfletos, *outdoors*, roupas, papéis, cartões, livros etc. Em consonância com Seba (2021, p.55), “Pode-se dizer que praticamente tudo o que se faz na vida envolve, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não”. Desta feita, a presença da escrita na vida humana é ubíqua, ou seja, está presente em todos os lugares ao mesmo tempo, e mesmo aqueles que não possuem habilidades de leitura e escrita estão envolvidos em um ambiente letrado.

Vejamos, por exemplo, a rotina de Maria, uma aluna da Educação Infantil que faz parte do meu contexto de práticas de ensino. Logo pela manhã, ao acordar, ela pode se deparar com um despertador digital que exibe números e letras, indicando a hora e o dia da semana. Ao tomar o café da manhã, a caixa de cereal apresenta rótulos com informações nutricionais e personagens em um pequeno texto. Em seguida, Maria se dirige à escola, onde o alfabeto está presente nas placas que indicam as salas de aula. Durante as aulas, interage com livros infantis, cartazes com letras e números, participando de atividades que envolvem a escrita, como por exemplo, desenhos e pinturas com legendas. Na hora do recreio, participa de brincadeiras (com os colegas) que envolvam a linguagem verbal e não verbal, tal como amarelinha. Em casa, antes

de dormir, seus pais leem um livro para ela, consolidando, assim, a presença da escrita em sua rotina diária.

Como se pode verificar, diversos eventos de letramento fazem parte da rotina de Maria, contudo, nem todos os alunos vivenciam isso, fato esse que resulta em uma pluralidade de conhecimentos na sala de aula, devido aos distintos graus de letramento. Isso nos remete às palavras de Faria, Peres e Rossi (2016), ao teorizarem que os eventos de letramento são definidos como situações específicas, nas quais a leitura e a escrita ocorrem em contextos reais. Para as autoras, esses eventos são observáveis no tempo e no espaço, caracterizando-se pela participação ativa das crianças em práticas sociais que envolvam a língua. A Educação Infantil é destacada por elas como um ambiente propício ao acesso a essas práticas, por meio de experiências sociais que promovam o letramento. Um dos pontos fortes do estudo de Faria, Peres e Rossi (2016) aponta para o fato de que, mesmo antes da alfabetização formal, as crianças já estão em contato com o mundo da escrita e que esse contato prévio contribui para o processo de alfabetização. O letramento é tratado como uma prática cultural e social, não se limitando apenas à habilidade de ler e escrever.

Contudo, torna-se pertinente destacar que, no século XIX, a alfabetização assumiu uma característica notavelmente distintiva em sua implementação nas salas de aula, centrando-se na padronização do processo de leitura e escrita. Isso ocorreu porque se baseava na decifração e codificação de textos e palavras, empregando métodos específicos, como os métodos sintético e analítico, que organizavam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Albuquerque, 2007). Portanto, durante esse período, as práticas educacionais viam a alfabetização como um conjunto de regulamentos destinados a construir proficiência e aptidões, exclusivamente relacionadas à compreensão dos códigos escritos. Nessa mesma ótica, Moraes e Albuquerque, (2007, p. 15) definem a alfabetização como:

processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Nesse sentido, agora na esteira de Soares (2022, p. 27), a alfabetização é definida como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...].

Como pode ser observado, ambos adotam a mesma abordagem ao conceituarem o termo “alfabetização”. Assim, alfabetização pode ser descrita como o conjunto de etapas que abrange a interpretação e criação de símbolos linguísticos, além da habilidade de combinar esses símbolos para formar palavras e frases. Essa competência inclui habilidades sistêmicas adquiridas por meio de técnicas específicas. Destarte, uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e escrever.

No entanto, Tfouni (2006) afirma que o processo de alfabetização vai além da simples ação de decodificar e codificar sinais escritos, uma vez que engloba diversas fases, desde a representação sonora, por meio de caracteres, até estágios mais avançados, como a habilidade de representar interlocutores ausentes no contexto do discurso. Nos termos de Ferreiro (1986), a alfabetização representa, igualmente, uma maneira de compreender e integrar as funções sociais da escrita, constituindo, para tanto, uma elaboração dos seus sistemas de interpretação.

Rojo (2009) destaca que a alfabetização está intimamente ligada à compreensão da escrita e da leitura. No entanto, o mero conhecimento do alfabeto não é suficiente para garantir a habilidade de leitura, da mesma forma que a capacidade de leitura não implica necessariamente a compreensão do que está sendo lido. Portanto, é fulcral que o indivíduo seja capaz de estabelecer conexões entre textos, deduzir conceitos, realizar comparações e generalizações, além de exercitar a crítica e a interpretação. Da mesma maneira, para escrever de modo adequado, em diferentes contextos enunciativo-discursivos, é necessário estabelecer vínculos entre tópicos específicos, considerando o contexto de produção do texto, bem como a audiência a que se destina. Em outras palavras, isso implica considerar as atividades sociais relacionadas à leitura e à escrita, no contexto da alfabetização, sob uma ótica que enxergue a língua intrinsecamente ligada à cultura e a sociedade. Isso ocorre porque o aprendizado da leitura e da escrita é direcionado para a interação social, tanto dentro de uma cultura específica quanto em relação a culturas diversas.

É amplamente reconhecido na academia que muitas crianças, adolescentes e adultos aprendem a ler e escrever, mas enfrentam dificuldades em compreender o que leem, resultando em um estado de analfabetismo funcional, ou seja, possuem habilidades de leitura e escrita, porém, enfrentam dificuldades na compreensão do conteúdo lido, assim como na aplicação da leitura e escrita em situações do dia a dia, prejudicando a função social fundamental da leitura e escrita em uma sociedade. Ribeiro (1997, p. 145) afirma que pessoas que desenvolveram o alfabetismo funcional conseguem “utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em

contextos de trabalho, domésticos, ou de trabalho”. Sendo assim, reconhecemos, portanto, que a Educação Infantil é um espaço propício para o desenvolvimento dessas habilidades.

Em relação ao início da alfabetização infantil, há discordâncias de pontos de vista teóricos entre os educadores. Alguns, apoiam a ideia de começar desde cedo, como Soares (2022), que, no subtítulo do seu livro “Alfaetrar”, diz que “toda criança pode aprender a ler e a escrever. Por outro lado, outros se opõem, alegando que certos “pré-requisitos” são necessários antes desse processo de aprendizado, como os definidos no *site* Neurosaber (2022, *on-line*): “desenvolvimento da linguagem oral; desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa; desenvolvimento da coordenação olho-mão; consciência corporal, como da lateralidade corporal; desenvolvimento da imaginação e da criatividade, entre outros”.

Soares (2010), em seu artigo “Por uma alfabetização até os oito anos de idade”, enfatiza que qualquer criança, quando compreender o princípio alfabético, está preparada para a alfabetização formal. Esse princípio refere-se à percepção de que a linguagem escrita se utiliza de letras (grafemas) para representar os sons das palavras (fonemas), em vez de representar diretamente os objetos ou seres aos quais as palavras se referem. Com a devida orientação, é possível que crianças alcancem essa compreensão por volta dos 5 ou 6 anos de idade.

Em diálogo com Ferreiro e Teberosky (1986, 1989, 1993, 2007) e com base na abordagem da psicogênese da língua escrita, a alfabetização é concebida de maneira mais abrangente. Ela não se limita apenas à construção do sistema de escrita, mas também abrange a interação com diversos gêneros textuais, a compreensão de suas funções e usos. Considerando essa perspectiva, Soares (1989, 2001, 2009, 2010, 2022) enfatiza que atividades comuns na Educação Infantil, tais como rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras, embora não sejam classificadas como estritamente alfabetizadoras, desempenham um papel fundamental nesse processo. Da mesma forma, Cagliari (1999) argumenta que uma criança de cinco anos está pronta para iniciar o processo de alfabetização. Em linha com essas ideias, Vygotsky (1934, 1984, 1989, 1991) destaca que uma criança é capaz de compreender a função simbólica da escrita bem antes dos seis anos, e até mesmo pode começar a ler por volta dos quatro anos e meio.

Quando uma criança cresce em um ambiente familiar ou social onde há pessoas que leem e escrevem, com acesso a livros, textos impressos e obras literárias, ela entra na escola já tendo adquirido um nível inicial de alfabetização. Embora esse processo seja informal, acaba por facilitar a introdução da criança ao mundo da escrita. Já a criança que não tem acesso a esse ambiente deve ser incentivada, devendo a escola oferecer recursos didáticos e profissionais capacitados. Assim, ao ingressar na Educação Infantil, a criança começa a se familiarizar com

a língua escrita por meio da orientação da professora, além de uma variedade de atividades, como por exemplo, leitura, produção de textos, brincadeiras e jogos. Dessa forma, ela inicia um processo de alfabetização formal e sistemática.

A perspectiva acima se alinha com a visão de Ferreiro (1996), que destaca o papel ativo da criança no processo de aquisição da escrita formal, enfatizando que o desenvolvimento da alfabetização ocorre em um contexto social. No entanto, ressaltamos que as práticas sociais e as informações sociais não são simplesmente absorvidas passivamente pelas crianças, pois elas constroem seus próprios conhecimentos. Esse processo envolve diferentes etapas, com avanços e retrocessos, até que a criança domine o código linguístico, o que requer respeito pela evolução individual de cada criança. Dadas essas considerações, a seguir, refletiremos sobre as práticas de letramento.

A vida contemporânea está em constante evolução, e, conseqüentemente, o conceito de letramento desempenha um papel cada vez mais presente e significativo para se compreender a sociedade. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita exige que os indivíduos desenvolvam habilidades para refletir e interagir discursivamente por meio da escrita, em diferentes contextos. Essa habilidade pode ser aplicada em uma variedade de situações sociais e comunicativas, dependendo dos usos e das funções da escrita. Portanto, é relevante adotar uma abordagem voltada para o letramento, reconhecendo a importância desse conceito. No Brasil, na década de 80 do século XX, surgiu o termo “letramento”, (Soares, 2003), que não se concentra apenas na metodologia ou habilidade de alfabetização, mas contempla uma dimensão mais abrangente das várias facetas relacionadas a ela, tanto no ambiente escolar quanto nos contextos familiar, social, político, econômico e tecnológico.

Essa abordagem complementar à alfabetização surgiu em resposta às pesquisas realizadas no Brasil durante o século XX, especialmente nos campos da Educação e da Linguística. Esses estudos indicaram a ineficácia das abordagens de alfabetização que não consideravam as práticas sociais associadas à leitura e à escrita (Kleiman, 1995; Soares, 2008; Rojo, 2009, entre outros). Nesse sentido, compreendeu-se que não era suficiente para o sujeito desenvolver a habilidade de leitura e escrita, uma vez que o aspecto primordial residia na capacidade de aplicar essas habilidades de maneira eficaz em situações reais e contextos apropriados. Ou seja, a capacidade de ler e escrever envolve tanto a alfabetização quanto o letramento, e embora sejam processos separados, eles estão intrinsecamente ligados. Portanto, é essencial abordar ambos de forma simultânea, para acessar plenamente o universo da leitura e escrita. A respeito disso, Soares (2022, p.27) define o termo letramento como:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc. [...]

A partir dessas considerações, podemos dizer que o letramento é de vital importância para todos, sobretudo, para as crianças da educação infantil. Nesse sentido, Almeida e Farago (2014) abordam a importância do letramento nos anos iniciais da educação, ressaltando que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, devendo, assim, caminharem juntos. As autoras enfatizam a necessidade de práticas educativas que integrem a leitura e a escrita em contextos reais, considerando a importância social da escrita. Ademais, as pesquisadoras elucidam que o letramento é visto como um trabalho contínuo que ajuda na construção da linguagem escrita da criança, envolvendo a interação com diversos tipos de textos e contextos sociais. Isso permite que a criança se engaje com o mundo letrado desde o início de sua escolarização, desenvolvendo habilidades críticas e de participação nas práticas sociais que envolvem a escrita.

Conforme as crianças criam histórias e expressam a sua imaginação, a capacidade de leitura e escrita também abre portas para a expressão criativa. Logo, a nosso ver, o letramento não se limita à comunicação; ele permite que as crianças, no ato de interação e organização de ideias com o(s) outro(s), participem ativamente de práticas sociais que envolvam a língua escrita. Portanto, o que estamos sugerindo é que o letramento na educação infantil não é apenas sobre ler e escrever, mas, também, sobre capacitar as crianças a se tornarem comunicadores competentes, aprendizes autônomos, pensadores criativos e membros ativos da sociedade. Por tais razões é que defendemos uma formação linguística mais efetiva nos cursos de pedagogia, mais notadamente, uma formação que explore a perspectiva dos letramentos.

De acordo com Tfouni (1998, p.9), o letramento, quando contextualizado socialmente, é diferenciado da alfabetização, que está associada ao nível individual:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Assim, é evidente que o letramento envolve a inserção da criança nas diversas atividades sociais relacionadas à leitura e escrita. O letramento está intimamente conectado à alfabetização e à aquisição da habilidade de ler e escrever, pois não se trata apenas de ensinar a criança a decifrar letras e palavras, mas de ensinar a leitura e escrita como parte integrante das interações sociais e políticas. Em outras palavras, significa aprender a ler e escrever incorporando essas habilidades no contexto das práticas sociais e políticas.

Com base nesse enfoque, Assolini e Tfouni (1999) advogam a abordagem da alfabetização aliada ao letramento. Em outras palavras, propõem demonstrar às crianças que as práticas de leitura e escrita estão interligadas, possuindo relevância prática e social. Isso está em concordância com a perspectiva de Volóchinov (2018) que enfatiza que a linguagem é intrinsecamente ideológica e que nenhum significado é estático. Nessa seara, Rojo (2012) acrescenta que a pedagogia dos novos letramentos busca tornar o ensino mais significativo para o aluno, estreitando, com esse propósito, a lacuna entre a escola e a vida cotidiana.

Atuar sob a ótica do letramento significa incorporar, concomitantemente, o ensino da leitura e escrita de textos, juntamente com a instrução sobre a formação de palavras, sílabas e a conscientização fonológica. Adicionalmente, isso envolve criar oportunidades para cultivar a identidade cultural e individual da criança, reconhecendo e valorizando seu contexto social, seu repertório de conhecimento adquirido fora da escola e suas experiências pessoais.

À vista disso, Vygotsky (1998) relata que, quando usamos o conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências diárias, bem como os raciocínios que empregam ao enfrentar uma tarefa como ferramentas de ensino, estamos instintivamente promovendo a aprendizagem reflexiva de leitura e escrita, como também a compreensão dos usos da língua. Além disso, estamos contribuindo para a construção de significados, avaliando o que eles já sabem e usando esse conhecimento como guia para orientar o próximo estágio de desenvolvimento.

No contexto desta pesquisa, acreditamos não ser pertinente desenvolver esses processos de maneira dissociada, mas de modo integrado. Nesse sentido, respaldamo-nos nas palavras de Soares (2022), quando diz que apesar de serem diferentes, alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes. Assim, para a autora, “alfabetização[...] não precede nem é requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais” (Soares, 2022, p. 24).

Para Seba (2021, p.55), “devido ao reconhecimento das múltiplas linguagens e diversidades presentes na sociedade contemporânea, uma nova terminologia foi necessária para

abarcam a complexidade das semioses, surgindo, portanto, a terminologia: multiletramentos”. De acordo com Rojo (2012), a demanda por uma abordagem pedagógica dos multiletramentos foi inicialmente expressa em 1996, por meio de um manifesto elaborado durante um colóquio realizado pelo Grupo de Nova Londres (doravante referido como GNL). Este grupo de pesquisadores publicou um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures*” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos — Projetando Futuros Sociais). Nesse documento, o GNL destacou a importância de a escola assumir a responsabilidade — daí a sugestão de uma pedagogia — pelos novos tipos de letramentos que estavam surgindo na sociedade contemporânea, em grande parte devido às inovações tecnológicas, e reconhecer a diversidade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado. Isso era particularmente relevante em um contexto caracterizado pela falta de tolerância em relação à diversidade cultural e à presença de outras culturas.

Além disso, o GNL também enfatizava que essa geração jovem, representada por nossos alunos, já havia experimentado, ao longo dos últimos quinze anos, o uso de novas e diversas ferramentas para acessar informações, comunicar-se e exercer influência social. Isso implicava na aquisição de novas habilidades de letramento, que eram caracterizadas por serem multimodais e multissemióticas, ou seja, altamente associadas a mídias hipermediáticas.

Desse modo, o conceito de multiletramentos emerge com o propósito de indicar não apenas a variedade das atividades envolvendo a escrita, mas também a riqueza cultural das comunidades, a pluralidade cultural na criação e disseminação de textos, e a diversidade de elementos semióticos que compõem os textos, abrangendo as várias formas de linguagem que contribuem para sua composição (Rojo, 2012).

De acordo com Rojo e Moura (2019), o conceito de multiletramentos é uma ideia abrangente que, simultaneamente, aborda a riqueza cultural das populações em movimento, bem como a diversidade das linguagens presentes nos textos contemporâneos. Esse fato conduz a uma proliferação exponencial de formas de letramento, resultando nos multiletramentos. Nessa mesma linha de pensamento, Rojo (2012, p. 21) afirma que em um mundo multiletrado:

[...] são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Como podemos observar, por considerar as mídias e tecnologias digitais, que produzem novas formas de linguagens e semioses, a perspectiva dos multiletramentos amplia a visão de letramento. Sendo assim, reconhecemos que hoje o preparo linguístico do professor está sobreposto ao do educador tradicional. Além do conhecimento pedagógico, este deve possuir conhecimentos linguísticos, cujo papel é fundamental para promover um desenvolvimento integral das habilidades linguísticas das crianças.

No contexto da educação linguística aqui em discussão, torna-se importante incorporar os multiletramentos desde a Educação Infantil na sala de aula, explorando textos, como por exemplo, infográficos, fotos, vídeos, obras de arte, entre outros gêneros discursivos. Esse movimento é importante, pois vivemos em uma sociedade caracterizada pela diversidade de linguagens, meios de comunicação e culturas, e, portanto, é essencial a abordagem, desde cedo com as crianças, de múltiplas linguagens e culturas.

Nesse contexto, de acordo com Seba (2021, p.56), é importante que os alunos tenham acesso “a textos de várias esferas de circulação, como: poesia *slam*, grafite, rap, funk, música popular brasileira, clássicos literários, obras de pintores famosos e regionais etc, sem distinção de prestígio, como tão bem recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Em um mundo globalizado e diversificado, a habilidade de compreender e apreciar diferentes formas de linguagem e expressão cultural tornou-se imperativa. A inclusão de textos que refletem acerca dessa multiplicidade enriquece a experiência educacional, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Com base no exposto, é relevante que a escola ofereça uma variedade de recursos e tipos de textos, incorporando efetivamente o uso das tecnologias digitais. Isso não apenas incentiva as crianças e professores a desenvolverem habilidades de leitura, escrita e expressão por meio dessas tecnologias, como também cria novas oportunidades de comunicação e expressão.

Do mesmo modo como Rojo e Moura (2019, p.118), concebemos o trabalho com a leitura e a escrita na escola muito mais do que alfabetizar, ou seja:

é preciso trabalhar com letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas — a leitura na vida e a leitura na escola — e que os conceitos de gêneros discursivos[...] podem no ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

A abordagem em tela considera que as pessoas são expostas, em diferentes contextos, a uma ampla gama de gêneros discursivos. Ao entender a relevância e a função dos diferentes gêneros e suas múltiplas linguagens, as crianças se tornam capazes de tomar decisões

informadas em um mundo cada vez mais complexo e informatizado. O ensino de letramentos múltiplos e a consideração dos gêneros discursivos não apenas conectam a educação à realidade vivenciada pelas crianças, mas também promovem a formação de indivíduos capazes de enfrentar, com competência e confiança, os desafios da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a escola deve preparar as crianças para interagir em um ambiente cada vez mais multiletrado, o que, por sua vez, amplia sua participação na sociedade e, também, nas esferas cultural e social. Ao incorporar os multiletramentos no ensino da leitura e escrita, a escola promove a expansão do conhecimento, facilitando uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e humanista.

2.3 Leitura e práticas de leitura na BNCC e no PPP da escola

Ao longo das últimas décadas, houve várias diretrizes emitidas por órgãos oficiais que têm orientado a abordagem pedagógica na Educação Infantil. A BNCC, que foi publicada em 2017, passou a fazer parte dessas diretrizes que orientam a educação em todo o país. Esse documento reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial para construção da identidade e da subjetividade da criança e estabelece direitos de aprendizagem para alunos de 0 a 5 anos. Dessa maneira, esta seção tem como objetivo compreender como a BNCC e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada recomenda o desenvolvimento de habilidades linguísticas na Educação Infantil, tendo como foco as práticas de ensino e de aprendizagens de leitura.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº9394/96), a BNCC integra o rol de documentos oficiais para a Educação Infantil. Esta estrutura-se em alguns conceitos que os precedentes documentos já apresentavam, como, por exemplo, o conceito de criança exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Em ambos os documentos a criança é tomada como

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Outro ponto em que a BNCC se assemelha às DCNEI está relacionado diretamente aos elementos fundamentais de sua estrutura curricular: as interações e as atividades lúdicas. Esses elementos compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens.

Esses direitos representam um conjunto de conhecimentos e habilidades - tanto pessoais quanto sociais e naturais. Convém ressaltar que a BNCC organiza a Educação Infantil em torno de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos os direitos de aprendizagem são contemplados em cinco campos de experiências: eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específico para diferentes faixas etárias.

Os campos de experiência representam um currículo que integra as vivências cotidianas das crianças e seus conhecimentos, entrelaçando-os com os saberes culturais que constituem nossa herança (Brasil, 2017). Isso implica reconhecer que envolver as crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas, com uma abordagem intencional nas práticas pedagógicas, colocando-a no centro do processo, é fundamental para facilitar a obtenção de aprendizados significativos.

No contexto desses campos de experiências, verificamos que a prática de leitura está incluída no campo denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o qual é definida da seguinte maneira:

Desde cedo, **a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita**: ao ouvir e acompanhar a **leitura de textos**, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela **vai construindo sua concepção de língua escrita**, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As **experiências com a literatura** infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, **contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura**, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com **diferentes gêneros literários**, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. **Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas** e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 40, grifos nossos).

Como se pode verificar, a BNCC fornece diretrizes para a abordagem pedagógica em relação à leitura, enfatizando a importância de expor as crianças a uma ampla variedade de textos, a fim de que elas construam sua própria compreensão da língua escrita. O documento também reconhece a importância do educador como mediador da leitura, desempenhando um

papel fundamental na construção do conhecimento. No entanto, conforme asseverado por Silva e Pinto (2020), a BNCC não explora a dinâmica real da prática da leitura e não oferece orientações específicas sobre como conduzir esses momentos de produção por parte das crianças. As autoras reforçam que, apesar de destacar a relevância dos rabiscos e garatujas, bem como da imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças já conhecem e de suas curiosidades, a BNCC não estabelece diretrizes concretas sobre como proporcionar o contato com livros e gêneros literários de forma intencional, a fim de desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como uma representação gráfica.

Levando isso em consideração, a seguir, exploraremos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à leitura, que fazem parte do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” para crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses:

Quadro 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

| (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. | (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. | (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. | (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. |
|--|--|---|---|
| (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. | (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. | (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. | (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela lei |
| (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. | | | |

Fonte: BNCC (2017)

No cenário educacional contemporâneo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à leitura para crianças pequenas, entre 4 e 5 anos e 11 meses de idade, têm se destacado como pilares fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses indivíduos em formação. Nesse contexto, o campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” é importante para o desenvolvimento da competência leitora das crianças.

Diante desse panorama, ressaltamos que a abordagem dos multiletramentos desempenha um papel cada vez mais relevante no alcance desses objetivos, enriquecendo a experiência de aprendizado e preparando as crianças para enfrentar as demandas de um mundo cada vez mais diversificado e tecnologicamente avançado. Essa reflexão é pertinente, pois, assim, as crianças poderão compreender e produzir:

novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os **multiletramentos**. (Brasil, 2018, p.72, grifos nossos).

No excerto mencionado, destacamos a importância dos multiletramentos em um mundo que sedia a cultura digital. As crianças contemporâneas crescem imersas em um ambiente digital, onde são expostas a uma ampla variedade de gêneros de discurso e práticas de linguagem, desde textos escritos convencionais até conteúdos multimídia, tais como vídeos, imagens e interações em redes sociais. Nesse contexto, as escolas de educação infantil cumprem um papel determinante na preparação das crianças para compreender, interpretar e produzir esses diferentes tipos de conteúdo.

Portanto, a partir das considerações de Rojo (2012, 2009), assumimos que os multiletramentos na educação infantil estimulam a criatividade e a expressão das crianças, permitindo que elas se tornem não apenas consumidores, mas também produtores de múltiplas linguagens. A partir dessa perspectiva, as crianças são preparadas para um mundo cada vez mais digital e multimodal, em que a comunicação se estende para além das palavras escritas. É possível notar essa ocorrência, pois, “a vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas” (Barton; Lee, 2015, p.12).

Como se pode ver no Quadro 1, um dos objetivos primordiais estabelecidos para as crianças nessa faixa etária é “a capacidade de expressar ideias, desejos e sentimentos”, o que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. É neste momento que os multiletramentos entram em cena, permitindo que as crianças utilizem diferentes formas de expressão, como a linguagem oral, a escrita espontânea, fotos e desenhos, para comunicar-se de maneira mais rica e adequada às situações de enunciação. A ampla gama de recursos proporcionada pelos multiletramentos não apenas facilita a comunicação, mas também incentiva a criatividade e a imaginação das crianças, como demonstrado no objetivo de inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, desenvolvendo habilidades linguísticas e artísticas enquanto se divertem.

Outro aspecto relevante nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é “a promoção da leitura e da compreensão textual”. A habilidade de escolher e explorar livros é importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e o desenvolvimento de habilidades de multiletramentos possibilitam que a criança consuma uma variedade de formatos de texto, tornando essa experiência mais envolvente. Além disso, a capacidade de “recontar histórias e planejar narrativas” é fundamental para a estruturação de informações de forma coerente.

Nessa circunstância, os multiletramentos, nos termos de Rojo (2009), permitem que as crianças explorem diferentes tipos de narrativas, desde histórias em livro até vídeos, preparando-as para compreender a diversidade de formatos de *storytelling* que encontrarão em suas vidas. Isso se sucede, pois, para a autora trabalhar a leitura e a escrita na escola transcende a mecanicidade da alfabetização, “é enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido em diferentes textos e mídias” (Rojo, 2009, p.119).

Além disso, a capacidade de “recontar histórias ouvidas de forma escrita” é essencial, e os multiletramentos proporcionam oportunidades para que as crianças experimentem a escrita de diferentes maneiras, enquanto o professor atua como escriba, apoiando seu desenvolvimento. A respeito disso, resgatamos as palavras de Torres e Tettamanzy (2008), pois, conforme os autores, a história contada oralmente estabelece uma oportunidade de interação entre o contador e os ouvintes, uma vez que o uso do corpo e da voz possibilita a criação de experiências comunitárias que muitas vezes se perdem na correria da vida moderna.

Outro objetivo relevante é a “capacidade de levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio de escrita espontânea”. Os multiletramentos desempenham um papel essencial, permitindo que as crianças experimentem diferentes formas de escrita, desde letras isoladas até a produção de textos completos. Frente a isso, Almeida e Muniz (2011) reforçam que as crianças já possuem um conjunto de conceitos e

uma percepção simbólica sobre o mundo, os quais podem ser compartilhados em diversas situações de aprendizagem através da comunicação oral, mesmo antes de serem representados em forma de símbolos gráficos. Portanto, a oralidade, nesse caso, é uma aliada das práticas de ensino de leitura e escrita.

Além disso, a “produção de suas próprias histórias, tanto oralmente quanto por escrito”, é outro objetivo relevante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para Rojo (2013), os multiletramentos oferecem às crianças a oportunidade de explorar diversos gêneros discursivos, como narrativas, poesia e diálogos, enriquecendo sua expressão linguística e promovendo a criatividade. Para promover os multiletramentos na sala de aula, Rojo (2013) sugere que a escola deve incorporar o que é conhecido como o repertório de mundo do aluno, ou seja, a cultura local que cada estudante traz consigo para a sala de aula. Isso inclui o que eles encontram na mídia de massa e o que acessam na internet, e esses elementos devem ser integrados em um diálogo educacional significativo.

A compreensão dos “diferentes gêneros e a seleção de livros e textos adequados” também são objetivos-chave. Os multiletramentos auxiliam as crianças a explorar, identificar e mobilizar diversos gêneros discursivos, como livros, revistas, contação de histórias, parlendas etc. Retomando Bakhtin (2011), este afirma que a linguagem está intrinsecamente ligada a todas as diversas áreas de atividade humana. Nessa visão, o uso da língua se manifesta por meio de enunciados concretos e únicos, tanto falados quanto escritos, que refletem as condições e os objetivos de um determinado campo de atividade humana, denominados por ele como gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, o conceito de gêneros discursivos é primordial para o ensino de leitura na Educação Infantil, permitindo que as crianças compreendam a linguagem em contextos específicos. Para Silva (2013), ao ter acesso a diferentes práticas de linguagem, elas aprendem a reconhecer as características de cada gênero, desenvolvendo habilidades de leitura mais amplas e adaptando sua linguagem de acordo com o contexto. Isso não apenas amplia seu repertório textual e os prepara para uma alfabetização sólida, mas também torna a leitura mais significativa, conectada à vida cotidiana e promove o desenvolvimento da competência comunicativa, tornando-as leitoras versáteis e proficientes ao longo de suas vidas.

De acordo com Silva e Pinto (2020), a BNCC incorpora, em certa medida, a perspectiva de renomados educadores como Freire (1989) e Silva (2003) no que diz respeito à formação de leitores, embora esses estudiosos tenham originalmente focado em públicos diferentes. Tanto Freire quanto Silva concebem o processo de formação de leitores como uma construção de ideias a partir do texto, facilitada por meio de discussões em grupo, debates e interações entre

todos os envolvidos, promovendo, assim, a leitura do mundo por meio do diálogo entre educador e criança. Essa abordagem de apropriação do texto é lembrada na BNCC, quando o documento reconhece que:

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. 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 (Brasil, 2017, p. 40).

Como se pode verificar, a BNCC reconhece a importância da leitura na Educação Infantil, destacando que as crianças desenvolvem gradualmente suas habilidades de expressão e compreensão por meio da apropriação da língua materna. A leitura é abordada como um processo fundamental para essa apropriação, pois, a partir da escuta de histórias e da participação em conversas, as crianças ampliam seu vocabulário e recursos de expressão. Através das narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, as crianças não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também se constituem ativamente como sujeitos singulares e pertencentes a um grupo social. Nesse contexto, a leitura não se limita apenas à decodificação de palavras escritas, mas é vista como um veículo privilegiado de interação que potencializa a participação das crianças na cultura oral e sua integração na sociedade.

Com base nessas considerações, acreditamos que os objetivos da BNCC quando abordados através das lentes dos multiletramentos, podem ser significativamente potencializados, pois, como foi destacado, essa perspectiva aponta para a habilidade dos sujeitos se comunicarem e interpretarem informações em múltiplas modalidades e contextos culturais, o que é crucial na sociedade globalizada e digital de hoje. Nas palavras de Atta e Hetkowski (2019), os multiletramentos colaboram para a capacitação de indivíduos mais preparados e competentes para enfrentar os desafios sociais, acadêmicos e profissionais presentes no mundo hodierno. Isso se dá por meio da formação de cidadãos críticos, criativos, colaborativos, éticos e capazes de desempenhar um papel protagonista em um mundo interconectado e em constante transformação, no qual estamos inseridos

Dadas essas considerações sobre a leitura na BNCC, nos atentemos, agora, ao que diz o Plano Político e Pedagógico (PPP) da Escola Ler e Brincar. A partir de uma leitura atenta, identificamos que as práticas de leitura, e, conseqüentemente, de escrita, são cuidadosamente delineadas para promover o desenvolvimento integral dos pequenos aprendizes. O PPP menciona a “Experiência com Literatura Infantil”, como parte intrínseca da aprendizagem. Assim, os educadores são encarregados de desempenhar o papel de mediadores entre os textos e as crianças, introduzindo histórias, fábulas, poemas, cordéis, parlendas e outros gêneros literários.

O documento alinha-se às percepções de Abramovich (2009), quando diz que ler histórias para crianças é uma atividade que oferece inúmeras possibilidades. É a oportunidade de sorrir, rir e até mesmo gargalhar com as situações vivenciadas pelas personagens. Além disso, é uma maneira de estimular a imaginação das crianças, de satisfazer sua curiosidade ao responder a uma série de perguntas e de apresentar diferentes ideias para resolver questões, assim como as personagens fazem. Essas experiências não apenas enriquecem o repertório de histórias das crianças, mas também desenvolvem o prazer pela leitura, estimulando a imaginação e a criatividade.

Além disso, o PPP preconiza o “Desenvolvimento da Cultura Oral”, por reconhecer que a participação ativa das crianças na cultura oral inicia desde o nascimento. Portanto, as crianças são incentivadas a participar de conversas, descrições e narrativas, seja individualmente ou em grupo. Isso nos remete às palavras de Rocha, Valiengo e Lima (2022), quando afirmam que a prática da leitura literária desempenha um papel fundamental no aprimoramento da linguagem oral, principalmente em relação aos gêneros orais. Dessa forma, a roda de leitura, como um contexto enriquecedor em termos de situação, espaço e tempo, no qual as crianças e os professores compartilham experiências e interações, tem o potencial de impulsionar o processo de aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento humano na infância.

Outra passagem que nos despertou atenção no documento foi a menção sobre o “Contato com a Escrita desde Cedo”. O PPP enfatiza que as crianças manifestam curiosidade sobre a cultura escrita desde tenra idade. Elas são encorajadas a escolher e folhear livros, explorando-os com base em temas e ilustrações. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1993) essa imersão precoce no mundo das palavras pode ajudar as crianças se familiarizarem com as práticas sociais e de linguagem da nossa cultura grafocêntrica.

Por fim, o documento sugere a “Construção de Hipóteses sobre a Escrita”, pois, à medida que as crianças começam a conhecer as letras, são incentivadas a expressar suas ideias por meio de escritas espontâneas, mesmo que não convencionais. Esse entendimento dialoga

com os estudos de Cagliari (2012), pois, conforme o autor, as crianças que estão na fase de alfabetização têm a capacidade de produzir textos espontâneos. Durante esse processo, ao se depararem com novas palavras e desafios ortográficos, elas constroem hipóteses sobre a ortografia sem perder a fluência expressiva que já desenvolveram na linguagem oral. Portanto, permitir que as crianças escrevam redações espontâneas, sem se concentrar excessivamente nos erros, e valorizar sua criatividade é um estímulo importante para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e leitura.

Assim, conforme seu PPP, a Escola Ler e Brincar, apesar de atender alunos da Educação Infantil, em concordância com a BNCC, não se limita ao lúdico, visto que destaca o papel essencial das práticas de leitura e da cultura escrita. Essas práticas não apenas preparam as crianças para uma vida de aprendizado contínuo, mas também as capacitam a participar ativamente na sociedade como cidadãos informados e comunicativos.

A BNCC concebe o lúdico como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil e menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a qual define que as interações e a brincadeira são experiências fundamentais nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e com os adultos. Essas práticas possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar é característica do cotidiano da infância e traz consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Observando as interações e a brincadeira, é possível identificar aspectos como a expressão dos afetos e a mediação das relações (Brasil, 2018).

Ainda conforme esse documento, o lúdico não é o único aspecto suficiente para as práticas de ensino na Educação Infantil. A BNCC reconhece a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e constrói conhecimentos, e enfatiza que esses processos não devem ficar restritos a um desenvolvimento natural ou espontâneo. Nessa ótica, a BNCC orienta a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Esta intencionalidade educativa implica na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si mesmas e ao mundo ao seu redor. Portanto, além do lúdico, é importante que existam práticas pedagógicas intencionais e estruturadas que promovam um desenvolvimento integral e sistematizado do conhecimento nas crianças. (Brasil, 2018).

Com base nas informações fornecidas, pode-se observar que o PPP e a BNCC compartilham uma convergência em relação às práticas de leitura na Educação Infantil,

destacando a importância do desenvolvimento da linguagem escrita desde os primeiros anos de vida das crianças. Ambos os documentos reconhecem que a leitura vai além da decodificação de palavras escritas, enfatizando a importância das narrativas, da escuta de histórias, do contato com diferentes gêneros discursivos e, por último, da mediação do educador nesse processo.

No entanto, a partir das mobilizações teóricas aqui realizadas, percebemos que a BNCC, embora forneça diretrizes específicas sobre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à leitura, mencionando a importância dos multiletramentos e da compreensão leitora, possui uma lacuna em relação à implementação prática das diretrizes de leitura e escrita. Ou seja, ela destaca a necessidade de exposição das crianças a uma variedade de textos, mas não oferece orientações detalhadas sobre como conduzir esses momentos de produção por parte das crianças, como observam Brandão e Albuquerque (2021).

Nessa mesma direção, o PPP da escola não fornece informações detalhadas e orientações específicas sobre como a escola deve abordar as práticas de leitura, considerando o contexto e os recursos disponíveis. Observamos que esse documento está estruturado como uma reprodução fiel do que orienta a BNCC. Portanto, enquanto a BNCC estabelece um quadro geral de diretrizes, o PPP da escola poderia complementar — não somente reproduzir— essas orientações com abordagens e estratégias mais específicas que atendam às necessidades e realidades locais, criando uma convergência prática entre os documentos no que diz respeito às práticas de leitura na Educação Infantil.

Essa discussão sublinhou a importância de uma abordagem educacional que integre as vivências cotidianas das crianças aos saberes culturais e promova práticas sociais e culturais criativas e interativas. Ao mesmo tempo, destacou a necessidade de abordagens e estratégias pedagógicas mais detalhadas e específicas, que possam efetivamente orientar os educadores na implementação dessas diretrizes de forma mais efetiva.

2.4 Concepções de leitura e práticas subjacentes

Segundo as ideias de Colello (2010), na escola, diferentes visões históricas da leitura coexistem, gerando uma situação caracterizada por metas pouco claras, falta de eficácia no planejamento e na avaliação, bem como inadequação nas abordagens metodológicas, entre outros fatores. Entretanto, Hope (2014) salienta que, embora diferentes abordagens da leitura possam dar ênfase a aspectos específicos, não é a intenção invalidar umas às outras; pelo contrário, em certos momentos, tais abordagens se encontram e se complementam. Nesse encontro, elas podem ser ajustadas, adaptadas ou até mesmo transformadas com base em uma

estrutura já existente, influenciadas pelas demandas de um contexto social em constante evolução.

Levando isso em consideração, a partir das definições de Colello (2010), criamos um quadro que inclui três perspectivas de leitura por ela delineadas, e adicionamos uma quarta perspectiva que se alinha com o contexto deste trabalho.

Quadro 2: Concepções de leitura

| 1ª CONCEPÇÃO | 2ª CONCEPÇÃO | 3ª CONCEPÇÃO | 4ª CONCEPÇÃO |
|--|--|--|--|
| Processo perceptual que permite a associação grafofônica pela correspondência entre grafemas. (Decifração de códigos) | Expressão de uma ideia fixada no texto. Ler significa apreender a informação aprisionada na e pela escrita. | Processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (autor, leitor e as vozes que eles representam) que incide sobre a construção de significados. | A leitura é um ato complexo que envolve a decodificação, compreensão profunda, interações sociais e construção de significado, de modo não linear. |
| CARACTERÍSTICAS | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na decodificação das palavras. - Foco na fluência e precisão na pronúncia. -Avaliação frequentemente baseada na correção da leitura em voz alta. - Abordagem linear e sequencial para compreensão de textos. | <ul style="list-style-type: none"> -Destaque para a compreensão profunda do conteúdo. -Incentivo à interpretação, análise e reflexão sobre o texto. -Avaliação baseada na capacidade de fazer conexões, inferências e sínteses. -Abordagem mais crítica e contextualizada. | <ul style="list-style-type: none"> -Ênfase nas interações sociais em torno da leitura. -Leitura como um ato de comunicação e construção coletiva de significado. - Avaliação inclui discussões em grupo, troca de ideias e colaboração. Abordagem colaborativa e centrada no leitor. | <ul style="list-style-type: none"> -Sistema dinâmico e interconecto. -Auto-organizável e emergente. -Composto por uma ampla gama de agentes em constante interação. |

Fonte: Colello (2010) adaptado pela autora.

A primeira concepção, centrada na decifração de palavras, representa uma abordagem tradicional no ensino de leitura. Enfatiza, para tanto, a habilidade do leitor em reconhecer e pronunciar as palavras com precisão, estabelecendo uma base fundamental para a compreensão do texto (Colello, 2010). Em acréscimo, Hope (2014) argumenta que, nessa concepção de

leitura, não se considera a influência do outro nem do contexto social na construção dos sentidos. Na verdade, neste contexto, nem se pode considerar os sentidos (s) — polissemia — do texto. Nessa perspectiva, a linguagem e a leitura são vistas como atos individuais e monológicos.

De acordo com Kleiman (2008), essa concepção está diretamente relacionada a uma memória histórica da tradição de ensino de línguas, que buscava fazer com que o aluno desenvolvesse o domínio individual do código linguístico. Por esse viés, tanto a escrita como a leitura eram trabalhadas em atividades que visavam ao “bem falar” (linguagem oral) e ao “bem escrever” (linguagem escrita). Nessa perspectiva, a ênfase recai na aquisição das normas e padrões considerados apropriados para a linguagem, destacando-se a importância do controle individual sobre a expressão linguística.

No entanto, essa perspectiva tem suas limitações, pois não se aprofunda na compreensão do texto nem promove a interpretação e análise crítica. Alguns autores criticam essa concepção de leitura, argumentando que ler não se limita apenas ao texto escrito, ou seja, ao código linguístico, mas abrange tudo o que está ao seu redor. A respeito disso, Freire (1989) afirma que existe a “leitura do mundo”, que precede a “leitura da palavra”. Nesse mesmo contexto, Leffa (1996) afirma que não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que a envolve.

Hoppe (2014) compartilha a visão de que a leitura vai muito além da simples decodificação de símbolos. A autora argumenta que esse processo requer a interação do leitor não apenas com o texto, mas também com o autor, expandindo, assim, o escopo linguístico do material escrito. Na realidade, para ela, a leitura é considerada um dos principais meios de interação entre os seres humanos e desempenha um papel importante na promoção da reflexão sobre uma ampla variedade de tópicos. Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de leitores críticos e pensadores reflexivos.

Sob outro prisma, a segunda concepção de leitura valoriza a expressão das ideias presentes no texto. Nela, o leitor é incentivado a ir além da decodificação das palavras e a buscar significados mais profundos. A ênfase na interpretação e análise torna essa abordagem mais rica em termos de compreensão, mas ainda deixa de lado a dimensão interativa e social da leitura. Assim, para Colello (2010, p.40), “as práticas pedagógicas aparecem centradas nos exercícios de interpretação sob a forma de uma única leitura possível”.

Batista-Santos (2019) identifica essa perspectiva como *bottom-up*, que em tradução literal significa “de baixo para cima”. Essa abordagem focaliza o texto como ponto central, portanto, Gough (1976) afirma que o exercício da leitura ocorre espacialmente a partir do texto

em direção à mente do leitor. Assim, a concepção do processo de leitura é vista como ascendente, progredindo gradualmente das unidades mais simples, como letras e combinações de letras, em direção a unidades mais amplas e globais, como palavras e frases, culminando na construção do significado do texto como um todo. Essa abordagem enfatiza a importância da decodificação das partes individuais do texto para a compreensão geral. Em outros termos, o leitor:

[...] é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras das entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia [...], mas que não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (Kato, 2002, p. 51).

Como se pode perceber nas palavras de Kato (2002), o leitor, por meio desse processo de decodificação, extrai as informações do texto de maneira mecânica e objetiva, uma vez que sua compreensão se baseia na interpretação sequencial e literal das informações contidas no texto. Esse método de leitura não exige esforço interpretativo, pois é considerado um processo preciso, no qual não há espaço para interpretações subjetivas ou aproximações. O leitor simplesmente segue as pistas do texto de forma sistemática para compreender seu significado.

A terceira concepção, que destaca a leitura como um processo interativo, reconhece que a compreensão do texto é moldada não apenas pelo leitor e pelo texto em si, mas também pelo autor e pelas vozes que ele representa. Essa perspectiva tem raízes nos postulados de Bakhtin (2011) e enfatiza a construção coletiva de significados (Colello, 2010).

Para a autora, “trata-se de uma operação ativa que não só constitui as pessoas, como dá vida à própria linguagem, resgatando, ainda, seus sentidos políticos e ideológicos (Colello, 2010, p.41). Na mesma linha de pensamento, Rego (1995) defende uma concepção interacionista da leitura, alinhada com a perspectiva histórico-cultural, que se concentra no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, pensar o ensino de leitura dessa maneira é pertinente, pois tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são vistos como entidades que interagem mutuamente e são moldadas pelo contexto histórico e social.

Isso nos remete às considerações de Sachet (2017) sobre o ensino da língua materna. Para a autora, o objetivo principal não se limita apenas ao ensino da gramática da língua. Em vez disso, o foco é desenvolver a capacidade do aluno de refletir de maneira crítica sobre o mundo ao seu redor, especialmente sobre o uso da língua como uma ferramenta de interação

social. Essa reflexão sobre a língua ocorre por meio da compreensão, análise, interpretação e produção de textos verbais e não-verbais.

Por fim, a quarta concepção, que considera a leitura como um ato complexo, reúne um compilado das perspectivas anteriores. Adotamos essa perspectiva nesse estudo, assim como Franco (2013, p.41) por reconhecermos “a existência de múltiplos agentes (leitores, autor, texto, contexto social, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler”. Asseveramos que, a leitura é um processo multifacetado que envolve decodificação, compreensão profunda, interações sociais e a construção de significado.

A leitura pode ser concebida como um sistema complexo, uma vez que o seu comportamento emerge das interações entre seus componentes (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). É caracterizada como um sistema aberto, pois recebe influências externas (está receptiva a estímulos que vêm de fora); é dinâmica, pois está em constante evolução; é auto-organizada, o que significa que cria novos padrões espontaneamente, sem depender de um sistema regular ou de um controlador externo; e é não linear, pois pode gerar resultados que não guardam proporção direta com as causas (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Em outros termos, a leitura é considerada um sistema que tem a liberdade de se desenvolver em diferentes trajetórias e caminhos alternativos.

Nessa perspectiva, conforme Acosta (2020), o texto é considerado um subsistema dentro desse contexto mais amplo. Ele produz, a cada instante e para cada leitor, significados que podem permanecer inalterados ou sofrer alterações com cada nova leitura, podendo esses significados serem semelhantes ou divergentes. Isso ressalta a natureza dinâmica da leitura e a capacidade do texto de evocar diferentes interpretações e experiências para diferentes leitores e em diferentes momentos.

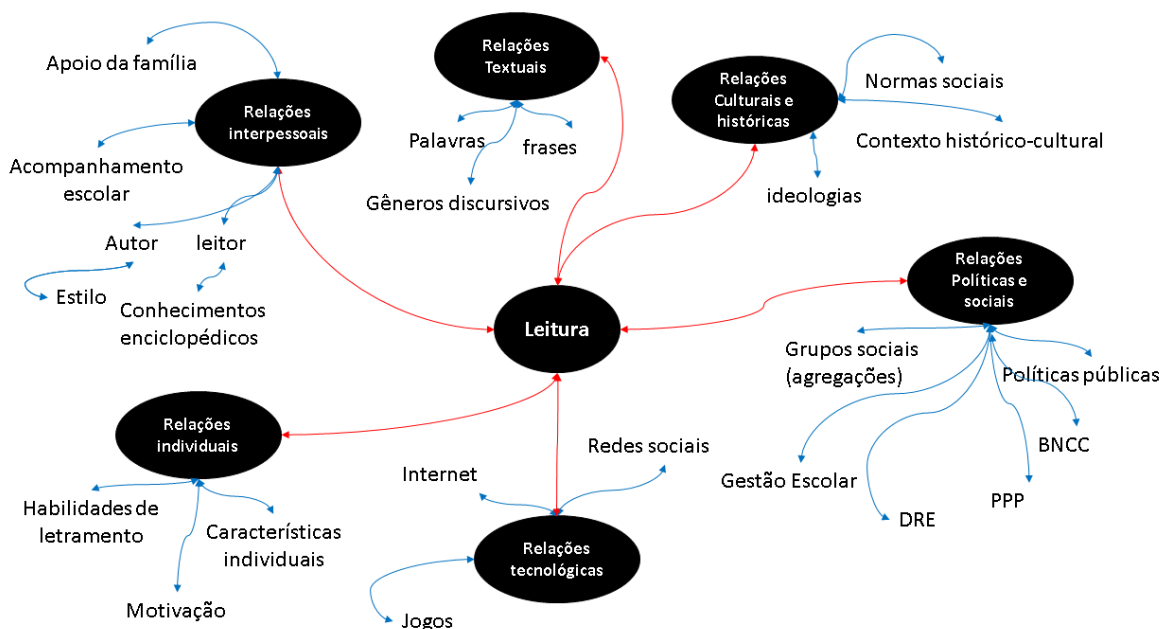
No entanto, cada ato de leitura é influenciado por uma perspectiva distinta, estabelecendo interpretações diversas devido à sua habilidade constante de auto-organização. Compreender a leitura como um processo complexo, ou seja, a linguagem em si, significa reconhecê-la como “um sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de energia com seu entorno” (Nascimento; Paiva, 2009). Essa visão enfatiza a natureza dinâmica e adaptativa da linguagem e da leitura, que estão em constante interação com o ambiente e podem gerar uma variedade de interpretações e significados.

Nesse sentido, o leitor, o autor, as palavras e os significados são elementos que colaboram em um movimento simbiótico dentro do sistema de leitura. É por meio das interações dialógicas entre esses elementos que os efeitos de sentido são gerados. Esses efeitos de sentido

estão intrinsecamente ligados à história, à ideologia, à política e, em outras palavras, às vozes de diversos agentes conectados ao sistema.

Sendo assim, ao se pensar nas práticas de ensino de leitura na escola, precisamos considerar as relações subsistêmicas, como se pode verificar a seguir:

Figura 1: Sistema Leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir das contribuições de Larsen-Freeman e Cameron (2008), Acosta (2020), Holland (1995), Franco (2016), entre outros pesquisadores alinhados à TSDC, reconhecem que o sistema leitura é afetado por “relações interpessoais”, que se referem às interações entre o leitor e o autor. O entendimento da intenção do autor, sua perspectiva e estilo de escrita desempenha um papel fundamental na interpretação das palavras e na criação de sentidos. Percebe-se, aqui, o diálogo entre elementos da primeira e segunda concepção de leitura advogadas por Colello (2010).

Ademais, não se pode deixar de mencionar a influência das “relações textuais”, que envolvem a maneira como as palavras e frases se relacionam dentro do texto, além de elementos como coesão, coerência e estrutura textual alicerçam construção de significados. Aqui, percebemos a presença da primeira concepção de leitura ilustrada por Colello (2010). Como se

pode perceber, a TSDC não faz distinção de prestígio, pelo contrário, articula todas as concepções de leitura em prol de um entendimento integral desse fenômeno.

Com relação aos elementos externos ao texto e à língua, a TSDC nos convida a perceber, assim como a terceira concepção de leitura, a influência das “relações culturais e históricas”. Isso ocorre, pois, as práticas de leitura são energizadas pelos agentes e suas instituições sociais. Isso inclui considerar a ideologia subjacente ao texto, as normas sociais da época e as mudanças na interpretação ao longo do tempo. Nessa mesma perspectiva, consideramos, também, as “relações políticas e sociais”, visto que as práticas de leituras também podem ser moldadas por fatores políticos e sociais, como o poder, a representação de grupos sociais, políticas públicas como a BNCC e o PPP escolar; etc.

Por conseguinte, as “relações individuais” são expressivas no sistema leitura em decorrência de que cada leitor traz suas próprias experiências, conhecimentos prévios e valores para a leitura. Essas características individuais afetam a maneira como as palavras são interpretadas e os significados são construídos. Por fim, não se pode negligenciar as “relações tecnológicas”, tendo em vista que esses suportes desempenham um papel crescente nas práticas de leitura, com dispositivos eletrônicos e a internet impactando a forma como as pessoas acessam e interagem com textos.

Dadas essas considerações, com base em Holland (1995), acreditamos ser pertinente elucidar algumas características de um SDC nas práticas de leitura. Primeiramente, o autor destaca que todo SDC é regido por interconexões. A leitura, por sua vez, é caracterizada por uma rede complexa de *links*, em que os elementos envolvidos, como o leitor, o autor, as palavras, os contextos culturais e históricos, estão todos interligados e influenciam uns aos outros.

Além disso, Holland (1995) afirma que esses sistemas são auto-organizáveis, ou seja, a compreensão do leitor durante a leitura emerge da auto-organização das informações do texto e de suas relações com fatores discursivos, políticos, ideológicos, linguísticos etc. Nessa ótica, o significado não é pré-determinado, mas emerge do processo de leitura, à medida que o leitor interage com o texto, novos *insights*, interpretações e significados surgem, muitas vezes de maneira não linear.

Outra característica evidente dos SDC, conforme Holland (1995), é a adaptação. No caso do processo de leitura, a adaptação é contínua. Os leitores ajustam suas estratégias de leitura com base em sua compreensão atual do texto e em suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Tal característica nos remete, também à não-linearidade desse sistema. A partir disso, Holland (1995) nos autoriza a dizer que a leitura não segue uma trajetória linear

e única, logo, os leitores podem pular entre partes do texto, fazer conexões não lineares e explorar diferentes caminhos de compreensão intertextual.

Sistemas complexos, conforme Holland (1995), são imprevisíveis. Sendo assim, consideramos a incerteza e ambiguidade como inerentes às práticas de leitura, visto que os textos podem conter múltiplas interpretações, e os leitores precisam lidar com essa ambiguidade enquanto constroem seu entendimento.

Como foi possível notar, a perspectiva dos SDC reconhece a ideia de que a leitura não pode ser reduzida a um único processo, mas é influenciada por vários fatores, incluindo o contexto, o leitor e o texto, de modo que esses agentes sejam salientados de maneira não linear, de acordo com a leitura e, a cada leitura. Nesse sentido, a perspectiva da leitura como um ato complexo é pertinente para este estudo, visto que permite uma abordagem holística, que integra as diferentes dimensões da leitura. Sob essa ótica, a TSDC nos convida a ampliar o escopo da 3ª concepção de leitura e afirmar que ela não é apenas um ato individual de decodificação ou interpretação, mas um ato que envolve a interação entre autor, leitor e as vozes que eles representam. Ela reconhece a importância tanto da compreensão profunda quanto da capacidade de decodificação, incentivando, assim, a reflexão crítica e a colaboração.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as considerações sobre a arquitetura metodológica utilizada neste estudo, que se concentra na investigação do processo de ensino-aprendizagem da leitura na Educação Infantil, mais especificamente, conforme já dito em momentos anteriores, em uma turma do nível Pré II, orientada teoricamente pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. O capítulo ora apresentado está dividido nos seguintes tópicos: 3.1 Objetivos da pesquisa; 3.2 Contexto da pesquisa; 3.3 Participantes da pesquisa; 3.4 Cuidados éticos; 3.5 Instrumentos de pesquisa; 3.6 Procedimentos de constituição e análise do *corpus*.

Dado o conjunto de variáveis inerentes a este sistema complexo, abordamos, aqui, o Estudo de Caso. Conforme definido por Leffa (2006), o Estudo de Caso envolve uma análise minuciosa e aprofundada de um indivíduo ou de um grupo específico. Por meio deste método, o objetivo é investigar todos os aspectos relacionados ao sujeito ou ao grupo em questão, abordando, para tanto, todos os elementos que os pesquisadores consideram pertinentes para o estudo. Conforme Yin (2005, p. 32), o método Estudo de Caso investiga empiricamente um fenômeno contemporâneo e real, tal como a sala de aula da Educação Infantil. Ainda nas palavras do autor, esse tipo de pesquisa é uma “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos, e, quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 28). Frente a essas considerações, o caso aqui em questão é delimitado pelas práticas de ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil, abrangendo tanto as estratégias adotadas pelo professor quanto o processo de aprendizagem das crianças.

O Estudo de Caso, conforme os seus objetivos, pode ser de três tipos, a saber: exploratório, explanatório e descritivo (YIN, 2001). Nesta pesquisa, fazemos uso do tipo exploratório, com o propósito de aprofundar nossa compreensão a respeito dessa espacialidade, tornando-a mais clara e formulando hipóteses (Gil, 1987, p. 41); e, porque, em consonância com a TSDC, é considerada como uma metodologia coerente para orientar o presente processo de investigação.

Além disso, esta pesquisa incorpora tanto elementos quantitativos quanto qualitativos. Em relação à abordagem quantitativa, esta visa à coleta de dados computáveis relacionados a aspectos específicos desse processo, fragmentando e categorizando o fenômeno analisado, de forma a estabelecer padrões (Gray, 2012; Sampieri, Collado e Lúcio, 2013). Simultaneamente, conforme Hanson e Grimmer (2007), a abordagem qualitativa visa proporcionar uma

compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem da leitura, oferecendo *insights* significativos.

Após os dados coletados pelo Estudo de Caso, decidimos realizar uma intervenção pedagógica na turma Pré II, do ano letivo de 2023, com vistas a potencializar as habilidades de leitura das crianças. Sendo assim, propusemos uma sequência didática, elaborada pela pesquisadora, para o ensino de leitura. Portanto, este estudo também se configura como uma Pesquisa-ação que, conforme Thiollent (1997), configura-se como uma investigação desenvolvida em estreita relação com uma ação prática, ou na busca de soluções para um problema coletivo.

Para o autor, nesse tipo de estudo, os pesquisadores colaboram de forma cooperativa ou participativa com os indivíduos ou grupos que representam a situação ou o problema em estudo. Tal abordagem busca combinar a pesquisa com a ação prática, visando tanto ao avanço do conhecimento quanto à melhoria das condições reais da comunidade ou do contexto investigado.

Nessa perspectiva, complexa e dinâmica, que está sendo defendida para a Pesquisa-Ação, Seba e Silva (2019) argumentam que o pesquisador da ação pode ser considerado como um agente dinamizador, que desempenha um papel influente em vários níveis do contexto sistêmico que está sendo estudado. Esse entendimento igualmente se alinha ao pensamento de Morin (2005, p. 192), quando este afirma que:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

Concordando com a perspectiva supratranscrita, Fuentes (2015) argumenta que nenhum método é capaz de definir completamente a ciência da complexidade, uma vez que a sua aplicação depende do contexto da pesquisa. Nesse sentido, a Pesquisa-Ação contribui para essa abordagem complexa, dado que se trata de uma pesquisa ativa que encara seus tópicos como dinâmicos, assim como os contextos e os participantes que estão em constante mudança e adaptação no seu dia a dia.

Neste estudo, em particular, consideramos as práticas de leitura como um subsistema aberto, dinâmico, complexo e adaptativo, que integra as propriedades de um sistema maior

chamado linguagem. Isso ocorre porque as analisamos a partir das interações entre os agentes envolvidos, das emergências que surgem dessas interações e das novas adaptações que delas decorrem. Para essa análise, utilizamos os conceitos previamente descritos no primeiro capítulo, incluindo agregação, não linearidade, diversidade, condições iniciais, interação, agentes, *feedback*, adaptação, auto-organização, emergência e atratores.

Assim, no âmbito desta pesquisa, buscamos examinar como os processos de ensino e aprendizagem de leitura se desenvolvem no contexto específico da EI, considerando a dinâmica e a complexidade existente nesse ambiente.

3.1 Objetivos

Investigar, interpretar e compreender os níveis de adaptação e complexidade das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na EI, com foco em uma turma de 05 anos (Pré II) de uma escola pública no município de Cáceres-MT, ficticiamente chamada aqui como Escola Ler e Brincar.

3.2 Específicos

- Investigar o modo como a Base Nacional Comum Curricular recomenda o desenvolvimento de habilidades linguísticas na Educação Infantil; e, compreender como os documentos de Referência Nacional influenciam as propostas didáticas da Educação Infantil;
- Analisar os relatórios produzidos por duas professoras, no ano de 2022, na Escola Ler e Brincar, a fim de compreender as habilidades de leitura desenvolvidas pelos discentes das turmas Pré II A e B;
- Propor uma sequência didática, cujo objeto de conhecimento esteja centrado na leitura e nas interações sociais, propiciando, assim, o contato da criança com situações em que a leitura é empregada como objeto de mediação das interações sociais, possibilitando, assim, levantar hipóteses sobre o seu funcionamento, testando-as de forma natural e lúdica, ao passo que se respeite o processo de aprendizagem da leitura realizado pela criança.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de Pré II (05 anos), em uma escola pública de Educação Infantil, localizada no município de Cáceres-MT, ficticiamente denominada Escola Municipal Ler e Brincar. A instituição atende crianças de 2 e 3 anos, em regime de

creche, em período integral e parcial, bem como crianças de 4 e 5 anos, em período parcial na Pré-escola.

3.2 Participantes da pesquisa

Fizeram parte deste estudo 23 alunos da Educação Infantil, pertencentes a uma turma de Pré II, com a idade de 05 anos. Eles estudavam no período vespertino, durante o ano letivo de 2023. Destes, 12 são do sexo biológico feminino e 11 são do sexo biológico masculino. Essas crianças estavam matriculadas na primeira fase da Educação Básica, participando das atividades (focadas na aprendizagem da leitura) propostas pela pesquisadora.

Além das crianças, também me considero uma participante ativa neste estudo, uma vez que se trata de uma pesquisa-ação. Nesse contexto, elaboramos a sequência didática, implementando-a em uma turma composta por alunos de 05 anos de idade. Nessa perspectiva complexa, reconhecemos que os professores/educadores desempenham um papel fundamental, participando ativamente das atividades e adaptando-se às situações imprevistas que surgiram ao longo de toda a trajetória desta pesquisa.

Por fim, 2 professoras pedagogas participaram indiretamente deste estudo, pois, para compreender até que ponto as habilidades de leitura dos alunos foram desenvolvidas na Educação Infantil, realizamos uma análise dos relatórios por elas produzidos. Aqui, destacamos que nesses relatórios foram avaliados os discentes das turmas Pré II A e B, no ano de 2022, na escola alvo desta pesquisa.

3.3 Cuidados éticos

Em conformidade com a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa do Ministério da Educação - CONEP, preservamos a identidade da escola, bem como a de todos os participantes da pesquisa. Como já mencionado, a instituição de ensino é nomeada ficticiamente como Escola Ler e Brincar, ao passo que os nomes das professoras que elaboraram os relatórios, assim como o dos alunos, também serão representados por letras.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Reunimos os dados por meio de um processo meticuloso, qual seja: realizamos a leitura e análise dos relatórios de aprendizagem elaborados por duas professoras. Com base nessas

análises, elaboramos e desenvolvemos um plano de aula sólido e bem estruturado. Dito de maneira mais específica, criamos uma sequência didática embasada nos princípios da TSDC.

3.5 Constituição do *corpus*

Como *corpus* de análise, tomamos os dados coletados a partir das discursividades dos relatórios avaliativos produzidos pelas professoras das turmas do Pré II das turmas A e B, referentes ao segundo semestre do ano letivo de 2022. Além disso, no contexto da Pesquisa-ação, tomamos o plano de aula (sequência didática) como materialidade de análise.

Os relatórios aqui analisados se apresentam na forma de tabelas, as quais ilustram os trabalhos desenvolvidos por duas professoras das respectivas turmas A e B. Com base nos relatórios de cada docente, elaboramos categorias nas quais buscamos investigar em que medida as habilidades de linguagens foram desenvolvidas. Para a professora Filomena (turma A), criamos 15 categorias, e para a professora Gertrudes (turma B), foi possível elaborar 10 categorias, ambas abordando competências linguísticas.

A partir dos resultados dos relatórios analisados, confeccionamos um plano de ensino embasado na TSDC, visando ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem de leitura na Educação Infantil. A seguir, apresentamos o plano de aula, mais especificamente, uma sequência didática (desenvolvida por mim) para uma turma de Pré II, durante o ano letivo de 2023.

Quadro 03: Plano de aula

| |
|--|
| Turma: Pré II - 2023 / Educação Infantil |
| Tema: Folclore Brasileiro - Resgatando Tradições |
| Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. |
| Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços, sons, cores e formas |
| Objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos: “Corpo, gestos e movimentos” |

EI03CG02- Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

EI03CG03- Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

“Escuta, fala, pensamento e imaginação”

EI03EF02 - Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

EI03EF03- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

EI03EF06 - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

EI03EF07 - Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

EI03EF08 - Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

EI03EF09 - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

“Traços, sons, cores e formas”

EI03TS01 - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

EI03TS02 - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Metodologia:

1º Dia: Roda de conversa sobre “o que é folclore”.

Passo 1: Realizar questões como:

- Você sabe alguma história ou brincadeira que seus pais ou avós costumavam contar ou fazer quando eram crianças?
- Existe alguma lenda ou história local que você gostaria de ouvir?
- Já ouviram falar sobre Folclore?

Passo 2: Após a interação inicial da professora com as crianças, a docente fará a leitura de um texto sobre o Folclore Brasileiro (Anexo I).

Em seguida, será apresentado o vídeo Quintal da cultura “O que é o Folclore?”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fslWQYxwyyE>.

Passo 3: Após a visualização do vídeo, será solicitado às crianças que falem o que entenderam e façam o registro do que mais lhes chamou atenção a partir de um desenho livre ou pintura.

Passo 4: Aqui, os alunos apresentarão suas produções para a turma. Ao final da aula, também será exibida a música “Nandaia”, melodia que faz parte do siriri e cururu mato-grossense, onde as crianças serão convidadas a cantar e dançar com a professora, além de ensaiar a música para fazer uma apresentação aos demais colegas das outras salas.

2º Dia: será trabalhado o tema “Lendas”.

Passo 1: Explanção sobre lendas do folclore brasileiro. Logo após, será feito um questionamento sobre o conhecimento de alguns personagens do nosso folclore. O professor organizará uma roda de história: as lendas serão colocadas dentro de um caldeirão feito de papel, de onde a professora irá tirar as lendas com a ilustração dos personagens e realizará a leitura.

Passo 2: Após a leitura, será questionado qual foi a lenda que cada um mais gostou e pedido que façam o relato das histórias lidas e a pintura de algumas lendas para fazer parte do painel da sala de aula.

3º Dia: A professora trabalhará com o tema “Trava-línguas e parlendas”

Passo 1: Relato sobre trava-línguas. Serão feitas brincadeiras com a turma de repetir trava-línguas e recompensar os alunos que conseguirem repetir corretamente. Em seguida, será realizada a leitura do livro “O jogo da parlenda”, de Heloisa Pietro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pTSpx-7UcDo>. Como o livro traz diversas parlendas e trava-línguas intitulados em seu contexto, as crianças serão convidadas a participar de leitura colaborativa junto com a professora em diversos momentos da história, tornando assim a leitura mais prazerosa, atraente e divertida.

Passo 2: Em seguida, será solicitado às crianças que façam pinturas de parlendas e trava-línguas, utilizando partes da obra de Heloisa Pietro. Serão encaminhadas adivinhações para que os familiares possam fazer com seus filhos em casa. No dia seguinte, as crianças relatarão como foi esse momento com a família.

4º Dia: Será trabalhado o tema “Adivinhas, brincadeiras tradicionais e cantigas de roda”.

Passo 1: Nesse momento, as crianças relatarão como foi o momento com a família em relação às adivinhações.

Passo 2: O professor relatará sobre adivinhas com a turma e promoverá a brincadeira do “o que é, o que é?”

Passo 3: Em seguida, será explanado sobre alguns brinquedos e brincadeiras que existem há muitas gerações (pé de lata, peteca, ioiô, corda, boneca, bilboquê, cata-vento, amarelinha, pular corda, entre outros). A professora fará a leitura de versinhos sobre alguns tipos de brincadeiras e após a leitura, questionará às crianças quais são as suas brincadeiras favoritas.

Passo 4: Logo após, as crianças serão convidadas a formar uma grande roda para cantar e dançar algumas cantigas de roda que eles conhecem, e em seguida, confeccionarão o brinquedo bilboquê. **

5º Dia: Faremos uma roda de conversa para relembrar o que foi vivenciado durante a semana sobre o Folclore.

Passo 1: A professora perguntará às crianças se conhecem a Catedral da nossa cidade, se já ouviram falar sobre a lenda “O Minhocão de Cáceres”. Em seguida será contada a lenda e solicitado que façam o relato.

Passo 2: Após a interação com os alunos, eles farão um minhocão com a casca de laranja. Será entregue a casca de laranja às crianças, que irão pintá-la com tinta guache e fazer o olho do minhocão.

Passo 4: Após ser finalizado, as crianças colocarão o minhocão em um galho que ficará exposto na sala de aula. Ao longo da semana, elas também dançarão e cantarão a música “Nandaia”, que representa uma das manifestações culturais da região de Mato Grosso, e essa apresentação será realizada aos demais colegas de outras turmas no pátio da escola.

6º Dia: Aula de campo.

Passo 1: Para finalizar as atividades relacionadas ao tema “Folclore”, faremos uma visita à Catedral São Luiz de Cáceres, onde será realizado um passeio pela igreja e haverá o relato da lenda do Minhocão de Cáceres.

Passo 2: Em seguida, faremos também um passeio pela Praça Barão de Melgaço, onde as crianças degustarão um picolé. Após esse momento, elas irão para a SICMATUR para participar de um piquenique compartilhado.

Avaliação:

A avaliação e análise do envolvimento e participação das crianças com foco na aprendizagem de leitura serão realizadas por meio da observação direta das crianças durante as atividades desenvolvidas, registro das observações do comportamento e da participação, coleta de evidências do progresso das crianças por meio de conversas para compreender suas percepções e pensamentos sobre seu próprio progresso, e a análise das atividades realizadas por elas. Isso será feito levando em consideração o desenvolvimento individual de cada criança e o contexto em que elas estão inseridas. As ações serão documentadas por meio de fotografias e registros das atividades desenvolvidas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília 2018.
<https://www.soescola.com/2017/07/sequencia-didatica-sobre-o-folclore.html> acesso em 20/08/2023.

BERTOLINI, G. O jogo da parlenda, Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=pTSpx-7UcDo>. Acesso em: 20 ago. 2023.

QUINTAL DA CULTURA. **O que é Folclore?** Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=fsIWQYxwyyE>. Acesso em: 28 set. 2023.

CAPÍTULO 4 – Análise do *corpus*

Neste capítulo, analisamos os dados coletados a partir das discursividades presentes nos relatórios de aprendizagem redigidos pelas professoras e um plano de aula (sequência didática) elaborado pela pesquisadora. Nosso gesto interpretativo será amparado pela TSDC somado às discussões sobre alfabetização, letramentos e multiletramentos, apresentadas no Capítulo II. Essa abordagem permitirá ao leitor visualizar as interações e interconexões entre os elementos envolvidos nas práticas de ensino de leitura na Educação infantil.

4.1 Relatórios avaliativos: o que eles dizem sobre as habilidades de linguagem das crianças?

Para fins analíticos, selecionamos apenas os relatórios referentes ao 2º semestre do ano letivo de 2022. Esta escolha foi realizada por considerarmos que os relatórios concluídos nesse período refletiram sobre os eventos e as aprendizagens ocorridos também no 1º semestre. Esses documentos foram redigidos por 2 professoras, responsáveis pelas turmas do Pré II A e B. As tabelas, a seguir, ilustrarão os trabalhos desenvolvidos pelas docentes. Buscamos investigar, nos relatórios, em que medida as habilidades de linguagens foram desenvolvidas, tendo em vista que os alunos matriculados nessa turma estavam em vias de cursar o 1º ano do Ensino Fundamental I, etapa em que, de fato, os processos de alfabetização e letramento são preconizados.

A seguir, apresentamos o Quadro 4. Nele, foram criadas 15 categorias, a partir dos relatórios redigidos pela professora Filomena, a respeito dos seus 18 alunos. Vejamos o que ele nos diz:

Quadro 4: Dados da turma Pré II A

| Professora Filomena | | Turma: Pré II A | Total de alunos: 18 |
|---------------------|---|-----------------------|---------------------|
| Ordem | Categoria | Quantidade de menções | |
| 1 | Apreciar diferentes gêneros e estilos musicais | 18 | |
| 2 | Identificar as letras do alfabeto | 18 | |
| 3 | Participar de brincadeiras que envolvem ritmo e dança | 17 | |
| 4 | Recontar histórias ouvidas | 18 | |
| 5 | Participar de situações cotidianas que envolvem a expressão oral ou escrita | 18 | |
| 6 | Ler e escrever o próprio nome e reconhecer o nome dos colegas. | 18 | |
| 7 | Levantar hipóteses sobre leitura e escrita | 15 | |
| 8 | Ler, reconhecer e escrever números | 18 | |
| 9 | Selecionar livros para leitura | 15 | |

| | | |
|----|--|----|
| 10 | Realizar escrita espontânea com valor sonoro | 10 |
| 11 | Realizar escrita espontânea sem valor sonoro | 5 |
| 12 | Participar de dramatizações e apresentações | 5 |
| 13 | Prazer em contar à professora histórias do seu cotidiano | 1 |
| 14 | Conseguir ler palavras e frases simples | 1 |
| 15 | Fazer leitura convencional de palavras e textos | 1 |

Fonte: Dados da autora (2022)

Ao analisar os dados do Quadro 4, verificamos que os alunos da turma Pré II A, apresentam um desenvolvimento significativo de competências relacionadas à linguagem. Como se pode verificar, do total de 18 discentes, 15 deles conseguem “Levantar hipóteses sobre leitura e escrita” (Categoria 7/Quadro 4). Essa constatação revela à professora um panorama acerca das habilidades de seus alunos relacionadas à leitura. Em termos de SDC, podemos dizer que essa é a condição inicial do sistema em questão (Lorenz, 1996).

Nesse contexto, as condições iniciais desse sistema de práticas de ensino e aprendizagem de leitura representam a base a partir da qual as dinâmicas do sistema evoluem. Assim, entendemos que as condições iniciais são importantes, pois permitem que os professores ajustem estratégias pedagógicas de maneira personalizada, considerando o ponto de partida único de cada aluno. Isso nos remete às palavras de Larsen-Freeman (2017), pois, conforme a autora, é compreensível que todas as percepções estejam intrinsecamente ligadas às condições iniciais, ou seja, ao momento em que se manifestam, devido à natureza dinâmica e mutável dos SDC, como a aprendizagem de leitura. Tal fato significa que as percepções estão sempre se atualizando, fazendo com que as condições iniciais de qualquer nova situação estejam sujeitas a mudanças. Assim, os dados da tabela da turma da Professora Filomena revelam um panorama heterogêneo da relação entre os agentes e a linguagem.

Observamos também o número expressivo de habilidades em que todos os alunos se desenvolveram. Essas recorrências são importantes em termos de SDC. Aqui, as visualizamos como atratores. Para Souza e Buckeridge (2004), o conceito de atrator é fundamental para entender sua dinâmica. Em SDC, os atratores representam regiões específicas no espaço de estados para as quais as trajetórias do sistema convergem. Ou seja, trata-se da direção, rota, que o sistema assume. Isso implica, por exemplo, na importância do caráter flexível que o planejamento do professor deve ter, pois, nem sempre as políticas públicas, os materiais didáticos e os planos de aula serão compatíveis com a realidade linguística dos alunos. Então, esse professor precisa ser resiliente, adaptando-se às dinâmicas de sua paisagem educativa.

Isso significa que, mesmo que o sistema seja altamente sensível às condições iniciais, ele ainda exibe um grau de organização temporal dentro dessas regiões restritas (Souza; Buckeridge, 2004). Com relação aos dados, eles demonstram que 100% das crianças conseguem apreciar diferentes gêneros e estilos musicais (Categoria 1/Quadro 4); identificar as letras do alfabeto (Categoria 2/Quadro 4); recontar histórias ouvidas (Categoria 4/Quadro 4); participar de situações cotidianas que envolvem a expressão oral ou escrita (Categoria 5/Quadro 4); ler e escrever o próprio nome e reconhecer o nome dos colegas (categoria 6, Quadro 4); ler, reconhecer e escrever números (Categoria 8/Quadro 4). É importante destacar que tais habilidades só são possíveis coletivamente, isto é, a partir da interação entre alunos, professor, materiais didáticos, motivação, apoio familiar, apoio da gestão etc.

Os dados revelam, então, que a aprendizagem da leitura é engendrada por múltiplos agentes e coisas, que incluem não apenas a criança, mas também o professor, o material didático, o ambiente escolar e, até mesmo, fatores externos, tal como o ambiente familiar. Este é um processo em constante fluxo, onde cada componente, isto é, cada criança, interage em um ambiente construído pela interação entre suas partes, moldando a experiência de aprendizado. Isso nos leva às palavras de Paiva (2006), pois, conforme a autora, nada é fixo, e a constante ação e reação moldam a experiência de aprendizado ao longo do tempo. Essa abordagem destaca a necessidade de estratégias educacionais flexíveis e adaptativas, considerando as mudanças nas necessidades e habilidades das crianças, promovendo uma educação centrada na criança e sensível às complexas interações presentes no ambiente educacional.

Embora os documentos oficiais não preconizem com efetividade as práticas de leitura nessa etapa da educação, o quadro nos possibilita visualizar essa possibilidade. Isso nos remete às palavras de Lorandi (2020) quando alega que alguns pesquisadores acreditam que crianças muito jovens, com idades entre 2, 3 ou 4 anos, podem mostrar algum nível de conhecimento linguístico de forma consciente.

Para Lorandi (2020), esses estudiosos geralmente dividem a consciência linguística em dois níveis: o nível implícito, no qual as crianças demonstram uma consciência rudimentar ou um início de consciência linguística, e o nível explícito, no qual elas mostram claramente estar conscientes de aspectos linguísticos. Isso implica que, mesmo em idades muito precoces, as crianças podem começar a compreender e a demonstrar diferentes graus de conhecimento sobre a linguagem de maneira consciente, inclusive, de línguas estrangeiras, como aponta o estudo realizado por Linguevis (2007), sobre o ensino de inglês na educação infantil, o qual ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as interações sociais e a linguagem. Para a autora, a educação infantil é vista como a “porta de entrada” para o ensino-aprendizagem

de línguas, enfatizando a importância de começar o processo educacional com uma base sólida que promova uma verdadeira compreensão e valorização da língua, em vez de uma abordagem de memorização superficial.

Retornando aos dados, todas as categorias, listadas no Quadro 04, foram eleitas a partir da menção da professora, ao avaliar os seus alunos nos relatórios semestrais. Então, como se pode ver, há termos que foram recorrentes (com mais de 5 menções); e outros menos, com apenas uma menção. Em relação às habilidades de leitura e, conseqüentemente, da escrita, é possível observar que todos os alunos dessa turma reconhecem as letras do alfabeto (Categoria 2/Quadro 4), são capazes de recontar histórias (Categoria 4/Quadro 4) e conseguem ler e escrever números (Categoria 8/Quadro 4).

Além disso, a aptidão de leitura convencional de palavras e textos (Categoria 15/Quadro 4), bem como a leitura de palavras e frases simples (categoria 14, Quadro 4), ainda precisa ser mais desenvolvida, pois apenas um aluno demonstrou essa capacidade. Por outro lado, a realização de escrita espontânea desprovida de valor sonoro (Categoria 11/Quadro 4) e a participação em dramatizações e apresentações (Categoria 12/Quadro 4) tiveram um desempenho um pouco abaixo do esperado. Apenas cinco crianças apresentaram resultados positivos em cada uma das categorias.

Com relação aos dados relacionados ao valor sonoro, acreditamos ser pertinente mencionar as palavras de Soares (2022), pois, para a autora, uma criança consegue dividir a cadeia sonora de uma palavra em sílabas, ou seja, representar cada sílaba por uma letra, isso demonstra sua consciência de que as palavras são compostas por segmentos sonoros. No entanto, quando a criança seleciona letras que não tem relação com os sons, ou seja, fonemas, ela ainda não desenvolveu a capacidade de reconhecer os sons individuais dentro de uma sílaba.

Como se pode verificar, há inúmeros fatores mencionados no relatório da professora. Por meio de uma perspectiva sistêmica, observa-se o funcionamento desses atores no sistema. Sendo assim, Bertalanffy (1977) assevera que um sistema é formado por uma coleção intrincada de componentes que se ligam por meio de interações e relações interdependentes, cooperando em conjunto para alcançar um objetivo determinado. Desse modo, o desenvolvimento da criança é observado como um sistema composto por elementos interdependentes. No contexto da leitura na educação infantil, a capacidade de segmentar palavras em sílabas e fonemas é apenas um componente desse sistema mais amplo.

Assim, a consciência fonêmica é uma habilidade emergente, que sugere que as habilidades emergem à medida que várias partes do sistema interagem e se desenvolvem, variando o desempenho conforme os elementos do sistema interagem (crianças, professora,

recursos didáticos, etc.) e respondem. A escolha de letras que não correspondem aos fonemas, por exemplo, pode ser influenciada pelas interações entre a criança e seu ambiente de aprendizado.

À vista disso, algumas crianças podem demonstrar consciência fonêmica, enquanto outras ainda não a adquiriram. Os letramentos prévios influenciam, pois algumas a adquirirão na escola ou fora dela, enquanto outras não vivenciaram práticas desse tipo. Isso reflete a variação no desenvolvimento individual dentro do sistema ao longo do tempo, e as crianças podem se adaptar e mudar sua abordagem à medida que ganham mais experiência (Holland, 1997). Portanto, a análise dos dados à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos complexos ressalta a complexidade e a interconexão dos processos de desenvolvimento na educação infantil. Com base em Holland (1997), podemos dizer que a TSDC advoga que o desenvolvimento da leitura e da consciência fonêmica é um sistema dinâmico e não-linear (Holland, 1997), no qual vários fatores e componentes interagem para moldar o progresso das crianças.

Ainda nessa perspectiva bastante complexa, destacamos a categoria 3 do Quadro 4, a qual corresponde à participação de brincadeiras em atividades envolvendo ritmo, dança e a apreciação de diversos gêneros e estilos musicais (Categoria 1/Quadro 4). Essas categorias destacaram-se como habilidades demonstradas por todos os alunos. A partir dos estudos dos multiletramentos, compreendemos que essas habilidades desenvolvidas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades de escrita, dado que os letramentos por essa perspectiva estão interconectados. Sendo assim, destacamos as palavras de Rojo (2009, p.10) quando diz que multiletrar diz respeito a um “[...] conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita e outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

Isto posto, torna-se pertinente resgatar as palavras de Brites (2020), pois, conforme o autor, a brincadeira é uma ação criativa que estimula todos os sentidos e é uma atividade essencial, sobretudo nos primeiros anos de vida, e a BNCC garante esse direito de aprendizado, pois, por meio do brincar, a criança sente alegria, medo e conflitos, resolvendo-os à sua maneira e moldando sua realidade de acordo com suas preferências. Isso implica a internalização de regras de conduta e o desenvolvimento de valores que irão orientar seu comportamento, como enfatizado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que destaca que, nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver capacidades fundamentais, como a atenção, imitação, memória e imaginação (Brasil, 1998, p. 22).

Diante desses resultados, é importante que a professora Filomena direcione a sua atenção para as habilidades em que as crianças demonstraram um desempenho aquém do

esperado. Conforme Santos e Navas (2002) observam, embora haja elementos que todas as crianças precisam adquirir para se tornarem leitores proficientes, elas podem seguir trajetórias diversas para alcançá-los. A partir da TSDC, reconhecemos que a diversidade é um fator decisivo para o planejamento das aulas, pois, sendo ela um sistema complexo, esse fator desempenha um papel significativo na alteração dos resultados de um sistema, fomentando ocorrências de diversos cenários com sequências improváveis (Holland, 1997).

Considerando esta situação, é essencial realçar que, a depender do ambiente de leitura e escrita em que a criança estiver imersa, seu desenvolvimento pode ocorrer simultaneamente e não apenas de forma progressiva. Para Soares (2022), a criança pode aprender a ler e escrever ao mesmo tempo, porém, esse processo pode ser influenciado pelas diferenças individuais entre as crianças, que manifestam distintos perfis de aprendizado.

No campo da TSDC, este é um fator que deve ser amplamente considerado. Griffiths e Palgrave (2020), em seu estudo sobre a influência das diferenças individuais na aprendizagem de línguas, destacam fatores como idade, sexo/gênero, raça/nacionalidade/etnia/cultura, aptidão, personalidade, estilo, estratégias, autonomia, crenças, afeto/emoção, motivação, graus de letramento que as crianças incorporam de outros lugares e experiências etc. De modo complementar, Uher (2017) nos mostra que essas diferenciações não são triviais. Como organismos vivos, os indivíduos são em grande parte auto-organizados. Em qualquer nível da sua complexa organização intra-organismo, a presença ou ausência de elementos únicos ou de inter-relações únicas entre eles pode alterar as transações globais do composto, produzindo diferentes fenômenos, propriedades e funcionamentos.

Portanto, partindo das constatações acima traduzidas, cada aluno traçará uma trajetória de aprendizagem diferente. Os dados do relatório, apesar de mapearem as distintas habilidades de cada um, não fornecem à professora uma certeza sobre as suas aprendizagens. Contudo, são condições iniciais que permitirão que ela estabeleça metas e planeje atividades que possam desenvolver as habilidades de leitura, de acordo com as potencialidades e fragilidades de cada criança.

Assim, o professor, ao se concentrar na linguagem e nos multiletramentos na Educação Infantil, possibilita à criança estabelecer conexões com o mundo da escrita e com as experiências vivenciadas por ela. Isso a leva a compreender a importância social da escrita, de acordo com o que a BNCC (Brasil, 2018) propõe para a etapa da Educação Infantil: uma organização curricular em campos de experiências, em que as práticas pedagógicas acontecem com intencionalidade, considerando que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de experiências do dia a dia.

Isso sugere que, com a intervenção adequada, esses alunos têm potencial para se desenvolver ainda mais nesses aspectos. Isso se dá, pois, os sistemas dinâmicos complexos, como as práticas de aprendizagem de leitura, são sistemas de ordem dinâmica que tem potencial de adaptação. Sobre isso, Holland (1999) nos diz que esses sistemas são capazes de se adaptar às recorrências e eventos temporais, alterando, contundentemente, a sua rota.

Nesta ocasião, é fundamental reconhecer a importância de não limitar o desenvolvimento das habilidades de leitura na Educação Infantil às diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais. Propomos, portanto, que o método lúdico seja adotado como alicerce das práticas de ensino nessa fase primordial. No entanto, é imprescindível também incorporar uma variedade de abordagens que enriqueçam a experiência de aprendizagem das crianças, capacitando-as a se tornarem leitores proficientes.

De certo modo, o que diagnosticamos no relatório da professora Filomena é que os alunos são letrados visualmente, visto que desenvolvem uma leitura indutiva das imagens, figuras, relacionando-as às palavras e frases dos livros utilizados pela professora, durante a contação de histórias. Os dados nos encaminham para as discussões de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) sobre a Gramática do Design Visual, a qual oferece uma abordagem para a compreensão da leitura de imagens, concebendo-as como estruturas sintáticas suscetíveis a análises, de maneira semelhante ao processo realizado na linguagem verbal.

Nessa perspectiva, os autores apresentam categorias específicas que contribuem para a identificação de mensagens potencialmente transmitidas pelas imagens, assim como os significados que podem ser gerados por elas. Consideram a linguagem visual como um sistema capaz de gerar significados, de modo análogo às estruturas gramaticais, uma vez que desempenham funções comunicativas e representacionais em contextos socioculturais.

Desse modo, a categorização proposta por Kress e van Leeuwen fornece uma estrutura que pode ser adaptada para auxiliar as crianças na identificação de elementos visuais e, nesse esquema, na compreensão das mensagens transmitidas pelas imagens. Essa abordagem não apenas promove habilidades de alfabetização visual, mas também incentiva a expressão criativa, à medida que as crianças aprendem a utilizar, conscientemente, os elementos visuais para comunicar suas próprias ideias. Em outros termos, já começam a desenvolver capacidades para os multiletramentos.

Segundo a professora, em seu relatório, 15 alunos foram capazes de levantar hipóteses sobre a leitura e a escrita (Categoria 7/Quadro 4), e de selecionar livros com critérios definidos por eles (Categoria /9 Quadro 4). Nas palavras da professora:

Excerto #1

“levanta hipóteses para leitura e escrita”, “seleciona livros para seu próprio deleite ou sugere-os à professora para lê-lo” (Professora Filomena).

Neste excerto, a professora menciona que os alunos são “letrados visualmente”, o que nos leva a entender que as crianças têm um domínio das representações visuais, como imagens e figuras, e são capazes de fazer conexões entre essas representações visuais e as palavras e frases nos livros. Essas habilidades demonstram um nível mais avançado de compreensão de leitura, pois as crianças estão formulando suposições sobre o conteúdo do texto e, também, têm a capacidade de escolher livros com base em critérios pessoais, demonstrando que elas têm um grau de autonomia em suas escolhas de leitura. Isso pode ser indicativo de uma abordagem pedagógica que incentiva a independência e o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares.

Desse modo, percebemos que a abordagem pedagógica da professora na educação infantil promove um desenvolvimento de habilidades de leitura que vai além da simples decodificação de palavras, incorporando, assim, a interpretação visual, a formulação de hipóteses e a autonomia na seleção de materiais de leitura. Isso é relevante dentro do contexto de sistemas dinâmicos complexos, que reconhecem a interação dinâmica e não linear de diversos fatores na aprendizagem das crianças.

Frente ao exposto, defendemos, com base em Holland (1997), que as emergências das interações entre os agentes não podem ser entendidas simplesmente pela “soma” dos comportamentos das suas partes individuais. E, mais do que isso, o professor deve compreender o potencial do “todo” a partir de uma visão integral. O que estamos sugerindo, é que não podemos afirmar que “o brincar” antecede o “ler”. Essas aptidões podem caminhar juntas, visto que a escola é a materialização da cultura letrada.

Nessa ótica, o pedagogo precisa se valer das condições iniciais diagnosticadas no processo de aprendizagem. Lorenz (1996) destaca a relevância das condições iniciais para compreender SDC, pois pequenas mudanças nesses sistemas podem gerar efeitos imprevisíveis. Apesar da importância de entender as condições iniciais para compreender o desenvolvimento futuro de um sistema, Rand (2016) argumenta que, em termos de previsibilidade, esse conhecimento detalhado pode não ser tão útil, uma vez que pequenas alterações podem provocar eventos caóticos e desviar a trajetória do sistema.

As condições iniciais expostas no relatório são elementos fulcrais que podem ser utilizados pelo professor da Educação Infantil como ferramentas possibilitadoras para o desenvolvimento da leitura, visto que os alunos demonstraram várias habilidades, como: identificar letras do alfabeto; ouvir e recontar histórias orais; participar de situações cotidianas que envolvem a expressão oral ou escrita; ler e escrever o próprio nome; interessar-se pela leitura, por meio da observação da imagem.

Como se pode ver, a TSDC destaca a importância do ambiente para o desenvolvimento humano. Assim, torna-se fundamental que a professora Filomena crie um ambiente estimulante e acolhedor, que incentive os alunos a se expressarem livremente e a explorarem a linguagem de forma criativa e significativa. Isso pode ser feito por meio de atividades lúdicas, interação social positiva e exposição a uma ampla variedade de gêneros discursivos.

Dessa forma, acreditamos ser possível criar situações para a maturação de habilidades de leitura na educação infantil, visto que ela é uma fase importante para o desenvolvimento de letramentos. Isso se dá, pois, durante essa fase, as crianças estão se adaptando ao ambiente escolar, brincando, experienciando, conhecendo seu corpo, os espaços, as cores etc. Isto é, ainda que não sejam comumente exploradas, as habilidades de leitura são mobilizadas nas práticas sociais desses alunos a partir de letramentos visuais.

O letramento visual é a capacidade de “interpretar e compreender informações apresentadas em imagens gráficas e pictóricas”, conforme definido por Wileman (1993, p. 114). Isso engloba a leitura de tabelas, gráficos com percentagens, símbolos e a interpretação de imagens pictóricas, como fotos em revistas. O ato de observar e ler imagens (elementos visuais), articulando-as a outros elementos (verbais) possibilita ao sujeito-aluno-leitor os primeiros passos para a compreensão dos discursos (orais, visuais, verbais ou verbo-visuais) a que vierem a ter acesso no decorrer da vida escolar e cotidiana.

Nessa perspectiva, o letramento visual é especialmente valioso na educação infantil, quando as crianças estão aprendendo a ler. Ele permite que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão visual desde cedo, o que é essencial em um mundo cada vez mais centrado em mídias. Além disso, o letramento visual ajuda as crianças a interpretar e contextualizarem informações em diferentes formatos, preparando-as para uma variedade de situações de leitura e tornando-as leitores mais competentes e críticos. Assim, é fundamental que as atividades realizadas nessa fase sejam lúdicas, motivadoras e adequadas ao desenvolvimento infantil, pois assim as crianças vão se sentir mais estimuladas e engajadas no processo de aprendizagem.

Frente a isso, resgatamos as palavras de Amorim e Farago (2015), quando dizem que a leitura é um processo constante que deve ser iniciado desde cedo, e aperfeiçoado na escola,

concedendo às crianças o significado da leitura em suas vidas. Portanto, o professor, enquanto um agente energizador do sistema, exerce um papel primordial no ensino da leitura, atuando como mediador nas diversas práticas de leitura que acontecem em sala de aula. Isso ocorre porque a TSDC reconhece o professor como um elemento com potencial de mudar a rota do sistema, intervindo de maneira adaptativa e sensível às necessidades das crianças. Dessa forma, neste estudo, defendemos uma nova perspectiva para o ensino de linguagens na educação infantil que prepare os alunos linguisticamente para o Ensino Fundamental I, alinhada com os princípios da TSDC, que, por sua vez, enfatiza a complexidade e a interconexão das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, discorreremos sobre uma realidade similar à de Filomena. Trata-se de outro subsistema ligado ao sistema macro Escola Municipal Ler e Brincar: as práticas de ensino de linguagens da professora Gertrudes, na turma do Pré II B.

Quadro 5: Dados da turma Pré II B

| Professora Gertrudes | | Turma: Pré II B | Total de alunos: 18 |
|----------------------|--|-----------------|---------------------|
| Ordem | Categoria | Quantidade | |
| 1 | Participar de atividades e brincadeiras com música, dança e teatro. | 14 | |
| 2 | Levantar hipóteses relacionadas à linguagem escrita | 17 | |
| 3 | Escrever listas de palavras | 1 | |
| 4 | Escolher e folhear livros a partir de leitura não convencional | 18 | |
| 5 | Recontar histórias | 15 | |
| 6 | Levantar hipóteses sobre gêneros textuais recorrendo a estratégias de observação gráfica | 13 | |
| 7 | Ler, reconhecer e escrever números | 14 | |
| 8 | Coordenar a motricidade para o traçado das letras | 17 | |
| 9 | Reconhecer o próprio nome e dos colegas | 12 | |
| 10 | Garatuja | 1 | |

Fonte: Dados da autora (2022)

Como se pode verificar no Quadro 5, os dados demonstram que a habilidade mais desenvolvida na turma é a escolha e análise de livros, a partir de leitura não convencional (Categoria 4/Quadro 5). Isso nos permite dizer que, mesmo não sendo alfabetizadas, as crianças conseguem realizar uma leitura visual e indutiva do material, criando seus próprios enredos a partir da sua imaginação, demonstrando uma adaptação dinâmica ao ambiente de aprendizado. Sob a perspectiva da SDC, o processo de leitura não convencional pode ser interpretado como uma forma de auto-organização, em que as crianças, mesmo não sendo alfabetizadas, criam

seus próprios enredos a partir da imaginação, desenvolvendo estratégias adaptativas em resposta ao estímulo literário. A leitura não convencional tem sido apontada como uma aliada às práticas de ensino de leitura, como registrado no estudo de Nunes, Santos e Rodrigues (2020). Para os autores, a contação de histórias, por exemplo, promove situações significativas de letramento a partir da “brincadeira de ler” para as crianças da Educação Infantil, ou seja, a leitura é realizada pelos educandos através das imagens, fantoches etc. Essa brincadeira, como mencionado pelos autores, ilustra a natureza dinâmica e adaptativa do processo de leitura na infância, em que as crianças utilizam imagens, fantoches e outros recursos como meios autênticos de interação com o material literário.

Em nossa pesquisa, o dado observado acima é reverberado pelo número de alunos que conseguem fazer um levantamento de hipóteses relacionadas à linguagem escrita, um total de 17 (Categoria 2/Quadro 5). Ou seja, mesmo que não tenham desenvolvido a leitura convencional, eles atribuem sentidos às palavras e textos a partir de inferências. Isso sugere que os alunos estão começando a compreender o funcionamento da escrita e a desenvolver suas hipóteses sobre ela. Tal inferência é construída com base em seus conhecimentos desenvolvidos em casa, com a família, no bairro, com os amigos etc.

No âmbito da TSDC, a capacidade das crianças de fazer um levantamento de hipóteses relacionadas à linguagem escrita, mesmo sem terem desenvolvido a leitura convencional, ilustra um sistema educacional em evolução dinâmica e postula que os sistemas são adaptativos e influenciados por uma variedade de fatores, e essa lógica é evidente na maneira como as crianças atribuem significados às palavras e textos por meio de inferências.

O processo de construir inferências sobre a linguagem escrita é uma manifestação da auto-organização e adaptação dessas crianças ao ambiente educacional. A interação dinâmica entre os conhecimentos adquiridos em casa, com a família, no bairro e com os amigos demonstra como o sistema de aprendizagem é influenciado por uma rede complexa de fatores, proporcionando uma compreensão de como as crianças, mesmo em estágios iniciais de desenvolvimento da leitura, contribuem ativamente para a construção de suas hipóteses e compreensão da linguagem escrita.

Ademais, a capacidade dos alunos de fazer um levantamento de hipóteses sobre a linguagem escrita, atribuindo significados às palavras e textos por meio de inferências, representa uma manifestação da emergência de compreensão e adaptação ao sistema de escrita. Sereto et al. (2013) afirmam que estimular uma criança a criar e testar suposições é positivo e recomendável, pois isso promove o uso contínuo do pensamento. No entanto, segundo Solé (1998), os elementos textuais que podem facilitar a previsão do que acontecerá precisam ser

ensinados e assimilados. Cabe ao professor incentivar os alunos a desenvolverem suas próprias suposições, demonstrando como fundamentá-las. Um aspecto fundamental ao final deste processo é, seguramente, avaliar a consistência das formulações feitas em relação ao texto.

Nesse sentido, a construção de inferências é um resultado emergente das interações complexas entre os conhecimentos adquiridos em diversos ambientes, destacando a riqueza e a diversidade de influências que moldam o processo de aprendizagem. Portanto, a relação com a emergência pode ser percebida na forma como as habilidades de leitura e interpretação emergem organicamente, mesmo em estágios iniciais de aprendizagem, através de interações dinâmicas e adaptativas entre os diversos elementos do ambiente educacional e experiências individuais dos alunos.

Do ponto de vista linguístico, os dados são potencializados, visto que quase todos estão desenvolvendo coordenação motora para o traçado das letras (Categoria 8/Quadro 5). Esse processo faz com que as crianças assimilem letras e palavras e atribuam sentidos a elas paulatinamente. Ademais, verificamos que a participação em atividades e brincadeiras com música, dança e teatro é um sinal positivo, pois as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e da criatividade das crianças. A respeito disso, Vygotsky (1989) destaca que, durante o ato de brincar, a criança está simultaneamente em processo de desenvolvimento e aprendizado de comportamentos sociais observados na sociedade. Complementarmente, Brites (2020) afirma que o brincar é primordial ao desenvolvimento dos pequenos, além de ser uma atividade própria da infância, motivo pelo qual se tornou um direito reconhecido e garantido por lei, conforme já comentado.

Ao considerar o ato de brincar como uma atividade intrinsecamente complexa e dinâmica, podemos compreender melhor o seu papel no desenvolvimento infantil. Destacamos, objetivamente, que a Base Nacional Comum Curricular (2017, p.36) define o ato de brincar da seguinte maneira:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Nesse contexto, a BNCC destaca a importância essencial do brincar, tanto no processo de aprendizado quanto no desenvolvimento infantil. Através das atividades lúdicas, a criança aprende de maneira prazerosa, interagindo socialmente com outras crianças e adultos, e participando de diversas experiências. Para nós, o brincar não é apenas uma mera distração; é

um meio pelo qual as crianças exploram e interagem com o mundo ao seu redor, incorporando música, dança e teatro, criando sistemas interconectados de aprendizado e desenvolvimento.

Desse modo, reconhecemos que as crianças são agentes ativos no desenvolvimento, moldando-o através do brincar. Elas exploram e interagem com o mundo através de atividades como música, dança e teatro, criando sistemas de aprendizado interconectados. Nos termos de Dutra (2022), “As experiências são proporcionadas nas interações de uns com os outros e no brincar, a ação docente como mediadora cria possibilidades de as crianças atuarem de forma dinâmica, socializadora e potencializadora de seus conhecimentos”.

Por outro lado, a habilidade de “escrita de listas de palavras” (Categoria 3/Quadro 5) é verificada em apenas um aluno, que consegue reproduzir/copiar as palavras apresentadas pela professora. De acordo com Brandão (2021), a cópia de palavras e de pequenos textos têm o efeito de distanciar as crianças da prática da escrita e, em alguns casos, até mesmo da escola, já que essas atividades parecem carentes de significado e monótonas, tanto para indivíduos jovens quanto para pessoas de todas as faixas etárias, uma vez que não estabelecem qualquer conexão com os métodos de escrita que utilizamos para satisfazer nossas necessidades de comunicação e expressão.

Neste viés, criticamos esse tipo de atividade, haja vista que tal prática se sustenta em uma perspectiva tradicional de ensino, em que a palavra é apresentada de forma fragmentada, ou seja, desvinculada de um contexto amplo (um texto, por exemplo). Talvez, seja justamente por esse motivo que apenas um aluno consiga realizar esse tipo de atividade, o que não consideramos uma “habilidade” de leitura. Definitivamente, o ato de unicamente copiar não exerce nenhuma contribuição cognitiva.

Frente a isso, convocamos as percepções de Ferreiro (2011), quando diz que a pré-escola deve proporcionar a todas as crianças a oportunidade de explorar os elementos da escrita em um ambiente repleto de diversas formas de escrita, como ouvir alguém lendo em voz alta e observar adultos escrevendo. Elas devem ter a chance de tentar escrever, não necessariamente copiando um modelo, e de tentar ler, usando pistas contextuais e identificando semelhanças e diferenças entre as letras e palavras. Além disso, devem ser encorajadas a brincar com a linguagem, explorando semelhanças e diferenças sonoras. Portanto, de acordo com BNCC (2018, p. 42), na etapa sobre a Educação Infantil, é essencial que a criança participe ativamente e esteja imersa em todos os momentos que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita. Isso ocorre porque, por meio da exposição a diversos modos de representação da escrita, ela desenvolverá suas próprias hipóteses e compreensão. Para alcançar esse objetivo, é necessário

oferecer atividades práticas que estejam alinhadas com as experiências e interesses da criança, permitindo que ela compreenda a importância da escrita.

A BNCC (Brasil, 2018) também aborda, no âmbito do campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, a ideia de que a criança deve adquirir a habilidade de ouvir, compreender, contar e recontar narrativas. Essa capacidade possibilita a familiarização com diversos gêneros e suportes textuais, permitindo que a criança compreenda o uso da linguagem escrita. Dessa forma, a educação infantil desempenha um papel fundamental na expansão e aprimoramento do entendimento da leitura e da escrita, conforme indicado nas diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Em seguida, verificamos que apenas uma criança manifesta na sua escrita garatuja (Categoria 10/Quadro 5). De acordo com Costa (2017), o desenho é precedido pela garatuja, que são representações visuais que refletem a fase inicial do grafismo infantil. Assim como o ato de brincar, essa fase inicial é caracterizada principalmente pela ação, sendo manifestada quando a criança reconhece um objeto no traço produzido por ela. Nesse estágio inicial, o desenho é predominantemente uma forma de assimilação, ou seja, o objeto é transformado de acordo com o significado que a criança lhe atribui.

À medida que o processo de desenvolvimento avança, o movimento de acomodação continua a desempenhar um papel importante, o que significa que há uma crescente aproximação com a realidade e uma preocupação em tornar o desenho semelhante ao objeto representado (Botelho, 2018). De acordo com Piaget (1976), o desenho nessa fase inicial, chamado de garatuja, faz parte tanto do estágio sensório-motor (0 a 2 anos) quanto do estágio pré-operacional (2 a 7 anos), persistindo até aproximadamente os três ou quatro anos de idade (Costa, 2017).

Nesse viés, concordamos com Furtado e Neto (2019), que afirmam que, à medida que as experiências das crianças se tornam mais enriquecedoras, aumentam as chances de estimular o desenvolvimento da criatividade e imaginação. A instituição escolar deve criar um ambiente seguro, acolhedor, com uma ampla gama de recursos e comprometido com o crescimento integral das crianças. Esse pensamento é reforçado também por Lopes et al. (2019). Esses estudos são de grande relevância, a fim de que busquem expressar sua realidade, sentimentos e percepções do mundo à sua volta. Ao fazer garatuja, as crianças exploram sua criatividade, desenvolvem habilidades motoras finas e expressam ideias, pensamentos e emoções, mesmo que não saibam escrever ou desenhar de forma convencional.

Além disso, 15 alunos conseguem recontar histórias (Categoria 5/Quadro 5), o que mostra que estão compreendendo os enredos das histórias lidas ou ouvidas. Por fim, o

reconhecimento do próprio nome e dos colegas (Categoria 9/Quadro 5) é uma habilidade essencial na educação infantil, porém apenas 12 alunos demonstraram essa habilidade. Isso pode apontar para uma possível lacuna que pode ser suprida, visto que o conhecimento de seus próprios nomes pode ser o pontapé para o acesso ao mundo das palavras.

No sistema em questão, podemos observar uma diversidade de habilidades relacionadas à linguagem que estão sendo desenvolvidas pelos alunos da professora Gertrudes. É importante destacar que essas habilidades não se desenvolvem de forma isolada, mas estão interligadas e se influenciam mutuamente. Apoiamo-nos em Lemke (2010), para dizer que a aprendizagem não ocorre em uma ilha isolada, mas, sim, em redes mais amplas e longas de práticas sociais. Por exemplo, o fato de os alunos participarem de atividades e brincadeiras com música, dança e teatro pode contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora fina, facilitando o traçado das letras, como a habilidade. Além disso, a habilidade de escolher e folhear livros a partir de leitura não convencional pode estimular o interesse pela leitura e potencializar desenvolvimento da habilidade de levantamento de hipóteses relacionadas à linguagem escrita.

Isso ocorre, pois, os SDC são sensíveis a *feedbacks*, visto que as propriedades emergentes de um sistema são capazes de influenciar e retroalimentar as decisões tomadas pelos agentes individuais e coletivos que o compõem. Essas decisões são afetadas por fatores internos e externos ao sistema, como o Plano Político e Pedagógico da instituição, as políticas públicas para a alfabetização e o letramento, as condições sociotécnicas da escola, a formação inicial e continuada da professora etc. Nessa ótica, qualquer evento que ocorra em uma das instâncias do sistema pode resultar em mudanças significativas nas respectivas hierarquias subsistêmicas conectadas.

Frente a essas considerações, Yarime e Kharrazi (2015) asseveram que o “*feedback*” se refere à transferência de informações que provoca mudanças em uma parte do sistema e pode afetar outras partes. Assim, os *feedbacks* são estímulos que podem regular a dinâmica do sistema e alterar sua trajetória conforme necessário para manter o equilíbrio do sistema.

Nesse contexto, é essencial que a professora elabore atividades que promovam o acesso à leitura. Nesse sentido, de acordo com as pesquisas sobre a psicogênese da leitura e da escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças formulam hipóteses para compreender o funcionamento desse sistema, principalmente devido ao interesse em desvendá-lo e a aspiração de se apropriar dele. A definição de Goulart (2006) enfatiza nossas perspectivas em relação à leitura na Educação Infantil. Segundo a autora, o letramento contribui para o desenvolvimento do pensamento, ao possibilitar que as crianças tenham contato com textos, leiam, discutam, comparem, e, desse modo, oferecendo a elas a oportunidade de adquirir competências para

participar de um determinado discurso, envolvendo-se em uma cultura letrada. Assim, acreditamos que atividades com esse propósito podem dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles se sintam mais confiantes em relação ao mundo da palavra.

Nessa perspectiva, consideramos importante que a professora Gertrudes visualize como as habilidades de linguagem se influenciam. Dessa forma, é relevante, tendo em vista o que propomos neste estudo, desenvolver ações que estimulem as diversas habilidades presentes na tabela, para que os alunos possam se desenvolver de forma integral e equilibrada. Em outros termos, ela não pode compreender o ensino de leitura de forma fragmentada. Assim, letra, sílaba, palavra, fonema, oração, parágrafo, sentidos, devem estar interconectados nas práticas de ensino, que tomem o texto (seja ele visual ou verbo-visual) como a base de produção de sentido e leitura, e não distribuídos em ações isoladas.

Dadas essas considerações, a seguir, discutiremos a etapa da Pesquisa Ação a partir do plano de aula (sequência didática) e seus desdobramentos com base no material exposto na seção metodológica.

4.2 Desenvolvendo Competências leitoras: Um Plano de aula na Perspectiva Complexa

Ao adentrarmos salas de aula e testemunharmos os desafios reais enfrentados por alunos no Ensino Fundamental, identificamos a necessidade premente de uma abordagem pedagógica que transcenda as barreiras convencionais, iniciando-se de modo lúdico desde a EI. Sendo assim, durante o ano letivo de 2023, empreendemos esforços para elaborar planejamentos de aula voltados para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, com foco nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura.

Decorrente de uma extensa análise de dados realizada ao longo do ano, optamos por examinar um plano de aula em específico. Apresentamos, desta forma, nosso plano de aula na perspectiva complexa. Desenvolvemos esse plano com a participação ativa de 23 crianças da turma de Pré II no ano letivo de 2023. A base para a sua construção surgiu da análise criteriosa dos relatórios elaborados por duas professoras que trabalharam com crianças que frequentaram as turmas Pré II A e B no ano de 2022. Ao refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem de leitura dessas educadoras, buscamos compreender a variedade do sistema para que pudesse contemplar a diversidade inerente aos SDC no planejamento.

O resultado desse processo reflexivo é o plano de aula que apresentamos neste estudo, visando contemplar as necessidades identificadas no contexto educacional pesquisado. Essa abordagem reflete nossa compreensão da natureza dinâmica e adaptativa do ambiente

educacional. Sendo assim, em termos de SDC, a interação entre pesquisadora versus relatórios destaca uma das características que ressaltam a complexidade aqui envolvida: a auto-organização.

Como nos lembra Holland (2015), o conceito de auto-organização destaca a capacidade dos sistemas complexos de se adaptarem a mudanças no ambiente, encontrar soluções eficientes para problemas e criar estruturas ordenadas e funcionais a partir de interações locais. O plano de aula, nesse caso, é um elemento que incita a auto-organização das práticas de ensino de leitura.

Com base nos resultados obtidos na análise do desenvolvimento das habilidades pelas crianças do Pré II, durante o ano letivo de 2022, aliando-os igualmente à minha experiência na docência, bem como no embasamento teórico-metodológico da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, elaboramos e aplicamos um plano de aula para alunos do mesmo nível de ensino no ano de 2023. Evidenciamos que não trabalhamos com as mesmas crianças do ano de 2022, mas os resultados dos relatórios nos possibilitaram elaborar um plano de ensino fundamentado nos princípios da TSDC, com foco no ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil. Neste sentido, a seguir, apresentamos o plano de aula e o analisamos.

Plano de aula

| |
|---|
| Turma: Pré II - 2023 / Educação Infantil |
| Tema: Folclore Brasileiro - Resgatando Tradições |
| Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. |
| Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços, sons, cores e formas |
| Objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos: “Corpo, gestos e movimentos” EI03CG02- Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. EI03CG03- Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. “Escuta, fala, pensamento e imaginação” EI03EF02 - Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. |

EI03EF03- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

EI03EF06 - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

EI03EF07 - Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

EI03EF08 - Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

EI03EF09 - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

“Traços, sons, cores e formas”

EI03TS01 - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

EI03TS02 - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Metodologia:

1º Dia: Roda de conversa sobre “o que é folclore”.

Passo 1: Realizar questões como:

- Você sabe alguma história ou brincadeira que seus pais ou avós costumavam contar ou fazer quando eram crianças?
- Existe alguma lenda ou história local que você gostaria de ouvir?
- Já ouviram falar sobre Folclore?

Passo 2: Após a interação inicial da professora com as crianças, a docente fará a leitura de um texto sobre o Folclore Brasileiro (Anexo I).

Em seguida, será apresentado o vídeo Quintal da cultura “O que é o Folclore?”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fsIWQYxwyyE>.

Passo 3: Após a visualização do vídeo, será solicitado às crianças que falem o que entenderam e façam o registro do que mais lhes chamou atenção a partir de um desenho livre ou pintura.

Passo 4: Aqui, os alunos apresentarão suas produções para a turma. Ao final da aula, também será exibida a música “Nandaia”, melodia que faz parte do siriri e cururu mato-grossense, onde as crianças serão convidadas a cantar e dançar com a professora, além de ensaiar a música para fazer uma apresentação aos demais colegas das outras salas.

2º Dia: será trabalhado o tema “Lendas”.

Passo 1: Explanação sobre lendas do folclore brasileiro. Logo após, será feito um questionamento sobre o conhecimento de alguns personagens do nosso folclore. O professor organizará uma roda de história: as lendas serão colocadas dentro de um caldeirão feito de papel, de onde a professora irá tirar as lendas com a ilustração dos personagens e realizará a leitura.

Passo 2: Após a leitura, será questionado qual foi a lenda que cada um mais gostou e pedido que façam o relato das histórias lidas e a pintura de algumas lendas para fazer parte do painel da sala de aula.

3º Dia: A professora trabalhará com o tema “Trava-línguas e parlendas”

Passo 1: Relato sobre trava-línguas. Serão feitas brincadeiras com a turma de repetir trava-línguas e recompensar os alunos que conseguirem repetir corretamente. Em seguida, será realizada a leitura do livro “O jogo da parlenda”, de Heloisa Pietro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pTSpx-7UcDo>. Como o livro traz diversas parlendas e trava-línguas intitulados em seu contexto, as crianças serão convidadas a participar de leitura colaborativa junto com a professora em diversos momentos da história, tornando assim a leitura mais prazerosa, atraente e divertida.

Passo 2: Em seguida, será solicitado às crianças que façam pinturas de parlendas e trava-línguas, utilizando partes da obra de Heloisa Pietro. Serão encaminhadas adivinhações para que os familiares possam fazer com seus filhos em casa. No dia seguinte, as crianças relatarão como foi esse momento com a família.

4º Dia: Será trabalhado o tema “Adivinhas, brincadeiras tradicionais e cantigas de roda”.

Passo 1: Nesse momento, as crianças relatarão como foi o momento com a família em relação às adivinhações.

Passo 2: O professor relatará sobre adivinhas com a turma e promoverá a brincadeira do “o que é, o que é?”

Passo 3: Em seguida, será explanado sobre alguns brinquedos e brincadeiras que existem há muitas gerações (pé de lata, peteca, ioiô, corda, boneca, bilboquê, cata-vento, amarelinha, pular corda, entre outros). A professora fará a leitura de versinhos sobre alguns tipos de brincadeiras e após a leitura, questionará às crianças quais são as suas brincadeiras favoritas.

Passo 4: Logo após, as crianças serão convidadas a formar uma grande roda para cantar e dançar algumas cantigas de roda que eles conhecem, e em seguida, confeccionarão o brinquedo bilboquê. **

5º Dia: Faremos uma roda de conversa para relembrar o que foi vivenciado durante a semana sobre o Folclore.

Passo 1: A professora perguntará às crianças se conhecem a Catedral da nossa cidade, se já ouviram falar sobre a lenda “O Minhocão de Cáceres”. Em seguida será contada a lenda e solicitado que façam o relato.

Passo 2: Após a interação com os alunos, eles farão um minhocão com a casca de laranja. Será entregue a casca de laranja às crianças, que irão pintá-la com tinta guache e fazer o olho do minhocão.

Passo 4: Após ser finalizado, as crianças colocarão o minhocão em um galho que ficará exposto na sala de aula. Ao longo da semana, elas também dançarão e cantarão a música “Nandaia”, que

representa uma das manifestações culturais da região de Mato Grosso, e essa apresentação será realizada aos demais colegas de outras turmas no pátio da escola.

6º Dia: Aula de campo.

Passo 1: Para finalizar as atividades relacionadas ao tema “Folclore”, faremos uma visita à Catedral São Luiz de Cáceres, onde será realizado um passeio pela igreja e haverá o reconto da lenda do Minhocão de Cáceres.

Passo 2: Em seguida, faremos também um passeio pela Praça Barão de Melgaço, onde as crianças degustarão um picolé. Após esse momento, elas irão para a SICMATUR para participar de um piquenique compartilhado.

Avaliação:

A avaliação e análise do envolvimento e participação das crianças com foco na aprendizagem de leitura serão realizadas por meio da observação direta das crianças durante as atividades desenvolvidas, registro das observações do comportamento e da participação, coleta de evidências do progresso das crianças por meio de conversas para compreender suas percepções e pensamentos sobre seu próprio progresso, e a análise das atividades realizadas por elas. Isso será feito levando em consideração o desenvolvimento individual de cada criança e o contexto em que elas estão inseridas. As ações serão documentadas por meio de fotografias e registros das atividades desenvolvidas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília 2018.
<https://www.soescola.com/2017/07/sequencia-didatica-sobre-o-folclore.html> acesso em 20/08/2023.

BERTOLINI, G. O jogo da parlenda, Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=pTSpx-7UcDo>. Acesso em: 20 ago. 2023.

QUINTAL DA CULTURA. **O que é Folclore?** Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=fsIWQYxwyyE>. Acesso em: 28 set. 2023.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O plano de aula apresentado, neste contexto, não se restringe a apenas uma estrutura didática comum, mas se revela como um possível caminho para o desenvolvimento e consolidação das habilidades previstas, no item "Objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos", da Base Nacional Comum Curricular. No referido plano, buscamos a proposição de atividades coerentes com os pressupostos teóricos, assumidos neste trabalho, de forma prática e eficaz, visando ao desenvolvimento integral das crianças.

Primeiramente, ressaltamos que o planejamento está embasado no desenvolvimento de Letramentos Iniciais, ou seja, incorpora atividades que promovem esses letramentos, como a exploração de livros e textos (Passo 3 e Passo 4 do 1º Dia), em que as crianças são incentivadas a escolher livros, identificar palavras e fazer registros de palavras e textos por meio de escrita

espontânea. Além disso, a leitura de lendas e a criação de um painel com pinturas (2º Dia) também estimulam a compreensão e expressão por meio da linguagem escrita.

O fomento à Leitura é o foco principal do plano de aula, visto que expõe os alunos à leitura de diversas maneiras, como por meio da leitura do texto sobre o Folclore Brasileiro (1º Dia), da leitura das lendas (2º Dia), da leitura colaborativa do livro “O jogo da parlenda” (3º Dia) e da exploração de versinhos sobre brincadeiras tradicionais (4º Dia). Sendo assim, as crianças também são encorajadas a escolher livros, ler com um adulto ou por conta própria, e levantar hipóteses sobre gêneros textuais. Ademais, a participação ativa das crianças seja por meio de discussões em grupo, reconto de histórias, criação de pinturas, registro de palavras e textos, e até mesmo a apresentação de músicas e danças (várias etapas do plano) é motivada. Essa participação ativa é essencial para o desenvolvimento do letramento e da expressão.

Assim, o planejamento das atividades de sala de aula integra-se dinamicamente ao universo cultural das crianças, ao explorar temas relacionados ao Folclore Brasileiro e às tradições locais. Essa abordagem revela-se essencial para catalisar a prática da leitura, pois estabelece uma conexão intrínseca entre as experiências de leitura e o contexto cultural das crianças. Por fim, a avaliação é feita de forma contínua, observando o envolvimento e participação das crianças, seu progresso na leitura e seu desenvolvimento individual. Essa abordagem permite adaptar as atividades às necessidades de cada criança, promovendo um aprendizado mais personalizado.

Em termos de TSDC, podemos dizer que o plano incorpora a complexidade do processo de desenvolvimento da leitura, visto que busca compreender a dinâmica das práticas de ensino e aprendizagem da leitura, uma vez que essas práticas estão em constante movimento e mudança, sendo influenciadas por outros sistemas. Conforme Paiva (2014), esse sistema é formado por uma rede de elementos biocognitivos, sócio-históricos, políticos e culturais que permitem que o indivíduo pense e aja na sociedade. Assim, primeiramente, destacamos que, ao contextualizar as atividades no tema do Folclore Brasileiro, a leitura é integrada a outros campos de experiência, como a música, a dança, a cultura local e as artes visuais. Essa conexão permite que as crianças explorem a leitura em um contexto mais amplo e interconectado.

O plano contempla também outra característica dos SDC: a diversidade. Como se pode verificar, aborda a leitura de diversas maneiras, como a leitura de textos escritos, a leitura colaborativa de um livro, a leitura de versinhos e a leitura de lendas. De acordo Larsen-Freeman e Cameron (2008), na leitura temos a influência de valores culturais e expectativas contextuais. Ou seja, as autoras reconhecem a complexidade da leitura, pois diferentes tipos de texto exigem diferentes estratégias de compreensão.

De modo complementar, o plano incorpora atividades que promovem a reflexão e a interação das crianças com o texto, como questionamentos, recontos, criação de pinturas e registros, considerando a sua característica enquanto agentes. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), elas destacam que os elementos ou agentes em um sistema complexo passam por mudanças e se ajustam em resposta ao *feedback*.

Em outros termos, entendemos a natureza não linear da leitura, pois os leitores constroem significado, por meio da interação ativa com o texto. Sendo assim, os alunos são convidados a fazer escolhas, compartilhar as suas opiniões, apresentar suas produções e, até mesmo, dançar e cantar. Essa participação ativa considera a complexidade da leitura como um processo social e cultural. Assim, o processo da leitura é entendido como um SDC, pois os elementos individuais e contextuais interagem de maneira dinâmica, criando uma teia complexa de influências no ato da leitura.

No entanto, também observamos o mecanismo da agregação, integrante da TSDC, que se refere à capacidade de agentes individuais interagirem e se unirem, formando padrões emergentes que transcendem as propriedades isoladas de cada componente. Esse processo dinâmico destaca a importância das interações entre os agentes do sistema, evidenciando como a combinação de fatores pode gerar comportamentos coletivos e padrões que não seriam percebidos ao analisar cada parte separadamente.

Ao entender a leitura como um sistema intrincado, composto por elementos interconectados, como vocabulário, compreensão textual e interpretação, podemos adotar uma abordagem integral que reconheça a interdependência desses componentes. O ensino integrado, inspirado pelo conceito de agregação, enfatiza a formação de padrões emergentes na compreensão da leitura, incentivando uma visão coesa do processo. Em outras palavras, a capacidade de agregação promove a auto-organização, uma vez que os grupos reunidos buscam vantagens coletivas.

A avaliação da professora também é tomada como um ato complexo, pois é pautada em um processo avaliativo contínuo que não se limita a medidas quantitativas, mas envolve a observação direta das crianças, a coleta de evidências qualitativas e a análise do progresso de cada criança em seu contexto. A postura da professora reconhece que a leitura é um processo individual e variável. Por fim, igualmente merece destaque o fato de o plano de aula contextualizar as atividades em sintonia com a envergadura cultural e social das crianças, incorporando elementos do folclore brasileiro, bem como das tradições locais. Esse é um ponto positivo, pois, considera também a complexidade da leitura no momento da sua conexão com as experiências culturais e sociais das crianças.

O fenômeno da aprendizagem da leitura e escrita, no contexto abordado, é complexo devido a uma série de fatores inter-relacionados e dinâmicos. A complexidade emerge da natureza multifacetada do processo, que vai além da simples aquisição de habilidades isoladas. Em primeiro lugar, a TSDC destaca a não-linearidade e a interdependência das habilidades de leitura e escrita, evidenciando que esses elementos se influenciam mutuamente. As crianças não seguem uma progressão linear previsível, mas interagem de maneira dinâmica com diferentes componentes do sistema, como letras, sílabas, palavras e contextos textuais.

Além do explicitado acima, a TSDC enfatiza a importância das interações entre agentes, destacando o papel ativo tanto dos educadores quanto dos alunos. As práticas de ensino, o ambiente escolar, as interações sociais e até mesmo fatores externos, como o apoio familiar, influenciam o processo de aprendizagem de leitura. A diversidade de experiências e *backgrounds* das crianças adiciona camadas de complexidade ao fenômeno, uma vez que cada aluno responde de maneira única a esses estímulos.

A abordagem integral, proposta no contexto da TSDC, no qual o ensino não é fragmentado em unidades isoladas, mas, integrado a um sistema interconectado, contribui efetivamente para a complexidade do fenômeno. A compreensão de que a leitura vai além da decodificação de palavras, envolvendo a interpretação de significados, compreensão contextual e até mesmo aspectos emocionais, amplia a complexidade do processo. Logo, conforme reiteramos em argumentações anteriores, a aprendizagem da leitura e escrita é complexa devido à sua natureza dinâmica, não linear, interconectada e influenciada por uma variedade de fatores, o que ressalta a importância de uma abordagem sistêmica na compreensão desse fenômeno na educação infantil.

A sequência didática apresentada destaca-se por sua abordagem integrada e contextualizada do ensino de leitura, alinhada aos pressupostos teóricos da TSDC e às diretrizes da BNCC. Sua ênfase na promoção do desenvolvimento integral das crianças, através da exploração do folclore brasileiro e do estímulo à leitura, escrita, expressão oral e expressão artística, diferencia-se ao proporcionar experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras. Além disso, a sua estrutura flexível e adaptável pode inspirar outros professores na elaboração de planos de aula que valorizem a diversidade cultural, a participação ativa dos alunos e a interdisciplinaridade, contribuindo, assim, para aprimorar práticas pedagógicas na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou, primeiramente, a investigação, interpretação e compreensão dos níveis de adaptação e complexidade das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil (EI). O foco foi uma turma de 05 anos (Pré II) de uma escola pública em Cáceres-MT, denominada ficticiamente como Escola Ler e Brincar. A análise foi conduzida sob a orientação da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), oferecendo uma visão integral das relações sistêmicas estabelecidas.

Nossa abordagem, baseando-nos nos pressupostos teóricos acima citados, revelou que a leitura não é um ato simples de construção de sentido; pelo contrário, trata-se de um processo complexo, adaptativo e não-linear. Conforme destacado por Franco (2011), a complexidade inerente ao sistema de leitura encontra justificativa na presença de diversos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças, entre outros) que interagem entre si durante o ato de ler. Essa intrincada dinâmica, aliada à natureza aberta do sistema, contribui para a fluidez do processo de leitura.

No decorrer do estudo, foram delineados objetivos específicos que direcionaram e subsidiaram a nossa investigação sobre as práticas de ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil. Sendo assim, também investigamos a forma como a BNCC recomenda o desenvolvimento das habilidades linguísticas na Educação Infantil. Em seguida, buscamos compreender como os documentos de Referência Nacional podem influenciar as propostas didáticas da Educação Infantil. Posteriormente, analisamos relatórios de aprendizagem produzidos por duas professoras da Escola Ler e Brincar, no ano de 2022, a fim de compreender as habilidades de leitura desenvolvidas pelos discentes das turmas Pré II A e B. Por fim, a partir de nosso referencial teórico, propomos uma sequência didática para o aprendizado de leitura na educação infantil.

A TSDC foi uma lente importante nesse processo, pois visibilizou o funcionamento sistêmico das práticas de ensino de leitura, que se caracterizam por elementos de ordem complexa, tais como: múltiplas interações, agentes diversos e heterogêneos, *feedbacks*, adaptações, auto-organização, emergência, atratores, entre outros. Do ponto de vista científico, essa teoria se demonstrou pertinente justamente pelo fato de expandir o escopo de investigação do pesquisador e, não obstante, por sua capacidade de lidar com grande quantidade de dados. Além disso, os estudos sobre alfabetização e letramento, revisitados pela TSDC, nos apresentaram que a leitura é um ato complexo que envolve diversos processos cognitivos e

sociais, como por exemplo, decodificação, compreensão profunda, relações dialógicas para a construção de significado, e assim por diante.

Em termos metodológicos, o Estudo de Caso de base quantitativa e qualitativa, do tipo exploratório, foi capaz de lidar com a robustez do fenômeno aqui analisado. Essa metodologia se caracteriza como uma investigação criteriosa e multifacetada, que se vale de diversos instrumentos de coleta de dados que, neste estudo, foram análise dos relatórios, anotações e observações da pesquisadora, além de pesquisa documental. Para além disso, a Pesquisa-Ação também foi utilizada, de modo a realizar uma intervenção no contexto do caso estudado. Tal postura ativa é uma das características de uma pesquisa pelo viés da TSDC, uma vez que o pesquisador é considerado um agente do sistema, contribuindo para a sua dinâmica. Por essa razão, neste estudo, advogamos por uma abordagem renovada no ensino de linguagens na educação infantil, visando a preparação linguística das crianças.

A análise dos dados nos revelou várias informações sobre a complexidade do ensino de leitura. Com base nos relatórios das professoras, identificamos diversas habilidades de linguagem das crianças na Educação Infantil. Estas incluem a apreciação de diferentes gêneros e estilos musicais, identificação das letras do alfabeto, participação em brincadeiras envolvendo ritmo, dança e teatro, reconto de histórias ouvidas, envolvimento em situações cotidianas que demandam expressão oral ou escrita, leitura e escrita do próprio nome e reconhecimento dos nomes dos colegas, levantamento de hipóteses sobre leitura e escrita, reconhecimento e escrita de números, seleção de livros para leitura, escrita espontânea com e sem valor sonoro, participação em dramatizações e apresentações, prazer em contar histórias do cotidiano, leitura convencional de palavras e textos, cópia de listas de palavras, levantamento de hipóteses sobre gêneros discursivos com o recurso da observação gráfica, e, por último, coordenação motora para o traçado das letras e garatuja.

Na turma Pré II A, foi notável o desenvolvimento nas habilidades de linguagem, com todas as crianças alcançando sucesso em apreciar diferentes gêneros e estilos musicais, identificar as letras do alfabeto, recontar histórias ouvidas, participar de situações cotidianas envolvendo expressão oral ou escrita, ler e escrever o próprio nome, reconhecer os nomes dos colegas, além de ler, reconhecer e escrever números. Quanto à habilidade de levantar hipóteses sobre leitura e escrita, das 18 crianças, 15 desenvolveram essa competência. Essas evidências comprovam a eficácia da abordagem pedagógica da professora Filomena, no desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Em meio a essa paisagem, foi possível observar o reconhecimento das variações no desempenho das crianças, incluindo áreas abaixo do esperado, como a escrita espontânea sem

valor sonoro, bem como a participação em dramatizações e apresentações. Destacamos, ainda, a importância das atividades relacionadas à apreciação de gêneros e estilos musicais, assim como brincadeiras envolvendo ritmo e dança, ressaltando a interconexão entre essas habilidades e, seguramente, o desenvolvimento de competências de leitura.

Os dados também demonstraram o papel sistêmico da professora, à luz dos SDC, envolvendo uma compreensão abrangente das complexidades do processo de leitura. Este papel inclui a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e acolhedor que promova a expressão criativa e significativa das crianças, bem como o reconhecimento da capacidade adaptativa no desenvolvimento de habilidades de leitura de maneira não linear, individualizada e, sobretudo, coletiva. Além disso, os dados destacam ainda a valorização da abordagem pedagógica da professora, que promove o letramento visual como uma estratégia pertinente para os alunos da Educação Infantil, preparando-os para um mundo centrado em mídias, e enfatizando a importância da integração de atividades lúdicas

A análise dos dados da turma Pré II B, sob a orientação da professora Gertrudes, apresenta a habilidade das crianças na escolha e análise de livros de leitura não convencional, a capacidade de levantar hipóteses relacionadas à linguagem escrita e a importância da coordenação motora fina, atividades lúdicas como música, dança e teatro. Nesse sentido, os dados demonstraram preocupação com a atividade de “escrita de listas de palavras”, indicando a necessidade de repensá-la em um contexto mais amplo de aprendizado da linguagem escrita, alinhando-se com as diretrizes da BNCC. Isso inclui dar ênfase na interconexão das diferentes habilidades de linguagem, destacando, para tanto, a necessidade de práticas pedagógicas equilibradas e integrais que valorizem as experiências das crianças e promovam o letramento de maneira significativa.

Outra questão sugerida para reflexão é a importância de tomar decisões pedagógicas sensíveis aos *feedbacks* do sistema educacional, alinhadas com diretrizes institucionais e políticas públicas para a alfabetização e o letramento, reconhecendo, desse modo, o papel primordial do *feedback* na regulação do sistema educacional.

Com base na análise dos relatórios e no papel ativo do pesquisador assegurado pela TSDC, foi possível elaborar e desenvolver uma sequência didática, cujo objeto de conhecimento se concentrou no desenvolvimento de habilidades de leitura e nas interações sociais, com vistas a estimular o aluno a levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua (gem), testando-as de forma natural e lúdica. O planejamento em questão foi direcionado ao desenvolvimento de práticas de leitura na Educação Infantil, considerando essas práticas como sistemas de ordem dinâmica e complexa. Por conta disso, a sequência didática foi criada com

o intuito de desenvolver letramentos iniciais nas crianças, tendo por base os seus conhecimentos prévios, potencialidades e fragilidades, especificidades essas apontadas nos relatórios.

Sob esse olhar crítico-investigativo, a intervenção foi fundamentada, de diversas maneiras, na exploração de livros e textos, buscando incentivar os alunos a escolherem livros, identificarem palavras, registrarem-nas por meio de escrita espontânea, participarem de leitura colaborativa, criarem pinturas, explorarem versos e estabelecerem conexões com o Folclore Brasileiro. Todas essas funcionalidades foram estabelecidas como elementos que enriquecem a experiência de leitura das crianças, promovendo a participação ativa em diversas etapas desse processo. Para tanto, as ações incluíram discussões em grupo, reconto de histórias, criação de pinturas, registro de palavras e textos, bem como apresentação de músicas e danças. Tais atividades permitiram que os alunos construíssem significados por meio da interação com o texto e outros agentes humanos e não-humanos do sistema.

Para fins conclusivos, a seguir, o Quadro 6² faz uma síntese, em termos de complexidade, daquilo que foi mobilizado em nossas análises.

Quadro 6: Síntese

| Síntese dos conceitos teóricos | Manifestação dos Conceitos na Análise do Sistema Complexo |
|---|---|
| <p>Interações: Processos através dos quais agentes (leitores, autor, texto) interagem, gerando efeitos de sentido. A interação é a energia do sistema.</p> <p>Agentes: Elementos ativos (leitores, autor, texto, contexto social) que inter-relacionam durante o ato de ler, influenciando e sendo influenciados pelo sistema de leitura.</p> | <p>Interações: Evidenciadas nas aprendizagens dos alunos destacadas nos relatórios, as quais enfatizam a interação dinâmica e não linear de diversos fatores na aprendizagem das crianças, como a leitura visual indutiva e a formulação de hipóteses sobre a linguagem escrita.</p> <p>Agentes: Os múltiplos agentes (crianças, professora, materiais de leitura, contexto escolar) que participam ativamente no sistema de leitura, contribuindo para a</p> |

² O Quadro-síntese oferece um resumo das principais conceituações teóricas relacionadas à TSDC, destacando as suas manifestações na análise dos relatórios das professoras e do plano de aula. As interações entre agentes, os *feedbacks*, as adaptações, a auto-organização, a emergência e os atratores, são conceitos fundamentais abordados em nosso estudo, que evidenciam a sua aplicabilidade no contexto educacional, bem como na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de leitura.

| | |
|--|---|
| <p>Feedbacks: Processo dinâmico onde as propriedades emergentes de um sistema influenciam e retroalimentam as decisões tomadas, ajustando a trajetória do sistema conforme necessário.</p> <p>Adaptações: Capacidade do sistema e de seus agentes de se ajustarem em resposta a mudanças, eventos temporais, e feedbacks, alterando significativamente sua rota.</p> <p>Auto-organização: Capacidade dos sistemas de criar novos padrões, estruturas, e soluções eficientes para problemas a partir de interações locais, sem depender de um controlador externo.</p> <p>Emergência: Fenômeno onde novos padrões, comportamentos, ou propriedades surgem no sistema que não podem ser previstos apenas pela soma dos comportamentos das partes individuais.</p> <p>Atratores: Padrões de comportamento estáveis que o sistema tende a adotar, influenciando sua trajetória e comportamento a longo prazo.</p> | <p>complexidade do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Feedbacks: Observados nas práticas aprendizagens dos alunos, que são sensíveis aos feedbacks do sistema educacional, em que eventos em uma instância do sistema podem resultar em mudanças significativas em outras partes.</p> <p>Adaptações: Manifestadas na capacidade das crianças e do sistema educacional de se adaptar às recorrências e eventos temporais, alterando a rota de aprendizagem.</p> <p>Auto-organização: Refletida na capacidade do plano de aula de incitar a auto-organização das práticas de ensino de leitura, promovendo uma abordagem que transcende barreiras convencionais.</p> <p>Emergência: Evidenciada na emergência de habilidades de leitura e interpretação através de interações dinâmicas e adaptativas entre os diversos elementos do ambiente educacional.</p> <p>Atratores: Indicados pelas práticas pedagógicas que se estabilizam em padrões de comportamento, como o incentivo ao letramento visual e a exploração de livros e textos de diversas maneiras.</p> |
|--|---|

Postuladas tais considerações conceituais, para finalizar nossas reflexões, torna-se pertinente destacar que a incorporação do contexto cultural e social das crianças no plano de aula, com ênfase no Folclore Brasileiro e tradições locais, pode enriquecer o processo de desenvolvimento da leitura pelo fato de conectá-lo às experiências das crianças com a sua cultura e ambiente. Pensar essa prática acaba por proporcionar o reconhecimento da diversidade textual e, nessa mesma linha de ação, a compreensão de que diferentes gêneros exigem distintas estratégias de assimilação, demonstrando a complexidade da leitura quando influenciada por valores culturais e expectativas contextuais.

Nesse sentido, os dados indicaram a relevância do desenvolvimento de multiletramentos desde a Educação Infantil, reconhecendo que a habilidade de ler e compreender vai além da mera decodificação de palavras, pois trata-se de um processo que envolve diversas linguagens e formas de expressão, desde o impresso até o digital. Essa perspectiva está conectada aos avanços da sociedade contemporânea, fortemente impactada pela pandemia da Covid-19, a qual, conforme Seba e Costa (2022), deu origem a novos gêneros discursivos e, conseqüentemente, afetou o papel dos professores de línguas.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a fundamental importância do desenvolvimento da linguagem, por meio de práticas de leitura, desde a educação infantil. Ao investigar os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas, as pesquisas, de modo geral, contribuem para embasar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Investir na promoção de uma pedagogia linguística, desde os primeiros anos de vida, é crucial para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e equitativas. É necessário abordar os processos de multiletramentos, nessa fase de aquisição da linguagem, destacando a importância de uma formação linguística mais robusta nos cursos de pedagogia, capacitando professores a então trabalharem de forma mais eficaz com os multiletramentos em sala de aula.

Por fim, a pesquisa me proporcionou uma compreensão mais refinada e abrangente sobre os processos de ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil, pois (re)significou as minhas práticas pedagógicas, minha formação como pedagoga e meu olhar para a língua(gem), em especial, às práticas de leitura. Trilhar os caminhos desta dissertação me forneceu sólidos conhecimentos teóricos e práticos para promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos meus alunos da Educação Infantil. Reconstruir-me como professora-pesquisadora foi essencial para o meu crescimento e aprimoramento contínuo como profissional da área da Linguística Aplicada e Educação.

Em virtude do trajeto trilhado para a execução de nossa pesquisa, esperamos que as reflexões apresentadas nesta dissertação contribuam para o avanço das práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de leitura na Educação Infantil, a partir de uma pedagogia linguística. E, que os dados aqui explorados possam inspirar pesquisas futuras na área da Linguística Aplicada, promovendo uma abordagem integral que reconheça a aprendizagem da leitura como algo que ela sempre foi: um sistema dinâmico e complexo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

ACOSTA-PEREIRA, R. **A prática de análise lin-guística nas aulas de língua portuguesa**: por uma ancoragem dialógica. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, Jataí, v. 10, n. 1, p. 182-200, jan./jul. 2018.

ACOSTA, B. **As Fake News Como Condições Iniciais Para As Práticas De Leitura Na Perspectiva Dos Sistemas Dinâmicos Complexos**. 2020, 92 fls. Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e Letramento**: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 11-22.

ALMEIDA, V. F; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 204–2018, 2014.

AMORIM, A. M. B.; FARAGO, A. C. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1): 134-154, 2015. Disponível em: <http://192.168.7.116:8080/xmlui/handle/123456789/463>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSOLINI, F. E.; Tfouni, L. V. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia**. v. 9, n. 17. Ribeirão Preto. Dez. de 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yD8DgzTZnnJMhDtDzFrhgnH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

ATTA, A. C. F.; HETKOWSKI, T. M. Integrar para inovar: os potenciais do multiletramento na educação básica. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias - CINTERGEO**, p. 111–117, 2019.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BATISTA, A. A. G. et al. Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2007. p. 6-58.

BATISTA, G. M.; OLIVEIRA, M. L. L. de. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, v. 22, n. 44, p. 64–85, 2018.

BERTALANFFY, L. **Teoria Geral dos Sistemas**. 3. ed. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOTELHO, A. M. C. S. **O Grafismo Infantil**: as formas de interpretação dos desenhos das crianças. Curitiba: Appris, 2018.

BRANDÃO, A. C. P. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”? In: BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 19-36.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1 - 3.

BRITES, L. **Brincar é fundamental**: como entender o neuro desenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione,1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**: pensamento e ação no magistério. 10ª ed. Editora Scipione: São Paulo, 2002.

CAGLIARI, L. C. LEITURA E ALFABETIZAÇÃO. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 3, p. 6–20, 2012. DOI: 10.20396/cel.v3i0.8636645. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636645>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CAVALCANTE, M. G. O. et al. As contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80217>>. Acesso em: 27 out. 2023.

COLELLO, S. M. G. **Concepções de leitura e implicações pedagógicas.** *International Studies on Law and Education* [S.l.], n. ja-ju, p. 47-52, 2010. Tradução. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002128100>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CORREIA, V. A. **As fases da infância precisam ser respeitadas.** Psicólogos Berrini. Disponível em: <https://www.psicologosberrini.com.br/blog/fases-da-infancia-precisam-ser-respeitadas/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

COSTA, M. F. M. **O desenho infantil e sua contribuição para a aprendizagem.** 2017. Disponível em: <https://antigo.monografias.ufrn.br/handle/123456789/5895>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CRUZ, B. A. A. F. **As Fake News como Condições Iniciais para as Práticas de Leitura na Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos,** Cáceres-MT, 92 f, 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

DORNEY, Z. *Conceptualizing Learner Characteristics in a Complex Dynamic World.* In: ORTEGA, L; HAN, ZhaoHong. *Complexity Theory and Language Development:* In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company. 2017. p. 79 – 96.

DUTRA, T. **Práticas pedagógicas de educação ambiental na educação infantil na perspectiva da teoria da complexidade.** 2022. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – PPGÉ. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2022.

FARIA, G. P. C; PERES, S. M; ROSSI, M. A. L. Os eventos de letramentos na educação infantil: um olhar a partir das diretrizes curriculares. **Revista Educação e Políticas em debate,** v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44565>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). **A produção de notações na criança.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** Trad. Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e**

reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

FRANCO, C. de P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

FUENTES, M. A. Métodos e metodologias em sistemas complexos. In: FURTADO, B.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. 436 p.

FURTADO, K. M. NETO, G. C. **Arte na educação infantil: possibilidades e limites**. 2019. Disponível em: < <https://faculdadeplus.edu.br/site/wpcontent/uploads/2020/02/3-ARTE-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTILPOSSIBILIDADES-E-LIMITES.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. 375p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

GOUGH, P.B. *One Second of Reading*. In: H. Singer & R.B. Ruddel (Org.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 1976. p. 509– 535.

GOULART, C; MATA, A. S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. MEC, SEB, 2016.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p.450-460, 2006.

GRAY, D. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRIFFITHS, C; PALGRAVE, A. S. **Individual Differences in Language Learning: A Complex Systems Theory Perspective**, Edition, Macmillan Pages, 2020.

HANSON, D; GRIMMER, M. (2007). The mix of qualitative and quantitative research in major marketing journals, 1993-2002. **European Journal of Marketing**, 41, 58-70, 2007.

HENSLEY, J. *A Brief Introduction and Overview of Complex Systems in Applied Linguistics. Journal of the Faculty of Global Communication*, University of Nagasaki. n. 11, 2010.

HEYLIGHEN, F. C. P. G. C. (2006). *Complexity and Philosophy. In: Jan Bogg and Robert Geyer (Org.). Complexity, Science and Society*. Oxford and New York: Radcliffe Publishing.

HOLLAND, J. H. *Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

HOLLAND, J. H. **Ordem: how adaptation builds complexity**. Perseus books, Cambridge, Massachusetts, 1997.

HOLLAND, J. H. **A Ordem Oculta: como a adaptação gera a complexidade**. Trad. José Luiz Malaquias. Lisboa: Gradativa, 1999.

HOPPE, M. C. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 1, p. e10331, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10331>. Acesso em: 15 fev. 2024.

JONES, F. P. Pesquisa qualitativa. In: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. S. **Métodos da Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JÚNIOR, A. T. A. PELOSI, A. C; BESSA, R. M. Leitura como um subsistema adaptativo complexo. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 162–171, 2019.

KATO, M. **Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. (1995). Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006.

LAMAS, Z. J. **Processo de Aprendizagem Organizacional em Sistemas Adaptativos Complexos**: construção de um schema interpretativo. 2006, 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. Ciências Sociais, UNIVALI. Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=219. Acesso em: 27 jan. 2023.

LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*. **Applied Linguistics**, v. 18, Issue 2, 1 June 1997, Pages 141–165, Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141> Acesso em: 27 jan. 2023.

LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. The lessons continue: Chapter 1. Complexity Theory. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (Org.). *Complexity Theory and Language Development: in Celebration of Diane Larsen-Freeman*. [s.l.]: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 11–50. (Language Learning & Language Teaching). Disponível em: <<https://benjamins.com/catalog/llt.48.02lar>>. Acesso em: 9 fev. 2024.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1996.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEITE, M. S. A. **Proposta de uma modelagem de referência para representarsistemas complexos**. 2004. 420f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. Trad. Clara Dornelles. **Trab. Linguist. APL**. [on-line]. v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. ISSN 0103-1813

LORENZ, E. N. **Essência do caos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

MAGILL, R.A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 2000.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

MATIAS, J; SEVERO, D. F. N. (2022). Só se aprende a alfabetizar ao alfabetizar: uma entrevista com Magda Soares. **Saberes Em Foco**, v. 5, n. 1, p. 383–391. Disponível em:

<https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/139>.

Acesso em: 3 abr. 2023.

MATIAS, J; SEVERO, D. F. N. (2021). Por uma formação de base linguística para o/a futuro/a pedagogo/a: uma discussão necessária. **Revista Acadêmica Licência&Acturas**, v. 9, n. 2, p. 23–34. Disponível em: <https://doi.org/10.55602/rlic.v9i2.258>. Acesso em: 01 mai. 2023.

MORIN, E. **O método 1: da natureza**. Trad. Illana Heineberg. 2 ed., Porto Alegre: v.1 Sulina, 1977.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Trad. Eliane Lisboa. PortoAlegre: Sulina, 2011.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Pontes Editores, Campinas-SP, 2009.

PAIVA, V.L.M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n.1, p. 77- 127, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br]. P. 331-344.

PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.1952

PIAGET, J. **Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POERSCH, J. M; TASCA, M. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1995.

RAND, W. Sistemas complexos: conceitos, literatura, possibilidades e limitações. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. P. 43-63.

REGO, T. C. (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, Vozes.

RIBEIRO, V. M. **Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

ROCHA, P. da S; VALIENGO, A; LIMA, E. A. (2022). Práticas pedagógicas na Educação Infantil: algumas implicações do trabalho docente no desenvolvimento da linguagem

oral. **Devir Educação**, v. 6, n. 1, e-382. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.382>. Acesso em: 10 abr. 2023.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: NETO, A. T.; ROJO, R. (Org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROULET, E. **Teorias lingüísticas gramaticais e ensino de línguas**. São Paulo: Ática, 1986.

ROULET, E. **Coleção: Biblioteca Pioneira De Linguística** · Editora: Pioneira · Ano: 1978.

RUDELL, R; UNRAU, N. *Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: the Reader, the Text, and the Teacher*. In: UNRAU, Norman (Org.). 6. ed. [s.l.]: **International Reading Association**, 2013, p. 1015–1068. Disponível em:

<<http://www.literacyworldwide.org/General/Publications/Books/bk710/toc.aspx>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SACHET, C. M. **Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://re-positorio.unesc.net/bitstream/1/5221/1/CLAUDIA%20MILANEZ%20SACHET.pdf>.

SAMPIERI, R., COLLADO, C; LÚCIO, M. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. F. S. **A oralidade e a identidade do educando: uma reflexão sobre a linguagem verbal e o seu uso pedagógico**. 2009, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manoele, 2002.

SOUZA, G. M; BUCKERIDGE, M. S. Sistemas complexos: novas formas de ver a Botânica. **Revista Brasil. Bot.**, v .27, n. 3, p. 407-419, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/28011324/Sistemas_complexos_novas_formas_de_ver_a_Bot%C3%A2nica. Acesso em: 01 abr. 2023.

SEBA, A. L. D. V; COSTA, E. P. M. da. A promessa da redação ENEM nota mil nas redes sociais: uma análise enunciativo-discursiva de um perfil no instagram. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 32, n. 01, p. 243–263, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6392>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SEBA, A, L, D, V. **Learning Through Cartoons: aprendizado de língua inglesa mediado por computador na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos.** Monografia. Departamento de Letras – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

SEBA, A, L, D, V. Educação e os Multiletramentos em tempos de distanciamento social na pandemia da covid-19: uma proposta para o uso do facebook como ambiente virtual de aprendizagem. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA**, 8(2), 51–75, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6152/4534>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, M. R. da. **Os efeitos do livro didático nas práticas de ensino de Língua Inglesa na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. UNEMAT, 2016.

SILVA, G. C. **A importância das garatujas para as crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil:** Uma revisão. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA109_ID1827_30062021094455.pdf. Acesso em: 14 mai. 2023.

SILVA, M. R. da. **Os efeitos do livro didático nas práticas de ensino de Língua Inglesa na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos.** Dissertação (Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. UNEMAT; 2016.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa:** um estudo na perspectiva da complexidade/caos. 2008, 237f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Linha J de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, 2008.

SILVA, M; GUEDES-PINTO, A. L. **A leitura para a Educação Infantil na BNCC:** continuidades e rupturas. Linha Mestra, Campinas, n. 40, p. 48-58, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil.** Ano VII, n. 20, 2009. P. 6-9.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento? In: SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. **Alfabetrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

Soares, M. B. (1985). As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos De Pesquisa**. v. 52, p. 19–24. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 27 set. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 a. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. 5ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP E EDITORA Vozes, 1993.

TEBEROSKY, A, COLOMER, T. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre Artmed. 2002.

TESSONE, C. J. A Natureza Complexa dos Sistemas Sociais. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Modelagem de Sistemas Complexos para Políticas Públicas**. Brasília: IPEA, 2015.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TORRES, S. M., & Liberato Tettamanzy, A. L. (2008). Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Nau Literária**, 4(1). Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.5844>. Acesso em: 06 jun. 2023.

UHER J. *Taxonomic Models of Individual Differences: a Guide to Transdisciplinary Approaches*. **Phiopical Transactions**, p.1-13, 2018, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0171>. Acesso em: 25 set.2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILEMAN, R. E. **Visual Communicating**. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

WOOLF, V. **O sol e o peixe: prosas poéticas**. Seleção e tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

YARIME, M; KHARRAZI, A. O ambiente como sistema socionatural, dinâmico e complexo: oportunidades e desafios de políticas públicas na promoção da sustentabilidade global. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. P.141-155

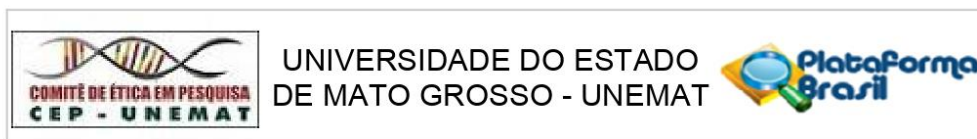
YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZOLTAN, D. Conceptualizing learner characteristics in a complex, dynamic world. *In*: **ORTEGA, L e HAN, ZhaoHong. Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company., 2017, p. 79–96.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Aprovação comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de ensino e de aprendizagens de leitura na Educação Infantil na perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos: um estudo de caso em uma escola pública do município de Cáceres-MT

Pesquisador: LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66516523.0.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.928.189

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística na Linha de Pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem que busca apresentar o processo de práticas de leitura com foco no pensamento sistêmico, adaptativo e complexo, inspirados no pensamento complexo, por entender que a linguagem é um sistema dinâmico e complexo. O contexto da pesquisa corresponde ao espaço das aulas ministradas pela pesquisadora em uma turma da Educação Infantil de uma Escola Municipal localizada na cidade de Cáceres-MT. Participarão deste estudo os alunos da educação infantil da turma de 03 anos do período integral; as professoras e as auxiliares do desenvolvimento infantil da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as práticas de ensino e de aprendizagens de leitura na Educação Infantil na perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos, um estudo de caso em uma turma da escola pública do município de Cáceres-MT.

Objetivo Secundário:

- Compreender como a Base Nacional Comum Curricular recomenda o desenvolvimento de habilidades linguísticas na Educação Infantil;
- Aprender como as Políticas Públicas Educacionais e os documentos de Referência Nacional

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

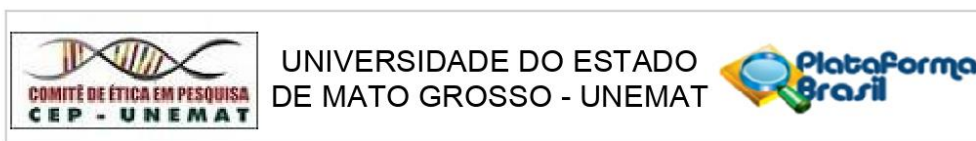
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.928.189

influenciam as propostas didáticas da Educação Infantil;

- Estimular o contato da criança com situações em que a leitura é empregada como objeto de mediação das interações sociais, possibilitando levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e testá-las de forma natural e lúdica respeitando o processo de aprendizagem da leitura pela criança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

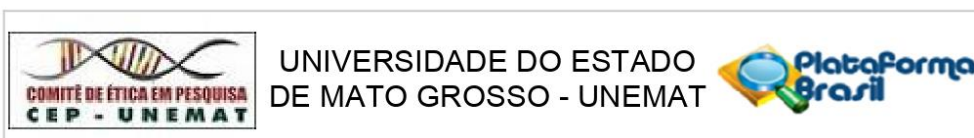
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

| | |
|---|------------------------------|
| Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095 | CEP: 78.200-000 |
| Bairro: Cavahada II | |
| UF: MT | Município: CACERES |
| Telefone: (65)3221-0067 | E-mail: cep@unemat.br |



Continuação do Parecer: 5.928.189

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2062154.pdf | 16/02/2023 22:12:18 | | Aceito |
| Outros | Oficio_ao_cep2_vers.pdf | 16/02/2023 22:11:45 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Outros | questionario_2_vers.pdf | 16/02/2023 22:10:25 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Outros | Oficio_ao_cep.pdf | 16/02/2023 22:08:51 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TLCE_2_VERSAO.pdf | 16/02/2023 22:06:08 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Outros | curriculo_valdir.pdf | 05/01/2023 22:07:21 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | OFICIO_ATUALIZADO_CORRETO.pdf | 05/01/2023 22:05:21 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Outros | TERMO_RESPONSABILIDADE.pdf | 05/01/2023 22:04:11 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TERMO_COMPRO.pdf | 05/01/2023 22:03:25 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Outros | DECLARACAO_DADOS_NAO_INICIADA.pdf | 05/01/2023 22:01:35 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_CORRETO_LU.pdf | 05/01/2023 21:59:52 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 05/01/2023 21:59:25 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | DECLARACAO_INFRAESTRUTURA.pdf | 05/01/2023 21:56:20 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

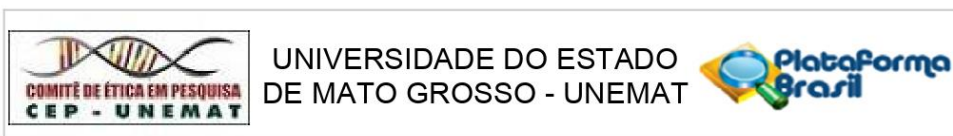
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.928.189

| | | | | |
|----------------|----------------------------|------------------------|---|--------|
| Orçamento | orcamento_lucilene.pdf | 05/01/2023 21:55:19 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO_CORRETA.pdf | 05/01/2023 21:53:52 | LUCILENE GREICE BOTELHO MAGALHAES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 06 de Março de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br