

O USO DOS GÊNEROS ORAIS NO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Silvio Nunes da Silva Júnior

Mestrando em Linguística
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL, Brasil.

Iolanda Lima dos Santos

Especialista em Educação Infantil
Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba – PR, Brasil.

RESUMO: A educação brasileira no século XXI vem se destacando pela perspectiva reflexiva em que se insere. Nesse sentido, diversos subsídios relacionados ao ensino no ensino fundamental e médio começaram a ser pensados a partir de olhares atentos sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Sabendo da grande expansão que os estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003, 2010) vêm tendo, a parte que é dedicada aos gêneros do discurso repercute em uma observação sobre a prática dos professores de educação infantil que, além da escrita, tem o importante papel de despertar a oralidade dos alunos por meio dos gêneros. Assim, o presente trabalho, de natureza bibliográfica e descritiva, objetiva apontar algumas possibilidades de trabalho e os possíveis desafios a serem enfrentados na implantação dessas propostas na educação infantil. Para tanto, o estudo teórico discute a educação infantil no Brasil e o uso da modalidade oral da língua a partir dos gêneros do discurso; além disso, são apresentadas duas possibilidades, com base na pesquisa bibliográfica e descritiva, de trabalho com gêneros orais na educação infantil, seguidas por reflexões acerca dos desafios enfrentados pelos professores, desde o planejamento até a aplicação.

Palavras chave: Perspectiva Reflexiva. Ensino-Aprendizagem. Modalidade Oral.

ABSTRACT: Brazilian education in the 21st century has been highlighted by its reflective perspective. In this sense, several subsidies related to teaching in primary and secondary education began to be thought from attentive looks on the teaching-learning process in early childhood education. Knowing the great expansion that the dialogical studies of language (BAKHTIN, 2003, 2010) are having, the part that is dedicated to the genres of discourse has repercussions on an observation about the practice of teachers of early childhood education, which, besides writing, has the important role of awakening the orality of students through the genres. Thus, the present work, of a bibliographic and descriptive nature, aims to indicate some possibilities of work and the possible challenges to be faced in the implementation of these proposals in early childhood education. For this, the theoretical study discusses the infantile education in Brazil and the use of the oral modality of the language from the genera of the discourse; In addition, two possibilities are presented, based on the bibliographical and descriptive research, of work with oral genres in early childhood education, followed by reflections on the challenges faced by teachers, from planning to application.

Keywords: Reflective Perspective. Teaching-Learning. Oral Modality.

INTRODUÇÃO

A linguagem como construção social precisa ser trabalhada na escola desde os primeiros contatos que a criança tem nela. O trabalho com as mais importantes modalidades de linguagem em sala de aula é bastante significativo, isso porque a cada nível de ensino os alunos vão necessitar do conhecimento adquirido em anos anteriores, o que servirá para eles como base sólida para a construção de conhecimento em níveis mais avançados.

Sabe-se, numa revisão de literatura, que a educação infantil no Brasil passou por importante percurso histórico até se estabelecer como etapa relevante na formação educacional de crianças após o período de contato com os pais e, em muitos casos, com as creches. Pensando nos desafios enfrentados pelos professores de educação infantil para desenvolver as suas práticas profissionais e, acima de tudo, suas identidades sociais enquanto educadores, surge a preocupação em saber como está se desenvolvendo a oralidade das crianças nas práticas docentes da educação infantil.

Através do conhecimento introdutório das modalidades de linguagem em sala de aula, é possível que se constitua uma prática pedagógica mais satisfatória no que tange o desenvolvimento da linguagem dos alunos na infância. Além disso, é a educação infantil que se constitui enquanto base para o processo de alfabetização, o qual:

Ao longo do tempo o conceito de alfabetização mudou para responder as necessidades da sociedade, muitos métodos e processos de alfabetização foram criados, modificados e adaptados tentando aperfeiçoar ao máximo o processo de ensino da escrita e leitura. Enquanto necessidade a alfabetização é um ponto indiscutível, porém, a utilização do método e da cartilha no processo é um tema que gera polêmica por parte dos professores alfabetizadores (CESCA, 2004, p. 12).

Diante dessas questões, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre o trabalho com os gêneros orais na educação infantil. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Primeiramente, faz-se uma breve discussão sobre os avanços da educação infantil na educação brasileira, seguindo com considerações sobre a concepção de linguagem adotada na pesquisa e a noção de gênero do discurso, para então partir-se para duas propostas de ensino com o uso dos gêneros relato oral e conto oral na educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Antes de qualquer discussão sobre a proposta central deste trabalho, acha-se pertinente discutir brevemente o percurso histórico dado pela educação infantil no Brasil, como forma de apresentar as brechas existentes nesse nível de ensino para a execução de atividades como a que está se querendo propor.

No Brasil, a educação infantil veio ser regulamentada principalmente após a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). É o nível de ensino que abarca o primeiro passo da educação escolar de crianças, já sendo uma atividade obrigatória, a qual cabe aos pais matricularem os menores em escolas públicas e privadas brasileiras.

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 81).

Primordialmente, em contexto científico, não existia a abrangência que se tem hoje no campo da educação infantil, mesmo sabendo que a educação escolar vem alavancando no âmbito desses estudos há muitos anos, porém o ensino para crianças na pré-escola (educação infantil) não tinha a devida atenção, pois supõe-se a consideração de que esta fase seria o momento dos menores interagirem entre si e, em linhas gerais, brincarem uns com os outros.

Quando se começou a pensar nas possibilidades de abordagem de educação infantil, viu-se, também, a necessidade de formar significativamente os profissionais para atuarem nela. No entanto, não se quer afirmar que antes desses estudos a educação infantil não era vista como importante para as escolas públicas e privadas do Brasil, uma vez que ela passou por grandes viradas históricas no que tange aos seus surgimentos.

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (BUJES, 2001, p. 15).

Diante disso, pode-se ver que a finalidade da educação infantil pelas hierarquias governamentais empregava-se numa perspectiva de tendência tecnicista de educação, ou seja, importava-se em formar crianças somente para o mercado de trabalho, o que felizmente não compactua com a finalidade de formar crianças para avançar cada vez mais nos níveis de educação posteriores (fundamental, médio, médio/técnico e superior). Outro ponto pertinente de ser ressaltado é a necessidade tida nesse período de ensinar as crianças a atuarem na sociedade seguindo as normas atribuídas pelas elites dominantes.

Ainda sob esse viés, observa-se que essa finalidade se relaciona com o que Bourdieu (1983) chama de “disposições ditadoras” e até mesmo a perspectiva do colonialismo. Nessa linha de pensamento, era preciso criar disposições a partir do que a sociedade dominante delegava e acostumar os sujeitos desde a infância a obedecerem a esse conjunto formal de comportamento e vivência social num contexto amplo.

Uma questão de grande importância, também, foi a possibilidade que a educação infantil trouxe para o mercado de trabalho feminino.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Pode-se observar, dessa maneira, que o avanço da educação infantil escolar foi um dos importantes responsáveis por democratizar o trabalho das mulheres como forma de tirá-las da monotonia doutrinada a elas de permanecer em casa como se pode ver com maior especificidade em estudo no campo dos direitos humanos.

Entretanto, um ponto que veio ser mais esclarecido com anos depois foi a questão da educação infantil ser denominada “jardim de infância”, num ponto de vista assistencial e não educacional.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 26)

Nas palavras acima se vê que o professor ou professora da educação infantil era visto como cuidadores e, atualmente, a realidade já foi maior democratizada e o profissional da educação infantil possui seus deveres e direitos no ambiente de trabalho (a escola), podendo ter a perspectiva de assistência por parte dos auxiliares de sala e os recriadores. Como é chamado atenção, ainda, é a denominação de escolas de educação infantil como escolas maternas.

Quando se fala em escolas maternas, remete-se automaticamente a continuidade da função da mãe, dessa vez na escola. Porém os estudos que discutem a educação infantil brasileira estão longe de considerar a escola como um ambiente de continuidade da tarefa assumida pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Continuando esse pensamento:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Na atualidade, com a separação das creches de pré-escola das instituições de educação infantil essa realidade mudou e se tornou melhor esclarecida, pois se antes a educação infantil comportava um caráter mais assistencial e não educacional, a creche acaba assumindo esse papel, desenvolvendo a prática assistencial por meio dos cuidadores e algumas noções introdutórias de educação escolar pelos professores pedagogos.

Nessa breve discussão é possível observar alguns dos importantes avanços dados pela educação infantil no Brasil. As questões levantadas leva a constatação de que as contribuições da educação infantil não se limitam apenas ao contexto escolar, como também, para políticas de direitos humanos, profissionalização docente, relação família e escola, formação educacional e humana. Assim, como nível de ensino regulamentado por lei, a educação infantil é constituída por práticas pedagógicas empregadas num ponto de vista progressista como é tido em pesquisas de educação. Por essa razão, discute-se, no tópico a seguir, a oralidade e a escrita na sala de aula de educação infantil e como o estudo e estímulo das modalidades de linguagem mediam significativamente a prática docente e a aprendizagem na infância.

ORALIDADE E GÊNEROS EM SALA DE AULA

O trabalho com a linguagem é de incontestável necessidade desde os primeiros contatos dos sujeitos com a escola. No entanto, uma questão que vem sendo muito abordada no campo da educação escolar e da linguística aplicada é a falta de conhecimento de professores pedagogos sobre as modalidades de linguagem, o que dificulta a existência de uma prática pedagógica que estabeleça relação entre oralidade, escrita e outras modalidades em sala de aula, pois cada aluno possui sua necessidade de aprendizagem, a qual pode ser observada pelo professor na relação que mantêm.

Partindo da noção de linguagem enquanto aspecto social, concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2010), entende-se que toda produção enunciativa que se estabelece na interação verbal entre indivíduos situados numa mesma esfera é mediada pelos chamados gêneros do discurso, os quais são enunciados relativamente estáveis influenciados pelos indivíduos/sujeitos responsivos ativos em dado contexto social (BAKHTIN, 2003).

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não se por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Mesmo sendo centrada numa perspectiva filosófica intimamente relacionada aos estudos literários, a noção de gêneros do discurso para Bakhtin (2003) se relaciona com o ensino da maneira em que o filósofo entende a linguagem em inter-relação com o que pesquisadores da área observam em suas práticas de ensino e observação de práticas. Quando se fala nas condições específicas que os enunciados são constituídos, quer se tratar das intenções de quem faz o uso de determinado gênero numa situação de interação verbal.

Nesse breve esclarecimento da concepção de linguagem escolhida para a proposta que apresentamos nesse estudo, vê-se que a relação entre os gêneros do discurso também abarcam a educação infantil, pois é nesse nível que os alunos acabam tendo mais vez para questionar e produzir discurso na relação com os professores e os outros alunos. Segundo Geraldi (1997, p. 102),

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (...)

A primeira questão que o professor da educação infantil precisa pensar, após conhecer as modalidades de linguagem, é a produção discursiva entre locutor e interlocutor, ou seja, saber que para a produção oral ou escrita do aluno tornar-se enunciado/discurso, esta precisa ser estabelecida de forma que aja interação e responsividade. A responsividade, segundo Bakhtin (2003) é a forma com que o locutor e o interlocutor produzem compreensões e atitudes responsivas. Como ilustração da noção de compreensão responsiva ativa tem-se a resposta como réplica, ou seja, se o eu produz um discurso e o outro produz um discurso que demonstre entendimento, existe, aí, uma compreensão responsiva ativa. No entanto, como lembra o autor, a produção discursiva nunca está acabada, uma vez que até mesmo esse discurso perpassa um conjunto de forças sócio-históricas.

Ainda para Geraldi (1997, p. 135), a produção de textos (orais e escritos) atua como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira. Essa concepção, bem como outras intimamente voltadas ao sociointeracionismo discursivo, estão presentes em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesse contexto, a prática escolar não deve se preocupar, primordialmente, com a variação linguística utilizada no contexto educacional. Quando se trata da educação infantil isso se torna ainda mais difícil, pois a correção automática dos professores não implicará em nada no uso da linguagem pelos alunos. Percebe-se que os gêneros do discurso não se prendem as

camadas formais dos estudos linguísticos, pois se considera a prática social onde os alunos desenvolvem a linguagem numa perspectiva diacrônica, ou seja, processual.

Uma prática que não vem compactuando com essa perspectiva processual, como lembra Geraldi (2004), é a falta de divulgação da produção textual do aluno, a qual não passa dos olhares do professor. Nisso pode-se destacar mais uma consequência dessa prática de produção textual, a de ela ser somente escrita, o que é o maior problema visto desde a educação infantil, chegando até níveis mais avançados de ensino.

O ensino, nesse caso, se torna preso a somente uma modalidade de linguagem e, mesmo na educação infantil, é vista a falta de interesse de muitos alunos em estar constantemente escrevendo, cobrindo linhas para formar palavras e desenhos, etc. O que está se querendo afirmar é que a educação infantil prioritariamente carece de uma maior atenção no concernente a oralidade em sala de aula.

Diante disso, as considerações apresentadas nesse tópico sobre a noção de gêneros do discurso e a problematização da produção escrita na educação infantil serviram como forma de esclarecimento da proposta a ser apresentada, uma vez que não existe possibilidade de desenvolver um ensino num processo se não considerar as modalidades de linguagem em sua totalidade, estabelecendo relação entre elas no ensino e na aprendizagem da linguagem na educação infantil, podendo se estender para as séries iniciais do ensino fundamental.

PROPOSTAS PARA O ENSINO

RELATOS ORAIS

O trabalho com os relatos orais na educação infantil é uma prática que, se bem feita, se torna extremamente prazerosa. Partindo de uma experiência com as histórias de vida dos alunos, vê-se uma possibilidade de estimulá-los à memorização de acontecimentos e prática de linguagem oral; além do falar em público que precisa ser estimulado desde a infância.

Em qualquer etapa do ano, pode-se fazer uma roda de conversa com os alunos no intuito de questioná-los sobre fatos que aconteceram nas suas vidas, seja com amigos, familiares, professores, etc. Nessa perspectiva, sabendo que estes alunos ainda não desenvolveram muito bem a escrita, vê-se que essa atividade pode se limitar à oralidade.

A partir dos gêneros do discurso, neste caso, os relatos de experiência existirão semelhanças nos discursos dos alunos que podem ser observadas por sentenças como: *pera aí... deixa eu pensar... aí... depois foi desse jeito*. Assim, essas marcas discursivas mostram que os

contextos onde as experiências foram vivenciadas são diferentes, mas a esfera onde se estão concebendo os relatos é comum a todos: a escola.

No trabalho do professor, neste tipo de atividade, não pode existir correção de normas linguísticas no decorrer desses relatos. Isso pode intimidar os alunos a participarem, pois é óbvio que crianças na fase da educação infantil ainda estão na aquisição da linguagem e precisam ter contato com diversas práticas de linguagem para desenvolver as suas.

Diante disso, vê-se que as atividades que envolvem o gênero relato oral não se limitam a apenas uma experiência em sala de aula. Abarcam muitas possibilidades. Por exemplo, após uma visita de campo em uma fazenda, o professor pode propor relatos de experiência sobre as aventuras e os aprendizados adquiridos naqueles momentos.

Dessa maneira, o relato de experiência pode ser feito na educação infantil, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental, constantemente, mesmo que os alunos não saibam que os seus discursos são produções enunciativas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). No entanto, a aprendizagem deles está sendo, assim, estabelecida pela interação, o que se torna um ponto salutar para o ensino de linguagem na infância.

CONTOS ORAIS

Na proposta anterior discutimos experiências de vida relatadas em sala de aula mediadas pelo gênero relato de experiência. No caso do conto oral, pode-se ousar ainda mais nas atividades em sala de aula, pois é possível relacionar realidade com ficção.

Os contos orais são formas de contar os aspectos imaginários constituídos pelas crianças a partir de seus contatos com desenhos animados, histórias encantadas que escutam em casa e na escola e até mesmo criações que elas fazem constantemente na mente. Em sala de aula, isso pode ser estimulado de forma que se possa praticar a oralidade e, também, a produção de desenhos e até mesmo vídeos contando essas histórias.

Primeiramente, o professor precisa questionar aos alunos se eles conhecem muitos lugares, pessoas, histórias e saber com qual frequência eles têm contato com livros e televisão. Depois, em forma de roda de conversa, cria-se um conto utilizando histórias criadas pelos alunos de forma aleatória para que eles vejam como funciona essa constituição.

Feito isso, pode-se partir para a construção individual de contos orais pelos alunos a partir de imagens, brinquedos, etc. O auxílio da linguagem visual facilita em grande escala o conhecimento linguístico-discursivo dos alunos da educação infantil que, nessa fase, possui

uma maior facilidade de compreensão e aquisição de competências, como até mesmo a da segunda língua. Nesse contexto, outra possibilidade é de que um aluno dê continuidade ao conto inventado pelo outro, como forma de produção conjunta de textos orais.

Como se pode observar, o trabalho com o gênero conto oral não se limita a somente uma atividade. Vai mais longe, assim como o relato de experiência. Na educação infantil, como as competências a serem alcançadas não possuem o mesmo grau de rigor que as diretrizes do ensino fundamental. Esse fato possibilita que o professor realize momentos de interatividade com os alunos de forma que possa apresentar a escola para as crianças como um ambiente de aprendizagem, diversão e entretenimento. Os efeitos de trabalhos como o que estar-se propondo, resultam num maior empoderamento dos alunos da educação infantil, que se sentirão mais seguros dos seus papéis na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo foi possível identificar contribuições importantes para o ensino e a formação do professor da educação infantil, tanto na questão teórica como metodológica. Ao discutirem-se as práticas de linguagem mediadas pelos gêneros do discurso em qualquer que seja o nível de ensino, está se abrindo portas para estabelecer um ensino mais democratizado e apto a intervenções diversas, o que traz contribuições para o ensino e para a aprendizagem.

A educação infantil, como foi tratado, passou por uma importante virada na história que só foi possível por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, o estudo se faz importante por criar proposta de intervenção na prática docente em educação infantil, aproximando essa prática da que é exercida em outros níveis de ensino.

A discussão realizada acerca da concepção dialógica de linguagem se fez salutar por estabelecer uma relação harmônica entre educação e linguagem. Além disso, foi pertinente trazer tais esclarecimentos, pois com eles é possível entender melhor o que norteia as práticas de ensino propostas mediadas pelos gêneros do discurso, os quais são ramificações da referida abordagem sobre a linguagem.

Nessa perspectiva, corrobora-se com Oliveira (2008) ao apontar que:

As diferentes linguagens presentes nas atividades realizadas nas creches e pré-escolas possibilitam às crianças trocar observações, ideias e planos. Como sistemas de representação, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se

integram às funções psicológicas superiores e as transformam. Com isso ocorre uma reorganização radical nos interesses e exigências infantis, modificando a relação existente entre a ação e o pensamento infantil (p. 227).

Por fim, espera-se que esse estudo contribua para novas pesquisas no campo da educação infantil e dos estudos da linguagem em inter-relação com as práticas de ensino. Portanto, diante do que foi mencionado, viu-se a necessidade de os professores observarem com olhares mais atentos as carências de aprendizagem dos alunos, aspectos humanos como a timidez, a falta de estímulo da aprendizagem em casa e etc., pois é a partir disto que se constitui uma formação sólida e capaz de alavancar com o passar das etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, SNED. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

CESCA, M. I. Salvador. **Visão Histórica do Ensino–Aprendizagem da Lecto escrita**. 2004. Disponível em: <<http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.htm>>. Acesso em 25. Out. 2017.

GERALDI, J. W (Org.) **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 4ed. São Paulo:
Cortez, 2008.

RIZZO, G. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro:
Bertrand Brasil, 2003.