ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES CONTEMPORÂNEAS ENTRE INFÂNCIA, LETRAMENTO E PRÁTICA DOCENTE

Maria Rosângela Amorim Silvestre1; Francisca Alves de Souza2; Ana Paula Moraes Santos Souza3

1 Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri - MPEDU-URCA, Crato, Ceará, Brasil, rosangela.silvestre@urca,br

2 Mestra em educação pelo PROFEPT no IFSertão Pernambuco,berocleide75@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – PPGEEN-UECE, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil, ana.moraes@urca.br

Resumo

O presente artigo analisa as tensões contemporâneas que atravessam a presença da escrita na Educação Infantil, discutindo suas implicações para a prática pedagógica e para a identidade profissional docente. O estudo fundamenta-se na pedagogia da infância e na teoria histórico-cultural, compreendendo a infância como construção histórica e social e a escrita como prática cultural mediada pelas interações. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil. Nesse percurso, discute-se o letramento como participação em práticas sociais de linguagem e o brincar como espaço privilegiado de inserção da criança na cultura escrita. A análise evidencia a coexistência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização, revelando tensões entre perspectivas socioculturais de aprendizagem e abordagens centradas na mensuração de habilidades. Sustenta-se que o problema não reside na presença da escrita nessa etapa, mas em sua redução a treino técnico e antecipação escolarizante. Conclui-se que a superação dessas tensões demanda o fortalecimento de uma identidade docente crítica e de uma profissionalidade fundamentada teoricamente, capaz de integrar a escrita às experiências culturais da infância sem subordinar a Educação Infantil à lógica produtivista.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escrita. Letramento. Identidade Docente Políticas Educacionais.

Introdução

A presença da escrita na Educação Infantil tem se constituído, nas últimas décadas, como um campo de intensos debates no âmbito educacional. Questões como alfabetizar ou não alfabetizar, trabalhar ou evitar o uso das letras, ou ainda antecipar conteúdos do Ensino

Fundamental ou respeitar as experiências próprias da infância aparecem com frequência tanto no debate público quanto no cotidiano das escolas. Muitas vezes, entretanto, essas discussões acabam reduzindo uma problemática complexa a posições dicotômicas que pouco contribuem para compreender a natureza cultural e pedagógica da escrita na infância.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, entretanto, a presença da escrita surge de forma muito mais viva e significativa. Nas brincadeiras de faz de conta, nas histórias contadas e recontadas, nos registros feitos pelas crianças, nas listas, nas cartas e nos bilhetes produzidos durante as atividades, a escrita aparece como parte das experiências culturais que as crianças vivenciam. Nesse contexto, a questão central deixa de ser simplesmente se a escrita deve ou não estar presente na Educação Infantil, passando a ser como ela pode integrar-se ao cotidiano das crianças de maneira significativa e respeitosa com o tempo da infância.

Compreender essa presença da escrita exige situá-la no interior de uma concepção de infância como construção histórica e social (Sarmento; Pinto, 1997) e de desenvolvimento como processo mediado pelas interações culturais, conforme propõe a teoria histórico-cultural (Vigotski, 1998). Nessa perspectiva, aprender não significa apenas adquirir habilidades técnicas, mas participar de experiências culturais que reorganizam o pensamento e ampliam as possibilidades de interação com o mundo.

Sustenta-se, neste artigo, que a presença da escrita na Educação Infantil não constitui problema em si, o problema emerge quando ela é reduzida a exercícios repetitivos, fragmentados ou voltados à antecipação de metas próprias do Ensino Fundamental. A discussão desloca-se, portanto, do “se” para o “como” e o “para quê”: como integrar a escrita às experiências culturais da infância e para que projeto de formação humana ela é mobilizada.

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil representa um marco importante nesse debate. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996 — estabelece que essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) aprofundam essa compreensão ao conceber a criança como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações e nas brincadeiras.

No contexto educacional brasileiro contemporâneo, esse debate também se relaciona com a coexistência de diferentes orientações normativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). Enquanto as DCNEI e a BNCC enfatizam experiências significativas e inserção cultural, a PNA introduz forte ênfase em

habilidades fonêmicas e instrução explícita, produzindo pressões por sistematização precoce da escrita nas instituições de Educação Infantil.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre o lugar da escrita nessa etapa da educação básica, considerando os referenciais teóricos que discutem a infância, o desenvolvimento e a linguagem, bem como as tensões presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada à análise crítica da produção acadêmica e de documentos normativos que orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), possibilita o exame sistemático de contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, permitindo compreender diferentes perspectivas e aprofundar a discussão conceitual.

O percurso investigativo fundamenta-se em autores que discutem a pedagogia da infância, a teoria histórico-cultural, o letramento e a formação docente, entre os quais se destacam Sarmento e Pinto (1997), Vigotski (1998), Soares (2004) e Barbosa (2022). Além da literatura acadêmica, foram analisados documentos que orientam a política educacional brasileira para a Educação Infantil, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019).

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar as concepções de infância, linguagem e aprendizagem presentes nesses referenciais, bem como as tensões existentes entre diferentes orientações pedagógicas que incidem sobre a organização das práticas educativas na Educação Infantil.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar as tensões contemporâneas que atravessam a presença da escrita na Educação Infantil, compreendendo-a como prática cultural e discutindo seus impactos na construção da identidade e da profissionalidade docente.

2 Escrita, infância e cultura na Educação Infantil

A presença da escrita na Educação Infantil tem sido historicamente atravessada por disputas conceituais e pedagógicas que revelam diferentes concepções de infância, aprendizagem e currículo. Enquanto determinadas perspectivas defendem a antecipação de

processos sistematizados de alfabetização, outras enfatizam a necessidade de preservar o tempo próprio da infância, valorizando experiências culturais, brincadeiras e interações.

A partir da perspectiva histórico-cultural, entretanto, essa polarização revela-se insuficiente para compreender a complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita. Vigotski (1998) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação cultural, sendo a linguagem um dos principais instrumentos simbólicos nesse processo. A escrita, nesse contexto, não se configura apenas como habilidade técnica, mas como prática social que se desenvolve nas interações e nas experiências culturais compartilhadas.

Nesse sentido, a aproximação das crianças com a escrita pode ocorrer de diferentes formas no cotidiano da Educação Infantil: nas brincadeiras de faz de conta, nas histórias narradas e recontadas, nas produções gráficas, nas listas, bilhetes e registros coletivos realizados durante as atividades. Essas experiências permitem que as crianças entrem em contato com a função social da escrita, compreendendo-a como instrumento de comunicação, memória e expressão cultural.

Sarmento e Pinto (1997) contribuem para essa compreensão ao defender que a infância deve ser entendida como categoria social e histórica, marcada pela participação ativa das crianças na produção de culturas infantis. Nessa perspectiva, as práticas de linguagem vivenciadas no cotidiano escolar não apenas refletem a cultura adulta, mas também são recriadas pelas próprias crianças em suas interações e brincadeiras.

Nesse contexto, na Educação Infantil, o conceito de letramento não se reduz ao domínio convencional do sistema alfabético. Trata-se da inserção da criança em práticas discursivas socialmente situadas, nas quais a linguagem escrita circula como forma de interação, produção de sentidos e participação cultural (Baptista, 2017). Nessa perspectiva, a escrita é compreendida como prática social e cultural, e não como técnica a ser antecipada ou sistematizada precocemente.

À luz da teoria histórico-cultural, a aprendizagem da escrita emerge das necessidades comunicativas e das interações sociais. Para Vigotski (1998), a linguagem constitui instrumento simbólico fundamental para a reorganização do pensamento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse processo, o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano das relações sociais para, posteriormente, ser internalizado pelo sujeito. Assim, a escrita não se apresenta como ponto de partida técnico do processo educativo, mas como desdobramento de experiências culturais mediadas.

Nesse sentido, o problema não reside na presença da escrita na Educação Infantil, mas em sua fragmentação em exercícios descontextualizados ou em sua transformação em meta formal antecipatória do Ensino Fundamental. Ser letrado, nessa etapa da educação básica, significa participar de práticas sociais de linguagem, atribuir sentido às marcas gráficas e compreender as diferentes funções sociais da escrita nos diversos contextos de uso.

Nesse cenário, o brincar simbólico constitui espaço privilegiado para a experimentação dessas funções sociais da escrita. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças mobilizam registros gráficos como parte de suas ações imaginativas, integrando linguagem oral, escrita e interação social. Ao escrever listas para um mercado imaginário, registrar consultas em um consultório fictício ou produzir mapas, cartas e receitas durante as brincadeiras, a criança não realiza um exercício mecânico de escrita, mas participa de práticas culturais que atribuem significado às marcas gráficas.

As contribuições de Edwards e Forman (1999), ao sistematizarem a experiência pedagógica de Reggio Emilia, ampliam essa compreensão ao situar a escrita como uma das "cem linguagens da criança". Essa formulação rompe com concepções reducionistas de alfabetização e insere a escrita no campo das múltiplas formas de expressão infantil. No mesmo horizonte teórico, Rinaldi (2012) destaca a criança como produtora de cultura e elaboradora de teorias sobre o mundo, reafirmando sua condição de sujeito ativo nos processos de significação.

A compreensão da infância como tempo presente constitui fundamento ético dessa discussão. Kramer (2006) sustenta que a infância não deve ser concebida como etapa meramente preparatória para a escolarização futura, mas como categoria social e histórica que participa ativamente da produção de sentidos, identidades e culturas. Subordinar a Educação Infantil à alfabetização precoce significa, nesse contexto, negar à criança o direito de viver plenamente sua condição infantil.

Nessa perspectiva, a brincadeira assume estatuto de experiência cultural estruturante. Por meio dela, a criança experimenta papéis sociais, elabora significados e expressa sua compreensão da realidade. O brincar, portanto, não pode ser entendido como atividade acessória, mas como linguagem por meio da qual a infância se manifesta e produz cultura.

Barbosa (2008) reforça essa compreensão ao afirmar que a oferta de múltiplas linguagens simbólicas favorece a mobilização integrada de dimensões cognitivas, afetivas, sociais, estéticas e motoras, ampliando as possibilidades de desenvolvimento infantil. Ao articular diferentes formas de expressão, a prática pedagógica reconhece a complexidade da experiência da criança e evita reduzi-la a aprendizagens fragmentadas.

De modo convergente, Barbosa (2022) enfatiza que o currículo da Educação Infantil deve respeitar o tempo próprio da infância — um tempo não linear, marcado por intensidade, curiosidade e repetição significativa. Nesse contexto, a escrita precisa emergir de experiências vividas pelas crianças, como histórias compartilhadas, investigações coletivas e registros que façam sentido para o grupo, integrando-se ao cotidiano como prática cultural e não como imposição técnica.

A discussão sobre letramento na Educação Infantil também precisa ser compreendida no contexto normativo brasileiro. A coexistência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) evidencia aproximações e distanciamentos que repercutem diretamente na organização do trabalho pedagógico nas instituições.

Enquanto as DCNEI e a BNCC enfatizam interações, brincadeiras e inserção cultural das crianças nas práticas sociais de linguagem, a Política Nacional de Alfabetização introduz forte ênfase em habilidades fonêmicas e instrução explícita, reforçando pressões por sistematização precoce da escrita. Essa convivência normativa revela uma tensão epistemológica entre uma concepção sociocultural de aprendizagem, fundamentada na mediação e na construção de sentidos (Vigotski, 1998), e abordagens mais estruturadas, centradas na mensuração de habilidades específicas.

A cultura da mensuração intensifica a demanda por resultados verificáveis e comparáveis, deslocando o foco dos processos educativos para os produtos da aprendizagem. Em contraposição a essa lógica, Formosinho (2007) defende a documentação pedagógica como prática de escuta e reflexão sobre os percursos vividos pelas crianças. Nessa perspectiva, avaliar, na Educação Infantil, significa interpretar trajetórias, reconhecer múltiplas linguagens e compreender os processos de construção de sentido. Nesse contexto, a avaliação da escrita não deve se limitar à verificação de letras reconhecidas ou copiadas, mas considerar como a criança participa das práticas letradas e atribui significados às experiências vividas coletivamente.

Assim, letramento, brincadeira e cultura configuram-se como dimensões indissociáveis na Educação Infantil. Reconhecer a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos implica defender práticas pedagógicas que integrem escrita, imaginação e interação social, preservando a especificidade da infância e afirmando seu direito ao desenvolvimento integral.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva sociocultural de letramento na Educação Infantil não ocorre sem disputas. Se, por um lado, os referenciais teóricos aqui mobilizados

defendem a escrita como prática cultural integrada ao brincar, às interações e às múltiplas linguagens da infância, por outro, o cenário educacional contemporâneo evidencia pressões por padronização, mensuração e antecipação de resultados.

A coexistência de diferentes orientações normativas e concepções de aprendizagem produz um campo de tensões que atravessa o cotidiano das instituições de Educação Infantil e interpela diretamente a identidade profissional docente. Compreender essas tensões torna-se, portanto, condição necessária para analisar os desafios e as contradições que marcam a presença da escrita na Educação Infantil na atualidade.

A coexistência de diferentes orientações normativas e concepções de aprendizagem produz um campo de tensões que atravessa o cotidiano das instituições de Educação Infantil e interpela diretamente a identidade profissional docente. Compreender essas tensões torna-se, portanto, condição necessária para analisar os desafios e as contradições que marcam a presença da escrita na Educação Infantil na atualidade.

3 Identidade docente e formação

As tensões contemporâneas em torno da presença da escrita na Educação Infantil evidenciam que o debate não se restringe ao plano curricular ou metodológico. Trata-se de uma questão que incide diretamente sobre a identidade profissional da professora da Educação Infantil, uma vez que a forma como a escrita é compreendida e organizada no cotidiano pedagógico está profundamente vinculada às concepções de infância, desenvolvimento e educação que orientam o trabalho docente.

A identidade docente não constitui um atributo fixo ou previamente determinado. Ao contrário, trata-se de um processo histórico e relacional, continuamente construído no entrelaçamento entre trajetórias pessoais, experiências formativas, condições institucionais e expectativas sociais dirigidas à escola. Nesse sentido, a identidade profissional configura-se como síntese provisória entre a história individual do professor e o pertencimento a uma coletividade profissional que compartilha saberes, valores e responsabilidades educativas.

Pimenta (2005) contribui para essa compreensão ao afirmar que a identidade docente se constrói a partir da significação social da profissão e da revisão permanente de seus sentidos históricos e culturais. Conforme destaca a autora:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada

> professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, a docência configura-se simultaneamente como prática social e elaboração subjetiva. Gatti (1996) ressalta que, em contextos marcados por intensas transformações sociais e educacionais, a identidade docente torna-se um tema central, uma vez que o professor é sujeito historicamente situado, atravessado pelas condições concretas de trabalho, pelas políticas educacionais vigentes e pelas ambiências formativas às quais tem acesso. Mudanças institucionais, ampliação do acesso escolar, heterogeneidade sociocultural dos estudantes e novas demandas pedagógicas impactam diretamente a maneira como o papel docente é construído e percebido socialmente.

No campo específico da Educação Infantil, essas transformações assumem contornos ainda mais complexos. A ampliação do reconhecimento dessa etapa como primeira etapa da educação básica, associada à crescente pressão por resultados educacionais mensuráveis, tem produzido tensões que atravessam o cotidiano das instituições. A antecipação de práticas formalizadas de alfabetização, frequentemente associada a políticas de controle e avaliação, tensiona a identidade da professora da Educação Infantil, que passa a oscilar entre expectativas assistenciais, escolares e formativas.

Nesse cenário, refletir sobre a identidade docente implica também interrogar as concepções que orientam a prática pedagógica. Perguntar “com o que me identifico enquanto docente?” significa problematizar que ideias de infância, aprendizagem e cultura sustentam as escolhas realizadas no cotidiano educativo.

Gadotti (2011) enfatiza que a docência envolve compromisso ético e responsabilidade social, pois educar significa participar da formação humana em sua dimensão integral. Reconhecer a Educação Infantil como campo profissional específico exige, portanto, afirmar a complexidade de seu trabalho pedagógico, o que implica valorizar a formação docente e fortalecer a identidade profissional das educadoras que atuam nessa etapa.

Nesse processo, a formação docente assume papel estruturante. Libâneo (1998) argumenta que o professor não pode ser compreendido nem como mero executor de práticas prescritas, nem como teórico desvinculado da realidade escolar. A profissionalidade docente constrói-se na articulação entre fundamentos teóricos, saberes pedagógicos, conhecimentos curriculares e saberes experienciais produzidos na prática.

Barreto (2021) amplia essa discussão ao relacionar identidade docente ao conceito de profissionalidade, entendido como o conjunto de saberes, competências, autonomia e pertencimento coletivo que caracteriza o trabalho docente. A profissionalidade implica domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação, capacidade de reflexão crítica sobre a prática e inserção em uma comunidade profissional que compartilha princípios, valores e responsabilidades educativas.

À luz dessas contribuições, pode-se afirmar que superar as tensões contemporâneas em torno da escrita na Educação Infantil não significa estabelecer dicotomias simplificadoras — como escolher entre brincar ou escrever, entre cuidado ou aprendizagem, entre desenvolvimento ou instrução. O desafio consiste em fortalecer uma identidade docente capaz de sustentar, com fundamento teórico e compromisso ético, uma concepção de escrita como prática cultural, mediada, significativa e integrada às experiências da infância.

Quando a prática pedagógica se ancora na teoria histórico-cultural (Vigotski, 1998), na organização intencional do cotidiano educativo (Barbosa, 2022), na defesa ética da infância (Kramer, 2006), na escuta sensível das crianças (Rinaldi, 2012) e na documentação pedagógica como prática reflexiva (Formosinho, 2007), a identidade profissional assume papel estruturante. Nesse contexto, a identidade docente não se limita a um atributo individual, mas opera como eixo de coerência epistemológica, pedagógica e política.

Assim, a superação das tensões que atravessam a presença da escrita na Educação Infantil depende menos da adoção de métodos específicos e mais da consolidação de uma profissionalidade crítica e reflexiva, capaz de afirmar que a escrita, quando compreendida como prática cultural e mediada pelas interações, pode ampliar — e não restringir — o direito da criança à infância.

4 Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo tiveram como objetivo analisar as tensões contemporâneas que atravessam a presença da escrita na Educação Infantil, compreendendo-a como prática cultural e discutindo suas implicações para a identidade e a profissionalidade docente. A análise realizada a partir do diálogo com a pedagogia da infância, a teoria histórico-cultural e os documentos normativos da educação brasileira permitiu compreender que a presença da escrita nessa etapa da educação básica não constitui, em si, uma ameaça à infância.

O que se revela problemático, conforme discutido ao longo do texto, é a redução da escrita a um instrumento técnico, sua fragmentação em habilidades descontextualizadas ou sua

subordinação à lógica de antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a tensão contemporânea não se estabelece entre escrever ou não escrever na Educação Infantil, mas entre diferentes concepções de infância, aprendizagem e formação humana que orientam as práticas pedagógicas.

Ao compreender a criança como sujeito histórico e cultural, que se desenvolve nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens, torna-se possível situar a escrita como parte das experiências culturais vividas no cotidiano da Educação Infantil. Nessa perspectiva, aproximar as crianças da cultura escrita não significa antecipar processos formais de alfabetização, mas possibilitar sua participação em práticas sociais de linguagem que produzem sentidos, ampliam formas de expressão e favorecem a construção de vínculos com a cultura letrada.

O estudo também evidencia que as disputas presentes nas políticas educacionais e a crescente valorização de resultados mensuráveis produzem pressões sobre o trabalho docente, incidindo diretamente sobre a organização pedagógica e sobre a identidade profissional das professoras da Educação Infantil. Nesse contexto, fortalecer a identidade docente implica reconhecer a professora como mediadora cultural, capaz de realizar escolhas pedagógicas intencionais, fundamentadas teoricamente e comprometidas com os direitos das crianças.

Conclui-se, portanto, que o desafio contemporâneo não reside em excluir a escrita da Educação Infantil, mas em compreender e redefinir suas condições de presença no cotidiano pedagógico. Quando integrada às brincadeiras, às interações e às experiências significativas das crianças, a escrita deixa de representar um risco à infância e passa a constituir uma possibilidade formativa, ampliando as formas de participação das crianças na cultura e contribuindo para uma prática pedagógica que reconhece a infância como tempo presente, pleno de sentidos e direitos.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. esp., p. 312–331, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Rotina e organização do cotidiano na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele (org.). *Educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: diálogos possíveis*. Curitiba: CRV, 2018.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; RINALDI, Carla (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia da infância e profissionalidade docente. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). *Pedagogia da infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 13–42.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade histórica e social. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.