


Formação e prática docente na Educação Infantil: políticas e oportunidades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Teacher's training and practices in Early Childhood Education: policies and opportunities for oral and writing language development

Formación y práctica docente en Educación Infantil: políticas y oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral y escrito

Julia Scalco Pereira*

 <https://orcid.org/0000-0002-3221-9432>

Resumo: A promoção de aprendizagens sobre a linguagem oral e escrita tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social. As escolas infantis e as políticas públicas são basilares no apoio ao desenvolvimento linguístico das crianças. Assim sendo, este estudo teve como objetivo discutir a formação e as práticas docentes na Educação Infantil, a partir dos conceitos do Letramento Emergente. Participaram da pesquisa 65 professoras, que responderam a um instrumento de autoavaliação das práticas relacionadas à linguagem oral e escrita. Os dados foram avaliados mediante análises de frequências de resposta, de associação e de comparação de médias. Os resultados assinalaram relação significativa entre formação específica para o desenvolvimento linguístico das crianças até seis anos de idade e as ações pedagógicas implementadas no cotidiano escolar, abordando indicadores de práticas a serem ampliadas na Educação Infantil. Foram discutidas oportunidades práticas e políticas que possam colaborar com a formação docente na perspectiva do Letramento Emergente.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Letramento Emergente.

Abstract: Promoting learning experiences about oral and written language has an important role in cognitive and social development. Children's schools and public policies are fundamental in supporting children's linguistic development. Therefore, this study aimed to discuss training and teaching practices in Early Childhood Education, based on the concepts of Emergent Literacy. Sixty-five teachers participated in the research, who answered a self-assessment instrument of practices related to oral and written language. The data were evaluated through analysis of response frequencies, association and comparison of means. The results showed a significant relationship between specific training for the linguistic development of children up to six years of age and the pedagogical actions implemented in everyday school life, addressing indicators of practices to be expanded in Early Childhood Education. Practical and political opportunities that can collaborate with teacher training from the perspective of the Emergent Literacy were discussed.

Keywords: Teacher training. Early Childhood Education. Emergent Literacy.

* Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora da Unidade de Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. *E-mail:* <julia_scalco@hotmail.com>.

Resumen: La promoción de aprendizajes sobre el lenguaje oral y escrito tiene un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y social. Las instituciones de enseñanza infantiles y las políticas públicas son fundamentales para el desarrollo lingüístico de los niños. Así, este estudio tuvo como objetivo discutir la formación y las prácticas docentes en la Educación Infantil, a partir de los conceptos de Letramiento Emergente. Participaron de la investigación 65 docentes, que respondieron a un instrumento de autoevaluación de prácticas relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Los datos fueron evaluados mediante análisis de frecuencia de respuesta, de asociación y de comparación de promedios. Los resultados señalaron relación significativa entre la formación específica para el desarrollo lingüístico de los niños de hasta 6 años y las acciones pedagógicas implementadas en el cotidiano escolar, abordando indicadores de prácticas a ser ampliadas en la Educación Infantil. Fueron discutidas oportunidades prácticas y políticas que puedan colaborar con la formación docente en la perspectiva de Alfabetización Emergente.

Palabras clave: Formación docente. Educación Infantil. Letramiento Emergente.

Introdução

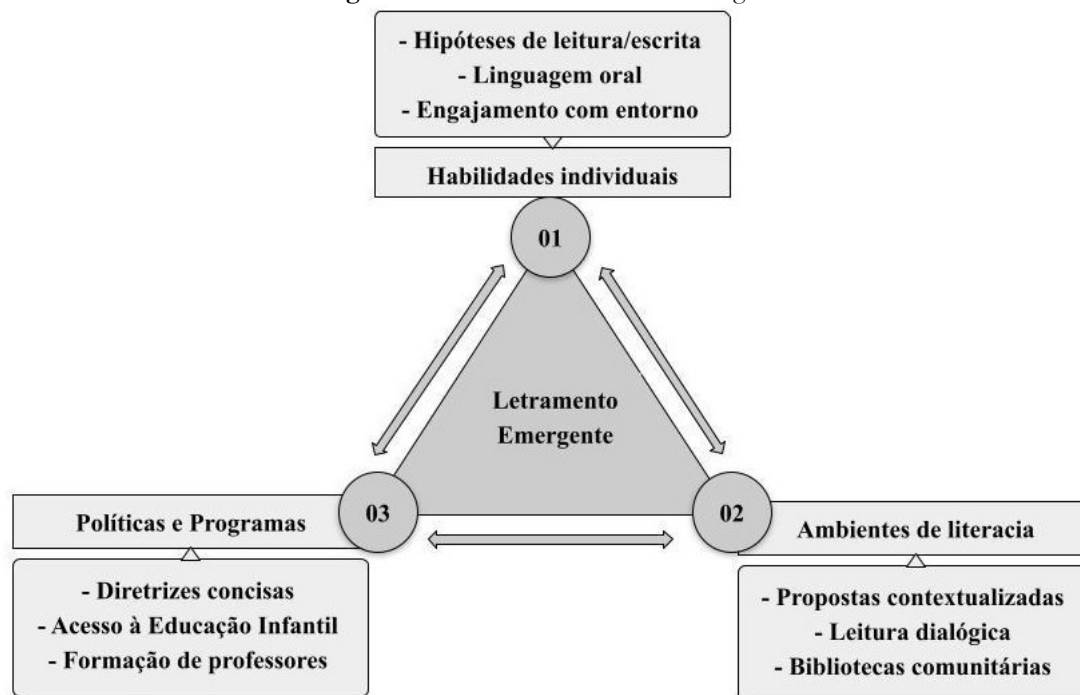
Ler e entender uma história, comunicar emoções e ideias, registrar uma receita culinária para fazer novamente, aprender novos conceitos – esses são alguns exemplos do porquê as habilidades linguísticas são essenciais no cotidiano. Por isso, entender e observar os processos que estão envolvidos no desenvolvimento dessas habilidades pelas crianças, considerando que as aprendizagens sobre a linguagem oral e escrita iniciam muito antes do momento da alfabetização formal, assim como promover aprendizagens desde os primeiros anos de vida, é crucial (Azoni; Pereira, 2017; Seabra, 2018).

Durante muitas décadas, era prevalente o pensamento de que, no período pré-escolar, era preciso que as crianças fossem preparadas para a alfabetização por meio de atividades predominantemente de caráter percepto-motor, como lateralidade, discriminação perceptiva, coordenação visuomotora, esquema corporal, entre outros. Os conceitos de Letramento Emergente se contrapõem a esse pensamento. O aperfeiçoamento da linguagem oral e da escrita é entendido como um processo contínuo de enriquecimento para seu uso efetivo nos diversos contextos sociais necessários (Teale; Sulzby, 1986; Whitehurst; Lonigan, 1998).

Os modelos de Letramento Emergente resgatam fundamentos das teorias de Lev Vygotsky e Marie Clay, que evidenciam as experiências proporcionadas pelo ambiente e as interações linguísticas como essenciais para a estruturação do pensamento crítico e cada vez mais complexo. Nesse sentido, o professor assume uma postura mediadora e dialógica, encorajando e motivando as crianças a alcançarem novos patamares de conhecimento em potencial, partindo de habilidades mais elementares ou já consolidadas, a depender do período de desenvolvimento em que elas se encontram (Doyle, 2013; Kishimoto, 2013; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010).

Entre as habilidades consideradas facilitadoras desse processo estão o vocabulário e a utilização adequada das palavras para se comunicar, a compreensão de narrativas e outros textos, os conhecimentos a respeito dos materiais escritos, a consciência fonológica, e conhecimentos sobre as letras – seus respectivos sons na fala e as hipóteses de leitura e escrita das crianças (Hutton *et al.*, 2021; Viana; Ribeiro; Barrera, 2017; Whitehurst; Lonigan, 1998). Ainda que as habilidades individuais tenham lugar de destaque em muitos estudos de Letramento Emergente, as experiências proporcionadas pelos ambientes de letramento com os quais se tem contato (como a leitura compartilhada de livros infantis) e as políticas e programas que visam a garantia do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na Educação Infantil integram a tríade, como demonstrado nos exemplos da Figura 1.

Figura 1 – Tríade do Letramento Emergente



Fonte: Elaborado pela autora, embasada em Hutton *et al.* (2021), Rohde (2015) e Lonigan (2015).

Dos zero aos seis anos de idade, os principais espaços onde as crianças desenvolvem a linguagem são o ambiente familiar e o da escola de Educação Infantil (Rohde, 2015; Silinskas *et al.*, 2020; Whitehurst; Lonigan, 1998; Zuilkowski *et al.*, 2019). Compreendendo que muitas famílias brasileiras vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o papel da escola e das políticas públicas para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento tomam, por conseguinte, contornos importantes, os quais serão abordados nas seções a seguir e perpassarão as reflexões presentes neste artigo.

A importância das práticas de Letramento Emergente no ambiente escolar

Os ambientes de letramento, especialmente no tocante à escola para as infâncias, tem o potencial de estimular as crianças em suas primeiras descobertas linguísticas, sendo essencial que se oportunize que elas tenham experiências significativas e contextualizadas para se apropriarem da linguagem oral e escrita. Essas oportunidades devem estar contempladas no currículo e no cotidiano da Educação Infantil, por meio dos diálogos que estabelecem, das propostas planejadas e da organização de espaços que favoreçam aprimorar os conhecimentos linguísticos (Christie; Roskos, 2015; Rohde, 2015; Whitehurst; Lonigan, 1998).

Para Teale e Sulzby (1986), a aprendizagem da linguagem oral e escrita acontece quando as crianças são desafiadas nos contextos anteriores à alfabetização formal, por meio de jogos e do brincar, distanciando a ideia de um ambiente artificial e contemplando elementos da “vida real”, para que possam dar significado às experiências com o mundo letrado. Nesse sentido, pode-se dizer que, na Educação Infantil, o “[...] processo de desenvolvimento que combina em si o natural e o cultural [...] ou seja, a brincadeira com uso de signos inclui, ao mesmo tempo, os interesses e necessidades das crianças e os elementos culturais e simbólicos provenientes da sociedade” (Kishimoto, 2013, p. 28).

Estudos recentes ressaltam que o acesso a livros de qualidade e em variedade de gêneros textuais, bem como a interação e a participação durante a manipulação de livros e contação de histórias auxiliam no desenvolvimento de habilidade e áreas cerebrais relacionadas à linguagem, atenção e funções executivas, motivando a aproximação da leitura e da escrita (Burris; Phillips; Lonigan, 2019; Hutton *et al.*, 2017; Hutton *et al.*, 2021; Thomas; Colin; Leybaert, 2020). Propostas sistemáticas e espaços organizados de maneira intencional para que as crianças utilizem espontaneamente materiais para “ler”/escrever/desenhar em suas brincadeiras, a musicalidade e os jogos podem despertar o interesse e a curiosidade para a linguagem oral e escrita, sendo fundamental o papel do professor durante esses processos (Brandão; Rosa, 2011; Christie; Roskos, 2015; Terrell; Watson, 2018).

O lugar das políticas públicas na formação e nas orientações às práticas docentes

Na história das políticas públicas para a formação e orientação das práticas docentes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na primeira infância, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) é um dos primeiros documentos publicados que visam a organização do cotidiano das escolas infantis. O RCNEI traz, em seu terceiro volume, objetivos, conteúdos e estratégias didáticas específicas da linguagem, divididas para crianças entre 0 e 3 anos e entre 4 e 6 anos.

Enquanto o foco com os bebês estaria nas práticas comunicativas, leitura compartilhada e interação com diferentes portadores de texto, na pré-escola o fazer pedagógico seria ampliado para constituição do pensamento crítico, formulação de questionamento e respostas, sequenciamento de fatos, reconto de histórias, desenvolvimento da consciência fonológica, hipóteses de leitura e escrita, reconhecimento e escrita do próprio nome e produção de textos a partir da oralidade. Um dos pontos-chave desse referencial é a perspectiva do ambiente escolar como conjunto de elementos potentes para as experiências de letramento (Brasil, 1998).

Em substituição ao RCNEI, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no que tange à Educação Infantil, institui uma proposta curricular por campos de experiências, dentro de uma perspectiva integrativa do desenvolvimento e das aprendizagens. O campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* contempla com maior nitidez os pressupostos linguísticos, dando destaque às relações comunicativas presentes no cotidiano, pelas quais as crianças percebem e expressam e interpretam o mundo, através da fala, da manipulação sonora e dos registros gráficos suas ideias e impressões (Brasil, 2018).

Por ser um arranjo curricular integrativo, os demais campos de experiências abrangem outras habilidades correlatas ao desenvolvimento da linguagem, como a forma como a criança se coloca no diálogo com seus pares e com adultos e expressa suas emoções, a dramatização, a musicalidade, o faz-de-conta, a percepção de traços e formas, entre outros. Vale frisar que a BNCC parte dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), que enfatizam o brincar e as interações como eixos estruturantes da organização curricular e, por isso, devem ser o ponto de partida das práticas pedagógicas (Brasil, 2010, 2018).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), propõe o aperfeiçoamento das estratégias de literacia emergente na primeira infância, considerando as evidências científicas para a implementação de práticas exitosas, bem como a organização de materiais didático-pedagógicos fundamentados e a integração entre literacia, linguagem e numeracia, com foco nos professores, nos gestores e nas famílias.

Em junho de 2023, a PNA foi revogada, sendo substituída pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho, entrando em vigência o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Brasil, 2023), que visa fomentar a oralidade, a leitura e a escrita dos zero aos seis anos de idade, estabelecendo programas e ações em cinco eixos integrados, concebidos como estruturantes dessa política: governança e gestão da política de alfabetização; formação dos profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e gestão escolar; melhoria e qualificação da infraestrutura e insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. A CNCA prevê a descentralização das ações formativas e de gestão, incluindo, além das equipes diretas e professores, as coordenações pedagógicas e os auxiliares da Educação Infantil no compromisso, ressaltando, ainda, o protagonismo dos municípios e a gestão democrática dos recursos (como aquisições pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE).

Ainda que trilhem por formulações com algumas dissonâncias, ambas políticas de alfabetização consideram a etapa da Educação Infantil primordial para o desenvolvimento linguístico, que precisa de ações coordenadas e articuladas entre os entes federados para garantia dos direitos das crianças. Além disso, existem pontos de convergência entre elas, a saber: adesão voluntária dos municípios e estados aos programas vinculados às políticas, valorização e formação dos professores que atuam na primeira infância e difusão de boas práticas (Brasil, 2019, 2023).

Derivada da PNA, a formação de professores *Alfabetização Baseada na Ciência*, elaborada por pesquisadores de Portugal e ofertada remotamente por meio do portal AVAMEC¹, preconiza o aprimoramento dos conceitos básicos sobre literacia emergente e familiar, vocabulário, consciência fonológica, conhecimento das letras e escrita de palavras, distribuídos em cinco capítulos do manual consolidado (Alves; Leite, 2021). Contempla também sugestões de estratégias práticas sistemáticas para o desenvolvimento linguístico (Sucena *et al.*, 2021).

Já o CNCA vem articulando a retomada do *Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil*², em parceria com universidades brasileiras, que é constituído por nove cadernos formativos que refletem sobre a constituição docente, linguagem e currículo, conceitos básicos e ações para o desenvolvimento linguístico e literatura (curadoria de livros e leitura compartilhada na escola/na família). Nos volumes específicos sobre bebês e crianças leitores e autores (Cadernos 4 e 5), as interações sociais para construção da linguagem, o brincar e a aprendizagem da leitura e escrita em situações reais e significativas ficam em evidência, trazendo sugestões práticas adequadas a cada nível etário (Brasil, 2016a, 2016b).

Complementarmente, no que concerne à formação das professoras que atuam na Educação Infantil, a literatura frisa que existem fortes indicativos de que quanto mais sólidos os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e dos processos linguísticos, além da formação acadêmica em alto nível, maiores são as chances de que suas práticas possam incorporar as habilidades de linguagem oral e escrita necessárias para lidar com as especificidades da faixa etária (Piasta *et al.*, 2020; Rohde, 2015; Seabra, 2018; Terrell; Watson, 2018). Ao promover essas habilidades, o docente também terá a oportunidade de observar indicadores precoces cognitivo-linguísticos, que apontem risco aumentado para dificuldades futuras, como vocabulário restrito, pouca compreensão das frases e histórias faladas, baixo refinamento fonológico, entre outros exemplos (Azoni; Pereira, 2017).

¹ Repositório de formações do Ministério da Educação – AVAMEC, disponível em: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 6 dez. 2023.

² Repositório do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br>. Acesso em: 6 dez. 2023.

Formação e prática docente na Educação Infantil: delimitação de fronteiras

O presente estudo tem como objetivo discutir a formação e as práticas docentes na Educação Infantil a partir dos conceitos do Letramento Emergente, aqui compreendidos como a integração de habilidades individuais, oportunidades advindas dos ambientes de aprendizagem e a garantia dos direitos de aprendizagem, por meio de políticas e programas adequados (Hutton *et al.*, 2021; Lonigan, 2015; Rohde, 2015). Para tanto, foram tomadas, como ponto de partida para as reflexões realizadas, as análises de dados coletados com professoras de Educação Infantil, obtidos por meio de instrumento de autoavaliação das práticas cotidianas para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Levantou-se como hipótese de pesquisa que as professoras que relatassem formação específica em área da linguagem na Educação Infantil também apontariam um maior número de ações pedagógicas no contexto educacional para promover um ambiente de letramento qualificado. Esperava-se que, juntamente a esse indicador, a formação continuada em nível acadêmico e o tempo de atuação em Educação Infantil pudesse ter impacto positivo nos resultados, quanto mais alto fossem os índices relatados.

Método

Esta seção discorre sobre quatro tópicos: os participantes da pesquisa; o delineamento e os procedimentos gerais do estudo; os instrumentos e os procedimentos específicos para a coleta de dados; e, por fim, os procedimentos utilizados para a análise de dados.

Participantes

Participaram da pesquisa 65 professoras que atuavam com Educação Infantil no momento da pesquisa, ou já tinham atuado anteriormente ao estudo, em escolas públicas e privadas brasileiras, predominantemente na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. No quesito tempo de atuação, foram contempladas professoras em diferentes momentos da trajetória docente (desde participantes com menos de um ano de carreira até 30 anos de docência aproximadamente; Média (M)=11,86 anos; Desvio Padrão (DP)=6,57 anos).

A Tabela 1 apresenta algumas das características gerais no que concerne à formação das professoras participantes da pesquisa. Quanto à formação acadêmica, o nível especialização *lato sensu* foi o mais comumente encontrado entre as professoras (66,2% da amostra). No que se refere à já ter realizado algum curso de capacitação ou formação continuada em área específica relacionada à linguagem para Educação Infantil, como, por exemplo, desenvolvimento linguístico da criança, contação de histórias na Educação Infantil, entre outros, pouco mais da metade da amostra fez referência positiva a essa experiência formativa (58,5%)

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Variáveis de análise	Número	Porcentagem
Formação acadêmica (nível mais alto):		
Ensino Médio Magistério/Curso Normal	3	4,6%
Ensino Superior	14	21,5%
Especialização	43	66,2%
Mestrado	5	7,7%
Formação continuada específica em linguagem para Educação Infantil:		
Sim	38	58,5%
Não	27	41,5%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Delineamento e procedimentos gerais

A pesquisa se caracteriza por um estudo empírico de corte transversal, tendo sua amostra sido selecionada por conveniência. Os dados foram coletados em 2020, e todas as professoras participantes concordaram em fornecer as informações apresentadas no presente estudo, por meio de registro de consentimento. No termo apresentado às participantes, foram descritos os riscos e os benefícios de sua participação.

As coletas fizeram parte de uma proposta de extensão vinculada ao estudo de Doutorado intitulado *Processo de construção e investigação de propriedades psicométricas do instrumento de avaliação das habilidades precursoras da alfabetização (pré-alfa) em pré-escolares* (Pereira, 2021), realizado em uma universidade pública, que obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) local (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE 08980919.2.0000.5334). A identificação das professoras participantes foi suprimida e codificada em um banco de dados salvo em dispositivo de armazenamento físico, para que fosse possível garantir o sigilo necessário, em atendimento aos preceitos éticos vigentes.

Instrumentos e procedimentos específicos

Foram utilizados, durante a coleta de dados, os instrumentos abaixo descritos, aos quais as participantes responderam:

1. *Google Forms* com dados gerais das participantes: Nome completo, *e-mail*, tipo de escola que atua (Educação Infantil ou Ensino Fundamental), tempo que atua com crianças de Educação Infantil, maior formação acadêmica (Ensino Médio/Magistério; Ensino Superior; Especialização *lato*; Mestrado; Doutorado), Participação em outros momentos de formação continuada na área da linguagem, específicos para Educação Infantil/Pré-escola.
2. *Checklist do Ambiente de Lectoescrita na Escola - Get Ready To Read! Literacy Checklists* (GRTR) do *National Center For Learning Disabilities – NCLD* (2020): As professoras participantes responderam ao instrumento *Checklist do Ambiente de Lectoescrita na Escola*, em sua versão em português brasileiro, traduzida especificamente para a pesquisa e pela autora deste manuscrito, com a permissão dos autores originais do instrumento e do NCLD. As respostas para os itens do *checklist* são organizadas em “verdadeiro” ou “falso”, para os quais “verdadeiro” representa um ponto e “falso” representa score zero. A quantidade de itens “verdadeiros” totais geram o score final, que indica a qualidade das experiências proporcionadas pela escola (desde ambientes com maior riqueza de elementos ofertados até ambientes que necessitam de melhorias em seus elementos de apoio ao desenvolvimento da lectoescrita). O score total do *checklist* (41 itens) e as suas subcategorias foram analisadas, bem como os itens de forma isolada. Subcategorias são apresentadas no Quadro 1. É importante mencionar que os *checklists* GRTR, em versão para português, não passaram pelo exame de suas propriedades psicométricas em amostra brasileira até o momento e foram transformados do formato lápis e papel para Formulário *Google*.

Quadro 1 – Subcategorias de análise do instrumento *Get Ready to Read!* - versão para professores

Subcategorias	Conteúdo dos itens
Eixo 1 - Disponibilidade de materiais (Questões 1 a 8)	Oportunidades propiciadas para que as crianças tenham contato com livros infantis (de rimas, de figuras, de alfabeto) e que estes estejam ao alcance delas, bem como tenham acesso a materiais para desenho e escrita (como lápis, giz, papéis, alfabeto tridimensional etc.).
Eixo 2 - Uso de materiais pelas crianças (Questões 9 a 14)	Oportunidades de uso de recursos pelas crianças com apoio dos professores – jogos de linguagem, promoção de momento de experiência com escrita inventada, leitura compartilhada, entre outros recursos didáticos.
Eixo 3 - Ações pedagógicas relacionadas à linguagem (Questões 15 a 30)	Propostas realizadas pelo professor como: questionamento do significado de palavras do cotidiano e introdução de novas palavras ao vocabulário da criança, conversas sobre assuntos de interesse das crianças e questionamento sobre histórias compartilhadas, propostas voltadas para a escrita emergente e para o desenvolvimento da consciência fonológica etc.
Eixo 4 - Contexto linguístico e de formação do professor (Questões 31 a 34)	Questões sobre a amplitude do vocabulário e sobre o quanto o professor se considera um bom leitor, bem como sobre a formação acadêmica e continuada em linguagem infantil (estas últimas duas não analisadas em profundidade neste estudo, por substituição das questões no instrumento descrito anteriormente).
Eixo 5 - Aspectos relativos ao planejamento e avaliação na escola (Questões 35 a 41)	Questões quanto ao planejamento de seqüências didáticas relacionadas à linguagem oral e escrita, previsão de saída de campo, engajamento das crianças nas propostas planejadas e avaliação/encaminhamento para avaliação de indicadores de saúde relacionados às dificuldades de aprendizagem (problemas de visão/audição e atrasos no desenvolvimento linguístico).

Fonte: Adaptado pela autora com base no instrumento do NCLD (2020) anteriormente mencionado.

Procedimentos de análise de dados

Foram realizadas análises descritivas da amostra para as variáveis tempo de atuação (média e desvio padrão), formação acadêmica e formação contínua na área de linguagem para Educação Infantil (frequência, conforme consta na Tabela 1). As análises possibilitaram compreender melhor a respeito da distribuição dos dados relativos aos participantes e auxiliaram na escolha mais apropriada para a análise de correlação. Adicionalmente, efetuaram-se análises descritivas da amostra (frequência, média e desvio padrão) para o escore total do instrumento, o nível de classificação de qualidade e os eixos categóricos acima mencionados, foco nos três primeiros eixos, que dizem respeito às oportunidades específicas promovidas pelas professoras.

Dessa forma, foram realizadas análises de correlação bivariada de Spearman entre as variáveis tempo de atuação e formação acadêmica em relação ao escore total no instrumento GRTR. Também foi realizada análise de comparação de médias entre os escores totais do instrumento GRTR entre as professoras que já tinham realizado alguma formação específica em linguagem para Educação Infantil e aquelas que não tiveram essa experiência, por meio de Teste T de *Student* (Field, 2020). Os indicadores do instrumento que tiveram porcentagem de avaliação como verdadeiro abaixo de 60% e acima de 80% foram assinalados, para discussão qualitativa das oportunidades promovidas.

As análises estatísticas apresentadas foram executadas no programa *IBM SPSS Statistics 20*, considerando o nível de significância de 0,05 na análise de correlação de Pearson (Hair *et al.*, 2009). Quanto aos níveis de associação, foram considerados: $r \geq 0.10$ e ≤ 0.29 enquanto correlações fracas; $r \geq 0.30$ e ≤ 0.49 enquanto correlações moderadas; $r \geq 0.50$ enquanto correlações fortes (Field, 2020).

Resultados

A partir das análises realizadas, foi possível observar que a formação acadêmica e o tempo de atuação das professoras não demonstraram resultados significativos do ponto de vista estatístico no que se refere ao ambiente de letramento oportunizado. Já a formação na área de linguagem voltada para a especificidade da Educação Infantil em comparação com a classificação da qualidade das oportunidades de letramento mostrou média significativamente maior ($p=0,043$) para as professoras que responderam positivamente à questão, apresentando uma tendência maior na oferta de ambiente mais favorável de letramento.

No que tange estritamente às análises do instrumento GRTR, houve uma ampla variação entre as respostas das professoras, atingindo o mínimo de 19 afirmativas verdadeiras e o máximo de 41 itens ($M=32,28$; $DP=4,94$), ainda que mais da metade das respostas tenha ficado dentro da classificação mais alta de qualidade dos elementos de apoio ao letramento (61%), conforme apresentado na Tabela 2. Ao analisar os eixos categóricos do instrumento com foco na disponibilidade e uso de materiais e nas ações das professoras, foi possível perceber que as médias se aproximaram dos escores mais altos de cada eixo.

Tabela 2 – Indicadores das oportunidades de desenvolvimento da letramento ambiente escolar (GRTR)

Variáveis de análise	N (%)	M (DP) [Min-Max]
GRTR - Classificação da qualidade das oportunidades		
Ambiente possui a maioria dos elementos de apoio (31-41 pontos)	40 (61%)	
Ambiente possui diversos dos elementos de apoio (21-30 pontos)	24 (36,9%)	
Ambiente possui alguns dos elementos de apoio (11-20 pontos)	1 (1,6%)	
Ambiente precisa de melhorias em seus elementos de apoio (0-10 pontos)	0 (0,00%)	
GRTR - Eixos categóricos de interesse		
Disponibilidade de materiais de letramento		6,28 (1,17) [3-8 itens]
Uso de materiais de letramento		4,66 (1,30) [1-6 itens]
Ações de letramento do professor		13,26 (2,28) [8-16 itens]

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Observando mais de perto os itens em suas frequências de resposta, no critério *Disponibilidade de materiais de letramento* tiveram frequência acima de 80% em itens como disponibilidade de livros de alfabeto (81,5%) e de rimas (83,1%) e materiais riscantes, papéis para desenhar ou escrever (96,9% cada um). A quantidade de livros disponíveis ao alcance das crianças se mostrou baixo (33,8% responderam que teriam mais de um livro por criança).

No quesito *Uso de materiais de letramento*, apresentaram bons parâmetros os itens relativos à jogos, materiais e propostas para aprendizagem das letras do alfabeto (86,2%), as ações de encorajamento das crianças a rabiscar e experimentar a escrita inventada (98,5%) e o engajamento das crianças em leitura compartilhada de livros duas vezes na semana (92,3%). Leitura compartilhada ao menos quatro vezes na semana e jogos, materiais e propostas para aprendizagem de rimas foram apontadas como significativas por pouco mais da metade das participantes (55,4% e 58,5% respectivamente).

Por fim, nas *Ações de letramento do professor* propriamente ditas, foram percebidas frequências mais altas nas seguintes situações: questionamento às crianças quanto ao significado de palavras enquanto lê livros (92,3%), introdução de novas palavras ao vocabulário das crianças (89,2%), conversas detalhadas e informativas regulares sobre os assuntos de interesse das crianças e encorajamento a falar sobre experiências cotidianas/histórias (95,4% e 96,9% respectivamente), encorajar as crianças no uso de sentenças completas ao falar (89,2%) e no apoio à criança para escrita do seu próprio nome e de outras pessoas do dia a dia (93,8% e 90,8%, respectivamente). Jogos e propostas em que as crianças se engajem na consciência das partes sonoras das palavras, como bater palmas para cada som que ouvirem em ba-na-na, tiveram percentual de avaliações verdadeiras em 60% dos casos.

Cabe mencionar também algumas das crenças das professoras participantes da pesquisa quanto ao papel da escola e da família nesses processos. Nas afirmações sobre a importância de propostas de letramento no currículo, 95,4% das respostas foram positivas. Já em relação ao envio de materiais para leitura compartilhada em casa e para que os pais pudessem desenvolver as aprendizagens sobre as letras do alfabeto, os itens foram pontuados como verdadeiros por 67,7% e 40% das participantes, respectivamente.

Discussão

Como já mencionado, os ambientes de apropriação da linguagem oral e escrita, principalmente no que diz respeito ao contexto das escolas de Educação Infantil, exercem função indispensável no desenvolvimento infantil. Em consonância com as hipóteses inicialmente formuladas, o fato de as professoras terem realizado formação específica para a Educação Infantil na área da linguagem mostrou ser um fator importante para a qualidade das propostas e dos materiais pedagógicos ofertados.

Já os aspectos referentes à formação acadêmica e ao tempo de atuação em Educação Infantil não demonstraram, nessa amostra, ser um indicador significativo ao serem analisados pareadamente às práticas. Isso pode ter como explicação a pouca variação na formação relatada pelas professoras participantes, assim como pelo fato de o tempo de atuação não significar necessariamente a busca por instrumentalização para refletir e adequar as escolhas dos materiais e da composição dos espaços especificamente para o desenvolvimento de habilidades de literacia emergente.

A disponibilidade de materiais e de apoio das professoras às crianças para que estas pudessem explorar os elementos gráficos e suas hipóteses sobre a escrita se mostraram bastante positivas com base na análise das respostas das participantes. Da mesma forma, o engajamento das crianças no compartilhamento de histórias, na expressão verbal, na introdução de novas palavras ao vocabulário e na exploração de rimas foram perceptivelmente significativas para a maior parte da amostra da pesquisa.

Como apontado pela literatura, a exploração dos livros pelas crianças é um fator chave para que a criança possa compreender os materiais impressos. Assim sendo, estes devem estar dispostos em quantidade e qualidade satisfatórias, considerando o número de crianças atendidas. A leitura compartilhada, permeada pelo diálogo e pela ação das crianças sobre o reconto e a ressignificação das narrativas necessita ser sistemática, sendo ela realizada cotidianamente, em grande grupo, em pequenos grupos, de modo mais individualizado, partindo da seleção dos adultos mas também das escolhas das crianças.

Contudo, a consciência fonológica, como uma das habilidades mais relevantes para a consolidação dos conhecimentos do sistema alfabético, e posterior leitura e escrita, precisa ultrapassar as barreiras da exploração de rimas. As crianças podem (e devem) ter experiências de observação, análise e manipulação de diversas unidades sonoras. A seguir, são discutidas algumas das estratégias para o desenvolvimento dessas e de outras habilidades de literacia emergente na Educação Infantil. A partir desses resultados, pretende-se lançar algumas perspectivas sobre as oportunidades práticas destacadas na literatura, bem como as possibilidades de delineamento/aprofundamento de políticas públicas que possam subsidiar a formação de professores.

Oportunidades para o desenvolvimento na linguagem oral e escrita no cotidiano da Educação Infantil

Existe uma série de estratégias práticas que podem colaborar no cotidiano para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. A premissa inicial para que essas estratégias sejam adequadas ao período de desenvolvimento das crianças é considerar as propostas e os espaços de aprendizagens a partir da possibilidade de exploração ativa e de interações com os objetos e com seus pares/adultos (Brasil, 2010; Whitehurst; Lonigan, 1998). Nesse sentido, técnicas multissensoriais, isto é, que utilizem diferentes formas de exploração e expressão dos conhecimentos, devem ser organizadas, como uso de desenho, modelagem, exploração de sons, dramatização, entre outras (Azoni; Pereira, 2017; Neumann, 2016; Seabra, 2018).

Para o desenvolvimento da oralidade, podem ser estruturadas propostas em que as crianças ampliem seu repertório de palavras, ao ter contato com brinquedos, figuras ou histórias, compreendendo que são possíveis variações no nome de determinados objetos dentro de um mesmo idioma. É essencial que as crianças possam se colocar de maneira segura nos diálogos, aprendendo estratégias comunicativas positivas. Criar etiquetas com os nomes dos materiais disponíveis na sala e a formação de banco de palavras novas também são propostas que podem ajudar as crianças a atentar aos vocábulos usados com maior ou menor frequência (Rohde, 2015; Seabra, 2018; Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

A leitura dialógica ou a leitura compartilhada de livros é uma das ações mais comumente adotadas e com maior potencial para o desenvolvimento da linguagem oral. Nessa modalidade, a postura do adulto e da criança modificam-se frente à apreciação do livro, sendo imprescindível o envolvimento ativo durante a exploração do material escrito. O professor deve fazer perguntas abertas, para capturar as impressões e o nível de reflexão da turma sobre as histórias, além de perguntas fechadas, que denotem aspectos específicos do enredo, personagens ou ambiência (Hutton *et al.*, 2017; Seabra, 2018; Whitehurst; Lonigan, 1998).

Ao examinar as histórias lidas, também é fundamental dar atenção aos aspectos que estejam presentes de forma explícita no texto, que demandem inferências por parte de quem escuta as histórias que estão sendo contadas, ou, ainda, que as crianças tenham espaço para fazer relações com situações já vividas. O professor pode incentivar para que as crianças utilizem as palavras aprendidas em outros contextos além da história, além de propiciar que o grupo possa pensar em desfechos alternativos para as narrativas ou mesmo criar suas próprias histórias, utilizando livros sem escrita, imagens aleatórias ou objetos concretos para este fim (Hutton *et al.*, 2021; Price; Kalil, 2019; Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

Os aspectos que envolvem a consciência fonológica devem ser iniciados na Educação Infantil por estruturas mais amplas, como a consciência de frases e sílabas, por exemplo, para depois introduzir estruturas menores, como vogais e consoantes, no início, final e meio das palavras. O treino musical, com a finalidade de apoiar o processamento temporal e ritmo, tendem

a ser uma estratégia bastante eficaz com crianças bem pequenas (Azoni; Pereira, 2017; Seabra, 2018).

Ao planejar propostas de consciência fonológica, devem ser organizadas diferentes formas de análise sonora junto às crianças, como categorizar objetos a partir do som inicial da palavra (aliteração), segmentar sons partindo de palavras com duas ou três sílabas, escutar partes de palavras e ir combinando seus sons, para adivinhar a palavra inteira etc. Livros infantis com poemas divertidos, brincadeiras com rimas, inclusive com o próprio nome, cantigas de roda e parlendas são boas opções para manter o interesse na investigação sobre os sons da fala (Rohde, 2015; Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

Para desenvolver os conhecimentos referentes à relação das letras do alfabeto e seus sons, o ponto inicial é a observação dos próprios nomes das crianças. Ao terem a oportunidade de testar a grafia das letras ou ao combinar letras móveis, é possível observar a extensão das palavras, percebendo que alguns nomes têm características parecidas. Quando as crianças forem demonstrando interesse em saber a escrita de novas palavras, pode-se recorrer à análise de cada um dos sons que constituem essas palavras de interesse (Azoni; Pereira, 2017; Seabra, 2018; Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

Ainda sobre os conhecimentos das letras e a compreensão das regras do sistema de escrita e os símbolos que fazem parte desse sistema, a disponibilização ao alcance das crianças e a interação com materiais impressos que sirvam para proposições diversas, como jornais, revistas, receitas, *folders* etc., podem ajudar a perceber que os materiais textuais têm diferentes funções comunicativas. Ao prestarem atenção nesses materiais, as crianças vão elaborando hipóteses cada vez mais refinadas sobre a escrita, passando de desenhos, traços e formas geométricas para as composições com letras e números (Rohde, 2015; Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

Outra proposta interessante para a apropriação da linguagem escrita é a criação de espaços de brincadeiras em que as crianças interajam com materiais impressos. Pode-se construir um escritório que contenha telefone, calendário e agenda ou caderno em que as crianças poderão explorar diferentes símbolos gráficos (por exemplo, letras números), registrando suas hipóteses de escrita, ou um mercado, onde sejam coletadas e organizadas embalagens de alimentos, sobre os quais as crianças poderão observar semelhanças e diferenças de escrita, além de ter disponíveis papéis e materiais riscantes, para criar suas listas de compras, utilizando os símbolos que forem conhecendo. A mediação dos adultos nesses momentos de brincadeira é essencial para desafiar e responder questionamentos das crianças sobre a escrita (Christie; Roskos, 2015; Neumann, 2016; Terrell; Watson, 2018).

Caminhos para políticas públicas para formação e prática docente

Com os dados observados nesta pesquisa, foi possível visualizar alguns percursos importantes a serem garantidos, por meio de políticas públicas, com o intuito de qualificar e apoiar os professores da Educação Infantil. Em primeiro lugar, é imprescindível que se possibilite a infraestrutura adequada e se faça a escolha de materiais, como livros infantis, jogos, brinquedos e mobiliários que oportunizem a ampliação do repertório linguístico das crianças. Este parece ser um objetivo bem nítido da atual política de alfabetização, como consta nos documentos oficiais (Brasil, 2023).

Aliado a isso, pode-se depreender que há uma tendência de oferta de maior diversidade de propostas quando as professoras buscam ou tem a proposição de formações continuadas específicas para as necessidades das crianças de zero a seis anos de idade. Nesse caso, os entes

federados, em regime de colaboração, devem fomentar que as escolas tenham acesso a cursos, de modo presencial e/ou virtual, que incluam a reflexão sobre as práticas de Letramento Emergente. Esse acesso deve ser, idealmente, o mais amplo possível, não apenas para os professores que atuam diretamente com as crianças, mas também as gestões escolares, que comumente fazem o planejamento dos recursos a serem utilizados.

Em relação aos processos formativos em si, estes devem contemplar tanto a dimensão conceitual de criança, infância, linguagem e Letramento Emergente, quanto sugestões didáticas referentes às propostas pedagógicas, organização dos espaços e tempos, atenção aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como já assinalado anteriormente, os processos formativos precisam se pautar em bases teóricas já consolidadas, levando em consideração todos os atores envolvidos no cotidiano das crianças (Azoni; Pereira, 2017; Brandão; Rosa, 2011; Viana; Ribeiro, Barrera, 2017).

Cabe salientar que o ambiente de literacia familiar também desempenha um papel muito significativo, tanto no que se refere à variedade dos materiais que os adultos proporcionam o contato à criança, quanto às relações que se estabelecem ao explorá-los. Estudos recentes reiteram que existem relações entre a estimulação sistemática e o desenvolvimento cognitivo-linguístico, especialmente em condições socioeconômicas de maior vulnerabilidade (Burris; Phillips; Lonigan, 2019; Hutton *et al.*, 2021; Silinskas *et al.*, 2020; Zuilkowski *et al.*, 2019).

Na medida em que os cuidadores de referência (por exemplo, pais, irmãos, avós) interagem em momentos de leitura compartilhada, apoiando a criança a recontar as histórias com suas palavras, estimulam as crianças a ampliarem o vocabulário por meio de conversas sobre algum assunto de interesse, sobre os objetos, a natureza, a vida que as circunda. Assim, a partir de brincadeiras com as palavras, os sons, as letras que aparecem nas placas, nos *outdoors*, nas embalagens e nos livros, abrem-se portas para compreender o mundo letrado (Azoni; Pereira, 2017; Burris; Phillips; Lonigan, 2019; Rohde, 2015).

No entanto, em contextos socioeconômicos menos favoráveis, as crianças tendem a ter menor oferta de materiais e brinquedos, assim como as interações são propensas a acontecer mais esporadicamente e em níveis muito diversos de qualidade dialógica. Nessas situações, o desafio e o compromisso da escola infantil e das políticas públicas com o desenvolvimento das crianças é ainda mais acentuado.

Em uma perspectiva colaborativa entre os ambientes de convívio diário, propostas integradoras em que as famílias aprendam estratégias para desenvolvimento da linguagem de seus filhos e suas filhas de maneira simples e efetiva, como momentos de leitura compartilhada na escola, partilha de brincadeiras com rimas e com palavras divertidas podem ser previstas (Neumann, 2016). Ao mesmo tempo, é necessário que se pensem em estratégias políticas que visem melhor desenvolvimento social e equidade de oportunidades de acesso e permanência nas escolas de Educação Infantil.

Considerações finais

A promoção de aprendizagens direcionadas para a apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças tem finalidades de alta relevância, propiciando que elas possam se comunicar de forma autônoma e efetiva com o entorno, apreendendo os diversos conhecimentos consolidados ao longo do tempo. Para que a criança possa se aproximar com interesse e de maneira adequada ao seu período de desenvolvimento, as políticas e os programas de formação continuada dos professores que atuam com a Educação Infantil são essenciais.

Como apresentado neste estudo, para estruturar o currículo para crianças de zero a seis anos de idade, tornando visíveis em suas propostas e na organização dos materiais disponíveis as concepções referentes às brincadeiras e às interações para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, é necessário que se obtenham os conhecimentos sobre quais as habilidades são importantes nessa faixa etária e como utilizar estratégias que motivem as crianças a se envolverem nas propostas. Para além disso, o planejamento dos ambientes para a primeira infância e a mediação dos adultos durante a exploração das crianças dos contextos educativos vai guiando as descobertas ao longo do percurso de aprendizagem.

Ainda que este estudo tenha apontado para indicadores que podem ser mais bem elaborados na formação continuada de professores, deve-se destacar que, por se tratar de um perfil específico de docentes, as necessidades formativas neste caso podem divergir de outros contextos. Dessa forma, a escuta aos docentes, seus saberes e suas inquietações devem ser a base para que sejam compartilhadas inspirações pedagógicas relevantes para as práticas locais.

Cabe mencionar que o presente artigo trouxe foco para as discussões sobre as ações docentes e políticas de formação. Para estudos futuros, recomenda-se alinhar dados provenientes de instrumentos de autorrelato sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, como aqui utilizado, conjuntamente à observação sistemática de Letramento Emergente implementadas pelos professores e/ou a avaliação das crianças, por meio de instrumentos/propostas adequadas para esse fim.

Para concluir, o acompanhamento sistemático dos processos de cada criança deve ser olhado com cuidado e registrado, para compreender e apoiar os caminhos de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ao observarem-se as estratégias de aprendizagem, pode-se prevenir que as crianças desenvolvam dificuldades futuras, ao mesmo tempo em que se criam, junto a elas, novas perspectivas e que as motive cada vez mais a desvendar os mistérios do mundo letrado.

Referências

ALVES, R. A.; LEITE, I. (ed.). **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Brasília: Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 6 dez. 2023.

AZONI, C. A. S.; PEREIRA, J. S. Identificação precoce de crianças de risco para os transtornos de leitura e estratégias preventivas. *In*: SALLES, J. F.; NAVAS, A. L. (org.). **Dislexias do desenvolvimento e adquiridas**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017. p. 39-50.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 5). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_4.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 6). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 3-4, 13 jun. 2023.

BURRIS, P. W.; PHILLIPS, B. M.; LONIGAN, C. J. Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, Londres, v. 24, n. 2, p. 154-173, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1602473>

CHRISTIE, J. F.; ROSKOS, K. Play as a medium for literacy development. *In*: FROEMBERG, D. P.; BERGEN, D. (ed.). **Play from birth to twelve**: Contexts, perspectives, and meanings. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2015. p. 50-55.

DOYLE, M. A. Marie M. Clay's theoretical perspective: a literacy processing theory. *In*: ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDELL, R. B. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 6. ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 636-656.

FIELD, A. Correlação. *In*: FIELD, A. (ed.). **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2020. p. 333-368.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HUTTON, J. S.; DEWITT, T.; HOFFMAN, L.; HOROWITZ-KRAUS, T.; KLASS, P. Development of an eco-biodevelopmental model of Emergent Literacy before kindergarten: a review. **JAMA Pediatrics**, Chicago, v. 175, n. 7, p. 730-741, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.20206709>

HUTTON, J. S.; PHELAN, K.; HOROWITZ-KRAUS, T.; DUDLEY, J.; ALTAYE, M.; DEWITT, T.; HOLLAND, S. K. Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. **The Journal of Pediatrics**, Philadelphia, v. 191, n. 1, p. 240-211, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.037>

KISHIMOTO, T. M. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (ed.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.

LONIGAN, C. J. Literacy development. *In*: LERNER, R. M.; LIBEN, L. S.; MUELLER, U. (ed.). **Handbook of child psychology and developmental science**. 7. ed. v. 2. [S. l.]: John Wiley & Sons, 2015. p. 1-43.

NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES. **Get Ready to Read Literacy Checklists**. 2020. Disponível em: www.getreadytoread.org/early-learning-childhood-basics/early-literacy/get-ready-to-read-literacy-checklists. Acesso em: 6 dez. 2023.

NEUMANN, M. M. A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 24, n. 4, p. 555-566, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>

PEREIRA, J. S. **Processo de construção e investigação de propriedades psicométricas do instrumento de avaliação das habilidades precursoras da alfabetização (Pré-ALFA) em pré-escolares**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PIASTA, S. B.; RAMIREZ, P. S.; FARLEY, K. S.; JUSTICE, L. M.; PARK, S. Exploring the nature of associations between educators' knowledge and their emergent literacy classroom practices. **Reading and Writing**, Berlin, v. 33, n. 6, p. 1399-1422, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10013-4>

PRICE, J.; KALIL, A. The effect of mother-child reading time on children's reading skills: evidence from natural within-family variation. **Child Development**, Washington, v. 90, n. 6, p. e688-e702, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13137>

ROHDE, L. The comprehensive Emergent Literacy model: early literacy in context. **SAGE Open**, Los Angeles, v. 5, n. 1, p. 1-11, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

SEABRA, A. G. Promoção de habilidades linguísticas. *In*: DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. (org.). **Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018. p. 259-273.

SILINSKAS, G.; SÉNÉCHAL, M.; TORPPA, M.; LERKKANEN, M. Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 11, n. 1508, p. 1-12, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>

SUCENA, A.; SILVA, A. F.; MATA, M. J.; GARRIDO, C. **ABC na Prática: construindo alicerces para a Leitura**. Brasília: Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_vfinal.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

TEALE, W. H.; SULZBY, E. **Emergent Literacy: Writing and Reading**. Norwood: Ablex, 1986.

TERRELL, P.; WATSON, M. Laying a firm foundation: Embedding evidence-based Emergent Literacy practices into early intervention and preschool environments. **Language, Speech, and Hearing Services in School**, Rockville, v. 49, n. 1, p. 148-164, abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053

THOMAS, N.; COLIN, C.; LEYBAERT, J. Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds.

Early Childhood Education Journal, Berlim, v. 48, n. 5, p. 549-560, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **DECOLE - Desenvolvendo competências de letramento emergente**: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and Emergent Literacy. **Child Development**, Washington, v. 69, n. 3, p. 848-872, jun. 1998.

ZUILKOWSKI, S. S.; MCCOY, D. C.; JONASON, C.; DOWD, A. J. Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy across 14 low- and middle-income countries. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Los Angeles, v. 50, n. 4, p. 539-555, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/002202211983736>

Recebido em 30/12/2023

Versão corrigida recebida em 01/06/2024

Aceito em 02/06/2024

Publicado online em 18/06/2024