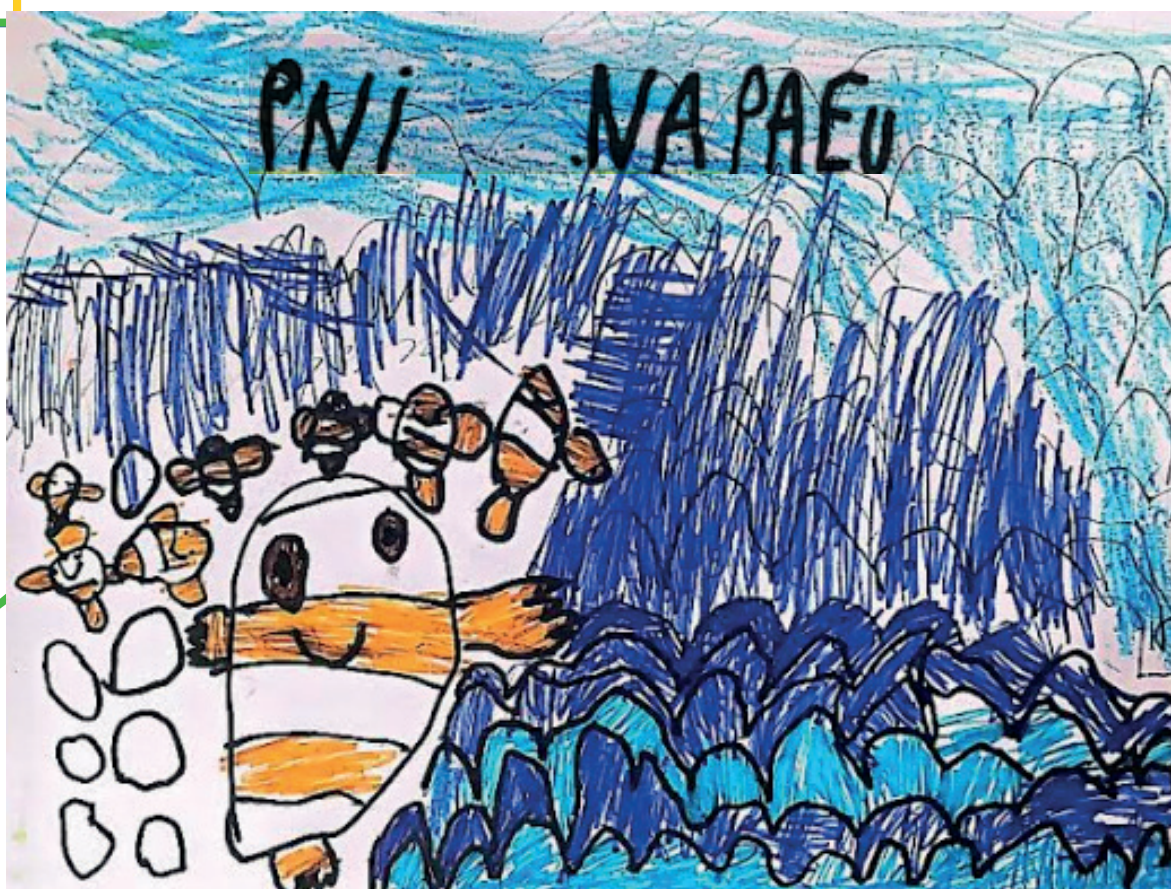
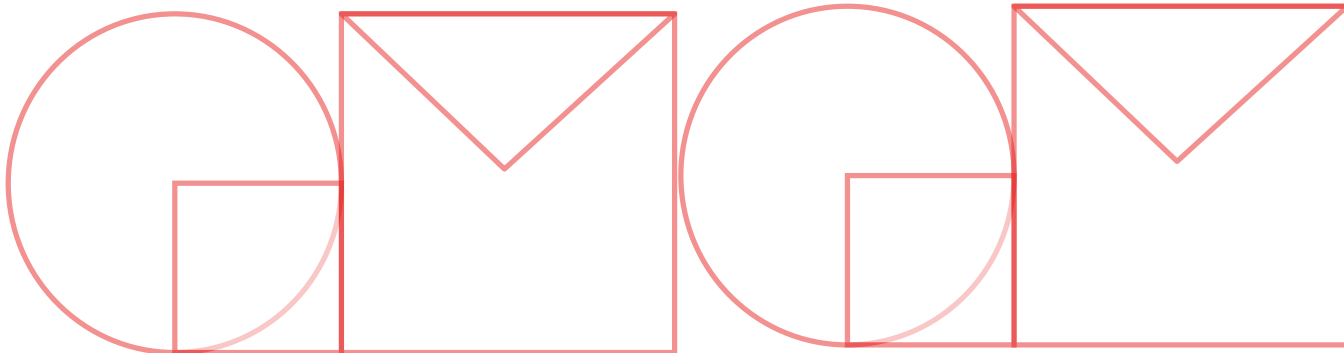
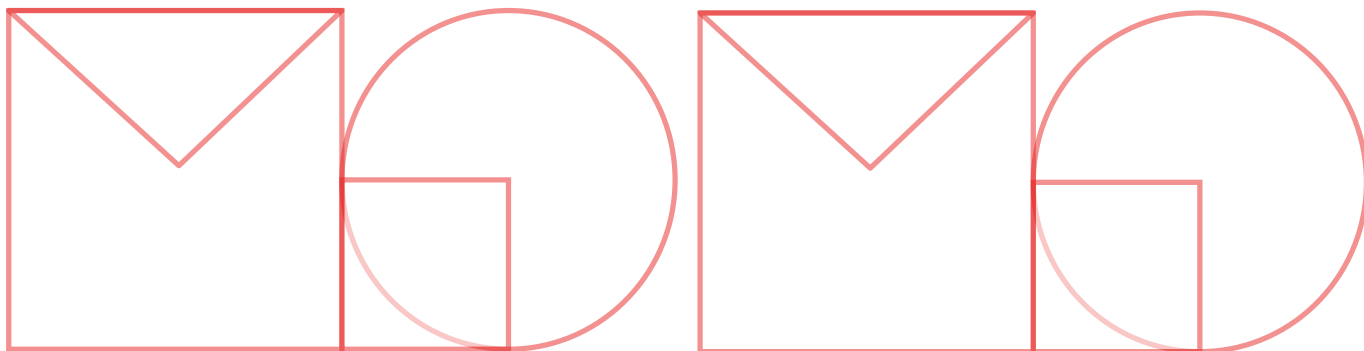
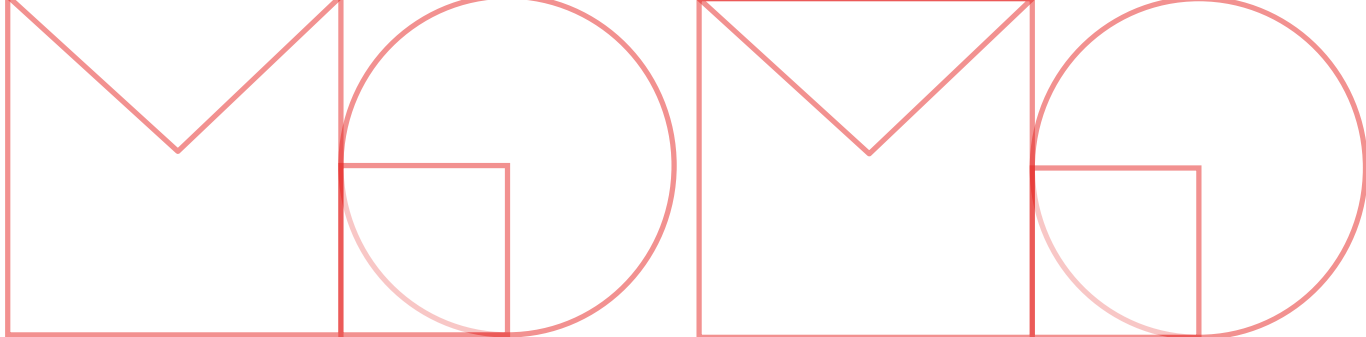


Fala, escuta, leitura e escrita – reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de **4 a 5 anos**



**Leitura e Escrita
na Educação Infantil**

Compromisso
Nacional
**Criança
alfabetizada**



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação:
Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica: Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:
Valdoir Pedro Wathier

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:
Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica:
José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores: Leda Regina Bitencourt da Silva
e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Coordenadora-geral da Educação infantil: Rita de Cássia de Freitas Coelho

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos
em Educação e Linguagem (CEEL)

Coordenação geral do CNCA-EI-Nordeste

Ana Claudia Gonçalves Pessoa

Telma Ferraz Leal

Organizadoras:

Ana Carolina Perrusi Brandão

Ester Calland de Sousa Rosa

Revisão linguístico-textual:

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Normanda da Silva Beserra

Normalização:

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa

Maria Gabriela Alves Lima

Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Capa:

Ilustração de Agatha Vitória da Silva Lima, 5 anos, Projeto: “Aprendendo e brincando com o peixe palhaço”, Professora Sílvia de Sousa Azevedo
Aragão - Grupo 5, Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza – Recife/ PE

Autores(as):

Alexsandro da Silva
Ana Carolina Perrusi Brandão
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota
Ana Raquel da Rocha Bezerra
Artur Gomes de Moraes
Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento
Eliaana Borges Correia de Albuquerque
Ester Calland de Sousa Rosa
Fernanda Michelle Pereira Girão
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima
Sílvia de Sousa Azevedo Aragão
Thais Thalyta da Silva
Wilma Pastor de Andrade Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Fala, escuta, leitura e escrita [livro eletrônico] :
reflexões sobre a prática pedagógica com
crianças de 4 a 5 anos / Brasil
Ministério da Educação.

Recife, PE : Ed. dos Autores, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN 978-65-01-75977-7

1. Educação infantil 2. Escuta 3. Fala
4. Leitura e escrita 5. Prática de ensino
6. Professores - Formação I.

25-310783.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

**1. Educação infantil : Professores : Formação :
Educação 370.71**

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

7 Apresentação

11 Capítulo 1: Oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos: pontos de partida e de chegada.

29 Capítulo 2: A organização do trabalho pedagógico e a linguagem oral e escrita com crianças de 4 e 5 anos.

48 Capítulo 3: Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: reflexões sobre acessibilidade comunicacional.

62 Capítulo 4: Documentação pedagógica na Educação Infantil: intencionalidade e sentidos nas práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças pequenas.

78 Capítulo 5: A oralidade na Educação Infantil: explorando as interações dialógicas com as crianças.

92 Capítulo 6: Literatura na Educação Infantil: alguns pontos de interrogação.

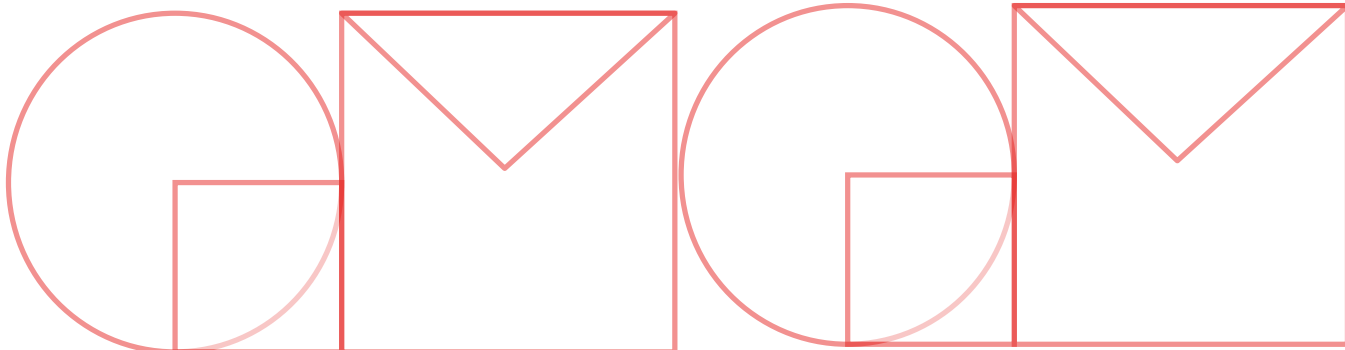
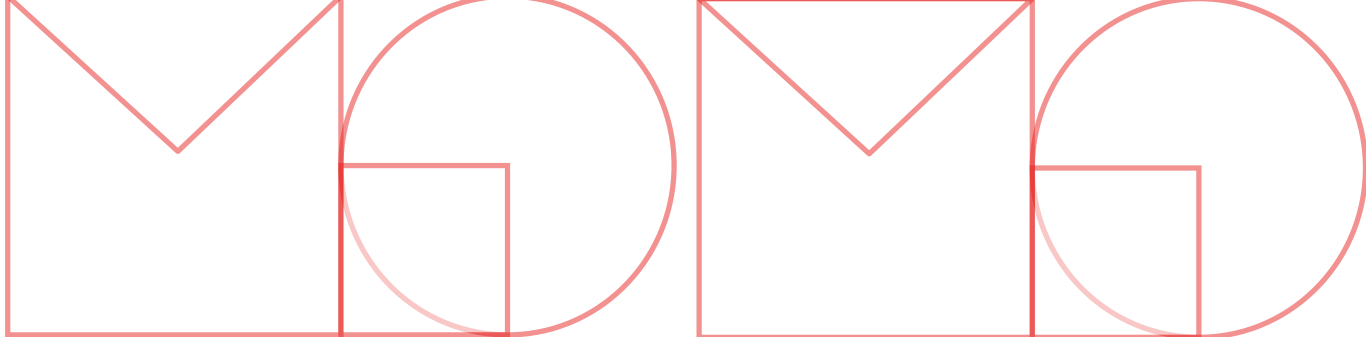
108 Capítulo 7: Produções escritas de crianças na Educação Infantil: contextos, mediações e aprendizagens.

126 Capítulo 8: Psicogênese da escrita na Educação Infantil: implicações para o ensino do sistema de escrita alfabética em turmas de crianças de 4 e 5 anos.

141 Capítulo 9: Consciência fonológica e conhecimento das letras na Educação Infantil: reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos.

155 Referências

167 Sobre as autorias



Apresentação

Ana Carolina Perrusi Brandão
Ester Calland de Sousa Rosa

Este livro faz parte das ações articuladas pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) enquanto esteve na coordenação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) – Educação Infantil no Nordeste, no período de 2024 a 2025. Os nove capítulos da obra, endereçados às professoras de Educação Infantil e demais profissionais que atuam nessa etapa, foram escritos por membros do CEEL que têm inserções no campo da Educação Infantil, seja como docentes de crianças de 4 a 5 anos, seja como professores universitários e pesquisadores da área. A maioria dos/as autores/as são também participantes do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI). Trata-se, portanto, de um material que integra as ações formativas do CNCA, mas que também pode se inserir em outros espaços de reflexão coletiva de docentes.

Considerando que os leitores irão se deparar com os termos “alfabetização” e “letramento” em diversos capítulos, é preciso destacar, nesta Apresentação, o sentido que estamos atribuindo a esses processos. Afinal, sobretudo em relação ao conceito de alfabetização, há um leque de concepções muito diversas, e até mesmo opostas, associadas a ele, com rebatimentos em práticas pedagógicas igualmente distintas. Assim, torna-se fundamental explicitar de qual alfabetização estamos falando, assumindo que cabe à Educação Infantil uma parte da responsabilidade nesse longo e complexo processo que pode e deve ter início nessa etapa.

Tal como já enfatizamos em outras publicações do grupo do CEEL (ver, por exemplo, Brandão e Rosa, 2010c, 2021), buscamos, ao longo do livro, dar visibilidade ao que significa pensar a “alfabetização numa perspectiva do letramento” com grupos de crianças entre 4 e 5 anos. Bebendo, portanto, na fonte da professora Magda Soares, consideramos a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o letramento como processos simultâneos, complementares e interdependentes (Soares, 1998, 2004, 2009, 2020).

Ao adotar esse referencial teórico, assumimos ainda a posição de discutir e problematizar as expectativas de alfabetização que se evidenciam entre as famílias das crianças já a partir dos últimos anos da Educação Infantil, expectativas essas, por vezes, compartilhadas pelas professoras e também pelas crianças. Nesse contexto, e sem aceitar qualquer tipo de cisão ou de fragmentação entre o processo de alfabetização e as práticas culturais e sociais em que a escrita está presente, temos buscado criar alternativas para o trabalho dirigido à apropriação do nosso sistema de escrita e ao letramento com crianças pequenas.

Não é possível jogar para debaixo do tapete a presença, cada vez mais ostensiva, do método fônico e das intervenções descontextualizadas, mecânicas e repetitivas com os sons das letras ou mesmo com as famílias silábicas. O alcance desse tipo de proposta, seja por meio de exemplos de atividades e relatos de experiências disponíveis em redes sociais e em outras mídias eletrônicas, seja pela adoção crescente de livros didáticos ou materiais estruturados, evidencia que “uma certa concepção de alfabetização” vem tomando conta da Educação Infantil (Brandão, 2021). Para enfrentar essa tendência que não considera as crianças e a aprendizagem da linguagem escrita em toda a sua complexidade, precisamos ler, estudar, observar, analisar as reações das crianças e trocar ideias. Certamente, dessa

forma, será possível construir bons argumentos para fundamentar a alfabetização que queremos e como queremos, ao lado do letramento, outro conceito que também merece atenção e estudo, já que, não raro, é associado, de modo inteiramente equivocado, à identificação e escrita das letras do nosso alfabeto.

Seguindo, então, na trilha do caminho traçado pela professora Magda Soares, entendemos que falar em alfabetização no contexto da Educação Infantil cumpre uma função especial. Ao fazer isso, marcamos a importância da faceta linguística no processo de apropriação da linguagem escrita, de modo que ela não fique diluída na “cultura escrita”, um conceito que não provoca polêmica no nosso campo. Além disso, ao optar por explicitar e abraçar a palavra “alfabetização”, reconhecemos que ela, frequentemente, circula entre as famílias, nas reuniões pedagógicas e entre as professoras que trabalham com os grupos de crianças com 4 e 5 anos. Assim, ao invés de ignorar o tratamento desse tema que, em grande medida, foi excluído em espaços de discussão acadêmica e em publicações voltadas à educação de crianças menores de seis anos, temos defendido que é preciso criar alternativas que respeitem suas características e necessidades. Na nossa opinião, isso significa a possibilidade de vivenciar o início do processo de alfabetização com alegria, nutrindo o desejo das crianças de aprender a ler e escrever e afirmando as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Com este livro, portanto, nosso objetivo é discutir o trabalho na Pré-escola no campo da oralidade, leitura e escrita, contemplando, de forma integrada, os eixos “letramento” e “alfabetização”. Nessa perspectiva, buscamos conectar aspectos teóricos a práticas pedagógicas que assegurem os direitos das crianças e que considerem sua curiosidade e capacidade de pensar sobre as palavras e os textos orais e escritos a que têm acesso. Os capítulos do livro estão distribuídos em três blocos temáticos. O primeiro deles é composto pelos capítulos de 1 a 4, em que são tratados princípios, objetivos e formas de organização do trabalho pedagógico com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil. No segundo bloco, composto pelos capítulos 5, 6 e 7, a ênfase recai sobre as práticas pedagógicas com focos, respectivamente, na oralidade, na literatura infantil e na produção escrita. Por fim, os capítulos 8 e 9 dedicam-se a fornecer um lastro teórico e prático em relação à proposta de trabalho com o eixo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética com crianças entre 4 e 5 anos.

Abrindo o primeiro bloco, Ana Carolina Perrusi Brandão e Fernanda Michelle Pereira Girão, no Capítulo 1, intitulado “Oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos: pontos de partida e de chegada”, delineiam princípios teóricos gerais que norteiam a nossa proposta de trabalho pedagógico no campo da leitura, da escrita e da oralidade com crianças na Pré-escola. Nessa direção, as autoras explicitam conceitos básicos nesse campo, indicam objetivos didáticos e citam práticas pedagógicas com vistas a colaborar com a ação das professoras e fornecer um quadro de referência mais amplo que fundamenta a discussão dos demais capítulos da obra.

Sílvia de Sousa Azevedo Aragão e Thaís Thalita da Silva, no segundo Capítulo, refletem sobre “A organização do trabalho pedagógico e a linguagem oral e escrita com crianças de 4 e 5 anos”. As autoras se posicionam criticamente em relação a formas usuais de planejar a rotina em instituições de Educação Infantil e enfatizam a defesa de que a criança esteja no centro de diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, a saber: “atividades permanentes”, “sequências didáticas”, “projetos didáticos” e “atividades pontuais de sistematização”. Com foco na discussão sobre a linguagem oral e escrita, o capítulo discute sobre cada uma dessas diferentes formas de planejar, aliadas a exemplos de situações vivenciadas pelas autoras e por outras professoras no trabalho pedagógico com os grupos 4 e 5 da Educação Infantil.

“Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: reflexões sobre acessibilidade comunicacional” é o título do Capítulo 3, escrito por Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima e Wilma Pastor de Andrade Sousa. As autoras defendem que a acessibilidade

comunicacional é um ponto de partida para que a inclusão das crianças com deficiência se torne efetiva desde a Educação Infantil, destacando, ainda, a importância da intencionalidade docente na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Fechando o primeiro bloco de textos, Ana Paula Fernandes da Silveira Mota e Sílvia de Sousa Azevedo Aragão nos convocam, no Capítulo 4, a refletir sobre a “Documentação pedagógica na Educação Infantil: intencionalidade e sentidos nas práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças pequenas”. Além de situar a documentação em contextos significativos que respeitam a infância, as autoras apresentam e refletem sobre alguns instrumentos de registro da prática pedagógica, com exemplos de situações vivenciadas com crianças de 4 e 5 anos, em escolas públicas. Por fim, as autoras argumentam sobre o papel da documentação na tomada de consciência sobre o fazer pedagógico e a consequente possibilidade de transformar esse fazer nas instituições de Educação Infantil.

Iniciando o segundo bloco de textos, Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento e Ana Raquel da Rocha Bezerra escrevem o Capítulo 5: “A oralidade na Educação Infantil: explorando as interações dialógicas com as crianças”. Partindo do pressuposto de que é “no desenrolar da vida que a palavra ganha movimento e sentido”, as autoras defendem que as práticas de oralidade presentes no cotidiano da Educação Infantil precisam ser objeto de planejamento e avaliação. Ao trazer exemplos das rodas de conversa, das interações orais durante os momentos de refeição ou banho, na chaminada, na brincadeira de faz de conta e nas interações com a literatura oralizada, elas discutem sobre como situar a linguagem oral como objeto de ensino e aprendizagem com crianças na Pré-escola.

No Capítulo 6, “Literatura na Educação Infantil: alguns pontos de interrogação”, Ester Calland de Sousa Rosa e Ana Carolina Perrusi Brandão fazem três indagações – “Existem ‘livros proibidos’ na Educação Infantil?”; “Qualquer maneira de ler literatura na Educação Infantil vale a pena?” e “Literatura combina com alfabetização na Educação Infantil?” – e apontam algumas respostas para elas, problematizando o lugar da literatura no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

O Capítulo 7, escrito por Fernanda Michelle Pereira Girão e Ana Carolina Perrusi Brandão, cujo título é “Produções escritas de crianças na Educação Infantil: contextos, mediações e aprendizagens”, encerra o segundo bloco temático. Nele, as autoras defendem a necessidade de saber aproveitar “bons contextos de escrita”, identificando situações que convidam crianças de 4 a 5 anos a escreverem, seja de próprio punho ou tendo a professora como escriba. Partindo de situações em que escrever faz sentido e tem significado para as crianças, refletem ainda sobre “mediações e aprendizagens” que perpassam as especificidades das práticas de escrita coletiva e espontânea.

No terceiro bloco temático, o Capítulo 8, “Psicogênese da escrita na Educação Infantil: implicações para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética em turmas de crianças de 4 e 5 anos”, de autoria de Alexandro da Silva e Artur Gomes de Moraes, revisita os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, apresentando o percurso vivido pelas crianças em seu processo de compreensão do Sistema Alfabético de Escrita e ressaltando a necessidade de que as professoras da Educação Infantil o conheçam bem. Os autores apresentam ainda situações em que as crianças podem refletir sobre a sua escrita, seja “escrevendo do jeito que sabem” (a escrita espontânea), seja por meio de propostas de escrita do nome próprio.

O Capítulo 9, último desta coletânea, escrito por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Alexandro da Silva, tem como título “Consciência fonológica e conhecimento das letras na Educação Infantil: reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos”. No texto, os autores criticam o ensino das letras do alfabeto e de seus sons por meio de atividades descontextualizadas de memorização, cópia e identificação de palavras iniciadas por determinadas letras, comuns em livros didáticos. Alternativamente, apresentam

exemplos envolvendo a reflexão fonológica e a aprendizagem das letras por meio de jogos, da brincadeira com textos da tradição oral e de atividades de rotina como a chamadinha e a leitura de livros de literatura infantil, sempre em diálogo com reflexões teóricas e respeitando as especificidades da criança pequena.

Antes de concluir, destacamos que todos os capítulos do livro buscam dialogar, em sua forma e conteúdo, com questões atinentes à prática docente com base em pesquisas e em relatos de experiência com crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Nessa direção, a exemplificação e o olhar para diferentes práticas pedagógicas tiveram uma dupla finalidade. Por um lado, relacionar o que é formulado e defendido no campo teórico-metodológico com vivências em contextos de instituições públicas de ensino. Por outro, apresentar o que consideramos como boas práticas voltadas às aprendizagens e ao desenvolvimento no campo da oralidade, leitura e escrita. Ao final de cada capítulo, lançamos ainda um convite “Para saber mais”, com indicações de leitura, vídeos, podcasts e outros recursos para aprofundar o tema.

Vale registrar ainda que optamos por apresentar as referências no final do livro, e não por capítulo, considerando, inclusive, que defendemos uma perspectiva teórica compartilhada e temos um escopo semelhante de autores de referência que fundamentam nossos argumentos. Outra opção adotada foi quanto ao uso do gênero feminino ao nos referirmos à docência na etapa da Educação Infantil. A presença marcante de mulheres e o que isso implica na configuração das práticas docentes não podem ser mais ignorados ou representados por meio da designação genérica “professores”. Por isso, escolhemos falar em “professoras”. Aos docentes que atuam na Educação Infantil, sintam-se incluídos, como tantas vezes nós, mulheres, nos vimos representadas nos usos da linguagem que tomam o masculino como referência.

Como fica evidente na lista de autores e nos demais créditos desta obra, ela se caracteriza como mais uma produção coletiva da equipe do CEEL, no contexto da comemoração de seus 20 anos como grupo de pesquisa e extensão universitárias. Nesse sentido, não podemos deixar de agradecer, em especial, a Telma Ferraz Leal, nossa coordenadora regional do CNCA no Nordeste, pela condução competente, sensível e ética ao longo de todo o percurso, em parceria com Ana Cláudia Gonçalves Pessoa. A experiência e a presença amiga dessas duas colegas foram fundamentais para a existência deste livro.

Concluindo, nossa expectativa é a de oferecer às leitoras e aos leitores elementos que contribuam para aprofundar a reflexão sobre “o que se faz” e “o que pode ser feito” nas práticas pedagógicas cotidianas com crianças entre 4 e 5 anos. Desse modo, esperamos contribuir para que, ao escolherem e planejarem sua rota, assegurem os direitos das crianças de vivenciarem plenamente suas infâncias e de ampliarem suas interações sociais mediadas pela linguagem, expandindo suas possibilidades de falar, escutar, ler e escrever.

Boa leitura!

Capítulo 1

Oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos: pontos de partida e de chegada

Ana Carolina Perrusi Brandão
Fernanda Michelle Pereira Girão

Quando generalizamos, presumimos. Quando presumimos, observamos pouco. Quando observamos pouco, não aprendemos. Se não aprendemos, como podemos ensinar? Ligia Cademartori (2015, p. 32)

Pontos de partida

Neste capítulo, explicitaremos certos princípios norteadores e objetivos pedagógicos, bem como discutiremos algumas práticas pedagógicas no campo da leitura, da escrita e da oralidade, que sustentam a nossa proposta de formação de professores da Educação Infantil, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada da região Nordeste, implementado a partir de 2024. Neste e nos demais textos deste livro, daremos ênfase à ação pedagógica com crianças entre 4 e 5 anos, tal como temos defendido e discutido em alguns livros e artigos produzidos pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Ver, por exemplo, Brandão, 2009; Brandão; Rosa, 2010c, 2021; Girão; Brandão, 2022, 2023; Moraes, 2019.

Embora seja inegável o valor atribuído à linguagem escrita na nossa sociedade, numa perspectiva histórica, sabemos que a oralidade precedeu a escrita. Esse percurso se evidencia no próprio desenvolvimento das crianças, tal como destaca Yunes (2005), já que, antes mesmo de sua aproximação com a linguagem escrita, elas já se mostram capazes de expressar a leitura que fazem de olhares, gestos, movimentos corporais, tons de voz e até mesmo de sinais de alegria, raiva ou tristeza no rosto das pessoas. Assim, fazem, segundo a autora, uma “leitura oral” sem sequer conhecer as letras, atribuindo imaginariamente significados ao que observam na sua interação com o mundo. Nessa mesma direção, López (2016) destaca que o esforço das crianças para interpretar e atribuir sentidos ao que observam está presente desde muito cedo e que o “primeiro livro” do bebê seria o corpo de sua mãe. E a mãe, por seu turno, também se empenha em ler o seu bebê.

Essas ideias sobre leitura dialogam com a citação muito conhecida do professor Paulo Freire: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1985, p. 11-12). Isso significa que a leitura da vida, do mundo, deve nutrir a leitura da palavra; e a leitura da palavra, por sua vez, retorna a uma leitura mais informada e crítica do mundo. Com isso, Freire (1985, p. 22) assinala o caráter político da alfabetização, destacando que no processo de formação de leitores e produtores de textos deve haver um “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo”, algo que expressa, ainda, a estreita relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Partindo dessa perspectiva, entendemos que, desde bebês, as crianças já são leitoras e se expressam no mundo por meio de gestos, olhares, balbucios, movimentos corporais e, mais adiante, também através de fala e da escrita. Cabe à Educação Infantil ampliar a formação desses pequenos leitores e produtores de textos que chegam à escola, de modo que se constituam sujeitos criativos e reflexivos na sua interação com as pessoas e com a palavra, e não meros decodificadores que apenas sabem converter sinais gráficos em sons e vice-versa.

Neste contexto, um ponto de partida fundamental é a necessidade de se construir práticas para que os anos que inauguram a entrada das crianças na escola e a sua relação com a palavra falada e escrita contribuam para ampliar a sua “paixão de conhecer o mundo” (Freire, 1983). De fato, quem tem o privilégio de conviver com bebês e crianças pequenas sabe bem o tamanho do interesse que demonstram por pessoas, plantas e bichinhos; pelas estrelas e pela lua; por pedrinhas, conchas e areia, enfim, por tudo que está à sua volta, incluindo os livros e o universo das palavras ditas ou escritas. Porém, temos constatado que o cotidiano escolar, desconsiderando as necessidades das crianças e sem escutar o que dizem com o corpo, os gestos, os olhares e a fala, tem cobrado cada vez mais que elas permaneçam quietinhas e silenciosas, realizando atividades diárias, mecânicas e repetitivas com lápis e papel, copiando letras ou sílabas soltas, que não agregam sentido algum para elas, além de cumprir o desejo do adulto de que respondam à atividade. Dessa forma, o espaço para a curiosidade sobre o mundo vai minguando e, não raro, a escola, que deveria ser um lugar de encontros e memórias felizes, passa a ser vista como um ambiente desagradável ou até mesmo ameaçador. Um local que, excluindo as possibilidades de brincar com os amigos e os momentos no parque, distancia-se do compromisso de construir uma experiência de infância prazerosa.

Diante desse cenário, é preciso urgentemente furar essa onda que arrasta as crianças para longe de um lugar que as constitui como sujeitos que estão vivenciando as suas primeiras descobertas e do encanto que é peculiar a essa fase inicial da vida. Para isso é necessário nos abirmos verdadeiramente para enxergar e escutar as crianças no plural, prestando muita atenção ao que elas nos dizem de muitas maneiras. Ou seja, observar mais e presumir menos, tal como bem sintetizou Ligia Cademartori citada na epígrafe deste texto. Ao fazer isso, sem dúvida, veremos que as práticas descritas acima e confirmadas em diversas pesquisas (Souza, 2011; Cabral, 2013; Silva, 2018; Silva 2019; Barza, 2022) tristemente desperdiçam seu enorme interesse e curiosidade sobre palavras e textos escritos ou ditos oralmente.

São muitos os exemplos de situações em que as crianças revelam sua atenção às sonoridades das palavras, à reflexão sobre seus usos cotidianos e até mesmo sua capacidade de inventar novos vocábulos ou formas de expressão oral inusitadas, com base na observação cuidadosa das regularidades da língua em que estão imersas. Assim, não por acaso dizem, por exemplo: “eu sabo”, “eu di”, “eu sonhi”, “eu deslembrei”... sem nunca terem antes ouvido essas flexões verbais. Refletem, portanto, sobre a língua que falam, que escutam e que também veem por escrito, como mostram mais esses exemplos abaixo de crianças na etapa da Educação Infantil:

- Eva (2 anos), indicando panelinhas e talheres que estavam no chão: “Vovó, pega issos pla mim!”.
- Eva (2 anos), ouvindo a mãe dizer que sua bisavó estava “jururu”, passou dias perguntando, “a bisa tá jururu, eh?”. Tempos depois no almoço, perguntou: “Que comida é essa?” Ao ouvir a resposta “sururu”, exclamou espantada: “jururu?!”.
 • Eva (aos 3 anos e dois meses), tirando uma bula de uma caixa de remédio da avó, comenta ao ver a extensão do papel: “essa receita é longa!”. Depois olhando para o texto lê: “Esse remédio não é de Eva, é de vovoca. Ela está com dor de garganta.”.
- Isabella (5 anos), observando uma placa pergunta: “Por que na porta do banheiro tem escrito FEMININO se aquele é de menina?”.
- Isabella (6 anos), durante o café da manhã, comendo papa com a irmã Isadora (4 anos), expressa a seguinte descoberta: “Dentro de ‘PAPAI’ tem ‘PAPA’!”. Ao que a irmã mais nova responde: “E dentro de mim também!” (apertando a barriga com as mãos).
- Thales (5 anos), conversando com a mãe: “Mamãe, tu já observou que o L, o F e o E são irmãos?” A mãe responde sem entender: “Como assim, Thales?” Ele: “O L é o caçula; o F é o irmão do meio e o E é o mais velho.”

As situações acima reforçam, portanto, a ideia de que as crianças são seres inteligentes que buscam ativamente compreender o mundo, atribuindo sentidos a ele, com base nas oportunidades que têm de interação com as pessoas e com os objetos da nossa cultura, nesse caso, com as linguagens oral e escrita. Em outras palavras, elas pensam, inventam, criam hipóteses e se lançam na tentativa de entender como usamos essas linguagens, buscando se apropriar das convenções e da cultura em torno desses artefatos. Tal concepção de criança tem sido explicitada em diversos documentos oficiais produzidos por secretarias municipais e estaduais, bem como pelo Ministério da Educação (ver, por exemplo, Brasil, 2010; 2017). Além disso, as práticas escolares são consideradas significativas na medida em que reconhecem que as crianças interagem com a linguagem em que falamos e escrevemos, de forma curiosa, criativa e reflexiva.

Em síntese, na sua interação com as pessoas, objetos ou eventos do mundo físico e social, as crianças são consideradas interlocutores extremamente observadores e questionadores. Dessa forma, produzem saberes que são ampliados ou confrontados na relação com os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que fazem parte do nosso patrimônio cultural e que são apresentados a elas na escola e também fora dela.

A pergunta que não quer calar é: como conseguir materializar essa concepção de criança em práticas pedagógicas que envolvam a oralidade, a leitura e a escrita, e realmente respeitem esses sujeitos de pouca idade?

Neste capítulo, nos propomos a contribuir para responder essa questão, buscando sempre estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática, com destaque para o percurso que corresponde aos dois anos finais da etapa da Educação Infantil que, neste livro, chamamos de Grupos 4 e 5. Dessa forma, esperamos apoiar a caminhada das professoras da Educação

Infantil em uma tarefa essencial e que exige assumir uma grande responsabilidade: contribuir para que os primeiros anos na escola favoreçam a “paixão das crianças de conhecer o mundo”, como diria Freire (1983), e colaborem, particularmente, para o seu interesse pelas palavras orais e escritas, tema central desta obra.

Para isso, na primeira parte do capítulo, destacaremos certos princípios em relação ao trabalho pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, que têm fundamentado as ideias da equipe do CEEL, no que diz respeito à oralidade, à leitura e à escrita. Em paralelo a essa discussão, apresentaremos algumas práticas pedagógicas que, na nossa avaliação, evidenciam esses princípios. Na segunda parte do texto, explicitaremos os objetivos que consideramos mais relevantes em relação ao desenvolvimento da oralidade e dos processos de letramento e alfabetização, de modo a contribuir com a necessária reflexão sobre o que deve ser de responsabilidade da Educação Infantil e o que, a nosso ver, cabe aos anos seguintes do Ensino Fundamental.

1. O trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita: quatro princípios básicos que orientam a nossa proposta

Um primeiro ponto que merece destaque no caminho que temos trilhado na formação de professores é a ideia de que defender uma concepção de Educação Infantil que convida as crianças a expandir suas referências culturais e a “ler o mundo” não contradiz a possibilidade de, ao mesmo tempo, iniciar a “leitura da palavra” nesta etapa. Na nossa compreensão, isso significa assumir a responsabilidade de ampliar o interesse das crianças pela escrita criando situações voltadas à apropriação de alguns princípios que regem o sistema alfabético, por meio de intervenções que respeitem as culturas infantis e a capacidade da criança pensar sobre esse bem cultural, em meio a práticas significativas em que a linguagem oral e escrita exercem diferentes funções nas interações sociais e culturais (ver Brandão, 2021). Além disso, afirmar que o processo de alfabetização pode e deve ter início na primeira etapa da escolaridade não significa aderir a práticas vazias, repetitivas e que apelam para a cópia e memorização de letras e famílias silábicas com o intuito de alfabetizar as crianças. Na verdade, nos contrapomos frontalmente a essas concepções e práticas, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental (Brandão, 2009; Brandão; Leal, 2010).

Conforme explicitado no documento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023, p. 9), cabe ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental “alfabetizar na idade prevista na BNCC, entre 6 a 7 anos de idade”, enquanto a Educação Infantil deve “fomentar a oralidade, leitura e escrita”. Considerando, porém, a amplitude dessa meta, pretendemos explicitar neste e nos demais capítulos deste livro o que significa para nós o caminhar nessa direção, tendo como foco o trabalho pedagógico com os Grupos 4 e 5 da Educação Infantil.

Tal como temos afirmado em diversas publicações (Brandão, 2009; Brandão; Leal, 2010; Brandão; Rosa, 2021), compartilhamos as ideias de outra grande mestra, a professora Magda Soares, quando afirma que inserir as crianças pequenas em práticas em que a linguagem escrita seja utilizada de forma genuína, por exemplo, para escrever coletivamente um cartão de aniversário para uma criança da sala ou ler um texto informativo sobre os vulcões ou a receita do bolo que iremos fazer, não se opõe à possibilidade de chamá-las a aprofundar suas reflexões sobre as palavras e seus “pedacinhos”. Assim, como

recomendam Morais e Silva (2023), é preciso criar zonas de desenvolvimento proximal, garantindo uma mediação provocativa, desafiadora, que amplia e confronta as hipóteses das crianças sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, seja no plano oral ou também observando as palavras escritas, como pode acontecer, por exemplo, no registro da agenda do dia ou durante a chamadinha com os nomes da turma escritos em cartões (ver Girão; Brandão, 2021; Brandão; Girão, 2021). Dessa forma, conforme já afirmamos acima, as crianças podem avançar no seu processo da apropriação da escrita alfabética, ao mesmo tempo em que vivenciam práticas significativas de leitura e de produção de textos, falando ou ouvindo textos na sua interação com as pessoas e com materiais escritos. Nesse contexto, repetimos a afirmação de Soares (2009): “A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita” (Soares, 2009).

Concebendo, então, a “alfabetização” (entendida como apropriação do sistema alfabético e das convenções da escrita) e o “letramento” (como apropriação de diferentes usos e funções da língua escrita na nossa sociedade) como processos simultâneos, complementares e interdependentes, Soares (2009; 2022) enfatiza, entretanto, que eles implicam habilidades cognitivas e linguísticas específicas e que, conseqüentemente, demandam procedimentos distintos de ensino.

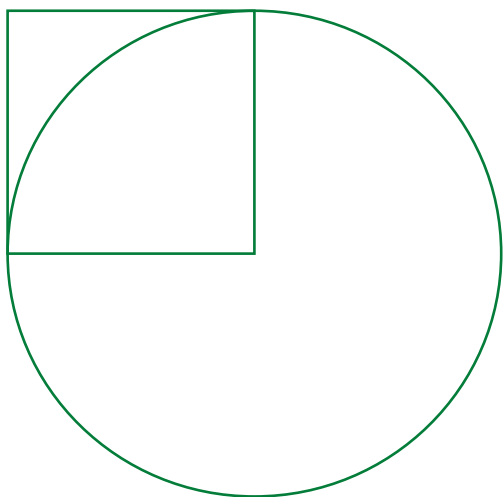
Para ilustrar esse princípio apresentamos, no quadro a seguir, algumas atividades desenvolvidas ao longo do projeto didático intitulado “Negras histórias que fazem parte da gente”, conduzido pela professora Sandra Vasconcelos¹ com seu Grupo 4, no CMEI Professor Paulo Rosas, em Recife. Entre as propostas que envolvem a linguagem escrita, será possível observar, que algumas enfocam mais as aprendizagens relativas à alfabetização (ver, por exemplo, as atividades 10, 11 e 12), enquanto outras mostram-se mais conectadas ao eixo do letramento (como as atividades de número 3, 8, 13 e 14).

Atividades realizadas com as crianças do Grupo 4 no Projeto “Negras Histórias que fazem parte da gente” (Figura 1):

1. observação do globo terrestre e do mapa mundi com identificação do continente africano e do Brasil;
2. conversa e observação de objetos vindos da África, por exemplo, ovo de avestruz com desenhos de animais/diferentes, panos vindos de países africanos com observação de seus desenhos, cores e padrões;
3. contação da história da rainha Oxum e produção do doce de goiaba com a leitura da receita pela professora;
4. sessões de vídeos e conversas com base em episódios do filme Kiriku e os animais e um vídeo com meninos dançando em uma aldeia africana;
5. danças ao som de músicas e ritmos africanos como o kuduro;

¹ A professora Sandra Vasconcelos é Pedagoga pela UFPE e especialista em Psicopedagogia e História e Cultura Afrodescendente. Foi professora do CMEI Professor Paulo Rosas, da Rede Municipal de Ensino de Recife, no período de 2008 a 2023 e continua atuando em outra unidade. Mais detalhes sobre esse projeto podem ser encontrados em <https://www.dailymotion.com/video/x7p98cu> A cor da cultura – Programa nota 10 – episódio 02 Oralidade.

6. pintura coletiva de “Bichos da África” que foram sendo conhecidos durante o projeto;
7. observação e conversa sobre bandeiras de países do continente africano e posterior pintura coletiva com as cores das bandeiras escolhidas pelas crianças, a partir do desenho feito pela professora Sandra²;
8. leitura e conversas sobre as histórias lidas na roda (por exemplo, O safári na Tanzânia, O cabelo de Lelê, A botija de ouro, entre outras);
9. brincadeira de faz de conta de safari no jardim do CMEI;
10. produção de lista de palavras de origem africana (BATUQUE, CAFUNÉ, MOLEQUE...) E visualização dessas palavras em um mural;
11. jogo de bingo de letras com as palavras de origem africana que compõem a lista;
12. desafios de identificação e leitura dessas palavras na roda, com vistas à construção de um repertório de palavras estáveis;
13. produção de texto coletivo com base no título “O que sabemos sobre a África?”;
14. produção e lançamento de um livro com as histórias prediletas do Grupo 4, recontadas³ e ilustradas por cada criança.



² Em relação às propostas 6 e 7, vemos que as crianças foram chamadas a pintar desenhos produzidos pela professora Sandra e não por elas. Vale notar, porém, que as pinturas dos animais e das bandeiras de países do continente africano estavam inseridas em um projeto que envolveu muita observação, leitura e conversa com as crianças sobre esses temas. Além disso, na rotina do Grupo 4, havia sempre muitas oportunidades de expressão por meio do desenho e da pintura livre. Nesse sentido, é preciso diferenciar as propostas 6 e 7 da prática rotineira na Educação Infantil de colorir ou fazer colagens em desenhos prontos, com pouco ou nenhum significado para as crianças.

³ No capítulo 7, de Girão e Brandão, fazemos algumas críticas à situação de reconto de histórias conhecidas em que a professora é a escriba do grupo de crianças. No entanto, é importante observar que na situação de escrita proposta no projeto, as crianças tinham uma finalidade clara para a produção do reconto, isto é, compor um livro com as histórias prediletas do Grupo 4. Como discutiremos nesse capítulo, em geral, na situação de produção de uma história já conhecida não se costuma apresentar às crianças uma finalidade clara para a escrita do texto.

Figura 1 – Atividades do Projeto “Negras Histórias que fazem parte da gente”.



Fonte: Arquivo pessoal das autora

Observando as propostas da professora Sandra, podemos notar que o projeto contribuiu para ampliar o vocabulário e a capacidade de escuta das crianças e desenvolver sua compreensão e expressão oral nas rodas de conversa e de leitura, além de favorecer sua interação com novos livros de literatura e a participação na produção coletiva de um livro que elas levaram para casa e que poderão voltar a ele sempre que quiserem lembrar das histórias e dos amigos desse tempo. A partir da pesquisa de vocábulos de origem africana, as crianças também ampliaram seu repertório de palavras estáveis que poderão servir de base para a escrita e leitura de novas palavras, sendo possível ainda aprender o nome de algumas letras em contextos significativos, entre outros conhecimentos importantes no processo de apropriação da escrita alfabética. Em resumo, observando a variedade de propostas realizadas no transcorrer do projeto, podemos concluir que as crianças certamente ampliaram o seu universo cultural e as suas possibilidades de ler o mundo, ao mesmo tempo em que vivenciaram atividades significativas de letramento e também aquelas voltadas mais especificamente para o processo de alfabetização que, conforme defendemos aqui, envolvem a fala, a leitura e a escrita de palavras, inseridas em contextos lúdicos, permeados pelas interações entre crianças, educadores e famílias do CMEI.

O projeto da professora Sandra Vasconcelos com seu Grupo 4 ilustra ainda um segundo princípio que adotamos, qual seja, tomar a “escuta, a fala, a escrita, o pensamento e a imaginação” das crianças como processos entrelaçados. Como já enfatizamos anteriormente (Girão; Brandão, 2021), a escrita não pode ser ignorada no campo de experiências, tal como está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Com isso, entendemos que é preciso não apenas conceder o devido destaque à linguagem escrita, mas também marcar a íntima relação que essa ferramenta da nossa cultura pode manter com a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, como evidencia o projeto.

Outro bom exemplo dessa conexão são as “rodas de conversa” e as “rodas de história”, em que a professora lê ou conta histórias na interação com as crianças. Afinal, se pensamos com palavras e imagens, quanto mais esse universo é ampliado por meio da conversa e também do acesso a textos escritos, mais alargamos a imaginação e o pensamento das

crianças. Nessas rodas mediadas pelas professoras e tão comuns na Educação Infantil, elas vão aprendendo a organizar o discurso e a se expressar de forma que os outros entendam. Ao mesmo tempo, elas aprendem “a concentrar a atenção na palavra do outro, esperar para poder falar, ‘arrumar as ideias’ pouco a pouco, dominando o impulso de falar concomitantemente, de causar mais ruído que comunicação” (Yunes, 2009, p. 13). Ainda segundo essa autora, as metáforas e imagens presentes nas narrativas estimulam as crianças a construir cenários e personagens imaginários e a produzir sentido a partir do que escutam. Por fim, ela sintetiza dizendo: “Ouvir é o primeiro passo e está necessariamente articulado com o falar: escuto, imagino coisas, sou provocado, penso e sinto vontade de falar” (Yunes, 2009, p. 17).

Essa ideia de articulação entre a escrita, a oralidade, o pensamento e a imaginação também é reforçada pela afirmação de Chambers (2011) ao defender as rodas de leitura e conversa sobre textos literários. Assim, afirma o autor: “Conversar é uma maneira de dar forma aos pensamentos e emoções que foram mobilizados pelo livro e pelos significados produzidos de forma compartilhada a partir dele” (Chambers, 2011, p. 107). Os argumentos expostos acima sustentam, portanto, o nosso segundo princípio.

O terceiro princípio baseia-se na teoria de Vygotsky (1984) e se refere à valorização do desenho e da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação da linguagem escrita. Nesse sentido, vemos com muita preocupação o tempo cada vez mais reduzido para que as crianças mergulhem nesse exercício de fantasiar e de entrar no universo simbólico, em que as palavras perdem seu caráter de se referir apenas aos objetos concretos que estão diretamente visíveis no seu campo de percepção imediato. No faz de conta, as mesinhas da sala das crianças podem ser o teto de uma casinha e as cadeiras enfileiradas podem virar um ônibus. Também na brincadeira é preciso assumir diferentes papéis (o motorista, os passageiros, o cobrador...) coerentes com o enredo que se cria coletivamente. E nessa construção as crianças vão aprendendo a expressar suas vontades e preferências, aprendem a negociar com o outro, a justificar suas escolhas e a contra-argumentar. Da mesma forma, com o traço no papel, elas podem inventar qualquer situação associada à fantasia que vivenciam em suas mentes, inaugurando, portanto, um modo de pensar mais abstrato. Em síntese, toda essa dimensão simbólica presente no desenho (por vezes, permeado pela fala), e no brincar de faz de conta provoca, como afirma Martins (2008, p. 64), “uma evolução no próprio funcionamento da linguagem: as palavras passam a se relacionar com outras palavras, e não com o mundo da realidade objetiva, direta”. Nesse sentido, na situação imaginária, as crianças são puxadas para outros planos espaciais e temporais. E esse movimento de pensamento simbólico favorece, como destacamos antes, uma forma de uso da linguagem mais complexa e mais rica, já que a palavra oral extrapola a sua função de comunicação e de troca de informações e abre a possibilidade de entrar em um mundo de ideias. Como observou Vygotsky (1984), “os significados” criados pela criança que brinca são sobrepostos aos objetos que ela vê na situação concreta. Portanto, “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja – entre situações no pensamento e situações reais” (Vygotsky, 1984, p. 118). Essa imersão no mundo simbólico que também ocorre por meio do desenho, conforme apontamos aqui, é importante para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Nesse contexto, podemos argumentar que a capacidade de pensar de forma abstrata favorece a compreensão de que as palavras que usamos para nos comunicar e compreender o mundo, também são constituídas de segmentos sonoros. Dessa forma, as palavras se relacionam com outras palavras tanto para produzir significados, como pela semelhança sonora entre elas. Como nos ensinaram Ferreiro e Teberosky (1999), pensar que a palavra

é também uma sequência de sons e que pode ser deslocada do seu significado para se relacionar com outras palavras, da forma como apontamos acima, é um marco essencial no processo de alfabetização. Esse “pulo do gato” pode e deve ocorrer na Educação Infantil e brincar de faz conta e desenhar⁴ integram o processo de construção simbólica vivenciado pelas crianças. Porém, vale destacar que brincar de faz de conta e desenhar, por si sós, não garantem a superação do realismo nominal, isto é, a compreensão de que a escrita está dissociada das características dos objetos ou seres a que elas se referem. Para essa conquista, é preciso observar e produzir palavras por escrito e ser desafiado a refletir sobre como se faz para ler e escrever, tal como se evidencia em diversas propostas apresentadas ao longo deste livro.

Por fim, o quarto e último princípio que queremos destacar é a necessidade de escutar as crianças e conhecer profundamente suas singularidades. Sem isso não é possível buscar processos de mediação pedagógica que se aproximem das suas formas de ver o mundo, de seus interesses e necessidades específicas. Sabemos que não é pequeno o desafio do “como fazer” e, não por acaso, o discurso chega antes da prática e nem sempre se mostra coerente com ela. Assim, cabe a nós, trilhar esse caminho de reflexão que não tem um ponto de chegada definitivo, mas que certamente favorece um caminhar com mais segurança na medida em que nos disponibilizamos a aprender a “ler as crianças”, observar suas reações, conversar com elas e trocar ideias com os nossos pares, parceiros nessa empreitada de educá-las.

Nessa perspectiva, algumas questões podem nos ajudar a perceber e valorizar o que as crianças nos dizem por meio de suas múltiplas linguagens e, dessa forma, nos afastar de um ensino transmissivo, que tenha como ênfase a cópia, a repetição e a memorização de letras, sons ou sílabas isoladas. A seguir, algumas perguntas que podem nos dar pistas para melhor conduzir o trabalho pedagógico com crianças pequenas.

- O que elas expressam verbalmente enquanto realizam as atividades que envolvem a leitura e a escrita que estamos propondo?
- O que falam com sua postura e movimento corporal durante essas atividades?
- O que dizer da duração e da frequência dessas atividades que estamos propondo? Esses aspectos parecem estar adequados às crianças ou é preciso fazer alguns ajustes?
- O que dizer do tamanho do desafio envolvido na proposta? Ela parece ser muito difícil ou muito fácil para as crianças?
- Que preferências elas revelam? O que essas preferências nos sinalizam na proposição de novas atividades e projetos?
- Que ajustes na forma de encaminhar tais atividades (mudanças no espaço físico, na condução, nos arranjos interativos...) são apontados pela reação das crianças?

⁴ Reforçamos que estamos falando de desenhar livremente. Não se trata, portanto, de colorir desenhos padronizados, prática que, infelizmente, costuma ocorrer com muita frequência na Educação Infantil.

A esse respeito, vale registrar que uma vasta produção teórica também tem sido desenvolvida para nos ajudar a refletir sobre os modos específicos como as crianças compreendem o mundo e interagem com ele. Pesquisadores que se propuseram a observar as crianças perceberam que a forma como elas interpretam seu contexto e se inscrevem nas realidades que se apresentam diante delas é diferente de como os adultos agem nesses contextos (Corsaro, 2009; Brougère, 2010; Sarmento, 2004; Gouvêa, 2016). Desse modo, podemos dizer que um ambiente em que há crianças é qualitativamente diferente de um ambiente que conta apenas com a presença de adultos. Ou seja, elas interferem decisivamente nas relações entre as pessoas, na ocupação dos espaços, na sua sonoridade, na arrumação da mobília e dos materiais disponíveis. Portanto, sendo a escola um ambiente ocupado por adultos e crianças, é preciso considerar que a sua configuração é constantemente alterada em razão da ação das crianças e dessa relação intergeracional (entre adultos e crianças).

Ter em conta essa premissa significa normalizar a ideia de que as crianças nem sempre irão se comportar da forma como os adultos esperam, uma vez que, como já foi dito, as ferramentas de ação e interpretação de que elas dispõem não são as mesmas das pessoas adultas. É normal, por exemplo, que elas fiquem inquietas diante da ordem para que permaneçam sentadas em silêncio por muito tempo; que elas abandonem uma atividade por se mostrarem mais interessadas em outra conversa, outro movimento ou material que chamou a sua atenção ou que, diante de uma pergunta da professora, elas respondam algo totalmente diferente do que a educadora esperava, mas que, de alguma forma, expressa uma conexão com alguma experiência vivenciada por elas. Assim, no trabalho com as crianças pequenas, é necessário desenvolver a habilidade de olhar e escutar com atenção para aproximar o compromisso da escola com a formação dos sujeitos, suas características e necessidades e, no caso da Educação Infantil, aqueles sujeitos que estão vivenciando a primeira fase da vida, que é a infância. Precisamos, portanto, refletir constantemente sobre quem são as crianças (de modo geral) e quem são as crianças que estão em nossa frente todos os dias na escola, situadas em um tempo-espaço específico. O que demandam? Como aprendem? Quais os seus interesses? Como interagem com os objetos, espaços e pessoas ao seu redor?

Dentre os autores que se propuseram a investigar essas questões, destacamos Sarmento (2014), que categorizou as características estruturantes das culturas da infância e forneceu subsídios para que possamos refletir sobre esse entre-lugar que as crianças ocupam na dinâmica das relações sociais. As culturas da infância, produzidas pelas crianças em seu movimento crítico e criativo de significação, envolvem interpretação, aceitação, negação, validação e renovação dos elementos socialmente construídos e nos quais se inserem como sujeitos sociais. Conforme Sarmento (2004), elas se articulam a partir de quatro eixos:

- (1) interatividade – a criança aprende na relação com o outro, essas relações são heterogêneas e vão, nos diversos ambientes em que ela circula, tecendo a sua identidade pessoal e social;
- (2) ludicidade – a criança brinca o tempo todo e, para ela, a distinção entre momentos lúdicos e momentos “mais sérios” não faz muito sentido;
- (3) fantasia do real – a lógica das crianças não é literal, pois elas atribuem significados às situações misturando fantasia e realidade, principalmente quando estão diante de situações dolorosas;
- (4) reiteração – o tempo da criança não é linear e, sim, recursivo, ou seja, as rupturas e continuidades se dão em fluxos diferenciados, pois cada recomeço representa um mundo muito amplo de possibilidades e descobertas.

Esse quadro teórico nos ajuda a entender, por exemplo, por que as crianças gostam tanto das brincadeiras com os textos de tradição oral, já que esses textos mobilizam todos os eixos descritos acima ou por que elas insistem em ouvir a mesma história, ou a mesma música diversas vezes. Em outras palavras, essa discussão nos ajuda a “ler” as crianças de modo que as situações de aprendizagem que propomos façam mais sentido para o grupo. Nessa perspectiva, retomando o nosso último princípio, conhecer as culturas da infância, é um passo importante para que a Educação Infantil possa cumprir a sua função de contribuir para a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre a escrita e outras linguagens, num ambiente que favorece o encantamento e a curiosidade próprios dessa fase de vida.

Uma vez indicados os quatro princípios que orientam a nossa proposta de trabalho pedagógico na etapa da Educação Infantil, apresentaremos, na próxima seção, os objetivos e caminhos que estamos propondo no campo da oralidade, alfabetização e letramento, de modo a contribuir com uma ação mais informada e intencional por parte das professoras dos Grupos 4 e 5.

2. Afinal, o que e como queremos o trabalho pedagógico com a oralidade, o letramento e a alfabetização com crianças de 4 a 5 anos?

Como sabemos, a criança adquire a fala no convívio com pessoas, ouvindo e conversando com elas. Porém, o mesmo não pode ser dito em relação à escrita, já que para aprender a ler e a escrever, além da imersão em contextos letrados, faz-se necessário um ensino planejado/ intencional. Assim, considerando essa diferença e trazendo para o contexto da Educação Infantil, também cabe refletir sobre qual o papel dessa etapa tanto para ampliar a qualidade da expressão oral das crianças, como para promover o seu acesso a essa poderosa invenção cultural, que é a linguagem que usamos para escrever. Vale ainda destacar que, especialmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita nos Grupos 4 e 5, observa-se no meio acadêmico uma grande polêmica em relação ao que significaria, afinal, “promover o acesso a essa linguagem” no trabalho pedagógico com as crianças (ver a respeito desse tema Brandão; Leal, 2010, Brandão, 2021, Nogueira; Ferreira; Espíndola, 2023).

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de documentos orientadores produzidos pelo MEC que, desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) têm buscado definir certos objetivos ou expectativas de aprendizagens para essa etapa que inaugura a entrada das crianças na escola. Nesse sentido, a nossa intenção aqui é favorecer a discussão sobre esse tema, o que entendemos ser necessário no campo da Educação Infantil. É importante registrar que, ao explicitar alguns objetivos pedagógicos voltados para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, consideramos possível experimentar com liberdade percursos diferentes e fazer escolhas conscientemente. Assim, não se trata de se prender a metas e objetivos rígidos, mas de refletir coletivamente sobre onde queremos chegar e para onde apontamos as nossas setas, pois estar consciente dos alvos não significa desvalorizar a experiência da caminhada até eles.

Para iniciar a reflexão a que nos propomos aqui, vejamos o que diz a BNCC (Brasil, 2017) ao apresentar o quadro intitulado: “Síntese de aprendizagens esperadas no campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação”.⁵

- “Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (Brasil, 2017, p. 55).

Embora concordemos com a pertinência de todas as aprendizagens indicadas nesta síntese, ressaltamos a ausência de qualquer expectativa em relação ao que estamos chamando aqui de alfabetização (ou seja, o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA). Como mencionamos antes e temos reiteradamente defendido em diversas publicações da equipe do CEEL/UFPE (ver, por exemplo, Brandão; Rosa, 2010c; 2021), reconhecemos que a alfabetização é um processo longo que tem seu início marcado na Educação Infantil, ainda que não seja meta desta etapa concluir esse percurso.

Além disso, é preciso lembrar que, mesmo alcançando uma hipótese alfabética de escrita ao final da Educação Infantil, algo que pode ocorrer com algumas crianças, isso não significa que elas já estariam alfabetizadas. Tal como definido por Soares (2016, 2020), estar alfabetizado implica ter conquistado autonomia na leitura e escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas da língua e que apresentam relações regulares entre grafema-fonema e fonema-grafema, além de poder ler e escrever textos do universo infantil de forma independente. Esse objetivo, reforçamos mais uma vez, cabe ao Ensino Fundamental e não à Educação Infantil.

Por outro lado, muito pode ser feito para que as crianças de 4 e 5 anos iniciem o seu processo de alfabetização. Essa posição, porém, está longe de ser um pensamento unânime no campo acadêmico. A citação de Souza e Mello (2017), abaixo, ilustra, por exemplo, uma concepção completamente distinta da que temos defendido. Assim dizem as autoras ao abrirem o seu capítulo intitulado “O lugar da cultura escrita na Educação Infantil”:



Afinal, devemos ou não alfabetizar as crianças na Educação Infantil? NÃO! E antes de discutir porque (sic) não, queremos dizer que não usaremos neste capítulo nem alfabetização e nem letramento para nos referir à escrita por uma razão simples: letramento, ainda que se refira a inserção da pessoa no universo da cultura escrita, de fato lembra letra; alfabetização, ainda que se refira ao domínio da leitura e da escrita, lembra alfabeto (Souza; Mello, 2017, p. 199).

⁵ Para uma análise detalhada sobre os objetivos de aprendizagem colocados nas três diferentes versões da BNCC no que se refere à leitura, produção de textos e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ver Moraes, Silva e Nascimento (2020). Os objetivos voltados para esses tópicos aparecem, como seria de se esperar, no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, porém, como mostra o referido estudo, eventualmente, encontramos alguns desses objetivos em outros campos de experiências.

Discordando das autoras, não banimos as letras ou a escrita de palavras significativas das salas dos Grupos 4 e 5, pois entendemos que ter acesso às letras móveis ou ver o alfabeto em letras bastão⁶, afixado na parede da sala, não é, necessariamente, um problema⁷. Ao contrário, esses recursos ajudam as crianças a observarem o traçado das letras e a aprender os nomes de algumas delas, conhecimentos importantes no momento em que quiserem escrever seu nome ou outras palavras de seu interesse. Afinal, o nome e o formato das letras são uma convenção à qual as crianças já podem ter acesso. Por outro lado, concordamos com Souza e Mello (2017) quando enfatizam a necessidade de que as crianças entendam “para que lemos” e “para que escrevemos” e que, nesse sentido, as práticas de leitura e escrita devem atender a diferentes propósitos que façam sentido para elas. Também como as autoras, tomamos a linguagem escrita como um dos meios que podemos usar para nos expressar e compreender melhor o mundo e, sendo assim, é imprescindível explorar outras linguagens com as crianças.

Assim como Ferreiro (1993), defendemos que a compreensão do funcionamento do SEA se dá por meio de uma interação intensa e significativa com materiais e práticas reais de uso da escrita.

2.1 Explicitando alguns alvos no campo de experiências “Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação”

Com base nas concepções que temos defendido neste capítulo, buscamos explicitar alguns objetivos para o trabalho pedagógico com crianças dos Grupos 4 e 5 e que julgamos importantes e pertinentes a essa faixa etária. Assim, até o final da etapa da Educação Infantil, esperamos que elas:

- entendam para que lemos e para que escrevemos por intermédio da participação em práticas sociais que incluam diferentes suportes textuais e nas quais a leitura e a escrita de textos e palavras façam sentido;
- reconheçam diferentes gêneros e suas características linguísticas e discursivas, vivenciando situações em que esses textos são produzidos ou lidos para atender a diferentes finalidades como, por exemplo, fazer um pedido ou uma reclamação; expressar afeto por alguém ou registrar conhecimentos aprendidos durante um projeto didático;
- desenvolvam um vocabulário cada vez mais rico e variado no relacionamento com as pessoas, iniciando, mantendo e finalizando interações comunicativas orais;

⁶ Reforçamos que o alfabeto deve estar apenas em letra bastão ou de imprensa maiúscula. A inclusão da letra de imprensa minúscula e da letra cursiva, maiúscula e minúscula, é desnecessária nesta etapa e, certamente, irá confundir mais do que ajudar as crianças a conhecerem o nome e formato de algumas letras do nosso alfabeto.

⁷A esse respeito, ver, no capítulo 2 de Aragão e Silva, a produção de um “Alfabeto ilustrado” com crianças do Grupo 5, feita pela professora Teresa Silveira, do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

- desenvolvam a expressão oral e a capacidade de escuta em situações específicas, mais voltadas para esse fim e que fazem parte da rotina, como as rodas de conversa e as rodas de leitura, de modo que possam experimentar tomar e dar a vez de falar, expandindo suas habilidades de comunicar ideias com clareza, ouvir os outros com atenção, formular perguntas, comentar sobre o que ainda vai acontecer, argumentar (apresentando e justificando seus pontos de vista e confrontando opiniões, quando for o caso), relatar acontecimentos vividos, introduzir tópicos e usar pistas não verbais durante o diálogo com os pares e educadores;
- desenvolvam a expressão oral participando de situações mais formais como exposições de trabalhos realizadas na conclusão de projetos ou entrevistas com algum convidado em que precisem planejar o que pretendem falar ou perguntar;
- produzam textos com diferentes finalidades de forma coletiva, tendo a professora como escriba;
- registrem, do jeito que sabem, textos de seu interesse (um convite, um bilhete, uma história inventada...), mostrando-se confiantes e motivadas;
- escrevam palavras de forma livre ou em resposta a iniciativas da professora, sendo provocadas a refletir sobre o que escreveram e a avançar em suas hipóteses de escrita;
- interpretem escritas diversas, tentando antecipar o que está escrito em notícias, embalagens, convites, livros etc., com base no que já sabem sobre esses gêneros e sobre o nosso sistema de escrita;
- tenham grande interesse por ouvir histórias, sejam lidas em livros de literatura ou contadas, e recontá-las oralmente;
- demonstrem interesse por folhear e “ler” livros literários e informativos;
- desenvolvam estratégias de leitura como a produção de inferências, previsão sobre o conteúdo do texto e recuperação de informações literais, e participem ativamente das conversas nas rodas de leitura, respondendo e formulando perguntas e comentários sobre o texto e as ilustrações de livros de literatura ou textos informativos;
- grafem, com segurança, o seu primeiro nome e reconheçam seu nome e os de alguns colegas, escritos em letras de imprensa maiúscula (letra bastão), a partir da vivência da chamadinha e de outras situações significativas em que o uso dos nomes das crianças se fazem necessários;
- construam um repertório de palavras estáveis que podem ser lidas e escritas de cor, além do seu próprio nome; tais palavras podem ser, por exemplo, nomes de pessoas queridas ou ter conexão com projetos didáticos, desenvolvidos com as crianças;
- identifiquem o nome de algumas letras e como elas são grafadas, com base em situações que envolvam a leitura e a escrita em contextos significativos e não por meio de cópias de letras;

- escrevam palavras utilizando letras e estabelecendo algumas relações entre as letras e a pauta sonora, no momento em que leem ou escrevem novas palavras, entendendo que no nosso sistema de escrita grafamos os sons das palavras que pronunciamos e não o significado;
- desenvolvam algumas habilidades de consciência fonológica, tais como: contar o número de partes (sílabas) das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho, identificar semelhanças nas partes iniciais (aliterações) ou finais (rimas) das palavras;
- reconheçam que as palavras são constituídas de unidades sonoras menores, por meio de jogos didáticos, brincadeiras com textos da tradição oral, leitura de textos rimados e outras propostas que estimulam o reconhecimento de rimas e aliterações em palavras significativas;
- interessem-se por “fazer a leitura” de textos memorizados, como parlendas, quadrinhas, poemas e canções apreciados pelo grupo, buscando ajustar a sua leitura ao texto escrito, sendo também desafiadas a identificar palavras nesses textos pela mediação da professora.

3. Retomando alguns pontos de partida, possíveis caminhos e um horizonte de chegada...

Como é possível notar, a defesa da alfabetização na perspectiva do letramento (Soares, 2009; 2020) orientou os objetivos listados na seção anterior. Esperamos ter deixado clara a ideia de que a possibilidade de atingir esses objetivos se constrói a partir de uma prática que valoriza o significado e o prazer que as crianças podem experimentar quando falar, ler e escrever fazem sentido para elas. Assim, entre os objetivos indicados não se vê a proposta de aprender as vogais, depois as consoantes e as famílias silábicas ou, muito menos, o treino fonêmico com a memorização de correspondências letra-som. Também não se recomenda o exercício mecânico do traçado das letras, o ensino da letra cursiva, o conhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, a memorização da ordem alfabética ou a cópia de palavras ou pequenos textos sem significado para as crianças, como o cabeçalho, práticas que, infelizmente, têm sido observadas desde a Educação Infantil.

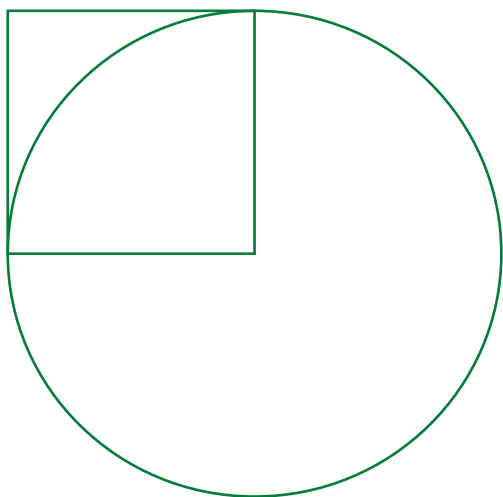
Cabe ressaltar ainda que, muitas vezes, uma experiência vivenciada pelo grupo de crianças pode mobilizar diferentes expectativas de aprendizagem. Assim, os objetivos elencados não são estanques e os caminhos para chegar são diversos. Nesse sentido, reiteramos que observar as crianças para propor situações significativas, ampliando progressivamente os desafios, é uma ferramenta poderosa na prática docente.

Também enfatizamos que estabelecer objetivos/expectativas em relação aos conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita não é, necessariamente, sinônimo de uma concepção mecânica de aprendizagem da leitura e escrita. Em outras palavras, falar de letras ou de consciência fonológica não contradiz, em princípio, a possibilidade de haver vida instigante, criativa e feliz para crianças e professoras no trabalho pedagógico voltado para o processo de alfabetização.

Reconhecemos, porém, que fugir do “padrão de ensino transmissivo” não é uma tarefa fácil, pois para isso é preciso ir além do discurso e repensar concepções de ensinar e de aprender, concepções de infância, de criança e até mesmo do papel da Educação Infantil de forma mais ampla, já que, uma vez adotado esse “padrão”, ele certamente não estará restrito ao campo da linguagem escrita.

Assim, reforçamos que, se queremos manter viva a curiosidade das crianças, essa decisão importa para tudo que se faz na Educação Infantil e não apenas para aquilo que se refere ao trabalho pedagógico com a oralidade e a linguagem escrita, tema deste capítulo. Para isso, repetimos mais uma vez, é preciso desenvolver uma escuta mais sensível em relação ao que as crianças dizem com sua fala e seu corpo; é preciso trocar ideias com outros educadores, é preciso estudar, é preciso planejar e avaliar o que foi planejado. Dessa forma, vamos, então, reunindo pistas sobre o como fazer, refletindo sobre o necessário tema da mediação docente com crianças pequenas.

Seguindo essa meta, temos aprendido que, ao criar situações intencionalmente planejadas, é preciso, como dissemos antes, conduzir o trabalho pedagógico com leveza, com atenção à duração e à frequência das atividades propostas; com liberdade de movimento das crianças, sem exigir, por exemplo, rodas perfeitamente organizadas e atenção absoluta de todas as crianças do grupo realizando sempre a mesma atividade. Isso significa ainda propor atividades diversificadas, em que elas possam experimentar, expressar-se e compreender o mundo por meio de diferentes linguagens. Significa não oferecer atividades diárias e mecânicas com lápis e papel em fichas ou no livro didático, voltadas para o ensino da escrita. Significa, sim, valorizar a dimensão lúdica e as intervenções da professora que estimulem a reflexão das crianças, pedindo que elas explicitem o que pensam e desafiando suas hipóteses, ao invés de um ensino que simplesmente transmite “explicações” no quadro. Significa ainda trabalhar com afeto, sentando-se na roda junto com as crianças, interagindo, acolhendo, observando, buscando entender suas reações para melhor se comunicar com elas e se conectando com suas experiências e formas de significar o mundo enquanto sujeitos da cultura. Por fim, significa não perder de vista o grande e principal objetivo da Educação Infantil de colaborar para uma construção segura e positiva da identidade e autoestima das crianças, a fim de contribuir para expandir e manter viva sua paixão de conhecer o mundo!



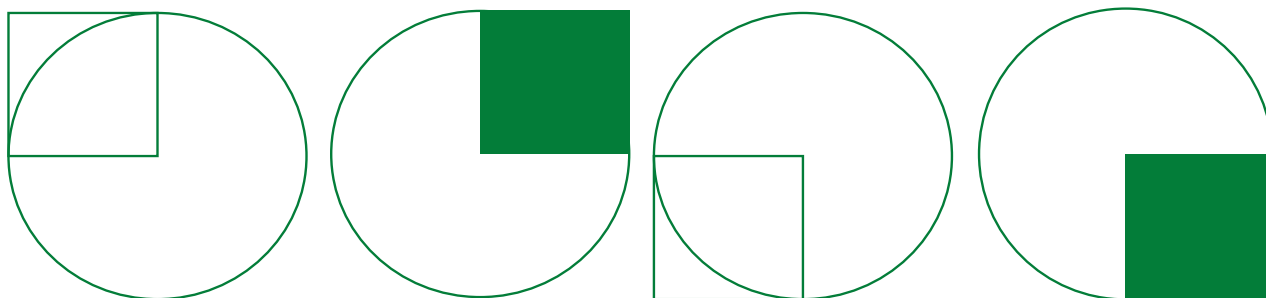
Para saber mais

Podcast

Cealecast 31: Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética na Educação Infantil. Convidado: Artur Gomes de Moraes. Entrevistadora: Sara Mourão Monteiro. Publicado pelo canal Ceale – FaE/UFMG, 15 jul. 2021. Podcast. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8qwNgIp_TjU&list=PLnUq8nHwX54jIhDQYzziKS0rxpOh6Eazc&index=31. Acesso em: 4 abr. 2025.

Capítulo de livro

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; ALMEIDA, A. M. (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1, p. 31-50.





Capítulo 2

A organização do trabalho pedagógico e a linguagem oral e escrita com crianças de 4 e 5 anos

Silvia de Sousa Azevedo Aragão
Thais Thalyta da Silva

Introdução

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil têm sido orientadas pela compreensão das crianças como seres históricos, de direitos e produtores de cultura, que constroem identidade e sentidos na sua interação com as pessoas e com o mundo (Brasil, 2009). Tal concepção demanda um trabalho pedagógico com critérios de atendimento e organização específicos, como ações educativas cotidianas cujos eixos norteadores são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Assim, é brincando e interagindo entre pares, com adultos, com a natureza e com objetos, que as crianças vão se desenvolvendo e construindo aprendizagens.

Junto a isso, destaca-se a indissociação do cuidar e educar (Brasil, 1998) na prática pedagógica das instituições de Educação Infantil, que implica o apoio e estímulo às crianças em suas iniciativas, descobertas, posicionamentos e brincadeiras, acolhendo-as em sua integralidade (Oliveira, 2010).

Considerando, portanto, as especificidades das crianças menores de seis anos, a Educação Infantil tem o importante papel de garantir a articulação entre diferentes conhecimentos, promover a interação com a natureza e a apropriação cultural, e oportunizar o desenvolvimento e a aprendizagem através da experimentação de situações que envolvam múltiplas linguagens. Dentre essas situações, as experiências de imersão, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita são reconhecidas como instrumentos importantes nesta etapa (Brasil, 2009).

De fato, a oralidade e a escrita permeiam experiências diversas, e por meio delas as crianças produzem cultura, ampliam suas aprendizagens, assim como expressam os seus conhecimentos de mundo, seus sentimentos e emoções. Neste sentido, na organização do trabalho pedagógico, é importante considerar as especificidades das crianças pequenas e assegurar que sejam promovidas situações comunicativas significativas e articuladas com outras linguagens próprias das infâncias.

Partindo dessas considerações gerais, observa-se que a organização das práticas requer um planejamento cuidadoso do tempo, dos espaços e dos materiais. Nesse sentido, consideramos fundamental a discussão em torno da rotina nas instituições de Educação Infantil, já que é nela que se conduz o trabalho pedagógico e se evidenciam as escolhas da professora na organização do cotidiano, bem como a participação das crianças nas diferentes propostas.

Nessa perspectiva, o presente capítulo busca refletir sobre a organização do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita com crianças de 4 e 5 anos. Para isso, destacamos inicialmente algumas particularidades da Educação Infantil que orientam os planejamentos e práticas nesta etapa, bem como aspectos estruturantes do cotidiano, tais como a rotina e as diferentes modalidades organizativas. Em seguida, apresentamos algumas pesquisas com crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil que destacam como certas atividades no campo da linguagem oral e escrita vêm sendo inseridas na rotina. Por fim, analisamos algumas cenas do cotidiano das crianças, incluindo situações que envolvem a linguagem oral e escrita, experienciadas pelas autoras e por outras professoras no exercício da docência na Educação Infantil.

1. A organização do trabalho pedagógico: especificidades da Educação Infantil

Pensar a organização de práticas educativas com as crianças requer refletir sobre o projeto político pedagógico de cada instituição, pois este explicita princípios gerais, como a concepção de criança, de Educação Infantil e das prioridades no processo educativo nesta faixa etária. Isso significa que projetos, princípios e concepções devem direcionar a organização do trabalho pedagógico que acontece em cada turma, de cada instituição. Consideramos que, na ausência desse direcionamento, corremos o risco de vivenciar experiências superficiais e esvaziadas de sentido para as crianças e seus educadores.

Ao analisar formas mais comuns de planejamentos presentes na Educação Infantil, Ostetto (2000), por exemplo, problematiza um tipo de organização, ainda recorrente, pautada pelas “datas comemorativas”. Para a autora, a prática da seleção de uma lista de atividades baseadas em determinadas datas acaba ocasionando, muitas vezes, a fragmentação do conhecimento, na medida em que se muda o foco conforme muda a data a ser destacada no calendário anual. Além disso, como ano após ano as datas celebradas são as mesmas, há grandes chances de se tornar uma vivência entediante, tendo em vista a repetição de atividades o que, por sua vez, acaba por gerar menos oportunidades de ampliação do universo cultural das crianças. Também se torna comum a ausência de análise crítica de saberes culturais relacionados às datas que são destacadas como legítimas sem serem questionadas, como, por exemplo, a comemoração do “descobrimento do Brasil”, que valoriza a ação colonizadora dos portugueses no país, desconsiderando os povos indígenas que aqui já moravam; ou, a comemoração do “Dia dos Povos Indígenas”, por meio de atividades estereotipadas que não contemplam as características e a realidade dos povos originários. Outro exemplo é a comemoração do “Dia das Mães” e “Dia dos Pais” que desconsidera a multiplicidade de configurações familiares.

Planejamentos com tal ênfase pautam-se numa concepção de criança passiva, que apenas espera pela proposição e iniciativa do adulto em suas atividades cotidianas na instituição de Educação Infantil. Nesse contexto, o tempo da criança vai sendo ocupado com atividades pouco significativas que não levam em conta as particularidades do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar das ressalvas em torno de atividades relacionadas a datas comemorativas, é preciso destacar a sazonalidade de períodos festivos, que oportunizam uma imersão

cultural importante nas diferentes regiões do país, como, por exemplo, o carnaval e o ciclo junino no Nordeste. Nesses períodos, a vivência de situações envolvendo alguns de seus elementos, assim como a inserção na rotina de alimentos, músicas e danças típicas, enriquecem, ampliam e valorizam a cultura na qual as crianças estão inseridas.

Neste sentido, ao organizarmos os tempos, espaços e materiais para as crianças menores de seis anos, precisamos, antes de tudo, colocá-las no centro do processo, considerando singularidades coletivas e individuais. Os planejamentos, portanto, são instrumentos que orientam a prática docente e marcam as intencionalidades de todo o processo educativo (Ostetto, 2000).

A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental a discussão em torno da rotina enquanto categoria do trabalho pedagógico que estrutura o cotidiano nas instituições de Educação Infantil. O cotidiano se refere a algo mais amplo, configurando-se como o espaço/tempo em que acontecem todas as ações da vida (Barbosa, 2008). Do cotidiano emerge a rotina enquanto elemento que organiza as situações didáticas nos aspectos do tempo, espaços e materiais. Quando bem construída, ela pode contribuir com a organização dos planejamentos diários com ênfase nos cuidados, nas brincadeiras e nas situações que favorecem as aprendizagens (Brasil, 1998).

Na construção da rotina, três modalidades de organização pedagógica podem ser destacadas: as atividades permanentes, que têm maior constância no cotidiano e correspondem às necessidades básicas de aprendizagem e/ou cuidado; as sequências didáticas, planejadas na intenção de promover aprendizagens mais específicas; e os projetos didáticos, que buscam construir conhecimentos em torno de um problema compartilhado e mobiliza a sua resolução ou a elaboração de um produto final (Brasil, 1998). Nery (2007) destaca, ainda, as atividades pontuais de sistematização, que são aquelas que podem se conectar às demais modalidades citadas e são importantes para retomar alguns conhecimentos que já estão sendo vivenciados pelas crianças. Mais adiante iremos dar exemplos de cada uma dessas possibilidades que podem vir a integrar o cotidiano da Pré-escola.

Assim, estruturar a rotina requer planejar as práticas pedagógicas por meio de atividades permanentes, sequências, projetos ou atividades pontuais. Nesse processo, é fundamental prever a possível duração de cada vivência, bem como organizar os ambientes e materiais mais adequados para dar sentido às situações educativas com as crianças, de modo a favorecer sua autonomia e as aprendizagens. Assim, tempo, espaço e materiais relacionam-se diretamente na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil concretizando o projeto político pedagógico e as concepções de criança e infâncias dos profissionais que fazem parte das instituições (Barbosa, 2008).

Nesse ponto, vale destacar que a constituição das rotinas não deve ser uma tarefa solitária da rede de ensino, da instituição ou da professora, mas, sim, uma construção que considera o contexto sociocultural da instituição, seu projeto político pedagógico, como antes ressaltado, e, sobretudo, as crianças (Barbosa; Horn, 2001). Contudo, nem sempre tais aspectos são reconhecidos, pois ainda existem situações em que a fragmentação da prática pedagógica com tempos rígidos para cada atividade gera uma descontinuidade no processo educativo, não garantindo o atendimento às necessidades das crianças nem de seus educadores.

Por isso ressaltamos a necessidade de pensar a organização de uma rotina que vá além da homogeneização, distanciando-se de processos arbitrários de regulação e controle, e constituindo-se genuinamente para e com os atores envolvidos no cotidiano das turmas

da Educação Infantil, com destaque para as professoras e as crianças. Mesmo porque as crianças não meramente respondem ao planejado, mas sim “apresentam suas necessidades e interesses e, de certa forma, regulam os modos de organizar o fazer docente, além de elas próprias produzirem e mediarem uma infinidade de experiências de aprendizagens” (Silva, 2021, p. 47).

Desse modo, é fundamental escutar, observar e acolher suas curiosidades, seus interesses, preferências, seu tempo de concentração, oportunizando que elas se tornem pertencentes e construtoras da rotina. O cuidado para evitar a rigidez, portanto, é fundamental, já que o reconhecimento das crianças como construtoras do processo requer compreender que, no decorrer do ano, as rotinas vão ser modificadas, à medida que seus interesses e necessidades mudam ou até mesmo por que surgem certas resistências em relação a determinadas propostas.

Outro aspecto a considerar na organização do trabalho é a diversificação das experiências desenvolvidas com as crianças. Nesse ponto, ao tratar das propostas pedagógicas, o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 20) destaca a “indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Assim, orienta-se que a rotina apresente uma variação na proposição das situações educativas, de modo a garantir um equilíbrio entre elas e, conseqüentemente, a ampliação do repertório de experiências das crianças por meio de práticas diversas e significativas.

Como sabemos, tais vivências deverão ser a base da organização do currículo e das práticas na Educação Infantil, uma vez que buscam acolher “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Em outras palavras, é preciso planejar situações pedagógicas que oportunizem a articulação de diferentes conhecimentos e promovam o acesso das crianças a diversas práticas sociais, assim como a interação com a natureza e o contato com diferentes linguagens para compreender e se expressar no mundo.

E é por meio dessas linguagens que as crianças se expressam, interagindo com o outro e com o meio em que vivem, o que favorece, de acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), a comunicação, a representação e a expressão do pensamento, dos sentimentos, das vivências infantis. Cada linguagem apresenta especificidades, porém, na organização do trabalho pedagógico, precisamos considerar que elas não estão isoladas e que, em uma mesma temática, diversas linguagens podem ser exploradas e vivenciadas pelas crianças. Em um projeto envolvendo a literatura em cordel, por exemplo, as crianças podem ter experiências com música, com obras de arte, como xilogravuras, assim como podem ler e escrever de acordo com as hipóteses que apresentam, conhecer a vida de autores que produzem cordéis, entre outras possibilidades. Essas considerações também são fundamentais para tornar as vivências significativas para as crianças.

Entretanto, mesmo considerando as múltiplas linguagens e esse entrelaçamento entre elas e com as práticas cotidianas, destacaremos neste capítulo a importância da linguagem oral e escrita como objeto de conhecimento que pode e deve ser explorado de forma intencional na Educação Infantil, sempre respeitando as especificidades dessa etapa.

No tópico a seguir, continuaremos nossas reflexões sobre os modos de organizar o planejamento com ênfase em experiências relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita, abordando dados de algumas pesquisas sobre o tema, além de episódios do cotidiano de turmas de escolas públicas situadas em Pernambuco e na Paraíba.

2. A linguagem oral e escrita na organização do trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos

Como temos argumentado até aqui, as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam garantir a imersão das crianças nas diferentes linguagens, incluindo a leitura, a escrita e a oralidade. A partir desta perspectiva, destacamos, conforme já tratado no Capítulo 1 desta obra, de Brandão e Girão, a importância de planejar situações que integrem a alfabetização e o letramento, como forma de garantir vivências relacionadas à cultura escrita que façam sentido para as crianças. No entanto, identificamos que ainda há muitos desafios em torno da organização desse trabalho, como evidenciam as pesquisas que serão apresentadas a seguir.

Ao investigar as concepções e práticas de quatro professoras de turmas 4 e 5 anos sobre a compreensão de textos, Cordeiro (2015) observou que uma docente tinha uma rotina mais próxima de práticas tradicionais do Ensino Fundamental, com o dia iniciando com cadernos e fichas entregues no birô da professora para correções e novas atividades, com baixa frequência das rodas de conversa para abrir o dia. As outras três docentes desenvolviam suas propostas em uma rotina estruturada que incluía algumas atividades recorrentes, como a leitura de textos literários, escrita da agenda do dia e chamadinha, assim como momentos envolvendo músicas, brincadeiras e outras atividades de expressão. Também foi observado um bom equilíbrio em torno do tempo distribuído para as diferentes vivências. Essas três, portanto, se aproximavam mais das orientações dos principais documentos normativos da Educação Infantil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2017).

Ao investigar as concepções e práticas do ensino da linguagem escrita no último ano da Educação Infantil, Silva (2018), por sua vez, acompanhou uma turma de uma rede privada e duas da rede pública, observando 20 turnos completos em cada turma. A autora identificou fragilidades em relação à distribuição do tempo e tipos de atividades propostas nas três turmas. Foi observada uma rotina estruturada com uma sequenciação fixa das atividades nas três turmas. Nessas rotinas, havia pouco tempo destinado a atividades envolvendo a leitura e escrita e, mesmo quando essas atividades eram mobilizadas, nem sempre consideravam as especificidades das crianças, antes, priorizavam momentos exaustivos de exercícios com papel e lápis, não propiciando vivências diferenciadas e potencialmente lúdicas. A pesquisa apontou, portanto, que a organização do trabalho com a linguagem oral e escrita nas turmas observadas não favorecia uma aproximação significativa das crianças com esse importante objeto de conhecimento.

Girão (2022) pesquisou as práticas de leitura e escrita em duas turmas da Educação Infantil, uma turma na faixa etária de 3 anos e outra na de 5 anos, e analisou os sentidos produzidos pelas crianças e professoras nas interações e na construção de conhecimentos sobre a língua escrita. A pesquisadora identificou que a mediação das duas docentes contribuiu tanto para a apropriação da cultura escrita, quanto para a reflexão sobre a notação escrita. Girão (2022) indicou que as crianças dos dois grupos vivenciavam experiências envolvendo a leitura e a escrita tanto por iniciativa própria, quanto por direcionamento dos adultos. Porém, os arranjos interativos entre as crianças e a organização do tempo das atividades propostas careciam de maior sintonia com as especificidades da Educação Infantil, especialmente na turma do Grupo 5. A pesquisa constatou, por exemplo, que neste Grupo, a duração das atividades era muito longa, ocupando, algumas vezes, uma parte do recreio, comprometendo o tempo de brincar das crianças.

As pesquisas mencionadas acima apontam a necessidade urgente de considerar a Educação Infantil como uma etapa cuja organização não deve seguir certas rotinas igualmente questionáveis para crianças do Ensino Fundamental. Ao contrário, é preciso construir rotinas e modos de fazer no cuidado e educação de crianças menores de seis anos que atendam às suas necessidades e interesses.

Enfocando, particularmente, o tema da leitura e a escrita, Brandão (2021b) vem discutindo que a ausência de significado de determinadas atividades acaba afastando as crianças desse bem cultural, pois não oportuniza a conexão com os modos de ler e escrever que utilizamos socialmente.

Para pensar uma proposta de trabalho educativo nessa direção, apresentaremos, a seguir, alguns exemplos de ações pedagógicas com crianças entre 4 e 5 anos, que articulam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e partem das modalidades organizativas citadas anteriormente. Ao apresentar esses exemplos, discutiremos ainda processos de aprendizagens infantis e formas de mediação docente, sempre na perspectiva de propiciar “uma interação com a língua escrita de forma leve, prazerosa, reflexiva e, sobretudo, com significado para as crianças” (Brandão, 2021b, p. 22).

3. Práticas e reflexões envolvendo a linguagem oral e escrita entre crianças com 4 e 5 anos em diálogo com as diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico

Para iniciar, traremos um exemplo vivenciado com as crianças do Grupo 4 da professora Rayssa Brito, do Colégio de Aplicação (Cap) da UFPB. A turma do tinha o “Livro da Vida”¹ onde registravam coletivamente algumas situações vivenciadas no cotidiano e/ou aprendizagens significativas construídas. Assim, a produção juntava memórias importantes do grupo a serem partilhadas com as famílias ao final do trimestre. A Figura 1 mostra a produção de uma página do Livro, em que a partir de uma conversa com as crianças a professora Rayssa foi resgatando o que fizeram no dia. Como esse registro se deu no segundo mês de atividades, buscou-se evidenciar a apropriação da rotina por parte das crianças. A partir de suas falas, a docente escreveu cada momento em uma tira de papel. As crianças colaram as tiras segundo a ordem dos acontecimentos e depois leram juntos.

¹ O Livro da vida é uma forma de registro proposta pelo pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), uma referência importante no campo da Educação Infantil.

Figura 1 – Página do Livro da Vida com registro da rotina diária.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Rayssa Brito.

Na imagem, é possível observar como as crianças conseguem retomar os momentos vivenciados na rotina (chegada, roda de conversa, história, 1ª atividade, 2ª atividade, lanche, parque e saída). O registro da rotina no início do dia contribui ainda para situar as crianças sobre o que está previsto para acontecer ao longo do turno e promove organização e possibilidade de antecipação das atividades por parte das crianças. Além disso, esse momento pode favorecer a expressão oral e oportunizar a leitura e escrita compartilhadas.

Mais um exemplo de atividade permanente comum nas turmas com crianças menores de 6 anos é a chamadinha. A situação costuma acontecer nos momentos iniciais do dia e, geralmente, tem como objetivo principal fazer que as crianças identifiquem e estabilizem a escrita de seus nomes e dos colegas. Por ser tão recorrente, a variação dos modos de fazer se torna importante para que a experiência possa seguir desafiando as crianças e fazendo-as avançar em suas hipóteses.

Destacamos uma situação de Chamadinha vivenciada numa turma de 4 anos, em que as fichas de nomes das crianças foram enterradas na areia do parque, deixando visível apenas a primeira letra de cada nome (Figura 2). O relato, a seguir, nos mostra o momento de busca de uma criança, bem como as reflexões que ela vai fazendo a partir da mediação docente.

Relato da professora Thais Silva, do Colégio de Aplicação (CAp) da UFPB, sobre a Chamadinha com os nomes na areia com seu Grupo 4.

Leleo fica observando as fichas, cavando levemente com a pá e procurando atento o seu nome. Alguns colegas tentam ajudar falando “é aquele, é aquele!”. Eu pergunto: “Qual é a letra do nome de Leleo? Do nome LEÔNIDAS?” Ele e as demais crianças respondem que é a letra L. Eu confirmo: “Então ele tá procurando um nome que começa com L.” No momento, ele retira duas fichas da areia, com os nomes LUANA e LETÍCIA. Observa bem os dois e segura o nome LETÍCIA, dizendo ter achado o seu. Eu questiono: “É o seu mesmo? Por que esse é o seu?” Ele aponta com o dedo para as letras L e E, dizendo que são suas. Eu o convido para observar as demais letras: “Olha, é mesmo, tem o L e o E de LEÔNIDAS, agora vamos ver as outras letrinhas? Vai observando aí elas, olha todas!” Ele vai olhando e na hora percebe: “[A letra] ‘A’ não é a minha última letra, não.” Eu confirmo: “Ah, é mesmo! LEÔNIDAS não termina com ‘A’, né? Então acho que esse não é o seu não, viu? Tenta procurar as outras que começam com L e vê o que acha.” Ele se levanta para olhar e diz que acha que não tem. Eu o encorajo a continuar a busca. Ele pega uma ficha com o nome ISA e comenta: “Esse é bem pequeno, o meu é dos grandes!” Em seguida, pega mais duas fichas e depois acha o seu nome, mostrando para mim, alegremente. Alguns colegas confirmam e eu pergunto: “É esse mesmo? Viu todas as letras?” Ele responde colocando o dedo em cada uma das letras e afirma: “Essas são minhas, do começo e do fim, olha!” Então, eu peço que ele mostre aos colegas e todos comemoram!

Figura 2- Criança procurando ficha de nome na areia.



Fonte: Arquivo da professora Thais Silva.

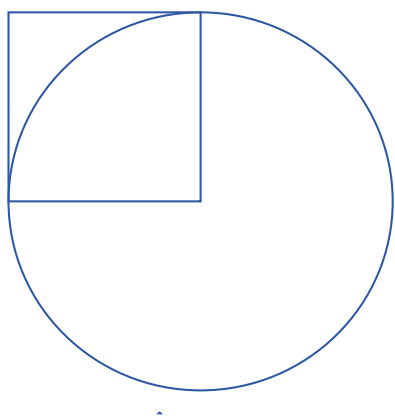
Na transcrição, é possível perceber como Leônidas vai elaborando estratégias para conseguir localizar seu nome, utilizando os conhecimentos de que dispõe. Ao mesmo tempo, a intervenção da docente vai contribuindo para que ele reflita sobre a escrita dos nomes que encontra. Também vale destacar a potencialidade de planejar diferentes modos de proposição da atividade com os nomes das crianças a partir da utilização de outros espaços, além da sala de referência das crianças, para desenvolver atividades permanentes como a chamadinha, motivando a participação das crianças e diversificando a rotina.

Por fim, ressaltamos que na vivência da chamadinha com cartões dos nomes, as crianças têm oportunidade de estabilizarem a escrita de palavras significativas, possibilitando, conforme apontam Moraes (2012), Ferreira (2007), Girão e Brandão (2021), a reflexão sobre algumas características do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), como, por exemplo, que palavras diferentes podem compartilhar as mesmas letras, tal como acontece com os nomes de LUANA, LETÍCIA e LEÔNIDAS. No exemplo, vemos ainda que Leônidas percebe que não havia encontrado o seu nome ao observar a última letra da palavra. Isso representa o início da compreensão de que a ordem das letras de uma palavra não pode ser mudada, ou seja, se “não é a minha última letra”, como destaca Leônidas, então não tem como ser o seu nome.

Assim como ocorre neste exemplo, muitas outras vivências envolvendo a chamadinha podem ser planejadas para as turmas, tais como: jogos de pareamento entre nome e foto da criança, nome e sua letra inicial ou nome e palavra que rima, e/ou brincadeiras com músicas que incluem os nomes das crianças. Além disso, é fundamental incluir no cotidiano situações em que as crianças sejam estimuladas a reconhecer seu nome ou de colegas em objetos pessoais, ou registrá-los em suas produções, bem como brincar de montar o nome com alfabeto móvel ou com bingos dos nomes das crianças da turma. Assim, a vivência de atividades com o mesmo objetivo pode e deve variar de modo a não se tornarem práticas repetitivas na rotina do grupo, deixando, portanto, de atrair as crianças.

Além das atividades permanentes exemplificadas até aqui, veremos o relato de outra modalidade de trabalho que também pode compor as rotinas na Pré-escola, a sequência didática sobre a produção de um álbum com fotos-legenda em que foi possível aprofundar os conhecimentos das crianças sobre esse gênero textual em um contexto significativo.

Relato da professora Silvia Aragão sobre uma sequência didática com o gênero textual foto-legenda. vivenciada com o Grupo 5, da Escola Municipal Herbert de Souza – PE.



A sequência didática fez parte de um projeto sobre a literatura em cordel, vivenciado durante dois meses com a turma. Em uma das etapas, fizemos a leitura do cordel *A vaca contorcionista*, de Érica Montenegro (Figura 3). As crianças gostaram da obra e mostraram interesse em conhecer mais a autora, que é também professora da Rede Municipal de Recife. A partir deste contexto, a sequência didática foi estruturada para ampliar os conhecimentos das crianças sobre o gênero “foto-legenda”, produzindo um álbum sobre a trajetória de Érica (Figura 4). Vale destacar que o grupo já havia entrado em contato com o gênero, explorando fotos legendadas com base na obra do artista J. Borges.

Para produzir o nosso álbum, então, iniciamos buscando o máximo de informações sobre a autora Érica Montenegro. Nessa direção realizamos as seguintes atividades:

- assistimos a um vídeo em que Érica explicou sobre como se tornou cordelista;
- produzimos coletivamente perguntas sobre sua vida profissional e pessoal, e enviamos para ela. Perguntamos, por exemplo: Onde você nasceu? Como você fez o livro *A Casa do Caracol*? Após o envio, ela respondeu às crianças por meio de áudio;
- visitamos a Bienal do livro e as crianças tiveram a oportunidade de conhecer Érica pessoalmente, apreciando a contação da história do livro *A Roupa do Camaleão* feita pela autora, quando tiveram oportunidade de fazer novas perguntas;
- retomamos o trabalho com o gênero textual foto-legenda e as fotos da obra do artista J. Borges e fizemos uma releitura das legendas, discutindo a finalidade e as características desse gênero. Nesse momento, enquanto as crianças observaram as fotos e eu lia as legendas, perguntei se o que estava escrito ajudava a entender a imagem. Alguns comentários foram expressos: “a legenda diz o que tem na foto”; “a legenda precisa combinar com a foto”;
- selecionamos, então, algumas fotos de Érica disponibilizadas por sua família e as crianças foram convidadas a produzir fotos-legenda sobre a autora. As legendas com as fotos foram produzidas em dupla. Assim, as crianças escolhiam a foto e decidiam quem ia escrever e quem ficava auxiliando. No momento da textualização, incentivei a reflexão sobre a escrita de algumas palavras.

A sequência didática que gerou a produção do álbum com as fotos-legenda sobre a vida da cordelista Érica Montenegro se constituiu, portanto, em uma das atividades desenvolvidas ao longo do projeto sobre literatura de cordel. O álbum foi apresentado às famílias no Dia da Feira de Literatura na Escola, com direito a autógrafos dos autores (Figura 5). Cada criança levou um álbum para a sua casa e, em outro momento, Érica Montenegro foi presenteada com um exemplar.

Figura 3– Explorando literatura em cordel



Figura 4– Álbum-legenda



Figura 5– Tarde de autógrafos



Fonte: Arquivo da Professora Silvia Aragão.

Como é possível notar, ao organizar a sequência para trabalhar o gênero textual, a professora considerou a curiosidade e os questionamentos das crianças sobre a autora, algo que denota o protagonismo do seu grupo. Salientamos ainda que, todo o processo de conhecer, refletir e produzir o álbum ocorreu com base em contextos que faziam sentido para as crianças, que tiveram oportunidade de ler e escrever com significado, além de também ampliarem os seus conhecimentos sobre a cultura da região.

No próximo exemplo, destacamos os projetos didáticos, em que as professoras também podem considerar temas mobilizados por suas turmas, planejando um caminho que atenda às expectativas de aprendizagem, por meio da participação das crianças em uma diversidade de experiências – incluindo a exploração da linguagem oral e escrita – com vistas à produção de um ou mais produtos finais. A seguir, vemos mais um relato da professora Silvia Aragão sobre um projeto vivenciado com sua turma de 5 anos.

Relato da professora Silvia Aragão sobre o Projeto “Os investigadores do sombreiro” com o Grupo 5, da Escola Municipal Herbert de Souza – PE.

O Grupo 5B foi uma turma ativa, que adorava brincar, ler e relaxar embaixo da árvore sombreiro (*Clitoria fairchildiana*), localizada no pátio da Escola Herbert de Souza (Figura 6). Após algum tempo, as crianças começaram a coletar, observar e perguntar sobre os elementos da árvore.

Figura 5– Explorando o Sombreiro.



Fonte: Arquivo da Professora Silvia Aragão.

A turma foi, então, convidada a explorar esses elementos e a se expressar por meio de rodas de conversa: “a folha verde, que a gente tira da árvore é molinha e a marrom é dura porque está seca”; “o chão está cheio de sementes, elas são marrons e pequenas”; “as sementes ficam guardadas nas casquinhas”; “as formigas e as lagartixas gostam de visitar a árvore”.

A partir da observação dos interesses das crianças e da minha busca de fontes de pesquisas, fui estruturando e reestruturando o planejamento com três enfoques: pesquisar sobre a árvore; continuar explorando os elementos que a constituíam (folhas, sementes, cascas, galhos); e organizar uma exposição para a feira de conhecimentos, prevista para ser realizada em junho de 2023, com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar as aprendizagens da turma sobre os sombreiros. As explorações envolveram situações diversas, mas aqui destacarei as experiências que contemplaram mais diretamente a linguagem oral e escrita.

- Na roda de conversa, fizemos o registro por escrito, sobre as curiosidades das crianças a respeito do sombreiro: “Qual o nome do lugar que guarda as sementes?” Hipóteses: “subsolo, caixão, caixa, balde e cama”. / “Por qual motivo as lagartixas e formigas visitam a árvore?” Hipóteses: “querem morar lá, brincar, comer e trabalhar.” / “Por que a árvore não cai?” Hipóteses: “por conta do tronco, porque é enterrada no chão.” As perguntas foram registradas no quadro com a ajuda das crianças, e foram feitas algumas reflexões sobre como escrever certas palavras. Além disso, combinamos que o registro serviria para a gente sempre poder lembrar o que queríamos aprender. A partir das perguntas, fiz o convite para pesquisarmos sobre a árvore e compartilharmos as descobertas na feira de conhecimentos.
- Então, realizei pesquisa de textos, imagens e vídeos para me apropriar mais sobre o tema e para que essas pesquisas ajudassem na ampliação dos conhecimentos que as crianças já apresentavam. Numa frequência, em média, de duas vezes por semana, eu levei vídeos, textos e/ou fotos para observar e ler com as crianças, aprendendo sobre as características do sombreiro. Frequentemente retomamos a lista de perguntas para observar se havíamos encontrado as respostas e se elas dialogavam com as hipóteses que as crianças haviam levantado. Nesses momentos, algumas descobertas deixaram as crianças impressionadas, por exemplo: que a “casquinha” que guardava a semente era o fruto e que a raiz da árvore, além de servir para sua sustentação, também era por onde ela tirava o seu “alimento” para se desenvolver.
- A observação atenta e a exploração concreta dos elementos da árvore oportunizaram as crianças a continuar fazendo descobertas entre elas. Por exemplo: que cada fruto guardava mais ou menos 10 sementes e que ao redor da escola não havia apenas um sombreiro, mas vários, que elas passaram a identificar.
- A exploração da literatura na turma era diária e envolvia diferentes temas, porém, nesse período, um livro apresentou destaque: Psiu (Zigg; Araújo, 2012). Durante a roda de leitura, apreciamos e conversamos sobre a relação entre o livro e a nossa experiência com a árvore.
- A exploração e a reflexão sobre palavras relacionadas ao tema também foi frequente e, muitas vezes, ocorreram de forma não planejada, na medida em que surgiam demandas de escrita. Em um momento de compartilhar descobertas, por exemplo, Douglas disse que havia descoberto que Ribeiro (sobrenome da amiga Alice) rimava com SOMBREIRO. Além disso, produzimos listas de outras palavras que começavam e terminavam com o mesmo som (sílabas inicial e rima da palavra SOMBREIRO), a produção de palavras também fez parte das “descobertas” da turma e durante diferentes momentos, elas consultavam as listas para comparar com outras palavras exploradas na sala. Assim, eram comuns, por exemplo, comparações como: “o S de sombreiro também é o S da professora (Silvia)”. Sobre isso, uma cena significativa foi quando Lucas observava Douglas escrever a palavra sapo, e logo enquanto Douglas pensava sobre qual letra iria usar, Lucas disse: “vou dar uma pista, começa com a mesma letra que sombreiro!”.
- As descobertas de palavras e informações sobre o sombreiro foram fixadas em um mural, que também foi consultado pelas crianças durante todo o projeto.
- O Grupo 5 também foi convidado a produzir arte sobre e com os elementos do sombreiro, como indica a Figura 7. Assim, foram produzidos móveis com as cascas dos frutos, quadros com sementes, cascas e galhos, houve a experiência do carimbo com folhas e tinta, assim como a produção do sombreiro em 3D, com papel torcido

e tinta com relevo. Em todas as produções, as crianças registravam os seus nomes e escreviam de forma espontânea (“do seu jeito”) a palavra SOMBREIRO.

- Decidimos plantar algumas sementes, observar o desenvolvimento da planta e registrar as descobertas em um diário, com desenho e registro escrito sobre a experiência. Em cada dia as crianças desenharam a evolução da planta e escreveram sobre as mudanças observadas. Nesses momentos, auxiliei individualmente cada criança, mediando as decisões sobre o que escrever e como escrever o que desejavam.
- Convidamos outras pessoas que faziam parte da escola (a gestora Ana Cláudia Silva e a coordenadora pedagógica Mariana Alves) para uma roda de conversa para compartilhar o que o grupo havia aprendido sobre o sombreiro.
- Perto da data da Feira, houve a escolha do nome do projeto. Algumas ideias foram dadas pelas crianças como: “detetives do sombreiro, exploradores do sombreiro e investigadores do sombreiro”. Anotei todas as sugestões com a colaboração das crianças, que diziam quais letras eu deveria usar para escrever. Depois, fizemos a votação e o nome escolhido foi: Investigadores do sombreiro!
- Para a finalização do projeto, que durou em torno de dois meses, organizamos a Feira de Conhecimentos com a montagem de painéis junto com as crianças, decidindo onde cada produção iria ficar.
- Na Feira de Conhecimentos, as crianças receberam os familiares, mostraram e compartilharam o que haviam aprendido e produzido (Figura 8). Observei que elas tiveram o cuidado de apontar e explicar como tudo foi elaborado, bem como explicitaram, através da observação das fotos e trabalhos expostos, do que mais gostaram de aprender. Em um segundo momento, fizemos uma roda de conversa e retomamos cada pergunta feita no início (na realidade, a lista de perguntas cresceu ao longo do tempo). Na roda, as crianças compartilharam as respostas com quem estava apreciando a Feira e, no final, elas convidaram as famílias para também experimentarem a sombra do sombreiro.

Figura 7– Produções sobre o sombreiro



Figura 8– Produções sobre o sombreiro



Fonte: Arquivo da Professora Silvia Aragão.

O relato do projeto didático “Investigadores do sombreiro” apresenta experiências ricas e diversas, vivenciadas pelas crianças e sua professora. O início do projeto foi marcado pela observação e valorização dos seus interesses, o que foi fundamental para o seu engajamento em todo o processo. Observamos, ainda, a oportunidade das crianças utilizarem diferentes linguagens, a corporal – por meio das brincadeiras e no momento de compartilhar o que haviam aprendido na Feira de Conhecimentos – e a linguagem artística – por meio da produção de diferentes obras, como quadros e móveis.

No campo da linguagem verbal, diferentes aspectos foram explorados. Os momentos de leitura, como a professora relata no início e como observamos em uma das fotos, faziam parte da rotina da turma. A exploração do livro “Ptiu” e dos textos informativos sobre o sombreiro demonstra, conforme indicam Brandão e Silva (2023), a importância do acesso a diferentes gêneros textuais, com diferentes finalidades, oportunizando a ampliação dos conhecimentos das crianças a partir de um contexto significativo, em que as conversas sobre as leituras colaboram com o desenvolvimento da compreensão.

Quanto à oralidade, as crianças participaram ativamente das rodas de conversa e, por meio delas, demonstraram o que já sabiam, as curiosidades que apresentavam, assim como puderam compartilhar seus novos conhecimentos sobre o tema. Isso é importante, pois possibilita a organização da fala no momento de expor ideias, saberes, dúvidas, assim como evidencia a necessidade de escutar o outro e de aprender a argumentar.

Na produção de textos, foi possível observar as diferentes finalidades da escrita: para ajudar a lembrar, para informar, para organizar e compartilhar o que aprendemos. Situações como essas, concretizam o uso social da escrita, oportunizando que as crianças aprendam a escrever textos, mesmo quando ainda não utilizam a escrita convencional. Além disso, ao escrever coletivamente alguns desses textos, houve momentos em que puderam refletir sobre certos princípios e regras da escrita alfabética.

Por fim, a observação da escrita de palavras significativas permitiu a exploração do nome e do traçado das letras de forma contextualizada, bem como permitiu que diferentes reflexões que envolviam a consciência fonológica fossem propiciadas. Observamos, assim, que as vivências citadas ocorreram de forma integrada, caracterizando práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Vimos ainda que os projetos potencializam a integração e diversidade de usos das linguagens, além de despertarem grande interesse das crianças, já que podem ser organizados pela professora em parceria com elas, partindo da curiosidade e questionamentos do seu cotidiano.

Apresentamos agora um exemplo de uma atividade de sistematização que, como já foi dito, ajuda a firmar conhecimentos explorados em outras atividades já realizadas. Aqui podemos destacar os jogos de análise fonológica, abordados no Capítulo 9 desta obra, de Albuquerque e Silva, e as situações que envolvem a formação de palavras significativas que fazem parte do cotidiano, utilizando o alfabeto móvel, o giz no chão ou o lápis-piloto no quadro. Outro exemplo de atividade de sistematização foi a produção de um alfabeto ilustrado, proposto em uma turma de 5 anos, descrito a seguir.

Relato sobre a prática da Professora Teresa Silveira, do Colégio de Aplicação (CAp) da UFPB sobre a produção de “Alfabeto ilustrado” com seu Grupo 5.

Aproveitando a curiosidade que as crianças do Grupo 5 demonstravam sobre o universo da escrita, a professora Teresa fez o convite para a produção de um alfabeto ilustrado (Figura 9). O novo alfabeto seria trocado pelo alfabeto pronto que já estava na parede e que servia de consulta para as crianças, sempre que necessário. A professora deixou cada criança escolher uma letra, para depois pensar e registrar uma palavra que iniciasse com ela e o desenho correspondente. Abaixo, elas ainda escreveram seus nomes, para demarcar a autoria da produção. O grupo se mostrou muito motivado para a construção do alfabeto e ficou orgulhoso ao se reconhecer na composição do ambiente de sua sala.

Figura 9– Alfabeto ilustrado



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Teresa Silveira.

Como apontam Brandão e Albuquerque (2021), o alfabeto pode ser consultado para escrever palavras, além de ser uma fonte contextualizada para pensar as palavras a partir das letras iniciais, como, por exemplo, perceber que o B de Bento é também o B da borboleta observada no jardim, e de Bárbara, a irmã de um amigo. No caso do exemplo do alfabeto ilustrado e assinado pelas crianças, o processo de autoria, tanto na produção dos desenhos como na escrita das palavras, traz um valor ainda mais especial.

Ainda a respeito do alfabeto, Aragão (2022) identificou que é comum as crianças, ao nomearem as letras, fazerem referência aos nomes de pessoas próximas ou de palavras que fazem parte do seu cotidiano. Dessa forma, busca-se um caminho alternativo, evitando as situações em que o acesso ao conhecimento das letras ocorre primeiro através do ensino das vogais, seguido das demais letras, em ordem alfabética e de forma descontextualizada. Assim, a proposta do alfabeto ilustrado sistematiza os conhecimentos da turma sobre o nome das letras e, com certeza, esses conhecimentos, em conjunto com outros, são fundamentais para o processo de compreensão do nosso sistema de escrita.

Sabemos que existem diversas outras vivências em que a linguagem oral e escrita pode ser explorada no cotidiano das turmas de crianças com 4 e 5 anos, a depender das rotinas construídas em cada contexto. Aqui escolhemos exemplificar algumas possibilidades, refletindo sobre como diferentes modos do fazer docente oportunizaram às crianças a ampliação de seus conhecimentos em torno da linguagem oral e escrita, considerando os diferentes campos de experiências. Os exemplos demonstram, portanto, que há lugar nas rotinas da Educação Infantil para imersão na cultura escrita e reflexões sobre o nosso sistema de escrita, a partir de situações intencionalmente planejadas e significativas, respeitando-se os interesses e necessidades das crianças pequenas.

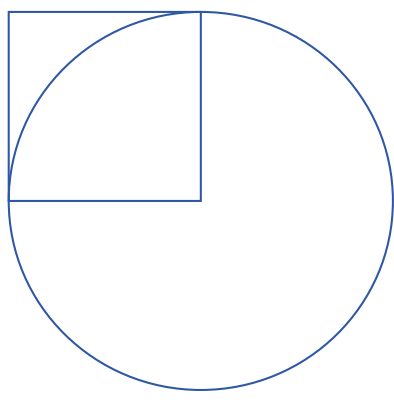
4. Considerações finais

As reflexões e relatos apresentados neste capítulo buscam contribuir para a discussão sobre as formas de organizar cotidianamente as práticas de professoras de crianças na última etapa da Educação Infantil. Tivemos a oportunidade de constatar a importância do olhar atento das profissionais, o respeito em relação aos saberes e interesses das crianças e o cuidado em direcionar as mediações e planejamentos com base nesses elementos. Partindo disso, cada professora, no âmbito de sua instituição e considerando, principalmente, seu grupo de crianças, pôde refletir sobre como tem organizado seu trabalho pedagógico. Que tempos e experiências têm oportunizado uma interação significativa com a linguagem oral e escrita? Que atravessamentos têm conseguido fazer com outros objetos de conhecimento?

Ao pensar sobre os exemplos de modalidades discutidas aqui, observamos como diferentes vivências podem mobilizar aprendizagens em diversos campos. Nessa direção, os relatos apresentados demonstraram o interesse infantil em ampliar suas aprendizagens sobre a linguagem oral e escrita, e a importância de uma ação docente que articule essa linguagem com outras linguagens e experiências.

Por fim, estruturar rotinas que garantam espaço para esse tipo de proposta é compreender que o trabalho intencional na Educação Infantil parte de uma contextualização e adequação às especificidades dessa etapa, o que, por sua vez, requer momentos de formação e planejamento coletivo no cotidiano das professoras de Educação Infantil. E, considerando o foco deste livro, estruturar rotinas é também assegurar o direito das crianças de participar, refletir e se apropriar de práticas sociais mediadas pela linguagem oral e escrita. Nesse sentido, além dos aspectos já destacados, vale reforçar que ao organizar as rotinas em cada instituição, precisamos retomar a importância da construção de um projeto pedagógico coletivo, que considere a participação dos diferentes educadores que atuam junto às crianças (gestores, auxiliares, merendeira, agentes de portaria, entre outros) e que tenha como centro de todo o processo as crianças, os seus interesses, os seus conhecimentos, as suas potências e singularidades.

Partindo dessas considerações, esperamos que o texto contribua para ampliar as reflexões sobre os modos como as professoras podem organizar espaços, tempos, materiais e atividades, buscando garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, incluindo, na rotina da Educação Infantil, práticas verdadeiramente significativas com a linguagem oral e escrita.



Para saber mais

Livros

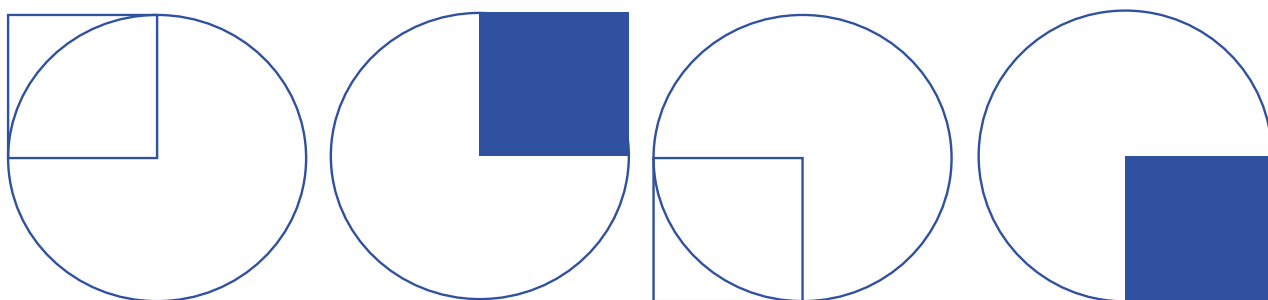
BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Thais Thalyta da; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LIMA, Renata da Costa. Diálogos na Educação Infantil: entre relatos, reflexões e experiências. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/752>. Acesso em: 25 jun. 2025.

Transmissões

Ler e escrever na Educação Infantil: como pensar a alfabetização? Apresentação de Ana Carolina Perrusi Brandão e Fernanda Michelle Pereira Girão para o Ciclo de Debates, II. Publicado pela TV Nephel, UPE, Campus Petrolina, 08 nov. 2021. 1 video (2:05 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/oi-XviLpE5Y> Acesso: 29 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Rotinas na Educação Infantil. In: Encontro formativo do curso Abordagem Pedagógica para a Infância. Live transmitida pelo canal Polifonia, YouTube, em 2 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WE2HvqhR6sl&t=2476s> Acesso em: 29 jun. 2025.





Capítulo 3

Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: reflexões sobre acessibilidade comunicacional

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

Wilma Pastor de Andrade Sousa

Introdução

O objetivo deste capítulo é propiciar reflexões acerca da inclusão com ênfase na oralidade e na leitura de crianças com deficiência, no contexto da Educação Infantil. Embora a inclusão de pessoas com deficiência tenha avançado no âmbito educacional, sentimos a necessidade de trazer essa discussão para a primeira etapa da Educação Básica, uma vez que o acesso de crianças com deficiência nessa etapa ainda é algo a ser conquistado.

Nesse sentido, é urgente que haja uma campanha de esclarecimento sobre a importância de essas crianças entrarem na Educação Infantil desde a creche, e uma mobilização das famílias junto à população, de forma que as autoridades assumam a responsabilidade e viabilizem o acesso dessas crianças, dando as condições necessárias aos professores e a toda equipe educacional, como, por exemplo, promovendo formação continuada, para que a inclusão ocorra de forma efetiva.

Chamamos ainda a atenção para pesquisas recentes, como a de Oliveira (2023), que mostra a escassez de formação continuada para que as professoras da Educação Infantil realizem um trabalho de inclusão que garanta um desenvolvimento adequado a todas as crianças. Essa realidade nos faz refletir sobre os desafios enfrentados, principalmente, por parte das professoras para trabalhar questões referentes à oralidade e à leitura e escrita, em turmas nas quais haja crianças com deficiência.

A falta de formação continuada ofertada para as professoras da Educação Infantil, com foco na inclusão de crianças com deficiência, não é algo novo; há muito tem sido apontada pelas professoras como uma das dificuldades da sua ação pedagógica. A esse respeito, a pesquisa de Silva e Sousa (2017), intitulada “A prática pedagógica com estudantes surdos na Educação Infantil: desafios e tendências”, já enfatizava, além da falta de recursos específicos para trabalhar com crianças surdas, a falta de formação continuada. Essa realidade se reflete, sem dúvida, no fazer pedagógico à medida que as professoras têm se deparado com a chegada de crianças com deficiência em suas turmas.

Ressaltamos que, para além da questão mencionada anteriormente em relação à falta de formação continuada, outro aspecto que chamamos a atenção é para o desenvolvimento da oralidade e da leitura e escrita de crianças com deficiência, especialmente aquelas que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem oral. A esse respeito, discutiremos, a seguir, acerca dessa temática, com base em uma contextualização dos direitos das pessoas com deficiência.

1. Avanços na concepção de inclusão das pessoas com deficiência

Por muitas décadas, as pessoas com deficiência foram concebidas sob um modelo biomédico, que defendia uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos do corpo e as desvantagens sociais. Assim, fazia-se necessária a intervenção médica, para a correção do “corpo defeituoso”, como pré-requisito para a participação social. Isso porque a abordagem estava centrada na compreensão da deficiência como doença ou desvio da norma (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Tal concepção tem implicações até os dias atuais, uma vez que, geralmente, as crianças com deficiência têm acesso aos sistemas educacionais de ensino, sem participação e aprendizagem efetivas, visto que são concebidas, muitas vezes, como crianças incapazes de aprender e se desenvolver.

É importante enfatizar que a partir das lutas encabeçadas por diversos movimentos sociais, e do avanço dos estudos sobre a deficiência pelas ciências sociais e humanas, uma nova concepção de deficiência começa a se estabelecer. O modelo social de deficiência concebe que é a sociedade que oprime a participação social das pessoas com deficiência e coloca barreiras à sua participação, fomentando experiências de discriminação e exclusão social.

No contexto escolar, temos vários exemplos de barreiras que impedem a aprendizagem das crianças com deficiência. Podemos citar, por exemplo, a ausência de recursos e estratégias que possibilitem a acessibilidade comunicacional para as crianças com deficiência intelectual ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), configurando-se, essa questão, como um obstáculo à participação dessas crianças no processo educacional. Nesse sentido,



O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 69).

É esse modelo de deficiência que rege os princípios das políticas públicas atualmente adotadas no Brasil. Dentre elas, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

É fundamental frisar que a LBI nº. 13.146 (Brasil, 2015) assegura o direito à educação de forma equitativa, portanto, inclusiva, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, a articulação entre infância e deficiência requer a construção de uma sociedade com garantia de dignidade e participação social de todas as crianças.

Apesar dos avanços obtidos ao longo dos anos no campo dos direitos humanos das crianças com deficiência, bem como de um novo olhar para a pluralidade da infância, tais crianças ainda vivenciam a falta de serviços, de recursos físicos e de ações baseadas nas políticas públicas existentes, o que resulta em privação de direitos, inclusive, o direito de brincar, direito este fundamental quando se trata de crianças que se encontram na etapa de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29) garantem “[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das

interações das crianças no cotidiano”. Nesse contexto, atentamos para o fato de que o acesso das crianças com deficiência à Educação Infantil demanda que lhes seja assegurada a oportunidade de desenvolvimento pleno. Dessa forma, é fundamental garantir não só o acesso, mas também a participação e a aprendizagem dessas crianças. De acordo com a LBI nº. 13.146 (Brasil, 2015), art. 27,



A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Quando nos referimos ao desenvolvimento pleno das crianças com deficiência no sistema educacional inclusivo, mencionamos a importância da teoria histórico-cultural de Vigotski (1991), na compreensão do papel da escola para a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Em sua teoria sobre a gênese dos processos psicológicos superiores, o autor defende que o nosso desenvolvimento psíquico se dá pela apropriação cultural de experiências mediadas simbolicamente.

Para Vigotski (1991), o desenvolvimento das crianças com deficiência é qualitativamente diferente. As vias alternativas de desenvolvimento nessas crianças seguem a direção da compensação social do impedimento orgânico, ou seja, é a ação do indivíduo e da sociedade em direção a compensar seus déficits, por meio de estratégias e ferramentas externas presentes na sociedade, os artefatos da cultura. Como exemplo desses artefatos, temos a Comunicação Alternativa e Aumentativa para pessoas com TEA. Logo, importa à escola oportunizar vivências para que a compensação social se realize de modo planejado, intencional, promovendo o processo de apropriação cultural por parte das crianças com deficiência e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento psicológico (Vigotski, 1991; Nuernberg, 2008). A apropriação cultural ocorre, por exemplo, quando é possibilitada à criança com TEA ou com deficiência intelectual o acesso à Comunicação Alternativa e Aumentativa, que torna possível o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Nesse sentido, a participação social dessas crianças passaria a ser reconhecida em suas especificidades, como parte da diversidade social.

A Educação Infantil inaugura, desse modo, a entrada das crianças no percurso de sua escolaridade. A esse respeito, é importante destacar, que a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (Brasil, 2006, p. 17) afirma que “a Educação Infantil tem uma função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas”. Em se tratando da criança com deficiência, essa comunicação entre família e escola é crucial para que a professora possa conhecer, por exemplo, de que forma as crianças se comunicam, bem como quais estratégias devem ser planejadas para a promoção da sua acessibilidade comunicacional. Ter uma escuta atenta às experiências vividas pela família é, portanto, imprescindível para que a professora possa planejar as intervenções pedagógicas com mais segurança.

Outro aspecto que frisamos aqui é que a nossa “escuta atenta” com uma criança não verbal, perpassa por considerar todas as possibilidades de comunicação da criança com deficiência intelectual ou com TEA, tanto as verbalizações como a diversidade da linguagem gestual (apontar, olhar, expressão facial, dentre outros), bem como pelo auxílio de símbolos gráficos, como no caso da Comunicação Alternativa Aumentativa (Aquino; Cavalcante, 2022).

Logo, se não tivermos um olhar atencioso para a diversidade presente na escola, a comunicação e a interação serão prejudicadas, refletindo negativamente no processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

2. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: perspectivas atuais

Ao pensarmos no desenvolvimento da oralidade e da leitura, importa conceber que esses eixos poderão ser manifestados por outras vias e beneficiados por outras estratégias. Para tanto, a Tecnologia Assistiva se apresenta como uma aliada essencial, tanto para nós, professoras, como para as crianças e os seus familiares.

Esclarecemos que a Tecnologia Assistiva (TA) é uma área de conhecimento que engloba recursos, equipamentos ou serviços que contribua para a vida funcional das pessoas com deficiência. Existem recursos de TA de alto custo e de baixo custo. A TA tem por objetivo romper barreiras sensoriais, comunicacionais, motoras ou cognitivas que limitem o acesso aos campos de experiências, como também favorecem a participação autônoma e independente das pessoas com deficiência no ambiente educacional.

Muitos dos recursos de baixo custo podem ser confeccionados na escola pelas professoras; do mesmo modo, elas podem contar com a ajuda das crianças com e sem deficiência. Um desses exemplos é o tapete sensorial (Figura 1) a seguir.

Figura 1 – Tapete sensorial



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/391883605069903183/>

Podemos apresentar para as crianças a proposta de confeccionar um tapete sensorial e solicitar que elas tragam para a escola alguns materiais reciclados, como: palitos de picolé, pedaços de algodão, botões, grãos, folhas secas, semente e areia. Para montar o tapete, podemos colar várias folhas de papel de embrulho no chão da sala, e passar fita

adesiva colorida ou tinta para demarcar quadrados grandes. Os quadrados poderão ter texturas, cores e formatos diferentes. Também é importante que todas as crianças ajudem a colocar no tapete os materiais que trouxeram de casa. Depois de pronto, podemos fazer uma atividade de vedar os olhos e passar a mão nos materiais que formam o tapete, para cada criança sentir as diferentes texturas ou, até com os pés descalços, andar sobre o tapete sem olhar. Essa atividade permite explorar especialmente o sentido do tato, tal como possibilita a participação de todas as pessoas, tanto na confecção quanto na atividade. É possível variar as brincadeiras com o tapete sensorial. É só usar a criatividade.

Salientamos que existem categorias distintas de TA, assim, é possível encontrar algumas propostas que fazem parte das ajudas nas Atividades de Vida Diária, como: talheres adaptados, adaptações de materiais escolares, pincel, lápis, dentre outros. No sentido de cooperação, todos podem ajudar na construção desses recursos, inclusive, conforme já falamos, as crianças com deficiência, que serão as usuárias finais – ninguém melhor do que elas para dizer o melhor recurso.

Ressaltamos o fato de algumas crianças com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista ou deficiência motora, por exemplo, terem dificuldades na comunicação. Essas crianças podem apresentar necessidades complexas de comunicação (NCC), demandando o uso de ferramentas e recursos, já que, em geral, suas habilidades são insuficientes para atender suas demandas de interlocução (Beukelman; Mirenda, 2005). Isso implica a necessidade de a professora conhecer outras formas de comunicação para facilitar não apenas a interação, mas também o processo de aprendizagem e do desenvolvimento da comunicação e linguagem dessas crianças na Educação Infantil.

Neste contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), outra categoria de Tecnologia Assistiva, destina-se a compensar o déficit na comunicação, incluindo a oralidade e/ou escrita, de pessoas com NCC. A CAA é um sistema que integra símbolos, recursos, estratégias e técnicas que podem beneficiar pessoas com deficiência e ampliar suas habilidades comunicativas, por meio de outras formas de interação, com o uso de gestos, expressões faciais e corporais, além do uso de recursos tecnológicos.

Dentre os sistemas de comunicação, são os sistemas robustos¹ que favorecem o desenvolvimento de diferentes funções comunicativas, como: pedir, protestar, demonstrar sentimentos, comentar, dentre outras. Além disso, eles possibilitam o desenvolvimento morfo-sintático e ampliam o vocabulário. É importante estarmos atentas às crianças que utilizam sistemas de CAA para estreitarmos o diálogo com os profissionais da saúde, como é o caso do fonoaudiólogo, que implementa a CAA e orienta a escola sobre o uso e as estratégias que possibilitam a ampliação da comunicação, consequentemente a aprendizagem (Beukelman; Mirenda, 2005; Borges; Lourenço, 2023; Montenegro et al., 2022).

Na Educação Infantil, a CAA apresenta duas dimensões. A primeira é a dimensão comunicacional, em que a instituição é também responsável por ampliar a competência linguística das crianças, possibilitando a sua participação em situações interativas e comunicacionais, com o uso de sistemas de CAA. A segunda é a dimensão de possibilitar o acesso aos campos de experiência por meio da inserção da criança com deficiência em atividades pedagógicas, como: a roda de histórias ou de músicas cantadas, produção de receitas culinárias, dentre outras, conforme a música a seguir (Fig. 2).

¹ São sistemas de linguagem que possibilitam ao usuário de CAA conversar com alguém utilizando símbolos até chegar em uma forma gramatical correta da língua em uso, incluindo a utilização de palavras que são muito usadas na nossa língua. Além do vocabulário acessório que permite o desenvolvimento da sintaxe.

Figura 2 – O sapo não lava o pé (canção).



Fonte: Arquivo pessoal da Profa. Rafaella Asfora.

Vale salientar que outro aspecto importante a ser mencionado é o fato de que muitas crianças com TEA se beneficiam do suporte visual. Além desse público, crianças com deficiência intelectual e surdas também serão beneficiadas com o uso desse recurso. No caso das crianças com TEA, a rotina visual, com o uso de pictogramas, provavelmente vai favorecer a sua compreensão e participação nas atividades, a redução da ansiedade, bem como possibilitar maior previsibilidade. Além da rotina visual (Figura 3), temos o passo a passo sobre como lavar as mãos ou utilizar o banheiro (Figura 4). Item este cuja dificuldade costuma se refletir na inquietude comportamental das crianças com TEA.

Figura 3 – Rotina visual



Fonte: Arquivo pessoal da Profa. Rafaella Asfora.

Figura 4 – Como usar o banheiro



Fonte: arquivo pessoal da Profa. Rafaella Asfora.

Pesq. (T1): Ana, mostra pra tia nesse (se referindo ao aBoard) quem é que mora com Ana aqui. Tu mora com quem? Com mamãe, com papai, com quem?

(A criança clica no pictograma papai e o aplicativo vocaliza a palavra)

Pesq. (T2): Com papai e com quem mais? Tu tem irmã?

(A criança clica no pictograma irmã)

Pesq. (T3): Tem, não é, Ana? E quem mais?

(A pesquisadora abre a segunda tela da seção pessoas, nela consta bebê, professor, tia, avó, avô e alguém)

Pesq. (T4): Mora com vovó?

(A criança clica na opção vovó)

Pesq. (T5): Agora aperta aqui pra repetir com quem você mora.

(Refere-se à opção do aBoard Falar; o aplicativo vocaliza os personagens que a criança escolheu: papai, irmã e vovó)

Pesq. (T6): Papai e quem mais?

Crian. (T7): Papai (Aponta para o pictograma papai)

Pesq. (T8): Irmã

Crian. (T9): IMÃ

(Pronuncia com dificuldade e aponta para o pictograma irmã)

Pesq. (T10): e vo...

Crian. (T11): vovó.

(Aponta para o pictograma vovó)

Conforme o recorte apresentado anteriormente, a partir da intervenção mediante o uso o aBoard, a criança não apenas responde às questões que lhes são feitas, apontando para os pictogramas do aBoard, mas também faz uso do recurso de fala desse aplicativo, avançando para a oralização mediada pela pesquisadora (T7, T9 e T11).

Enfatizamos a importância do uso de recursos de CAA como facilitadores do processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral, não apenas de crianças com deficiência intelectual, mas também de crianças com TEA, com deficiência motora com comprometimento da fala, a exemplo de crianças com paralisia cerebral.

Também podem ser acrescentadas a esta lista, as crianças com deficiência auditiva ou mesmo as crianças surdas. Embora para estas já tenhamos uma língua acessível, a língua de sinais, a maioria das professoras ainda não têm fluência nessa língua, logo a CAA poderá ser uma ferramenta importante para o estabelecimento da comunicação e interação com essas crianças, inicialmente.

Vale destacar que as crianças surdas usuárias da língua de sinais têm o direito linguístico de adquirirem a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Trata-se de um público específico que, do ponto de vista linguístico, cultural e identitário, é diferente das crianças ouvintes. Precisamos, portanto, estar atentas às peculiaridades linguísticas dessas crianças, visto que não há compatibilidade entre a língua que elas falam, língua de sinais, e a língua por meio da qual leem e escrevem, a Língua Portuguesa, no nosso caso. Diante dessa realidade, a oralidade será substituída pela comunicação na primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Ao adquirirem a Libras as crianças surdas poderão pensar, planejar, comunicar, enfim, interagir sem barreiras. No entanto, a maioria delas são filhas de pais ouvintes, portanto, ingressam na Educação Infantil sem ter vivenciado as experiências de linguagem na sua primeira língua, como as crianças ouvintes. Outro fato que destacamos é que o desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa dessas crianças surdas ocorre por meio de estratégias visuais, as quais não têm o som como base, que é um elemento crucial para a leitura e escrita de uma língua alfabética, a exemplo da Língua Portuguesa. Essa peculiaridade nos mostra a importância de assegurarmos a educação, para esse público específico, na modalidade bilíngue de surdos, já que se pressupõe que as professoras bilíngues terão outra abordagem de trabalho no trato da leitura e escrita dessas crianças.

3. A importância do brincar na aprendizagem das crianças com deficiência

Conforme temos enfatizado ao longo deste texto, precisamos pensar em atividades que não sejam planejadas exclusivamente para crianças com deficiência, mas promover atividades e estratégias para que elas participem do currículo como todas as demais crianças. Tendo como princípio o Desenho Universal para Aprendizagem, a ideia é que, conhecendo o grupo, a professora planeje atividades acessíveis a todos. Isso implica trabalhar a mesma atividade, considerando as peculiaridades de cada criança.

Destacamos como exemplo dessa participação, o acesso das crianças às brincadeiras propostas pelas professoras nas suas respectivas turmas. Muitas vezes, as crianças com deficiência ficam de fora desses momentos porque lhes falta acessibilidade. Então, ao planejarmos uma brincadeira, não devemos propor uma “brincadeira diferente” para as crianças com deficiência. Importa, sim, que seja planejada a mesma brincadeira diversificada, de modo que todas as crianças do grupo brinquem e tenham respeitadas as suas peculiaridades.

Um exemplo de uma brincadeira nesses termos em uma turma com crianças com deficiência visual, é a “Bola no lençol”, cujo objetivo é não deixar a bola cair. Para tanto, precisamos de um lençol e de uma bola colorida com um guizo dentro. A professora faz um círculo com as crianças; cada pessoa segura em uma ponta do lençol e a professora joga a bola em cima. Cada participante movimenta o lençol tentando não deixar a bola cair. Assim, o barulho que a bola faz durante o seu movimento, permite que crianças com deficiência visual possam localizá-la e brincar de forma acessível.

Outra sugestão, desta feita envolvendo a aprendizagem das letras, é a confecção de uma “Colmeia alfabética”. Para a confecção dessa colmeia, a professora poderá utilizar materiais como, por exemplo, caixas de sapato. As crianças devem ser incentivadas a participar trazendo esse material também. Sugerimos padronizar o tamanho das caixas. De posse do material, será construído um móvel, representando uma colmeia, de modo que cada caixa de sapato represente um favo e tenha uma letra do nosso alfabeto, que poderá estar simbolizada também em braille e em uma letra do alfabeto manual. Dentro de cada favo, deverão ser colocados objetos pequenos ou miniaturas, cuja primeira letra corresponde à letra colada no favo. Há várias possibilidades de trabalhar com essa Colmeia alfabética. Por exemplo, é possível pedir às crianças para pegarem um objeto que comece com a mesma letra do seu nome e, em seguida, solicitar que cada uma escreva o seu nome em uma folha de papel.

Na escola inclusiva, diversificar atividades integra um planejamento de ensino que promova o acesso ao conhecimento para todas as crianças. O ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas universais, que respeitem as particularidades individuais do aprendizado, admite que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos de aprendizagem próprios. Nessa perspectiva, temos o Desenho Universal para Aprendizagem, abordagem que orienta as professoras na criação e uso de estratégias, recursos e práticas que foquem na acessibilidade (Cast Udl Book Builder, 2013).

Apresentamos aqui, como exemplo de uma atividade planejada na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, uma leitura mediada ou uma contação de história em uma turma que tenha crianças com TEA. Nesse caso, orientamos que a professora, inicialmente, procure engajar e motivar todas as crianças a participarem da atividade. Para tanto, ela poderá apresentar a história distribuindo entre as crianças personagens em forma de fantoches ou de miniaturas em material concreto ou até mesmo em algum material produzido por elas, para que sejam manuseadas e exploradas. Ressaltamos a importância do cuidado e atenção aos interesses do grupo durante a condução desse processo, para que haja o engajamento efetivo de todas as crianças. Nesse sentido, é fundamental que a professora possa contar com um apoio pedagógico, que é a pessoa indicada para dar o suporte necessário para viabilizar a execução da atividade proposta. Após essa etapa, a professora poderá contar uma história ou ler o livro, utilizando uma versão acessível que poderá ser produzida previamente por meio de pictogramas. Sugerimos que esses pictogramas sejam retirados do Arassac.

Além das sugestões já apresentadas, recomendamos que a professora diversifique as estratégias. Para isso, ela poderá mostrar a história, se for possível, em vídeo e, ao final, solicitar que a turma reconte. Outro recurso a ser utilizado, tanto para a atividade leitura como para a contação de história, é a confecção de dados contendo pictogramas dos personagens da história e de cenas importantes. O dado possibilita que a história seja narrada de forma dinâmica, à medida que as imagens aparecem. Todas essas estratégias e recursos não substituem o uso do livro de literatura infantil, mas possibilitam a participação de crianças com deficiência com a promoção de acessibilidade comunicacional. Em uma

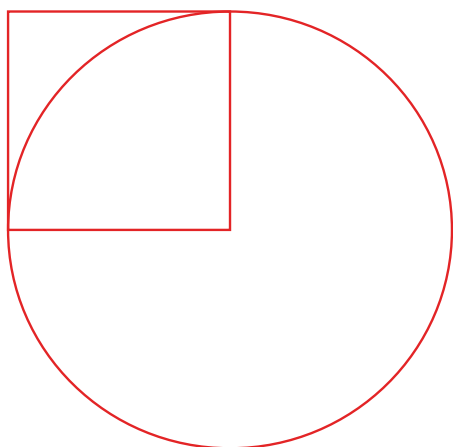
instituição de educação inclusiva, o trabalho se torna possível quando acontece de forma colaborativa entre professor de sala de aula, professor de Atendimento Educacional Especializado e apoio pedagógico.

Lembramos que é fundamental também a promoção de uma roda de conversa sobre a história contada ou lida. Após essa atividade, uma ação importante é a criação de espaço de fala, para que as crianças socializem o que sentiram, a partir do que conseguem lembrar da história. Essa habilidade exige resgate da memória, compreensão do contexto, elaboração das ideias e expressão verbal, que são elementos fundamentais na ativação dos processos psicológicos superiores, bem como no processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas são movimentos difíceis para algumas crianças com deficiência. Desta maneira, conversar sobre uma história e opinar sobre ela pode não ser uma tarefa fácil, por isso é necessário que a professora faça uso de imagens que remetam a cenas ou personagens da história durante a roda de conversa, de forma a apoiar as crianças com deficiência.

Como mencionamos anteriormente, para muitas crianças com deficiência, a presença de um apoio pedagógico durante as atividades em turma é imprescindível para viabilizar a mediação da atividade com crianças com deficiência, em parceria com a professora da turma e com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável por conduzir e refletir coletivamente sobre os recursos e estratégias que promovam a acessibilidade no âmbito educacional. Salientamos, no entanto, que a presença de um apoio na turma não exclui, evidentemente, a responsabilidade de a professora estabelecer interações e mediar a aprendizagem das crianças com deficiência.

Entendemos que há um planejamento a ser seguido. Todavia, é necessário que o ritmo de aprendizagem de cada criança seja respeitado. Assim, chamamos a atenção para a temporalidade como um item importante no processo de inclusão de pessoas com deficiência em geral. Vale lembrar ainda que cada pessoa tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento e aprendizagem, isso não se aplica apenas para as pessoas com deficiência. Logo, é necessária cautela na escolha das atividades, de forma a assegurar um processo equitativo.

Nesse sentido, é fundamental conhecermos, na observação diária e no contato com a família, como cada uma se organiza no mundo. A partir da perspectiva da heterogeneidade, tendo o Desenho Universal para Aprendizagem como princípio e com propostas de atividades diversificadas, sem dúvida, todas as crianças serão beneficiadas.



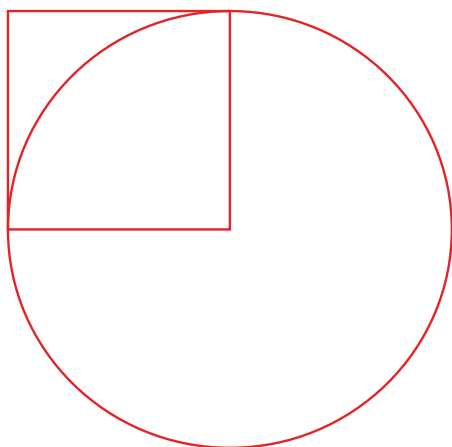
4. Considerações Finais

As reflexões propostas neste capítulo, evidenciam a importância de novos olhares acerca do processo educacional de crianças com deficiência na Educação Infantil, no que concerne às questões relacionadas à oralidade e à leitura. Para tanto, reconhecer o direito à educação na primeira etapa da educação básica dessas crianças perpassa por eliminar as barreiras que impedem a participação plena e efetiva desse público, além de valorizar a diversidade presente em cada ser humano.

Apesar de admitirmos a importância das políticas públicas inclusivas, assim como da formação docente, do uso de recursos e das estratégias de acessibilidade, evidenciamos a importância da intencionalidade docente na promoção de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a formação integral de todas as crianças, assegurando os seus direitos de aprendizagem.

Acreditamos que o ponto de partida para a participação e aprendizagem de crianças com deficiência é o desenvolvimento de ações que fomentem o seu protagonismo. Para isso, é fundamental proporcionarmos a essas crianças o desenvolvimento da linguagem e da socialização, assim como a valorização da sua identidade, de forma que elas construam um sentimento de pertencimento em relação ao grupo do qual fazem parte.

Ressaltamos que nem todas as crianças com deficiência irão desenvolver a oralidade, mas, por meio do uso de Tecnologia Assistiva, é possível, sim, desenvolver a comunicação, e a leitura e escrita, embora, muitas vezes, elas o façam de maneira diferente das outras crianças. Portanto, o respeito às peculiaridades de cada sujeito e o olhar atento e sensível dos educadores, assim como a proposição de intervenções de qualidade focadas nas necessidades e características das crianças, são essenciais para a uma prática pedagógica pautada no modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem, por meio de atividades diferenciadas. Para que isso aconteça, é necessário considerarmos o direito de todas as crianças vivenciarem o mesmo currículo da turma da qual fazem parte, de forma acessível. Assim, a leitura e escrita certamente serão desenvolvidas no tempo de cada pessoa.



Para saber mais

Aplicativos, softwares e plataformas

Handtalk [aplicativo]. Versão 6.4.0 (BSL), 2025.: Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/>
Acesso em: 01 de jul. 2025.

Prancha fácil [software]. Versão estável: 1.4a e Versão em desenvolvimento: 1.5 Disponível em: <http://intervox.nce.ufri.br/pranchafacil/> Acesso em: 01 de jul. 2025.

Tutorial aBoard [plataforma em nuvem]. UFPE/NCE/Intervox, 2027: Disponível em: https://www.cin.ufpe.br/~assistive/Tutorial_aBoard.pdf Acesso em: 01 de jul. 2025.

Site

Arasaac: biblioteca de símbolos e outros recursos de Comunicação Alternativa. Disponível em: <https://arasaac.org/>

Artigos

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017. 20 p. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 20 jun. 2025.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020. DOI: 10.5965/1984317815022019361. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRINQUEDOS e brincadeiras inclusivos. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://maecoruja.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/brinquedos-e-brincadeiras.pdf>. Acesso em 01 jul. 2025.

COUTINHO, D. Educação Infantil: como observar e registrar o desenvolvimento das crianças. Nova Escola, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21644/educacao-infantil-como-observar-e-registrar-o-desenvolvimento-das-criancas> <https://novaescola.org.br/conteudo/21644/educacao-infantil-como-observar-e-registrar-o-desenvolvimento-das-criancas>. Acesso em: 29 jun. 2025.

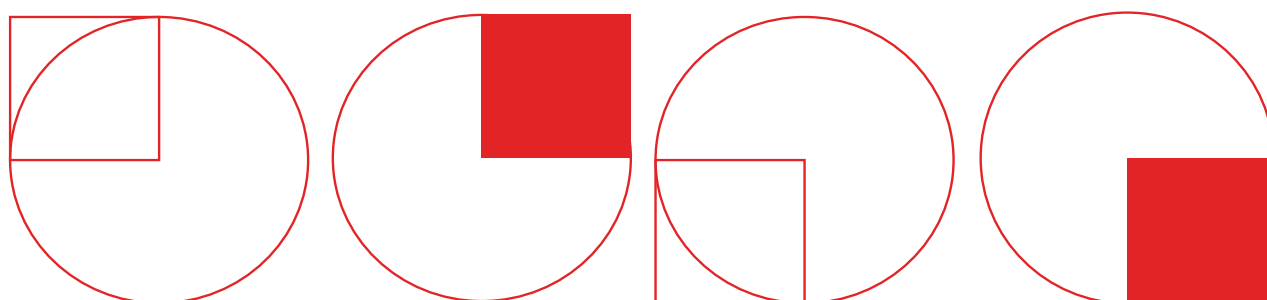
REIS, V. P. Metodologias ativas contribuem para a participação de todos. Diversa, 10 maio 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/metodologias-ativas-contribuem-com-a-participacao-de-todos/> Acesso em 29 jun. 2025.

Todos juntos por um Brasil mais acessível: Cartilha de bolso acessibilidade / Organizadores: Rebecca Monte Bezerra et. al. – 3. ed. Brasília : CNMP, 2017. 84 p. il. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2017/Cartilha_miolo_curvas_WEB.pdf Acesso em: 01 jul. 2025.

Transmissões

DESENHO Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia de inclusão escolar. Aula pública com Ana Paula Zerbato transmitida pelo canal Educação Especial e Inovação Tecnológica, YouTube, em 8 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mf-ve5l346c&t=1s> Acesso em: 20 jun. 2025.

SOMOS Todos Iguais Inclusão Social. Publicado pelo canal ivanorodrigues, YouTube, em 6 jul. 2019. 1 vídeo (3:29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YtLhe10zoWQ> Acesso em: 29 jun. 2025.



Capítulo 4

Documentação Pedagógica na Educação Infantil: intencionalidade e sentidos nas práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças pequenas

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota

Sílvia de Sousa Azevedo Aragão

Introdução

Ao analisarmos as discussões em torno da documentação pedagógica na Educação Infantil, observamos que diferentes autores vêm abordando o tema (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019; Ostetto, 2018; Brasil, 2018), porém, nas práticas, ainda são identificados muitos desafios. Tem sido comum, por exemplo, considerar o acúmulo de registros das produções das crianças realizadas durante o ano letivo como documentação pedagógica, o que reduz as possibilidades dessa prática de intencionalidade praxiológica¹. Neste capítulo, discutiremos, portanto, alguns conceitos sobre o tema, assim como sua importância para ressignificar a ação pedagógica com crianças menores de seis anos, em direção a uma aprendizagem experiencial e significativa.

A compreensão do papel da documentação na Educação Infantil está diretamente relacionada à concepção de criança como ser ativo e competente, que se relaciona com o mundo, outras pessoas e o conhecimento, que precisa ser envolvida na construção de saberes de forma contínua e interativa. Além disso, relaciona-se à concepção de currículo que considera a criança em todas as suas singularidades e potencialidades, colocando-a no centro das práticas pedagógicas (Brasil, 2009; 2017).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) apontam que a documentação pedagógica deve acompanhar as crianças ao longo de toda essa etapa. Essa prática envolve escutar, observar, refletir, acompanhar e comunicar os processos educativos vivenciados por elas, sendo, então, fundamental, no dia a dia, a escuta atenta de suas narrativas, a observação da forma como participam das diversas interações e brincadeiras, com o objetivo de compreendê-las, assim como de (re)direcionar a organização da prática pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) também aborda a importância de acompanhar tanto as práticas pedagógicas, como as aprendizagens das crianças e destaca a necessidade de reunir elementos para “reorganizar tempos, espaços e situações que

¹ Para *praxiológica*, adotaremos o sentido incorporado à documentação pedagógica a que aludem Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), isto é, refletir sistematicamente, melhorar continuamente, focar no processo, colaborar e partilhar as experiências.

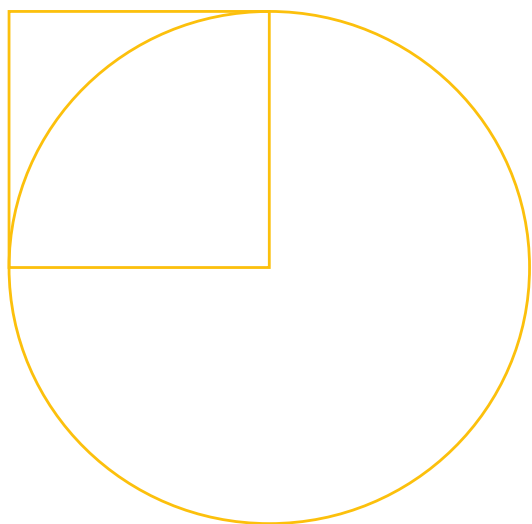
garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2017, p. 39). Nesse sentido, a documentação pedagógica contribui para que as professoras sejam mais reflexivas e tenham maior autonomia no planejamento e na organização de suas ações.

No processo de construção da documentação pedagógica, tanto as crianças se envolvem, através da reconstituição do vivido, relatando as experiências e observando impressões e sentidos reverberados, como as famílias são convidadas a compreenderem a proposta pedagógica, as aprendizagens e os progressos conquistados pelas crianças. As professoras, também, junto aos demais profissionais que compõem a comunidade educativa, têm a oportunidade de se aproximarem, interpretar e compreender os percursos das crianças, refletindo sobre o que foi planejado e executado, reelaborando novas ações e ressignificando o seu fazer cotidiano.

De acordo com Fochi (2018), o reconhecimento e o envolvimento dos diferentes atores trazem à documentação pedagógica o ponto de partida para a validação do diálogo e da transformação dos contextos educativos, uma vez que são reconhecidas e utilizadas diferentes possibilidades e linguagens de crianças e adultos.

Nesse contexto, apresentaremos aqui uma discussão sobre a pertinência da documentação pedagógica, evidenciando nuances que compõem a perspectiva participativa e integrativa dos campos de experiências e direitos de aprendizagem, que envolvem diferentes linguagens, e pontuando a presença da leitura e da escrita de crianças pequenas a partir dos exemplos de documentação pedagógica.

Com base nessas considerações iniciais, discutiremos, na próxima seção, o conceito de documentação pedagógica e para que utilizá-la. Em seguida, apresentaremos alguns princípios e instrumentos primordiais para a elaboração da documentação pedagógica, explicitando algumas formas de documentar. Por fim, daremos alguns exemplos de como, na Educação Infantil, a documentação pedagógica pode acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, dando destaque, nessa discussão, ao trabalho com as linguagens oral e escrita com crianças entre 4 e 5 anos, tema central desta obra.



1. A cultura do registro na Educação Infantil – o que é documentação pedagógica e qual a sua finalidade?

Nos últimos anos, o tema da documentação pedagógica tem emergido no campo da Educação Infantil, sobretudo em pesquisas (Fochi, 2019a; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019) fundamentadas na pedagogia participativa². Tais pesquisas abordam o compartilhamento das aprendizagens por meio de registros que evidenciam a comunicação e o sentido das experiências das crianças com base na escuta ativa, no respeito à inteireza e na autonomia de suas ações.

Sob inspiração das práticas vivenciadas na abordagem Reggio Emilia³ (Edwards; Gandini; Forman, 1999), os registros das experiências em uma documentação pedagógica estão para além de um compilado de atividades com “lápiz e papel” realizadas pelas crianças, guardadas em um envelope a ser entregue para as famílias. Muito mais do que o instrumento em si, utilizado para o ato de registrar, o valor atribuído à documentação pedagógica está no que pode ser feito com o registro e como pode ser desenvolvido um significativo repertório de recursos exploratórios para a construção, reflexão e renovação da ação pedagógica, considerando sempre a centralidade da criança. Nas práticas de Reggio Emilia, as ideias, as vozes, os sentimentos, a imaginação, tudo o que surge e é produzido pelas crianças serve como base para o aprofundamento da leitura dos educadores sobre quem são elas e sobre o que é importante em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em um trabalho encomendado pela UNESCO e pelo MEC (Brasil, 2018), o pedagogo Paulo Fochi afirma que, no cenário brasileiro, o conceito de “documentação pedagógica” se confunde com o simples ato de registrar e/ou documentar. Ou seja, parece haver uma limitada compreensão que atribui à tipologia do instrumento utilizado – relatório, portfólio, fotografias, entre outros – um significado deturpado, que não alcança o potencial próprio de uma documentação pedagógica. Assim, o recurso utilizado para registrar é indicado, per si, como sinônimo de documentação pedagógica, afastando-a de sua dimensão praxiológica que subsidia uma docência que qualifica o cotidiano das crianças.

Fochi (2019b), objetivamente, apresenta a distinção entre os significados de documentar, de documentação e de documentação pedagógica. Segundo o autor, documentar é realizar uma ação que produz algum registro das práticas, por exemplo, tirar uma fotografia de um momento em que um grupo de crianças interage com um brinquedo de modo compartilhado. Documentação, por sua vez, alude ao conjunto e à organização dos registros produzidos, podendo ser um portfólio, mural, livro ou outro tipo de instrumento que reúna os registros. Tomando o exemplo anterior, a documentação poderia ser um painel apresentando a sequência de fotografias das crianças em interação com o brinquedo compartilhado e a narrativa da cena organizada em uma mini-história. Já a documentação

² De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a pedagogia participativa envolve as crianças na construção do conhecimento em experiências interativas e suas atividades são parte essencial do processo de aprendizagem.

³ A abordagem pedagógica Reggio Emilia foi desenvolvida pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) na cidade de Reggio Emilia, após a Segunda Guerra Mundial. Ficou conhecida e popularizada nos contextos de Educação Infantil por sua perspectiva participativa e que respeita a criança, abrangendo princípios que a considera potencialmente competente e protagonista das ações. De modo geral, essa abordagem reconhece o educador como aquele que orienta, escuta e apoia; envolve projetos de investigação, participação das famílias e da comunidade; e traz a documentação pedagógica como um instrumento que reflete sobre o processo de aprendizagem da criança. Para maiores detalhes sobre Reggio Emilia, consultar Edwards, Gandini e Forman (1999).

pedagógica agrega o caráter subjetivo de um conceito de estratégia pedagógica que revela “um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos” (Fochi, 2019b, p.13-14). Isto é, por meio da mini-história, por exemplo, que narra e argumenta sobre a aprendizagem das crianças em cenas de interação presentes no cotidiano, somam-se as conexões significativas que entrelaçam saberes e fazeres pedagógicos. Essa estratégia produz: sentido para as crianças que revisitam a experiência através do contato com a documentação; aperfeiçoamento das ações, permitindo aos docentes refletirem, planejarem e avaliarem, o que fornece significado ao percurso formativo das crianças; conhecimento dialogado para a unidade escolar como um todo; e compartilhamento com as famílias quanto à intencionalidade das ações pedagógicas vivenciadas pelas crianças.

Desse modo, uma vez incorporada às práticas cotidianas da Educação Infantil, a documentação pedagógica dá visibilidade à construção da autoria das crianças, dos processos históricos e da identidade docente. Para além dessa perspectiva, a documentação pedagógica tem, de acordo com Moro (2016), o objetivo de articular, enriquecer e tensionar a avaliação sobre a oferta de condições e práticas elaboradas para e pelas crianças. Apesar de a documentação pedagógica não ser, propriamente, instrumento de avaliação, recai sobre ela a potência de evidenciar as escolhas feitas pelos professores, os tipos de experiências elaborados e como o processo de aprendizagem e desenvolvimento vai sendo apropriado pelas crianças, progressiva e significativamente, mediante as experiências organizadas pelos educadores.

Em outras palavras, embora as experiências que servem de conteúdo para a construção dos dados que compõem a documentação pedagógica devam ser de autoria das crianças, a organização da ferramenta, em si, deriva diretamente da ação de um outro agente: a professora. Assim, a docente de Educação Infantil deve estar aberta à cultura do registro, imprimindo a expressão fidedigna de suas práticas pedagógicas, independentemente do tipo de registro utilizado. Nesse sentido, é fundamental que as professoras ampliem o conhecimento sobre os instrumentos possíveis de serem utilizados, apropriando-se de suas finalidades e sentidos. Para isso, na próxima seção, discutiremos sobre alguns princípios e instrumentos para a elaboração da documentação pedagógica.

2. Princípios e instrumentos para a construção da documentação pedagógica

As diferentes formas de registro compõem instrumentos que organizam a documentação pedagógica, desde que tomados para refletir, interpretar, dialogar e compreender os percursos que as crianças constroem e as práticas vivenciadas por elas, mediadas pela professora. Isso significa que a documentação dialoga e nutre o planejamento.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) destacam que, na perspectiva da pedagogia participativa, a documentação pedagógica faz parte de uma avaliação holística, isto é, uma prática que considera a totalidade do desenvolvimento da criança e que, dessa forma, busca promover o aprendizado significativo. Nessa perspectiva, os autores se referem a princípios que envolvem as instâncias paradigmática, teórica e praxiológica. A paradigmática prioriza

o respeito às pessoas que fazem parte do processo, isto é, crianças, famílias, profissionais da instituição educativa, significando que todos são partícipes, com voz, crenças e valores. A teórica se refere à finalidade educacional e à intencionalidade pedagógica evidenciadas na cultura escolar e firmadas no projeto político pedagógico da instituição. A praxiológica envolve as duas instâncias anteriores, centralizando-se na reflexão para encontrar caminhos que promovam uma ação pedagógica coerente.

Assumindo essa perspectiva, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) enfatizam que qualquer avaliação pedagógica holística, compreendendo a documentação pedagógica entremeada a essa ação, deve convidar os professores a pensarem e agirem com sentido na práxis cotidiana. Para isso, evidenciam princípios éticos (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 139), trazidos aqui como inspirações filosóficas que devem sustentar o trabalho de documentação pedagógica. São eles:

- envolver uma ação democrática e participativa;
- respeitar os processos de aprendizagem das crianças e sua participação ativa;
- buscar a participação da família;
- considerar contextos, processos e resultados referentes ao que foi vivido e aprendido pelas crianças;
- favorecer as aprendizagens das crianças em interação com as aprendizagens dos educadores;
- fornecer informações úteis, servindo melhor às crianças, às famílias e aos profissionais da instituição, contribuindo, inclusive, para ajustes na proposta pedagógica da instituição.

Dessa forma, a documentação pedagógica precisa garantir o foco nos processos, na iniciativa e no fazer autônomo das crianças, com atenção aos seus modos de pensar, às suas hipóteses e linguagens. Para isso, é imprescindível que as professoras mantenham a observação atenta, estudiosa e sensível às expressões e experiências realizadas pelas crianças, tecendo um percurso que identifique, analise, valorize e reflita sobre o que faz sentido para cada uma delas.

Nesse contexto, Fochi (2018) destaca que a documentação pedagógica envolve dois níveis: os processos documentais e a comunicação. Os processos documentais contemplam a observação, o registro e a interpretação das práticas, como forma de retomar e reformular o planejamento, e de identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, apresenta como instrumento essencial a escuta atenta para compreender e acolher os sentidos das experiências educativas, reconhecendo as potencialidades e as necessidades das crianças. Trata-se de uma etapa fundamental para a produção de conhecimento pedagógico e formação dos profissionais envolvidos.

A comunicação é referente à divulgação dos modos de organizar o trabalho pedagógico e sobre como as crianças interpretam as experiências, a si mesmas, os outros e o mundo. Também é um modo de oportunizar às famílias novas formas de observarem e compreenderem os percursos de seus filhos. O produto comunicado será o resultado da experiência realizada, ou seja, a documentação pedagógica não é o produto em si, mas todo o processo que resultará no produto que serve como instrumento de informação dialogada.

O exercício comunicativo relacionado aos registros que pautam a elaboração da documentação pedagógica pode ser desenvolvido, conforme explicitado na seção anterior, por meio de diferentes suportes instrumentais: mini-histórias, painéis; exposições; portfólios; vídeos/fotografias; produção de textos escritos pelas crianças; relatórios de avaliação, entre outros. Tais instrumentos contribuem para a construção de memórias pelas crianças, carregadas de um sentido de pertencimento à instituição educativa, fundamental para a formação humana. De acordo com Gontijo (2011), os painéis, por exemplo, precisam ser montados, de forma coletiva, considerando as discussões com as crianças sobre o que fica e o que muda, e permitindo que elas pensem sobre suas experiências e desenvolvam ideias próprias. A partir desse contexto, as paredes das instituições deixam de ser vistas como mero suporte e passam a representar as vivências dos grupos. Esse processo de construção precisa, portanto, acolher e expressar as produções das crianças, os seus pensamentos e sentimentos. Os painéis podem ser elaborados por meio da realização de projetos didáticos, como, por exemplo, uma experiência exploratória sobre cordéis ou sobre animais que vivem na caatinga. Assim, em acordo com as crianças, podem ser inseridas fotos, biografias, notícias, pequenos textos informativos produzidos por elas sobre os artistas ou sobre os animais que conheceram.

Os portfólios, por sua vez, podem ser individuais ou coletivos e têm a função de registrar as vivências das turmas em torno de alguma temática ou de um projeto didático, destacando as habilidades e as aprendizagens construídas. Os portfólios podem ser compostos por fotos, assim como pela anotação das crianças e/ou das suas falas, registradas pela professora. Também podem constar nos portfólios produções realizadas em grupo pelas crianças, relatos de fatos relevantes ou de observações acerca das experiências vivenciadas por elas. Nesse processo, tanto as professoras refletem sobre as observações e suas ações, como as crianças pensam sobre as suas experiências, uma vez que participam da elaboração do documento selecionando fotos, textos, desenhos ou outras produções, decidindo sobre o que será registrado e como.

Vídeos e fotografias também são instrumentos potentes para a construção da documentação pedagógica, quando se compreende o poder que há na interpretação das imagens para mergulhar em um processo de investigação sobre o trabalho com as crianças. A esse respeito, Fochi (2018) destaca que essas ferramentas contam sobre as vivências das crianças e dos adultos, constituindo-se em recursos fundamentais para serem analisados e problematizados com vistas a projetar ações futuras. A produção de imagens, porém, deve ser utilizada de modo cuidadoso e com apropriada intencionalidade pedagógica, sobretudo em tempos nos quais a sociedade produz e consome, superficialmente, fotografias e vídeos, gerando um acúmulo exagerado de mídias que não dialogam com uma reflexão crítica a respeito do fazer docente, da ação educativa e do percurso da criança. Sobre isso, Kawakami e Veiga (2012) chamam a atenção para o despreparo e a alienação dos receptores que fazem um mau uso da linguagem visual, mediante a corriqueira prática de capturar cenas sem finalidade construtiva. Assim, pensando o universo da Educação Infantil, é essencial saber usar tais recursos imagéticos como fontes relevantes de informação para compreender o trabalho pedagógico, de modo a produzir registros significativos que, de fato, agreguem sentido à documentação.

A produção de textos escritos também é algo comum, especialmente em vivências que envolvem projetos didáticos. Nessas situações, as crianças escrevem de forma espontânea ou a professora assume o papel de escriba (ver a esse respeito o capítulo 7, de Girão e Brandão). Sabemos que nos contextos sociais, os textos são encontrados em diferentes suportes e gêneros, apresentando diferentes finalidades e destinatários. Neste sentido, é possível produzir com as crianças livros de histórias, receitas ou álbuns com foto-legendas

que envolvam temas de seu interesse. Essa decisão vai depender do tema que estiver em foco e das necessidades comunicativas relacionadas à finalidade do texto, ao destinatário e às características do gênero textual a ser produzido. Por meio do registro escrito, as crianças têm oportunidade de, por exemplo, organizar e comunicar os conhecimentos construídos durante determinado período, além de poder retomá-los através da leitura, avaliando o que foi produzido pelo grupo. Nesse processo, a professora também pode observar as hipóteses de escrita das crianças, seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais, assim como as apropriações do seu grupo sobre a temática explorada. Tudo isso representa suporte para que a professora direcione e redirecione o planejamento.

Os relatórios de avaliação são instrumentos igualmente comuns na organização da documentação pedagógica, sendo fundamentais para apreender as dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo. Isso implica, de acordo com Micarello (2010), evidenciar a integralidade das crianças, considerando seus movimentos, emoções e cognição, ou seja, aquilo que está implicado em seu desenvolvimento e aprendizagem. Por conseguinte, a referência para elaboração dos relatórios precisa ser a criança e a intencionalidade pedagógica, e não exclusivamente critérios pré-estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda, sendo, dessa forma, fundamental evitar uma avaliação classificatória ou homogeneizadora. Na elaboração dos relatórios, são essenciais o olhar atento e a realização de registros cotidianos sobre os interesses, as ações e reações das crianças nas diferentes vivências. Além disso, essa elaboração precisa contribuir com a organização pedagógica, ou seja, os relatórios têm a função de avaliar todo o trabalho pedagógico encaminhado e não apenas se concentrar no desempenho das crianças.

Em síntese, as dimensões comunicativa, relacional e participativa, veiculadas pelos registros que constroem a documentação pedagógica, reforçam e sustentam os valores que situam a concepção de criança e as possibilidades de explorar suas competências, reconhecendo a pluralidade de linguagens manifestadas nas experiências.

Para ilustrar os conceitos sobre documentação pedagógica que tratamos até aqui, assim como considerando o foco deste livro, traremos, a seguir, dois exemplos inspiradores de documentações pedagógicas que aproveitam a curiosidade e o interesse das crianças pela leitura e escrita e inserem essas linguagens em propostas que respeitam a natureza investigativa e autônoma dos pequenos e propiciam vivências estruturadas a partir da brincadeira e das interações.

3. A oralidade, a leitura e a escrita das crianças na documentação – conexões com aprendizagens em contextos significativos

A ação de documentar é uma prática narrativa que fornece visibilidade à história de um processo de significados e aprendizados, e podem combinar vários tipos de suportes e materiais que expressem as realizações das crianças. Certamente, as produções infantis compõem a parte principal da documentação e é fundamental a valorização dos diálogos, pensamentos e registros, apresentando as investigações, descobertas e tudo o que foi vivido por elas. Como forma de registro das crianças, de suas impressões, escritas por elas mesmas ou tendo a professora como escriba, essas produções evidenciam na documentação o valor

das situações em que assumem o papel de leitoras e escritoras, ampliando oportunidades para falar, escutar, pensar, aprender e se apropriar de gêneros orais e escritos.

Como temos visto ao longo deste livro, a fala, a escuta, a leitura e a escrita das crianças fazem parte, desde muito cedo, da cultura infantil e estão presentes em diversas situações no cotidiano das crianças. Escutar o que elas trazem e produzem, em diálogo com os campos de experiência (Brasil, 2017), potencializa as possibilidades de ler e escrever de forma significativa. Isto é, respeitando seus interesses e “levando em conta a tríade ler, escrever e brincar” (Girão; Brandão, 2021, p. 42).

Nessa perspectiva, traremos nesta seção dois exemplos de documentação pedagógica que utilizaram o potencial da oralidade, da leitura e da escrita das crianças pequenas como forma de valorizar o conjunto de experiências documentadas.

O primeiro envolveu a produção de um diário realizado pela professora Silvia Aragão, coautora deste texto, na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE, com sua turma do Grupo 5 (crianças com 5 anos), durante o mês de junho de 2023, na escola Cidadão Herbert de Souza. O diário documentou uma parte do projeto didático “Os investigadores do sombreiro”, construído a partir da curiosidade das crianças sobre a árvore *Clitoria fairchildian*, popularmente conhecida como sombreiro, presença importante no pátio da escola.

Conforme o relato da professora, as crianças observaram que as sementes da árvore caíram e começaram a brotar. Essa situação movimentou a turma que, de forma espontânea, começou a “enterrar” algumas sementes no pátio da escola. A partir do dia seguinte, as crianças passaram a acompanhar o desenvolvimento dos “sombreirinhos”. Essa foi uma oportunidade para a professora observar como as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre a árvore. Em uma roda de conversa, foi combinado que cada uma delas plantaria algumas sementes em recipientes para observar o crescimento do sombreiro (Figura 1). Para o registro das observações, a professora sugeriu o desenho e a escrita espontânea. Assim, à medida que cada criança realizava uma descoberta, ela era registrada, sendo possível acompanhar a evolução da planta e, ao mesmo tempo, partilhar as produções com as famílias. Nesse contexto, surgiu o “Diário do sombreiro” (Figura 2), em que o acompanhamento das plantas que nasciam no pátio e daquelas plantadas nos recipientes era registrado por cada criança, sempre com muita conversa sobre o que havia de diferente, o que continuava parecido, além de curiosidades diversas que surgiam durante essas trocas. Por exemplo: “hoje a semente germinou”; “ontem havia uma folha, hoje já tem quatro” ou “a gente plantou as sementes tudo no mesmo dia, mas os sombreiros não estão crescendo igual”, evidenciando a percepção de que na natureza há um ritmo próprio no ciclo da vida.

⁴ O projeto didático foi apresentado, mais detalhadamente, no Capítulo 2, de Aragão e Silva. Aqui, trazemos o recorte referente aos registros realizados para a construção da documentação pedagógica da referida experiência.

Figura 1 – Plantio das sementes dos “sombreininhos”



Fonte: Acervo pessoal da professora Silvia Aragão (2023)

Figura 2 – Produção do diário sobre “o sombreiro”



Fonte: Acervo pessoal da professora Silvia Aragão (2023)

Nas rodas de conversa, as crianças tinham oportunidade de tomarem decisões sobre o que e como registrariam suas descobertas, seja por meio da escrita espontânea ou do desenho, seja, simplesmente, expressando-se oralmente, interagindo entre si ou com a professora. As conversas durante a produção do diário também mostraram que elas haviam ampliado o vocabulário e construído saberes práticos sobre plantas em geral e sobre o sombreiro, especificamente.

Ao concluírem o projeto didático, os registros e aprendizagens foram compartilhados com a comunidade escolar e com as famílias, na Feira de Conhecimentos realizada na instituição educativa, a partir de um painel produzido com as crianças (Figura 3), aliado aos seus relatos detalhados e orgulhosos em relação ao trabalho feito por todo o grupo.

Figura 3 – Exposição da feira de conhecimentos



Fonte: Acervo pessoal da professora Silvia Aragão (2023)

A experiência relatada expressa que a professora Silvia, através da escuta ativa, observou o interesse das crianças em relação ao sombreiro, direcionando o planejamento a fim de garantir ao grupo a oportunidade de aprofundar esse interesse e aprender mais sobre a árvore. Dessa forma, criou diversas situações em que as crianças precisavam observar, formular perguntas, expressar oralmente ou por escrito suas descobertas sobre os “sombreirinhos”, aproximando-se ainda de termos científicos através da descrição de fenômenos da natureza. As crianças puderam, também, refletir sobre o nosso sistema de escrita ao escreverem palavras de seu interesse, com a mediação da professora, e produzirem textos escrevendo do jeito que sabiam. Vale destacar a presença de um contexto significativo de escrita, em que havia uma finalidade para escrever, assim como destinatários para essa escrita. Incentivadas pela professora, as crianças relembrou o que haviam descoberto e registravam no papel para não esquecer e poder apresentar na Feira de Conhecimentos, quando as famílias tiveram a chance de conhecer todo o percurso das experiências vivenciadas pelas crianças, incluindo a produção dos diários.

Em síntese, vemos que a professora Sílvia, através dessas diferentes propostas de documentação, incentivou o protagonismo das crianças por meio da observação e valorização dos interesses que elas apresentaram. A produção do diário, ao organizar as descobertas das crianças, permitiu não somente a comunicação com as famílias, mas também possibilitou um importante espaço de avaliação, já que a professora acompanhou a compreensão sobre o desenvolvimento da planta por cada criança e o que foi compreendido sobre o sistema de escrita ao registrarem suas descobertas.

O segundo exemplo trazido é um portfólio desenvolvido pela professora Ana Raquel da Rocha Bezerra com seu Grupo 4 (crianças com 4 anos), da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE (Figura 4). O projeto intitulado “Águas de Jaboatão: a vida dos jacarés” surgiu em uma roda de conversa em que as crianças falavam sobre o rio Jaboatão, que corta os bairros onde elas residem e no qual, com certa frequência, aparecem jacarés, fato que sempre provoca muita empolgação entre elas.

Figura 4 – Capa do portfólio



Fonte: Portfólio do projeto “Águas de Jaboatão: a vida dos jacarés”, disponibilizado pela professora Ana Raquel da Rocha Bezerra (2022).

A partir de uma conversa inicial, muitos questionamentos sobre o réptil foram trazidos pelas crianças: Tem jacaré na praia? O jacaré dorme? O jacaré come mão de pessoa? Como o jacaré nasce?

Aproveitando, então, esse interesse, a professora propôs a realização de uma pesquisa para responder às perguntas levantadas. A lista de perguntas das crianças foi registrada pela professora e, a partir dela, foram geradas várias hipóteses, problematizações e vivências durante o processo de investigação. Assim, foram explorados vídeos, leitura de notícias, reportagens, brincadeiras e jogos, músicas, leitura de textos literários, atividades com escrita espontânea, roda de conversa com um grupo de biólogos, visita ao Parque de Dois Irmãos⁵ para ver jacarés ao vivo, com a produção de registros das crianças durante a visita, além da escrita coletiva de um folder com as aprendizagens produzidas ao longo do projeto, sendo a professora escriba do grupo.

Considerando a voz ativa das crianças, a prática da escuta sensível e o respeito aos interesses das crianças pela linguagem escrita, a professora Ana Raquel também propôs algumas atividades com lápis e papel com foco no desenvolvimento da consciência fonológica. Em uma dessas atividades, a docente propôs a reflexão sobre palavras que rimavam com “jacaré”, a partir da leitura de imagens de objetos conhecidos pelas crianças, como “café”, “boné”, “pé” e “picolé”. No portfólio, forma escolhida para a documentação do projeto, a professora registrou a participação ativa das crianças no processo de descoberta dos sons finais das palavras, destacando como o momento de brincar com rimas foi divertido para elas.

⁵ O Parque de Dois Irmãos é uma reserva de Mata Atlântica, localizado na cidade do Recife, Pernambuco, com área destinada para que visitantes conheçam plantas e animais nativos do ecossistema da região.

Outro exemplo de atividade com lápis e papel que também foi documentada no portfólio consistiu em uma pesquisa que envolveu as famílias das crianças. Em uma das rodas de conversa sobre as características físicas do jacaré, surgiu a pergunta sobre quantos dentes teria o animal e, diante disso, a professora propôs uma nova pesquisa. Cada criança levou para casa uma ficha com o seguinte enunciado: “Com ajuda de um familiar, pesquise e registre quantos dentes têm um jacaré”. Na escola, a professora realizou a leitura do que a ficha solicitava e, em casa, as crianças buscaram encontrar a resposta. No espaço da ficha, os registros foram diversificados: a maioria escreveu o número de dentes encontrado na pesquisa (80), mas, além do número, algumas crianças desenharam um jacaré com uma boca bem aberta, cheia de dentes, enquanto outras arriscaram a escrita do nome “JACARÉ”.

Outra experiência significativa foi a visita de um grupo de pesquisadores do Laboratório Interdisciplinar de Anfíbios e Répteis (LIAR), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Figura 5). Na ocasião, os pesquisadores compartilharam com as crianças do Grupo 4 várias amostras de jacarés empalhados, ovos e exemplares de crânio. Esses materiais provocaram novas perguntas, que ampliaram ainda mais o conhecimento das crianças. O momento de troca com os biólogos contribuiu, ainda, para a apropriação de um vocabulário que passou a fazer parte do repertório oral das crianças, como o nome da espécie de jacaré que é comum na região do rio Jaboatão – o jacaré do papo amarelo.

Figura 5 – Bióloga do LIAR na sala do Grupo 4, com uma criança e suas educadoras



Fonte: Portfólio do projeto “Águas de Jaboatão: a vida dos jacarés”, disponibilizado pela professora Ana Raquel da Rocha Bezerra (2022).

Ao final do projeto didático, que durou três meses, a turma produziu, de forma coletiva, um folder com informações sobre os jacarés para compartilhar com a comunidade escolar.

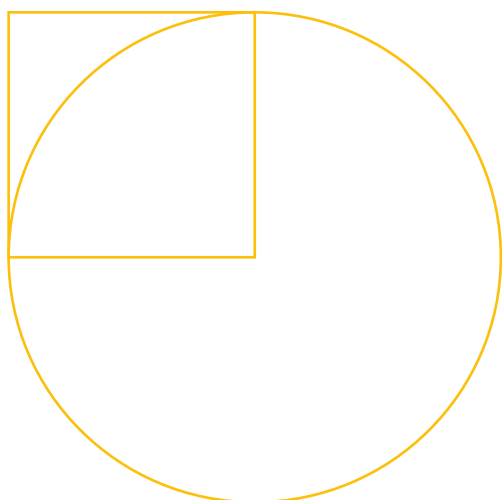
Nesse contexto, a professora aproveitou para incentivar a escrita dos nomes das crianças com uma função social, já que elas eram autoras do texto, como mostra a Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Folder do texto coletivo produzido pelas crianças



Fonte: Portfólio do projeto “Águas de Jaboatão: a vida dos jacarés”, disponibilizado pela professora Ana Raquel da Rocha Bezerra (2022)

Uma cópia do folder também foi incorporada ao portfólio e, durante a sua elaboração, as crianças foram estimuladas pela professora Ana Raquel a desenhar e escrever as suas descobertas. Finalmente, vale destacar o envolvimento das famílias durante a realização do projeto, legitimando a necessária parceria com a escola e, ao mesmo tempo, empoderando as crianças em seu ambiente sociocultural.

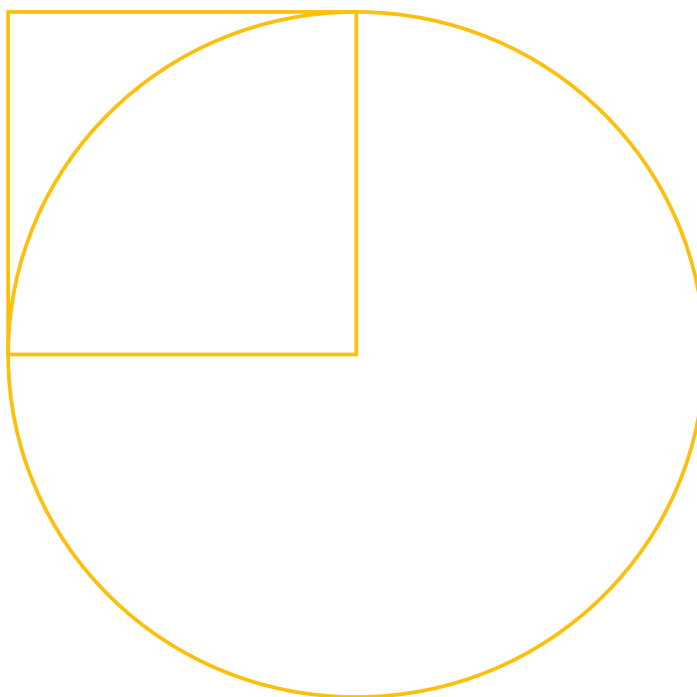


4. Considerações finais

A documentação pedagógica é um modo de fazer estratégico e que contribui para refletir, narrar, comunicar, avaliar e dar relevo às aprendizagens e seus percursos no cotidiano educativo das crianças e dos educadores. Por essa razão, tal como argumentamos ao longo do capítulo, muito além de ser um recurso com fins de registro, incorpora-se à documentação pedagógica o caráter praxiológico, que questiona, problematiza, demarca posições da criança e dos educadores, e permite a ressignificação da organização das experiências que tecem a Educação Infantil.

Assim como também enfatizamos, uma boa experiência com a documentação pedagógica exige da professora uma abertura para realizar deslocamentos de modo a alterar práticas e fecundar contextos promotores da participação coletiva. Assim, crianças, educadores e famílias podem partilhar jornadas de aprendizagem, construindo a identidade e a cultura da escola de Educação Infantil.

Por fim, é importante considerar que, evidentemente, as discussões sobre documentação pedagógica não se esgotam nas reflexões trazidas neste texto. De um lado, é fundamental reconhecer a importância do processo de formação continuada para que as professoras aprofundem e reflitam sobre o que significa e como pode ser construída a documentação pedagógica. Por outro lado, é fundamental reconhecer a ação de documentar como um processo formativo em si, pois oportuniza à docente a tomada de consciência sobre o seu fazer, o que a torna uma importante ferramenta para a transformação do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.



Para saber mais

Livros e tese

MELLO, S.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João, 2017.

PANDINI-SIMIANO, L. Colecionando pequenos encantamentos...: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PROENÇA, M. A. O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível. São Paulo: Panda Educação, 2022.

Transmissões

“O que não se vê, não existe”: a documentação pedagógica como estratégia para restituir as teorias d[...]. Apresentação realizada por Paulo Fochi para o 1º Congresso Internacional Integrando Saberes: Pedagogia, formação e Investigação em Educação. Lisboa / Portugal, 20 de abr. de 2018. Publicado pelo canal Paulo Sergio Fochi, YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qxPHIFQPy_c. Acesso em 29 jun. 2025.

O registro e a documentação pedagógica. Palestra de Alice Proença transmitida pelo canal Centro de Educação UFSM, YouTube, em 22 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mM3Wlc37Zd4>. Acesso em: 29 jun. 2025.





Capítulo 5

A oralidade na Educação Infantil: explorando as interações dialógicas com as crianças

Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento

Ana Raquel da Rocha Bezerra

Para início de conversa...

Desde o nascimento, muito antes de dizerem as primeiras palavras, as crianças se comunicam através dos sorrisos, gorjeios, gritinhos, balbucios (“baba”, “ma-ma-ma”, “papa”), do choro, dos olhares, e de gestos, como o apontar para pessoas, animais e objetos. Essas manifestações peculiares do desenvolvimento humano são percebidas e interpretadas pelos adultos de referência e apreendidas pelos pequenos que, aos poucos, percebem os efeitos que provocam e as diferenças de significado de suas ações nos variados contextos.

Como sabemos, o desenvolvimento da linguagem oral tem relação com fatores biológicos, todavia o reconhecimento da dimensão genética ganha sentido com as interações sociais e culturais tecidas em distintas experiências que potencializam o processo de compreensão de nós mesmos e, sobretudo, do mundo (Vygotsky, 2007; Piaget, 2012).

As experiências proporcionadas pela família e demais grupos sociais, quando reconhecem na relação da criança com o mundo suas diferentes formas simbólicas de interpretar a linguagem – seja dança, movimentos corporais, brincadeira de faz de conta, a música ou conversas cotidianas – têm inspirado propostas pedagógicas da Educação Infantil. Em sintonia com a perspectiva sociointeracionista, essas propostas defendem a importância de, nos espaços educativos, oportunizar experiências diversificadas com essas linguagens no cotidiano das crianças.

Entendemos que tais experiências, especialmente no eixo da oralidade, são propulsoras de várias competências voltadas ao desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança, a saber: a comunicação social, o respeito pela fala do outro, a escuta atenta, o esperar a vez para falar, a autonomia, a resolução de problemas, a argumentação, a criticidade, a imaginação, a criatividade, o falar em público, o conversar, dentre outras.

Assim, crianças criativas, críticas e reflexivas não se desenvolvem por acaso, mas na intencionalidade, tal como apontam os objetivos demarcados em diferentes documentos oficiais do Ministério da Educação orientadores do currículo na Educação Infantil (Brasil, 1998; 2012; 2017). Os objetivos indicados na Base Nacional Curricular Comum no campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação, reiteram, por exemplo, a importância de investir em situações de aprendizagem que possibilitem às crianças de 4 e 5 anos:

- expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
- ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
- conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Brasil, 2017).

Essa compreensão está afinada com a concepção de linguagem que também defendemos e que se contrapõe a práticas docentes que associam o trabalho com a oralidade enquanto “fala assistemática”, espontânea, com claros resquícios de uma visão predominantemente inatista (Chomsky, 1969 [1966]) e/ou comportamentalista (Skinner, 2003), cuja ênfase recai sobre a repetição e treino de palavras/ frases.

Nessa direção perguntamos: como contribuir de maneira intencional para o desenvolvimento da oralidade de crianças pequenas? Que estilos educativos contribuem para a materialização dessa proposta?

Partindo do princípio de que o tratamento dado à linguagem oral, desde a Educação Infantil, ainda é pouco explorado na formação docente, neste capítulo, nosso objetivo é discutir as possibilidades do trabalho pedagógico com a oralidade, ressaltando suas especificidades, bem como suas interfaces com os eixos da brincadeira e das interações em diferentes situações que podem estar presentes na rotina de crianças de 4 e 5 anos.

1. A linguagem oral nas atividades cotidianas na Educação Infantil

As interações e a brincadeira, eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, sustentam atividades permeadas pela linguagem oral e que estão intimamente ligadas à aprendizagem da língua materna e à inserção da criança na cultura.

Desde a acolhida com uma roda de bom dia ou de boa tarde, até mesmo a despedida no final do dia, nas conversas informais entre adultos, crianças-crianças, crianças-adultos, nas falas do cotidiano, nas canções, parlendas e brincadeiras, a oralidade se faz presente nas creches e pré-escolas.

É no desenrolar da vida que a palavra ganha movimento e sentido. Por isso, ao organizar a rotina com as crianças, a professora da Educação Infantil encontra na palavra em movimento oportunidades para planejar e mediar experiências em diferentes eventos de letramento.

A linguagem oral é, portanto, um dos elementos estruturantes dessa organização e marcação do tempo, já que a mudança de uma atividade para outra vem acompanhada por um prenúncio da professora que diz “agora é a hora do lanche” ou “daqui a pouco

vamos brincar no jardim”. São enunciados marcados por elementos linguísticos que fazem referência ao tempo (depois, agora, antes), e que gradativamente são compreendidos pelas crianças, enriquecendo sua comunicação. Assim, percebemos que, na rotina, a oralidade faz parte das experiências vivenciadas individualmente e coletivamente pelas crianças, atribuindo à língua seu caráter social.

Tal como já enfatizamos aqui e como ocorre em outras etapas da Educação Básica, o trabalho com a oralidade na Educação Infantil deve estar marcado pela intencionalidade pedagógica. No entanto, é importante destacarmos algumas especificidades quando esse trabalho se dá com as crianças menores de seis anos, tais como a brincadeira com a palavra falada ou cantada, a contação de histórias, a oralização do texto escrito na leitura em voz alta, a roda de cantigas, dentre outras. Também vale ressaltar que essas atividades estão voltadas às necessidades da criança pequena, considerando o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, os direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017): brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e conviver.

Nesse contexto, é fundamental considerar ainda que a professora não deve ser a única detentora da fala, mas apresentar-se como um adulto de referência que medeia a interação do grupo, intervindo, propondo, acolhendo e apresentando desafios que contribuam para o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

A seguir, apresentaremos algumas atividades que costumam estar presentes na rotina da Educação Infantil, dando destaque ao eixo da oralidade e suas interfaces com as demais linguagens: musical, teatral, plástica, escrita, dentre outras.

Roda de conversa

É participando das interações verbais que as crianças ampliam seus repertórios, apropriando-se de palavras novas, frases, gírias e expressões idiomáticas. Mais que repetir ou imitar os adultos, as crianças ressignificam o que apreendem nas diferentes situações de comunicação em que interagem com os mais velhos, participam de conversas do cotidiano, fazem comentários sobre temáticas da atualidade, o que se contrapõe à ideia de que as crianças são passivas e não falantes.

Esse aprendizado sociocultural não acontece, como já pontuamos, exclusivamente pela ação individual da criança, mas envolve uma ação coletiva nas interações que ela estabelece com o mundo, com os pares, com outras crianças mais velhas e com os adultos. Aproveitar a capacidade comunicativa das crianças, resgatando suas vivências em contextos diversos, é tarefa da professora na Educação Infantil, ao mobilizar diálogos genuínos nas rodas de conversa.

Como sabemos, as rodas de conversa ou a “rodinha” são muito presentes na rotina de crianças pequenas. A organização em círculo oferece a oportunidade para fomentar uma cultura do olhar e da escuta. Assim, geralmente a professora lança uma pergunta para iniciar a conversa sobre uma temática de interesse das próprias crianças, podendo abrir espaço para um diálogo horizontal, em que os pequenos vendo e escutando uns aos outros também formulam perguntas e/ou comentários.

É, preciso, portanto, ter cuidado para que essa conversa não represente um monólogo da professora no qual as crianças são chamadas apenas para responder em coro perguntas dirigidas a todo o grupo, ou a responder, cada um por sua vez, a uma mesma pergunta feita pela professora.

Ao contrário de uma atividade totalmente centrada no adulto, a roda de conversa pode se constituir em um valioso momento de aprendizado da linguagem oral, em que as crianças aprendem a se expressar e compreendem que é preciso esperar seu turno de fala para que sejam ouvidas. Na conversa, aprendem, ainda, a comunicar seus gostos e preferências, conhecendo os modos de viver e de ver o mundo de outras crianças e da professora, assim como a expressar seus pensamentos, suas necessidades e inquietações. Dessa forma, vão, aos poucos, ampliando suas relações interpessoais e o conhecimento de si mesmas.

Vale lembrar que, conversar com crianças também pressupõe planejamento. Esse, planejamento, porém, não se resume à escolha do tema sobre o qual os pequenos vão dialogar nem ao acolhimento à indicação deles. Planejar a conversa, pressupõe exercitar o pensamento docente, em resposta a questões como: o tema possivelmente interessa às crianças? O que posso dizer/perguntar às crianças? O que as crianças podem perguntar e/ou comentar sobre esse tema na roda? Que outros temas podem estar relacionados a esse? É fundamental ainda que a professora se disponha a exercer uma escuta ativa e esteja genuinamente interessada no que as crianças têm a dizer, rompendo, assim, com uma visão adultocêntrica¹.

É importante considerar, ainda, que a conversa não precisa ser reduzida ao esquema da “roda do bom dia” ou “boa tarde” para a abertura do turno. Na verdade, a conversa na roda também pode surgir para mediar um conflito e/ou fazer negociações entre as crianças, tomar decisões, dar andamento a um projeto que está sendo desenvolvido, pedir ou dar informações. Vejamos um exemplo:

Desde a semana passada, alguns trabalhadores estavam construindo uma rampa de acessibilidade na escola, próxima ao jardim. No início dessa semana, eu e as crianças fomos regar as plantas do jardim. Percebi que algumas delas estavam conversando, dizendo que os homens estavam construindo uma piscina. Questionei: “será que é uma piscina mesmo? Vamos perguntar?” Convidei as crianças para fazer isso e expliquei que antes de falar com os trabalhadores precisávamos dar bom dia. Caio se aproximou e disse: “Bom dia! É uma piscina?”. Um deles riu e disse que se tratava de uma rampa para cadeirantes. Perguntei se elas sabiam o que era cadeirante, disseram que não. Voltamos para a sala e mostrei a imagem de uma criança na cadeira de rodas, subindo uma rampa e expliquei a importância da rampa na nossa escola. Ao final, Maria perguntou: “e quando vão fazer uma piscina na escola?”

(Registro da professora Ana Raquel da Rocha Bezerra [autora], Grupo 4, 2022).

¹ Lembremos a própria etimologia da palavra infância (do latim, infantia), que significa “aquele que não é capaz de falar”. Por muito tempo, essa ideia esteve ligada aos modos como os adultos tratavam as crianças nos diferentes espaços sociais.

Como vemos neste registro, ao pedir para as crianças conversarem diretamente com os trabalhadores, a professora oportunizou a elas fazerem uso da fala para tirar dúvidas, obter informações e/ou confirmar previsões: Será que é mesmo uma piscina que está em construção? Assim, estar atenta às conversas das crianças possibilitou uma experiência significativa com a linguagem que se estendeu para todo o grupo, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, que vão sendo gradualmente apropriadas pelas crianças.

Uma outra possibilidade de conversa na roda é a hora da novidade, em que um objeto é apresentado às crianças como um elemento surpresa, ou quando as crianças trazem algum objeto de casa para compartilhar com os colegas. Neste tipo de atividade, as crianças são estimuladas a organizarem a fala de modo claro, com o objetivo de apresentar aos outros a sua novidade.

Finalmente, a conversa pode partir também da leitura de um livro literário, algo que igualmente reivindica um olhar atento ao planejamento da mediação, considerando, por exemplo, questões como: o livro selecionado convida para uma conversa? Que perguntas podem ser feitas sobre o texto lido e/ou sobre o tema que ele aborda? Que perguntas podem ser feitas a partir das ilustrações? Que perguntas e/ou questionamentos das crianças podemos antecipar?

Os estudos de Nascimento (2012; 2021) e de Brandão, Bezerra e Silva (2021) mostram que a roda de conversa sobre textos literários pode ser marcada por uma escuta sensível, por parte da professora em relação à fala das crianças, possibilitando uma conversa genuína, prazerosa e que estimula o pensamento e a construção compartilhada de sentidos a partir dos textos literários lidos na roda.

Ao analisar a mediação em rodas de leitura com crianças de 4 e 5 anos em salas de Educação Infantil, Brandão, Bezerra e Silva (2021) destacam três elementos que favorecem o desenvolvimento de uma conversa com as características indicadas acima, a saber: a) a condução da roda pela professora com liberdade para a movimentação das crianças e a expressão de comentários espontâneos sobre o que elas observam nas ilustrações ou sobre o conteúdo do texto; b) a organização da roda em um espaço aconchegante com uma arrumação das crianças que favoreça a boa visualização do livro; c) a disponibilidade da professora para escutar e conversar sobre o que as crianças trazem como resposta às questões levantadas antes, durante e/ou depois da leitura do livro.

A conversa no momento das refeições

Embora a hora do lanche ou merenda seja necessária para atender uma finalidade essencial para as crianças, não podemos esquecer que comer juntos também aproxima as pessoas, e que tudo até parece ficar mais saboroso quando podemos trocar ideias com um colega durante o lanche, o almoço ou o jantar. Além disso, durante a refeição coletiva, as crianças também podem conhecer nomes de novos alimentos, aprender a comunicar seus gostos e preferências e o que desejam comer, assim como solicitar ajuda ao adulto e aos pares, quando necessário.

Foi em um desses momentos que Sofia, do Grupo 4 da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição (Jaboatão dos Guararapes, PE) começou a cantar um hit que viralizou nas redes sociais em 2021: “eu estou com fome e quero merendar/ pão com mortadela e guaraná”. Algumas crianças que conheciam a música começaram a cantar também. As professoras entraram na brincadeira e inseriram na letra da música alimentos do cardápio da merenda escolar, cantando, por exemplo: “eu estou com fome e quero merendar/ Hoje tem banana e munguzá”. As crianças acharam engraçado e começaram a inventar outras letras para a música.

O exemplo mostra que a hora do lanche não se configura, necessariamente, como um momento de silêncio, em que impera a máxima de que “ninguém pode falar ou brincar na hora da comida”. Ao contrário, a situação sinaliza a importância de reconhecer que nessas vivências cotidianas também há lugar para a aproximação entre as pessoas e para a comunicação. Assim, podemos incentivar o diálogo entre as crianças, a nomeação de alimentos, assim como a identificação de cheiros e sabores. Nesse sentido, vale propor novas possibilidades de interação organizando piqueniques nas áreas externas da escola ou lanches coletivos em certas datas especiais para o grupo.

Tudo isso que destacamos aqui significa dizer que a aprendizagem da língua materna vai muito além da precisão na pronúncia das palavras e do domínio de um amplo vocabulário, uma vez que se delineia no campo da cultura onde a criança está inserida.

A chamadinha

O nome próprio está relacionado à identidade da criança e traz consigo uma relação afetiva. O nome também insere a criança na sociedade, ao mesmo tempo que a individualiza, revela seu pertencimento a uma comunidade, a uma família e a uma cultura. Por isso, ao chegar numa instituição educativa o nome da criança precisa ser bastante enfatizado nas brincadeiras e cantigas em que são nomeadas, nas etiquetas fixadas nos seus pertences ou nas fichas no mural de chamada da sala.

A chamadinha é uma prática que tem como principal objetivo a ampliação do conhecimento sobre as convenções e o funcionamento do nosso sistema de escrita por meio da visualização e reflexão sobre os nomes, e que se vale também da linguagem oral para seu desenvolvimento. Assim, geralmente pode vir acompanhada por músicas e jogos orais, combinados ao uso e apoio das fichas com o nome escrito da professora e das crianças, podendo constituir-se numa atividade brincante e desafiadora, tal como argumentam Brandão e Girão (2023). Nessa perspectiva, podemos citar algumas possibilidades:

- chamadinha da letra inicial ou chamadinha do som inicial, em que a professora diz a letra ou a sílaba inicial de um nome para que as crianças descubram de quem se trata;
- chamadinha com cantigas infantis, inserindo o nome da criança na letra da cantiga, como por exemplo, “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar/ tiraria MARIA do fundo do mar”;

- brincadeiras com o nome (JOSÉ comeu pão na casa de João; ENZO comeu pão na casa de João, e assim por diante);
- brincadeiras com o auxílio de objetos (O chapéu voou, voou, na cabeça de BEATRIZ ficou...);
- brincadeira de rimas com os nomes, por exemplo, “VALENTINA gosta de gelatina, RAFAEL gosta de pastel”;
- brincadeira em que a professora mostra apenas um pedacinho do nome escrito na ficha para que as crianças falem de qual nome se trata;
- bingo dos nomes.

Em todas essas situações, as linguagens oral e escrita dialogam, o que dá elementos para a criança formular hipóteses sobre a língua, ou seja, a escrita representa o pensamento e/sons da fala; pessoas diferentes podem ter o mesmo nome; o mesmo nome pode ter escritas diferenciadas (por exemplo, SUELI e SUELY); por outro lado, nomes diferentes podem compartilhar as mesmas letras e ainda, pessoas com o mesmo nome se distinguem pelos sobrenomes, entre outros aspectos.

O faz de conta

A brincadeira de faz de conta desenvolve a capacidade da criança simbolizar, expressar-se de acordo com a realidade imediata, criando outras possibilidades de ação através da imaginação. Nesse sentido, podemos afirmar que “a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora” (Winnicott, 1975, p. 71). E tal capacidade criadora é permeada pela linguagem oral, integradora da brincadeira. Quando estão juntas no fazer de conta, é muito comum as crianças darem início à brincadeira a partir de um comando oral, fazendo trocadilhos no tempo verbal, como retrata a canção de Chico Buarque “Agora eu era o herói/ Agora eu era o rei”.

Assim, ao fingir ser, a criança lança mão da fantasia e da interpretação de personagens ou pessoas do seu cotidiano, vivenciando práticas sociais e produzindo a sua narrativa sobre o mundo. É possível observar que no jogo de imaginação a criança, por vezes, utiliza seu repertório literário e constrói narrativas compostas por personagens e enredos vindos dos livros de literatura infantil.

A brincadeira de faz de conta aparece como uma forma de contar uma história que se constrói em parceria com as crianças que brincam, em uma sequência de ações, e conjuga elementos da linguagem oral, teatral, musical, tais como, expressões faciais, gestos, movimentos corporais, olhares, pausas, melodias, entonações na fala, entre outros elementos.

Nesse processo, a imitação, como característica do desenvolvimento sociocultural da criança, tem um papel fundamental, visto que por meio dela a criança reproduz esses elementos percebidos em outras vivências, ressignificando-os. Vejamos uma situação vivenciada com duas crianças de 4 anos:

Mariana e Bruna estavam brincando de telefonar.

Mariana disse: “Alô, amanhã vou levar minha filha pra tomar vacina. Tchau, beijo.”

Bruna responde: “Tá certo! Tchau!”

(Registro da Professora Ana Raquel da Rocha [autora], Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, Jaboatão dos Guararapes, PE, 2022.)

No exemplo, observamos na fala das crianças a produção de enunciados exigidos pela situação de comunicação, incluindo a saudação (alô) e a despedida (tchau, beijo), o que demonstra a compreensão do jogo discursivo que estabelecem entre si. Assim, brincadeiras de faz de conta que se aproximam de atividades sociais, mediadas pela linguagem oral, podem ser potencializadas pela professora por meio da sugestão de “temas”; na organização de cantinhos para brincar de escola, de casinha, de sorveteria; ou na oferta de caixas temáticas, tais como, caixa da beleza, caixa do escritório, caixa do consultório médico, baú de fantasias, caixa das invenções, caixa de ferramentas, entre outras.

Vale destacar o papel crucial da professora ao inserir na rotina das crianças o tempo para a brincadeira de faz de conta, organizando um ambiente favorável e sugestivo à imaginação, tal como exemplificamos acima, bem como ofertando objetos e materiais não estruturados que estimulem a capacidade criativa das crianças, como tampinhas, rolos de papelão, tecidos diversos, potes de variados tamanhos, entre outros materiais. Por fim, é importante lembrar que a professora, se convidada, também pode participar da brincadeira, sendo essa uma oportunidade de acompanhar mais de perto o desenvolvimento oral das crianças e contribuir para esse desenvolvimento.

3. O encontro das crianças com a tradição popular mediado pela voz da professora: interações para pensar, ressignificar e aprender

A educadora e escritora argentina Maria Emília López (2018) destaca que, ao nascer, a criança recebe um banho sonoro constituído de protoliteratura, ou seja, uma literatura que possibilita o jogo simbólico, a interação com o outro e a inserção na cultura por meio das canções de ninar, dos brincos, quadrinhas e jogos de linguagem que se utilizam da repetição, ritmos, entonações, gestos e movimentos corporais.

A oralidade materializada nos momentos de interação com esses textos da tradição popular é marcada pela afetividade e pela voz de quem cuida da criança, dando início ao percurso da formação literária das pessoas. Pelegrín (1981) destaca ainda que para a criança

pequena a palavra de quem canta ou narra exerce uma grande fascinação, pois os traços afetivos da voz inserem a criança na cultura à qual pertence. A apropriação da palavra literária pelas crianças faz parte de um fenômeno mais amplo e dinâmico que envolve a construção literária de sentidos, conceituado por Rildo Cosson (2014) como letramento literário, processo que se inicia desde cedo no contato com as cantigas de ninar e outros gêneros da tradição oral, tal como mencionamos acima e que segue por toda a vida.

Na rotina da Educação Infantil, a literatura oralizada² está presente em atividades permanentes como rodas de cantiga, contação de história, leitura em voz alta (ou pronúnciação) de livros infantis, brincos (Dedo mindinho, senhor vizinho..., Serra, serra, serrador...) e parlendas, entre outros. São atividades que afinam o ouvido musical e literário da criança, proporcionando experiências significativas de fruição e de desenvolvimento da sensibilidade para essas linguagens. A seguir, destacamos algumas possibilidades de experiências pedagógicas que se configuram como práticas letradas, mediadas, majoritariamente, pela linguagem oral e em sintonia com outras linguagens.

a) As rodas de cantigas na Educação Infantil envolvem as cantigas de ninar, cantigas de roda, músicas populares, assim como histórias cantadas, entre outras. Nessas práticas, é nítida a interrelação entre a arte musical e a arte literária, cuja combinação provoca um efeito muito prazeroso em quem vive essa experiência como nas brincadeiras de roda O Trem de Ferro, Senhora Dona Sancha, que “integram poesia, música e dança” (Brasil, 1998, p. 71). É possível destacar ainda cantigas que apresentam em sua letra uma sequência lógica de eventos e elementos linguísticos próprios da tipologia narrativa, como, por exemplo, A linda Rosa Juvenil e O Cravo e a Rosa.

Nesse contexto, cabe levantar alguns questionamentos que consideramos importantes: as instituições de Educação Infantil têm dado espaço para que as crianças realmente brinquem de roda cantando e movimentando seu corpo ou apenas permitem que elas cantem sentadinhas em seus lugares? Até que ponto as novas músicas veiculadas pela mídia têm se sobreposto às cantigas de roda tradicionais? As crianças têm tido a chance de ampliar o seu universo literário brincando com cantigas de roda na interação com adultos e crianças de seu convívio, dentro e fora da escola, ou têm aprendido a cantar apenas com os aparelhos eletrônicos e as mídias?

Se por um lado não podemos negar que o uso dos equipamentos eletrônicos e mídias já faz parte da cultura infantil na atualidade, por outro lado, precisamos compreender que o acesso à tradição oral não deve prescindir da presença do outro que ri, pega na mão, bate palmas, dança, roda e convida ao movimento. O contato olho no olho é, portanto, essencial para o desenvolvimento dos seres humanos e precisa ser priorizado no cotidiano da Educação Infantil. A entoação de cantigas tradicionais, cirandas e brincadeiras cantadas constituem, assim, boas oportunidades de interações entre professoras/ educadores-crianças, crianças-crianças e famílias-crianças.

b) A contação e leitura em voz alta de histórias também são propostas que precisam se fazer presentes na rotina da criança na Educação Infantil. A esse respeito, é importante marcar a diferença entre a contação e a leitura de histórias.

² Entendemos por literatura oralizada, as práticas de leitura em voz alta de um texto literário ou a contação de histórias. Já a literatura de tradição oral refere-se aos textos (narrativas, lengalengas, brincos infantis, histórias cantadas) que, por sua natureza, se valem da oralidade. Todavia, as formas literárias populares que compõem o folclore podem ser escritas ou orais.

De acordo com o escritor britânico Aidan Chambers (2011), a natureza da experiência do ouvinte muda nas duas situações, pois na prática de contação o narrador emprega um pouco de sua própria interpretação, lançando mão da dramaticidade. Na leitura em voz alta, por sua vez, o narrador deve ser fiel ao texto que foi criado por um autor, embora também haja um grau de interpretação por meio da sua entonação enquanto lê. Nota-se que as duas situações se desenvolvem por meio da linguagem oral e que as crianças se encantam com o contado ou lido; todavia, é necessário que a professora tenha clareza de que são duas possibilidades distintas de aproximação com a literatura.

Ainda a esse respeito, é interessante observar que quando as crianças passam a demonstrar interesse pelas histórias, é comum que peçam que o adulto leia ou conte a mesma história várias vezes. Essa repetição está muito relacionada ao prazer de experimentar a previsibilidade dos eventos já conhecidos e de chegar ao desfecho da história, ou mesmo de repetir a experiência prazerosa de imaginar e ouvir uma história muito apreciada.

A professora Luíza, da Educação Infantil da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, revela esse prazer ao relatar que, quando era criança, sua avó costumava contar histórias. Nesses momentos, lembra que pedia a avó que repetisse as mesmas histórias, já contadas tantas vezes por ela. Vejamos um fragmento do relato da professora:

Professora Luíza: (...) quando minha avó contava histórias tinha uma sequência. Ela fazia: lembra que te contei que aconteceu isso e isso? Pronto. Depois no outro dia, no outro mês... (risos) aí, ficava a memória ou, então, ela repetia... “Mas vó, conte de novo, a história que a senhora contou” e ela contava tudo de novo.

Relato da professora Luíza (Bezerra, 2020, p. 64-65).

c) A brincadeira com textos da tradição oral é uma produção simbólica característica das culturas infantis. A repetição das lenga-lengas, por exemplo, é um movimento linguístico apreciado pelas crianças pequenas. Por isso, já dizia o poeta José Paulo Paes (1991): “as palavras não se gastam, quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam”.

A esse respeito Araújo (2016) enfatiza que os textos da tradição oral, muitos deles atualmente registrados por escrito nos livros, a exemplo do livro *Salada, Saladinha* (Nóbrega; Pamplona, 2005), representam uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem.

Vemos, a seguir, o relato da professora Sílvia Aragão, da Escola Sociólogo Herbert de Souza, sobre uma experiência vivenciada por ela e seu Grupo 5 na Rede Municipal do Recife, em que a parlenda “Hoje é domingo” foi recitada ao mesmo tempo em que as crianças brincavam batendo os pés e as mãos, alternadamente e no ritmo da parlenda.

No ano passado, a gente tinha um momento de musicalização em que eu convidava para que a turma escolhesse qual música, qual brincadeira queria brincar e eu sempre levava sugestões novas. E aí foi quando eu levei a brincadeira com a parlenda “Hoje é domingo...” Observei que as crianças gostaram muito, pois toda vez na hora da musicalização elas pediam pra fazer a brincadeira com a parlenda. Também notei que no pátio elas recitavam a parlenda por conta própria e sempre adoravam o final, na parte que diziam “acabou-se o mundo!”. No início, a proposta era se agachar nesse momento, mas depois elas começaram a deitar, e

no final elas já se jogavam no chão! [...] Depois de brincar muito com essa parlenda, um dia eu trouxe a parlenda transcrita em um cartaz com lacunas em algumas palavras para que a turma fosse preenchendo, coletivamente. As crianças gostaram do desafio. [...] Chegou ao ponto que eles estavam tão apropriados da parlenda e tão satisfeitos com isso que eu perguntei se eles queriam compartilhar a brincadeira com outras pessoas. Duas pessoas da escola foram convidadas e as crianças gostaram muito de poder ensinar a parlenda brincando com elas. Ao longo do ano, a brincadeira com essa parlenda não foi esquecida e sempre era retomada nos momentos de musicalização.

(Registro da professora Sílvia Aragão, CMEI Sociólogo Herbert de Souza, Grupo 5, 2023).

No relato percebemos o papel da professora de ampliar o repertório de brincadeiras das crianças trazendo o universo literário, dando a elas a oportunidade para brincar com as palavras e explorar o ritmo e a sonoridade do texto, atividade muito aproximada das brincadeiras de rua. A fala da professora também revela sua atenção às reações das crianças diante da proposta, acolhendo as sugestões de alterações na brincadeira. Além disso, a professora proporciona a exploração da parlenda por meio do texto escrito, como forma de estimular a observação e reflexão das crianças sobre as relações entre a língua falada e a língua escrita. Por último, destaca-se o momento em que as crianças são convidadas a ensinar a brincadeira a outras pessoas, o que parece ter gerado uma grande satisfação para elas.

Em síntese, o exemplo aponta que, no contexto da Educação Infantil, a participação dos adultos nas culturas infantis acontece como forma de aproximar as crianças do nosso patrimônio cultural, ofertando-lhes elementos para a ressignificação e o protagonismo como produtoras da cultura.

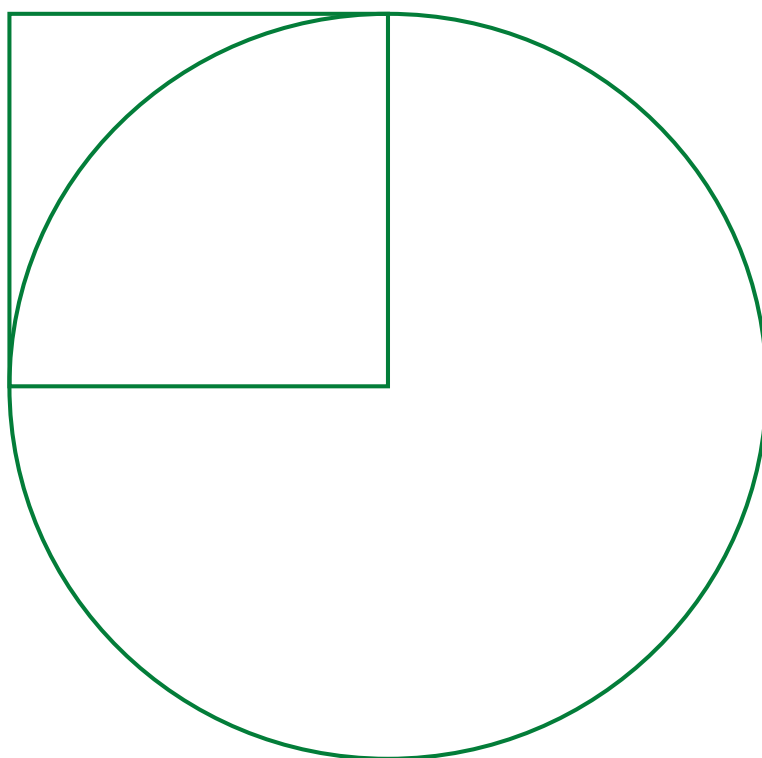
Nesse sentido, pensar sobre essas práticas com bebês e crianças pequenas também envolve a relação das professoras com o seu universo cultural, incluindo suas histórias pessoais com as cantigas e os textos da tradição oral. Portanto, cabe refletir sobre mais algumas perguntas importantes: Quais práticas letradas de oralidade (histórias, lendas, cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas) são memorizadas por você, professora? Quais delas podem ser retomadas para brincar com seu grupo de crianças de modo a ampliar suas vivências com a linguagem oral?

A lembrança dessas práticas letradas que fazem parte do nosso repertório cultural, certamente, pode contribuir para o planejamento de vivências que envolvam as crianças. Assim, a possibilidade de resgatar e reviver brincadeiras, contos, parlendas da nossa infância pode permitir um bonito encontro intergeracional mediado pela cultura, ressignificando experiências e ativando a nossa dimensão lúdica, uma dimensão humana fundamental para quem trabalha com crianças pequenas.

4. Para finalizar a conversa...

O desenvolvimento da oralidade pressupõe uma superação das visões inatistas e comportamentalistas que, por muito tempo, fundamentaram a concepção de trabalho com esse tema na Educação Infantil. Em contraparte, a perspectiva sociointeracionista abre possibilidades para que se ressalte a importância de investir num estilo educativo que cultive a pedagogia da escuta e do olhar em relação às crianças.

Esperamos, portanto, que a discussão feita aqui tenha um impacto positivo para a prática das professoras de Educação Infantil, a partir da adoção de um estilo educativo sensível e capaz de vislumbrar, nas atividades da rotina com seus grupos de crianças, oportunidades para a expressão e o desenvolvimento da linguagem oral em situações reais e significativas de interação, por meio de um diálogo genuíno e horizontal com os mais pequenos.



Para saber mais

Artigos

ARAUJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196> Acesso em: 30 jun. 2025.

Transmissões

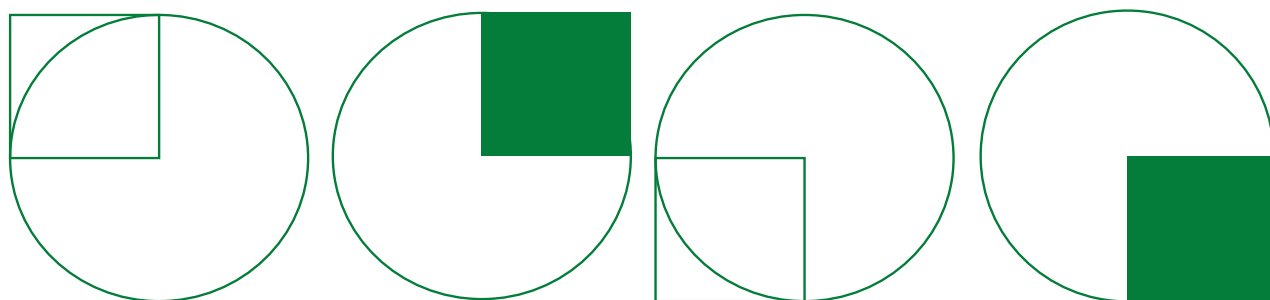
A CONVERSA nas rodas de histórias com crianças de 4-5 anos. Live com Ana Carolina Perrusi Brandão, publicada pelo canal GPEL/UFPE. 27 mar. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBXEzsOqID4> Acesso em: 30 jun. 2025.

CARAMBA carambola, o brincar tá na escola. Publicado pelo canal Paiol Filmes, 13 ago. 2014. Filme (31:29 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_IQWGDV81Vs Acesso em: 30 jun. 2025.

FALA e escrita: parte 01 com Luiz Antônio Marcuschi. Publicado pelo canal CEEL/UFPE, 6 abr. 2011. 1 video (10:49 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FALA e escrita: parte 02 com Ângela Dionísio e Luiz Antônio Marcuschi. Publicado pelo canal CEEL/UFPE, 6 abr. 2011. 1 video (13:41 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6y9xK-9bbcw> Acesso em: 30 jun. 2025.

LEEI Bahia – Oralidade lúdica: a tradição oral e a escrita na infância. Publicado pelo canal CEEL/UFPE, 28 maio 2024. Encontro com Dra. Liane Castro de Araújo, com atração cultural de José Carlos Rêgo (Pinduka), mediado por Silvanne Ribeiro-Velázquez, promovido pelo CEEL/UFPE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ao04jyQnrA&t=20s>





Capítulo 6

Literatura na Educação Infantil: alguns pontos de interrogação

Ester Calland de Sousa Rosa
Ana Carolina Perrusi Brandão

Introdução



Fonte: Quino. Mafalda aprende a ler. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 42.

Na tirinha, as personagens Mafalda e Susanita, do alto de sua sabedoria infantil, classificam seu diálogo como uma “conversa literária” e atribuem à escola o crédito por esse modo de se comunicarem. No entanto, é fácil reconhecer, no conteúdo e na forma adotados no diálogo, que as crianças estão reproduzindo fórmulas linguísticas presentes em cartilhas ou livros didáticos que supostamente “ensinam a ler”, e não o que esperamos encontrar em textos literários. Afinal, onde mais poderíamos nos deparar com a frase “A massa é sã”?

O inusitado e que gera o efeito cômico esperado com a leitura da tirinha está, justamente, em qualificar como “literário” esse modo peculiar de organizar a fala, que se distancia da linguagem cotidiana. Essa provocação nos leva a questionar: O que as crianças aprendem sobre a linguagem literária em ambientes escolares? Será que a forma como se lê literatura se distingue do modo como se leem outros textos? As finalidades são as mesmas? Que literatura chega para as crianças pequenas (como Mafalda e Susanita), antes mesmo que sejam leitoras fluentes? O que elas aprendem sobre esses textos e sobre o modo como são lidos? Que aproximações podem existir entre a literatura e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil?

Em diálogo com essa provocação das personagens, a proposta deste capítulo é refletir sobre algumas práticas de leitura literária com crianças entre 4 e 5 anos, nos dois últimos anos da Educação Infantil. Sabemos que existe uma ampla produção exortando profissionais acerca dos valores e benefícios da leitura de textos literários e argumentando em favor de sua presença regular no cotidiano de crianças menores de 6 anos (Lopes; Menezes, 2021; Dickinson; Griffith; Golinkoff, 2012). O argumento mais potente nesse campo está na defesa da literatura como direito, por sua contribuição para a formação humana integral em qualquer etapa da vida (Candido, 1995; Castrillón, 2011). Partimos, também, desse pressuposto, mas entendemos que ainda existem muitas questões a serem formuladas (e respondidas) nessa área, mesmo que seja consenso o entendimento de que a literatura deve estar presente desde a Educação Infantil. Afinal,



liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento (Queirós, 2009, s/p).

Para tanto, formulamos três questões centrais a serem tratadas neste capítulo:

1. Existem “livros proibidos” na Educação Infantil?
2. Qualquer maneira de ler literatura na Educação Infantil vale a pena?
3. Literatura combina com alfabetização na Educação Infantil?

1. Existem “livros proibidos” na Educação Infantil?

Há muitas formas de compor acervos e de selecionar o que ler com as crianças. Nesse campo, o dilema com que nos confrontamos na sociedade contemporânea se coloca mais por excesso do que por falta. Além disso,



[...] não há, também, como deixar de considerar que o acesso, embora indispensável, não é condição suficiente de apropriação cultural. Embora tais palavras (acesso/apropriação) estejam relacionadas ao mesmo campo semântico da informação, remetem para fenômenos distintos. Nesse sentido, ter acesso à informação não se confunde com apropriação cultural (Perrotti, 2017, p. 22).

Diante da abundância de oferta, como definir bons critérios de escolha? Tudo que é disponibilizado pelo mercado editorial, incluindo aqueles exemplares que expressamente indicam uma recomendação para a faixa etária das crianças pequenas, merece entrar nas rodas de leitura, no acervo do cantinho de leitura ou nas sacolas enviadas para casa com livros literários? Como garantir em nossas escolhas a inclusão de acervos que efetivamente contribuam para assegurar às crianças o direito de se apropriarem do patrimônio cultural registrado em forma de livros?

Embora a composição dos acervos das unidades educacionais nem sempre decorra da seleção dos/as profissionais que nelas atuam, sempre existe uma margem de escolha na hora da professora decidir o que será disponibilizado às crianças. Quando se trata dos critérios adotados para essas escolhas, é comum ouvir, por parte de docentes, justificativas que estão associadas aos temas definidos no planejamento, considerando objetivos de ensino e expectativas de aprendizagem indicadas para os diferentes grupos de crianças.

Assim, as datas comemorativas do calendário e temas anuais definidos pelas redes municipais interferem, muitas vezes, na escolha do que será lido para e com as crianças. Na semana do meio ambiente, por exemplo, seguindo essa lógica, o melhor seria buscar livros que tratassem do respeito à natureza. Já no mês de maio, obras que reafirmam os vínculos

afetivos mãe-criança seriam privilegiadas, e assim por diante. Embora esse possa ser um critério legítimo, certamente deixará de fora obras menos dirigidas a questões específicas, além de poder incluir, como está subjacente no diálogo entre Mafalda e Susanita, textos sem qualidades estéticas, ainda que tratem de temas considerados relevantes.

Neste sentido, é importante agregar à escolha temática outras dimensões, de modo a assegurar a bibliodiversidade (Altamirano, 2015), pautada sempre pelo critério central da qualidade das obras e contemplando um conjunto de textos variados quanto a “tipos e gêneros discursivos; formato; autoria; temáticas; época; materialidade; estilo; linguagem; espaço geográfico dos autores e da ficção; graus de complexidade; dentre outros” (Amaral; Baptista; Sá, 2021, p. 21).

Mesmo considerando o critério da pluralidade, sabemos que as escolhas sempre envolvem a “exclusão” e o “apagamento” (Chartier, 2007) daquilo que fica de fora e, em certa medida, traduzem um processo de “censura” (Nodelman, 2020). Sendo assim, outra questão que se coloca é: Será que existem livros inadequados e que devem ser excluídos dos acervos que serão acessados pelas crianças?

Em estudo recente, Petrovitch, Baptista e Sá (2023) identificaram algumas razões que têm levado à exclusão de livros em espaços públicos dirigidos a crianças menores de 6 anos. Segundo as autoras, a censura dos livros, em geral, é pautada por duas ideias:



[...] a primeira, que a mente infantil é facilmente moldada e a segunda, que a literatura é uma forma muito eficaz para controlá-la, como se o que narramos determinasse como a criança será. Subestima-se a infância ao menosprezar as capacidades de compreensão e interpretação dos sujeitos, como seres incapazes de refletir sobre o que acontece no mundo, sobre o que se passa com as pessoas mais próximas e consigo própria (Petrovitch; Baptista; Sá, 2023, p. 153).

Diante da suposta proteção à infância e com o aparente intuito de evitar que a criança entre em contato com temas que possam incomodá-la, alguns professores optam por se abster de temas que possam gerar algum tipo de inquietação neles mesmos ou junto às famílias, bem como aos supervisores ou gestores dos sistemas educacionais e escolares. Assim, temas como a morte, o abandono, a sexualidade, as relações e os papéis de gênero, a discriminação, o racismo e a injustiça social, muitas vezes, são excluídos em nome da proteção e preservação do universo infantil.

Numa pesquisa que investigou a mediação docente em rodas de história com crianças de 4 e 5 anos a partir da leitura de “livros desafiantes”, isto é, que tratam de temas complexos, polêmicos e que instigam a conversa e o pensamento, Brandão (2022) reporta a censura sofrida pelo livro *Agora, não, Bernardo*, escrito por David McKee. A obra precisou ser substituída, a pedido do setor de psicologia e da coordenação pedagógica de uma das escolas privadas participantes da pesquisa, sob o argumento de que traria muito sofrimento às crianças. A história mostra a negligência e a falta de atenção dos pais em relação ao personagem Bernardo. Diante desse tipo de impasse, concordamos com a recomendação de Nodelman (2020), quando afirma que

no mínimo, permitir às crianças o conhecimento do mundo nos dará a liberdade de discutir o assunto, de compartilhar com elas nossas opiniões a respeito; ao passo que, se escolhermos mantê-las ignorantes a respeito das coisas que desprezamos, supondo que assim as estaremos protegendo, vamos



nos privar da oportunidade de realizar tais discussões. [...] É o conhecimento, então, que protege a inocência: só aqueles armados com conhecimento do mal e o hábito de refletir sobre as implicações práticas e éticas de seu próprio comportamento ou do comportamento alheio é que dispõem dos meios para serem bons (Nodelman, 2020, p. 43-44).

Portanto, ainda pensando sobre o que ler com as crianças, cabe perguntar: Como tratar temas que possam gerar algum desconforto ou mesmo constranger certos grupos de leitores? Um debate recente entre editores e que ganhou espaço na imprensa é a inclusão de “leitores sensíveis” na editoração de livros. Esse procedimento tem, inclusive, indicado a revisão de obras “clássicas” e que, eventualmente, contenham linguagem ou caracterizem personagens de tal modo que possa trazer incômodo a determinados grupos sociais, em especial àqueles que historicamente estiveram silenciados ou são vítimas recorrentes de preconceito, discriminação e exclusão social.

Esse é um debate relevante e traduz o reconhecimento de que a produção literária não é neutra nem universal, mas atende a interesses e pode reforçar modelos sociais, deixando de representar (ou fazê-lo de modo negativo) parcelas da população que acabam não se reconhecendo em obras repletas de pessoas brancas, europeias, que moram em casas confortáveis, em meios urbanos... É preciso, portanto, estar atendo para a sub-representação de grupos e mesmo para o fato de que livros para crianças podem reforçar estereótipos ou preconceitos. Porém, subtrair determinadas obras ignorando o contexto em que foram produzidas ou por um suposto sofrimento que elas possam vir a causar pode provocar um apagamento que não contribui, necessariamente, para avançarmos rumo a uma sociedade mais igualitária e socialmente justa. Como nos lembra Candido (1995, p. 24):



A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. [A literatura] nem corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Quando tratamos de temas e leitores sensíveis, sabemos que a forma como as obras são elaboradas pode suscitar reflexões no leitor. O mesmo pode ser dito sobre o modo como a leitura compartilhada é conduzida. Assim, como nos lembra Bajour (2012, p. 35-36):



Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação. (...) Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor, o absurdo e a poesia.

Por fim, ao tratarmos da composição de acervos, uma pergunta que não pode calar: Há lugar para as escolhas das crianças? Este parece ser mais um desafio que educadores

enfrentam ao decidir sobre o que é ou não adequado ler com as crianças ou, ainda, sobre como definir o que pode ou não estar livremente acessível a elas. Nessa perspectiva, as indicações de faixa etária que constam em muitos livros nem sempre são suficientes para assegurar boas escolhas. Afinal, não raramente as crianças nos surpreendem ao demonstrarem interesse por livros com vocabulário, extensão do texto ou composição que podem não parecer adequados à sua idade.

O escritor baiano João Ubaldo Ribeiro, por exemplo, ao recordar os momentos de leituras compartilhadas com os pais, relata: “Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos” (Ribeiro, 2011). Em outro relato, o escritor e filósofo Jean Paul Sartre recorda que as marcas que ficaram das leituras em voz alta realizadas por sua mãe, quando ele tinha em torno de 4 anos, foram as palavras “endomingadas”, que soavam tão estranhas, e tal como “verdadeiras centopeias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo” (Sartre, 1984, p.35). Nos relatos autobiográficos desses dois escritores, são as memórias afetivas deste “triângulo amoroso” (López, 2016) livro-criança-adulto que ficaram como reminiscências e não, necessariamente, o conteúdo daquilo que foi lido, o que reforça o argumento de que vale apostar no potencial das crianças para lidar com textos diversos e desafiadores. Desse modo,



a literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto (Colomer, 2016, p. 97).

Nesse contexto, entendemos que, além de refletir sobre nosso papel na seleção do que ler com as crianças, sempre questionando as razões de nossas escolhas, outro aspecto relevante é o modo como esse encontro criança-livro é mediado por nós, adultos. É esse tópico que será tratado a seguir.

2. Qualquer maneira de ler literatura na Educação Infantil vale a pena?

Embora as rodas de história já tenham conquistado seu espaço na rotina dos grupos de Educação Infantil, será que elas sempre contribuem para aproximar as crianças da literatura? Em nossas observações, é comum vermos crianças sentadas em suas cadeiras junto às mesinhas, ou mesmo em rodas no chão, porém silenciosas ou dispersas, enquanto a professora lê em voz alta. Muitas vezes elas até se esforçam para ver as imagens dos livros que estão sendo apresentados a certa distância, ou de forma apressada, dificultando a visualização pelo grupo. Assim, nem sempre conseguem ouvir e acompanhar a leitura e

acabam se afastando da situação, apesar de repetidos pedidos de silêncio ou exortações sobre a importância de prestar atenção à história, sem permissão para qualquer movimento corporal ou interação com os colegas. Também percebemos que a leitura em voz alta da professora nem sempre é fluente e expressiva, o que provavelmente ocorre porque o livro escolhido é pouco conhecido e precisaria ser lido algumas vezes para preparar melhor a leitura, definindo ênfases, pausas, ritmo.

Durante a condução da leitura, por sua vez, também vemos situações contrastantes. Por um lado, práticas em que a leitura em voz alta é interrompida, de modo constante, com perguntas que visam, quase exclusivamente, verificar se as crianças estão acompanhando atentamente, podendo chegar ao extremo de se realizar um verdadeiro “inquérito”, durante e após a leitura, para atestar se todos os mínimos detalhes do texto podem ser recuperados oralmente pelas crianças (Brandão, 2018; 2022; Silva, 2014). Por outro lado, e no extremo oposto, partindo da suposição de que qualquer pausa durante a leitura ou comentário posterior interromperá o encantamento da história, existem as práticas em que a sessão de leitura não é prolongada e não se abre espaço para comentários ou conversas adicionais após a leitura do texto (Nascimento, 2012).

Diante disso, elencamos algumas recomendações para quem vai conduzir rodas de leitura com crianças, em espaços de Educação Infantil, numa perspectiva voltada ao letramento literário, quais sejam:

- são importantes a leitura prévia e a preparação de recursos vocais a serem adotados na sessão. Preparar a leitura é uma etapa muito importante para assegurar o envolvimento e a compreensão das crianças. Isso não significa que a leitura precisa ter um caráter teatral, com vozes de personagens ou recursos de sonoplastia, embora esses elementos possam, eventualmente, compor a situação de leitura. Mesmo quando a escolha do livro for da turma, é preferível que a professora possa ter contato prévio com o texto antes da leitura compartilhada;
- é fundamental, ainda na etapa de planejamento, definir se outros recursos, além do livro, serão agregados para favorecer a compreensão e o acompanhamento dos ouvintes. Muito cuidado, porém, para que a presença de dedoches, fantoches, fotografias, desenhos, vestuário ou outros elementos cênicos tenha conexão com a história e convide o grupo a participar da leitura, sem que esses elementos se tornem fontes de dispersão ou meros adereços;
- é relevante formular questões de antecipação com base na ilustração da capa e no título do livro. Essas questões, que geralmente contribuem para despertar a curiosidade em relação ao texto, também são bem-vindas durante a leitura, assim como as questões inferenciais¹, já que, junto a outros tipos de pergunta, podem apoiar o processo de produção de sentidos pelas crianças. Porém, para não quebrar o fluxo da história, é preciso planejar se cabe ou não formular alguma pergunta e em que ponto da leitura do texto isso ocorrerá. Caso existam pausas durante a leitura compartilhada, é preciso evitar muitas interrupções, ao mesmo tempo que é importante estar atento para acolher os comentários e perguntas das crianças durante a leitura;

¹ As perguntas inferenciais demandam que as crianças façam deduções a partir de pistas dadas no texto e/ou ilustrações. Ver Brandão; Rosa (2010a) para uma discussão sobre diferentes tipos de pergunta que podem ser formuladas nas rodas de história.

- é muito importante atentar para os sinais de interesse das crianças e, eventualmente, interromper a leitura se ficar evidente que a roda não terá condições de ser concluída naquela sessão. Caso isso ocorra, revisitar a obra e buscar novas estratégias de mediação antes de reapresentá-la às crianças numa nova ocasião. Eventualmente, a leitura também pode continuar com o grupo de crianças que está interessado, e outra opção de atividade ser oferecida para as demais;
- é indispensável avaliar se o livro “puxa” ou não uma conversa, provocada pela professora, ou se vale estender a leitura com alguma atividade expressiva (como desenho, colagem, modelagem, dramatização), brincadeira ou outro desdobramento junto às crianças. O famoso comando “desenhe a parte da história de que mais gostou” nem sempre é uma boa opção e pode ser substituído por outras possibilidades que efetivamente engajem o grupo de crianças;
- no campo das conversas literárias, uma questão fundamental que se coloca é: as entrelinhas não precisam ser sempre preenchidas com explicações do adulto que faz a mediação. Logo, é possível encerrar a conversa mesmo sem garantir consensos ou sem chegar a uma resposta conclusiva para questões polêmicas. Quando se trata de textos literários, acolher as ambiguidades e lacunas do texto é sempre uma boa opção. Assim, a proposta de provocar debates e reflexões durante a conversa não deve estar associada à expectativa de que todos cheguem às mesmas respostas.

Mais um questionamento pode ser agregado à nossa discussão sobre os modos de ler em espaços de Educação Infantil: Existe vida fora da roda de leitura? Nossa resposta é “sim”. Além da leitura compartilhada, conduzida pela professora, é muito importante organizar situações em que as crianças que ainda não leem convencionalmente possam exercer sua autonomia como leitoras, em momentos de livre acesso a livros, especialmente em bibliotecas ou cantinhos de leitura na sala ou em outros espaços da unidade de Educação Infantil. Também é igualmente necessário propor atividades que envolvam as famílias, em projetos ou eventos literários, bem como organizar encontros com escritores, contadores de histórias, ilustradores, editores... Enfim, muitas formas de ler e de compartilhar livros com as crianças valem a pena!

3. Literatura combina com alfabetização na Educação Infantil?

A ideia de que a literatura infantil amplia os horizontes culturais e cognitivos das crianças, bem como provoca experiências afetivas e emocionais fundamentais para a sua formação como seres humanos é algo que nos parece indiscutível. Possivelmente, também não há desacordo em relação à ideia de que a interação prazerosa com livros de literatura aproxima as crianças da leitura, constituindo um elemento fundamental para despertar seu desejo de aprender a ler. Nesse sentido, já de início, podemos estabelecer uma conexão importante entre literatura e alfabetização. Nesta terceira e última seção, porém, vamos

argumentar que existem vários outros pontos interessantes de ligação entre esses dois temas.

Um deles refere-se ao papel da conversa que, eventualmente, pode se dar nas rodas de história, e como essa conversa pode contribuir para que as crianças entendam o que significa ler. Como temos discutido em outros textos (Brandão; Rosa, 2005; 2010a; 2010b), a leitura de bons livros de literatura e a conversa sobre o texto ou sobre temas suscitados a partir deles pode contribuir para que as crianças, desde cedo, entendam que ler não é simplesmente transformar sinais gráficos em sons. Ler é produzir sentidos, é construir relações, tanto no interior do texto como entre o que ele diz e a nossa experiência. E, embora esse processo dê prazer, também exige pensamento e engajamento, inclusive durante a escuta. Portanto, ao participar de conversas a partir de textos atraentes e que dialogam com seus interesses, as crianças vão se constituindo ouvintes ativos e pensantes, futuros leitores que buscam entender e conectar o que escutam/leem com suas vivências e conhecimentos sobre o mundo (Brandão; Rosa, 2010a).

Refletindo mais diretamente sobre a esfera linguística, nesses momentos de leitura compartilhada, a criança aprende, ainda, “a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas” (Britto, 2005, p. 18). Tal como foi destacado na seção anterior, no relato de Sartre, ao ouvir histórias, as crianças se apropriam de formas de dizer distintas da linguagem em que falamos, as quais se materializam em diferentes gêneros textuais (poemas, cordéis, contos de fada, fábulas...). Ao participarem de rodas de leitura e conversas, as crianças têm acesso a um vocabulário para falar sobre livros (aprendem o que é capa, título, autor, ilustrador, editora, página...), ampliando suas possibilidades de interação. Além disso, quando a professora aponta o local onde está lendo, elas também podem começar a perceber que se lê da esquerda para a direita, de cima para baixo e que há uma distinção entre escrita e ilustração. Por fim, diversas pesquisas têm evidenciado que crianças que tiveram acesso à leitura frequente de livros de literatura, na Pré-escola, produzem textos escritos de melhor qualidade quando já estão alfabetizadas (Brandão; Guimarães, 1997; Cunningham; Zibulsky, 2011; Morrow, 1984; Rego, 1988).

No entanto, uma questão que costuma causar controvérsia é entender até que ponto a literatura infantil concebida como uma forma de arte, encantamento, sedução e fruição pode ser compatível com práticas que contribuam mais diretamente para determinadas aprendizagens e, nesse caso, para a alfabetização². Em outras palavras, seria adequado e potencialmente viável considerar a leitura de textos literários como uma das possibilidades para propiciar às crianças a reflexão sobre como lemos e escrevemos? Assim como outros autores (Araujo, 2016; 2023; Araujo; Belintane, 2022), temos defendido (Brandão; Rosa, 2005, 2010a; Albuquerque; Brandão, 2021) que é possível, sim, haver um diálogo interessante entre a literatura e a “faceta linguística” da alfabetização (Soares, 2020). O desafio é: Como caminhar nessa direção garantindo uma “boa escolarização do texto literário”? (Soares, 2006).

Essa, na verdade, não é uma questão nova. Nos anos 1980, com a publicação do livro *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, a professora Lúcia Lins Browne Rego, por exemplo, já criticava as cartilhas com textos do tipo “O bebê baba no boné” e “A babá é boa” e apresentava os livros de literatura infantil como uma alternativa

² Neste livro, o Capítulo 9, de Albuquerque e Silva, também aborda essa questão, ao argumentar que alguns bons livros de literatura infantil, bem como textos da tradição oral, podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, porque, ao brincar com as palavras, esses textos dirigem a atenção da criança para os sons da língua. No mesmo capítulo, os autores também mencionam os livros que contribuem para a aprendizagem das letras do alfabeto, sem renunciar ao seu caráter literário e estético.

a esses pseudotextos, que estavam vinculados a uma alfabetização mecânica pautada apenas na memorização de associações grafofônicas e habilidades de coordenação motora e discriminação perceptual.

Nessa perspectiva, ao longo do livro, a autora defende um trabalho pedagógico que deve ser iniciado na Educação Infantil com a “hora da leitura”, isto é, a leitura em voz alta e a conversa conduzida pela professora³, a partir de bons livros de literatura. Rego (1988) também aponta a importância de espaços em que as crianças possam se colocar no lugar de leitoras e autoras de textos, fazendo de conta que leem seus livros preferidos ou produzindo oralmente histórias para serem audiogravadas ou ditadas pelas crianças e registradas por escrito pela professora. Segundo os dados de sua pesquisa, esse tipo de proposta tem um impacto positivo nos textos escritos pelas crianças mais adiante, já que os livros de literatura lhes dão acesso a um outro “modelo textual” muito mais rico e complexo do que os textos presentes nas cartilhas daquela época e que ainda hoje povoam certos livros didáticos.

Assim, Rego (1988) relata que as crianças, ao invés de escreverem textos que simplesmente reproduzem um apanhado de frases que podem aparecer em qualquer sequência, pois não há intenção de criar um enredo⁴, ou textos com excesso de marcas da oralidade (com muitos “ai” e “né”, por exemplo), já conseguem escrever uma pequena história, usando uma linguagem mais próxima daquela que encontra nos livros de literatura. Voltando à tirinha com Suzanita e Mafalda que abriu esse capítulo, não há dúvida de que a substituição dos textos cartilhados pelos literários oferece referências infinitamente mais atraentes para as crianças e mais ricas para o desenvolvimento da sua expressão oral e escrita.

Por fim, Rego (1988) argumenta que, por meio da escrita espontânea e de jogos com palavras extraídas de histórias rimadas e de poemas⁵ lidos com crianças entre 4 e 5 anos, é possível iniciar na Pré-escola um trabalho voltado para a observação de semelhanças sonoras entre palavras, hoje considerado essencial para o processo de alfabetização.

Entendemos, assim como Rego (1988), que alguns livros de literatura infantil, de fato, podem vir a favorecer mediações pedagógicas voltadas para aprendizagens relativas ao nosso sistema de escrita. Vejamos um exemplo em que esse tipo de mediação foi possível com o livro *O tupi que você fala*, de Cláudio Fragata e ilustrações de Maurício Negro.

³ Na compreensão atual, seria importante indicar para as crianças uma finalidade clara para a produção do texto, assim como um destinatário para essa escrita. Por exemplo, produzir um livro com o registro oral (audiolivro) ou com registro escrito de histórias inventadas ou recontadas, a partir de livros de literatura selecionados pelas crianças como os mais interessantes, para disponibilizar na biblioteca da escola. Ver a respeito desse tema o Capítulo 7, de Girão e Brandão.

⁴ Por exemplo: “A menina tem uma gata. A gata é bonita. A gata tem um laço. A menina é bonita. A gata é perfumada...” (Rego, 1988, p. 18).

⁵ Para as chamadas “turmas de alfabetização” na época, hoje correspondentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, a autora sugere a participação das crianças na seleção de “palavras-geradoras” extraídas de livros de literatura. Com esse procedimento, propõe um trabalho mais sistemático de aprendizagem das diferentes correspondências grafofônicas a partir de palavras significativas para as crianças, já que pertenciam ao universo de histórias conhecidas e apreciadas pela turma.



Partindo da observação do grande interesse que as crianças do Grupo 5 expressaram pelo livro *O tupi que você fala* e após várias sessões de leitura em que elas puderam se apropriar do texto, atentando para a composição estética e temática da obra, a professora Sandra produziu com seu grupo de crianças uma lista com as palavras de origem tupi apresentadas no livro (ver Figura 1). A lista fixada na parede da sala foi crescendo com novas palavras trazidas pelas crianças, sendo revisitada por elas quando, vez por outra, Sandra lançava desafios pedindo que lessem uma das palavras que apontava na lista. A professora também produziu cartões com essas mesmas palavras, que foram utilizados no jogo Bingo de Letras (ver Figuras 2 e 3). Sandra, às vezes, fazia ainda a “brincadeira de forca” no quadro branco, com algumas palavras dessa lista que, em sua observação, já tinham se tornado estáveis para boa parte da turma. As crianças pareciam se divertir muito com essa proposta e ficavam eufóricas quando conseguiam descobrir a palavra a partir dos conhecimentos que já tinham, somados às dicas que Sandra dava. Por exemplo, diante da formação da palavra _O_O_OCA, registrada dessa forma no quadro, Sandra deu uma dica, perguntando: “Que palavra será essa OOOCA?” (lendo a palavra pronunciando três vezes o nome da letra O e a sílaba CA). Imediatamente, algumas crianças gritaram confiantes “é POROROCA! é POROROCA!!” Sandra, então, foi preenchendo as lacunas questionando o grupo sobre que letras seria preciso colocar nos espaços vazios. Para a alegria geral, a palavra POROROCA foi, afinal, formada e lida pela professora e crianças.

(Relato de observações realizadas pela segunda autora deste capítulo na sala da professora Sandra Vasconcelos

Grupo 5 - CMEI Professor Paulo Rosas – Recife/ PE).

Figura 1 – Lista de palavras de origem tupi extraídas do livro *O tupi que você fala*, de Cláudio Fragata.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sandra Vasconcelos.

Figura 2 e 3 – Jogo Bingo de Letras com palavras do livro *O tupi que você fala*, de Cláudio Fragata.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sandra Vasconcelos.

Como se vê, nas atividades após a leitura do livro de literatura propostas pela professora Sandra, as crianças puderam assumir o lugar de leitoras de palavras e de um texto, além de aprenderem os nomes das letras e ampliarem o repertório das palavras que sabem de cor, o que, por sua vez, pode alimentar as suas possibilidades de refletirem acerca da leitura e da escrita de novas palavras que sejam de seu interesse.

Assim, nas práticas da professora Sandra, o livro de literatura criou um “contexto”, no sentido discutido por Colomer (2007, p. 159), ao afirmar que a “leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados.”. Em outras palavras, segundo a autora, o texto literário pode produzir conexões em várias direções, de modo que



[...] os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstram sobejamente seu benefício no domínio progressivo da língua [...] (Colomer, 2007, p. 160).

Porém, como já enfatizamos antes (Brandão; Rosa, 2005), a professora jamais deve se sentir obrigada a “extrair” atividades dos livros de literatura, seja de que natureza for. Pensando, então, nos textos literários como “contexto” e não como pretexto, como sugere Araujo (2023), é importante considerar o tipo de “convite” que o livro faz. Assim, o livro de literatura pode, por vezes, instigar uma conversa; pode sugerir uma atividade de expressão artística; há aquele que mobiliza uma produção escrita individual ou coletiva ou que pode provocar reflexões sobre a escrita de determinadas palavras. Outras obras demandam, simplesmente, silêncio e tempo para pensar.

Portanto, não há uma regra fixa e válida para qualquer texto literário. Mas, se reconhecemos a ideia da literatura como “contexto”, também é importante refletir sobre os usos dos gêneros literários da tradição oral, como parlendas, quadrinhas, cantigas e pequenos textos rimados, com a intenção de promover o processo de alfabetização. A esse respeito, autores como Albuquerque e Brandão (2021), Araujo e Arapiraca (2011), Araujo (2016; 2023), Araujo e Belintane (2022), Morais e Silva (2010), têm destacado o potencial desses textos desde a Educação Infantil para a reflexão sobre a escrita na sua dimensão notacional e sonora, sem que isso signifique, necessariamente, destituir a literatura de seu lugar de objeto social, cultural e estético.

Nessa perspectiva, Araujo (2016) e Araujo e Belintane (2022) destacam a natureza desses gêneros “poético-musicais” e a sua relação com a brincadeira em geral e, mais especificamente, com a brincadeira com a linguagem. Assumindo-os como exemplares que são da literatura oral e da cultura lúdica, afirmam que, “depois de memorizados para brincar e brincando” (Araujo; Belintane, 2022, p. 73), eles podem servir de contexto para atividades de leitura de textos que as crianças sabem de cor e de reflexões sobre a língua. Porém, como enfatizam os autores:



A ideia é refletir sobre a língua na continuidade das práticas brincantes, em contextos que contribuam para ampliar os horizontes culturais, simbólicos, linguísticos e subjetivos das crianças, jamais para estreitar tais horizontes em treinamentos fonológicos destituídos de vida, da linguagem e da cultura (Araujo; Belintane, 2022, p 73).

Concordando com os autores citados anteriormente, entendemos que, de fato, esses textos, que fazem parte da nossa herança cultural, podem contribuir para proporcionar experiências interessantes de reflexão sobre as palavras envolvendo a identificação de rimas ou aliterações, assim como atividades de leitura e de escrita. A questão, também colocada por Araujo (2023), é, mais uma vez, como fazer para proporcionar uma boa aproximação entre a literatura de tradição oral e o trabalho pedagógico voltado para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, bem como para a formação leitora de crianças, sem ferir a essência oral, divertida, musical, corporal, polissêmica e poética dos gêneros literários orais como as parlendas, as cantigas de roda, as quadrinhas, dentre outros.

Se consideramos viável essa possibilidade de conexão entre práticas da oralidade e a linguagem escrita, é possível entender, por exemplo, que, para uma criança que brincou muito de Corre, Cutia⁶ e que memorizou a quadrinha recitando e brincando na roda com outras crianças, pode ser significativo reencontrar esse texto por escrito e ser desafiada a ler os seus versos ajustando o texto que sabe cor às palavras que estão registradas

⁶ Parlenda: Corre, cutia / na casa da tia. / Corre, cipó / na casa da avó. / Lencinho na mão / caiu no chão. / Moça bonita do meu coração

no papel. Ela também pode ser atraída pela tarefa de localizar com os colegas onde está escrita a palavra “CUTIA”, ou mesmo, no plano oral, descobrir a palavra que na parlenda rima, por exemplo, com a palavra “CHÃO”, como ilustram as Figuras 4 e 5, a seguir. Dessa forma, para provocar o efeito que queremos, isto é, mobilizar as crianças para a leitura de palavras, mostrar que elas já são capazes de fazer isso sozinhas e convocá-las a pensar sobre como funciona nosso sistema de escrita, é preciso que a intenção didática não esvazie a experiência brincante e a dimensão oral, poética e artística desses textos, tal como bem recomendam Araujo e Belintane (2022). No caso de realmente conseguirmos atingir esse objetivo, este será mais um bom argumento para afirmar que sim, “a literatura combina com alfabetização”.

Figura 4 e 5 – Crianças do Grupo 5 lendo uma parlenda que sabem de cor, localizando palavras e ilustrando o cartaz onde ela está escrita.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sandra Vasconcelos.

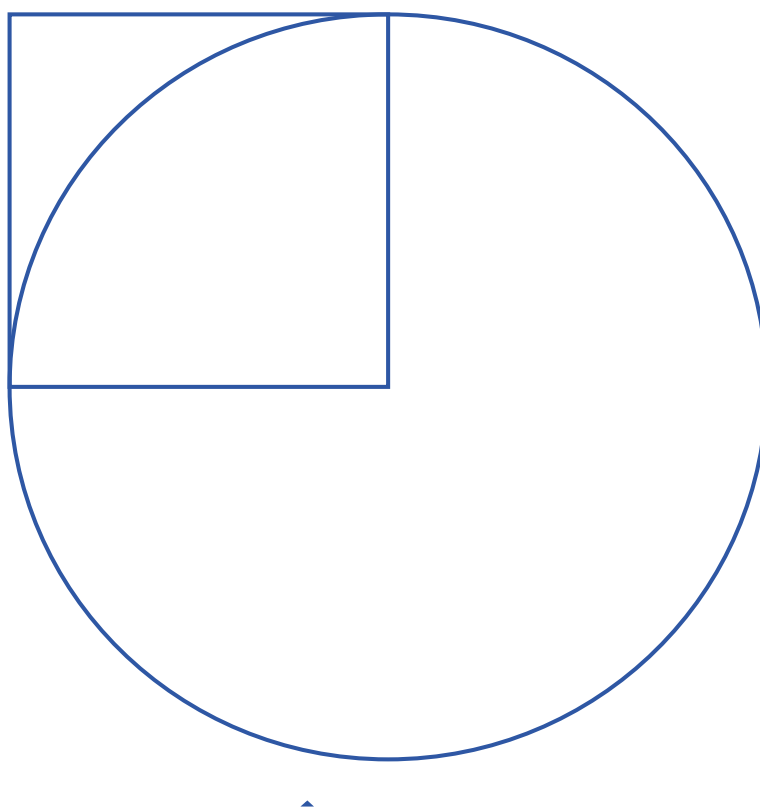


4. Retomando as interrogações que nortearam este capítulo

Ao longo das três seções principais deste texto, buscamos discutir sobre aspectos teóricos, apresentamos algumas práticas envolvendo o trabalho pedagógico com a literatura infantil junto a crianças entre 4 e 5 anos e refletimos sobre essas práticas. Conforme anunciamos, seguimos esse rumo a partir de três questões que formulamos e que buscamos responder ao longo do capítulo. Assim, em síntese, podemos dizer que:

1. existem “livros proibidos” na Educação Infantil? Sim, essa é uma realidade que observamos, porém entendemos que nosso papel como mediadores é ampliar, sempre que possível, o repertório de leitura das crianças;
2. qualquer maneira de ler literatura na Educação Infantil vale a pena? Não, pois há maneiras que consideramos mais apropriadas e que precisam ser conhecidas e discutidas entre as professoras dessa etapa, tal como buscamos evidenciar;
3. literatura combina com alfabetização na Educação Infantil? Sim, desde que se respeitem certas condições, de modo que a literatura não perca seu caráter lúdico e artístico.

Iniciamos este texto recorrendo a reflexões personificadas nas pequenas Mafalda e Susanita, criadas pelo cartunista argentino Quino. As personagens, de forma irônica, criticam algumas formas de escolarização da literatura, que desconsideram o que ela tem de mais potente. Encerramos com as palavras da poeta e escritora Marina Colasanti, que nos lembra, em contraste, que a literatura é fundamental no nosso processo de humanização. Assim, diz a autora: “A literatura é formativa porque transmite o sentimento da pluralidade, porque nos dá a conhecer o outro, porque analisa os sentimentos humanos, porque nos oferece diversas visões temporais, porque está entretecida de filosofia, porque é a arte da linguagem” (Colasanti, 2018). E é por essa razão que, antes de tudo, sua presença se faz essencial nos espaços de Educação Infantil.



Para saber mais

Capítulo de livro

ARAUJO, L.; BELINTANE, C. Entre oralidade e leitura: tradição oral na alfabetização. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (org.). Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países. Curitiba: CRV, 2022, p. 63-86.

Artigo

MACHADO, A. M. Os riscos de corrigir os livros clássicos infantojuvenis: a reescrita de obras ameaça podar a literatura infantil no nascedouro. Revista Piauí, edição 201, jun. 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/sensatez-e-sensibilidade/>

Vídeos

Seminário | Biblioteca nas escolas | # 8 | A mediação de temas “sensíveis” para a infância. Publicado pelo canal EDUCA-PE, 23 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyb5hN8T6yk>

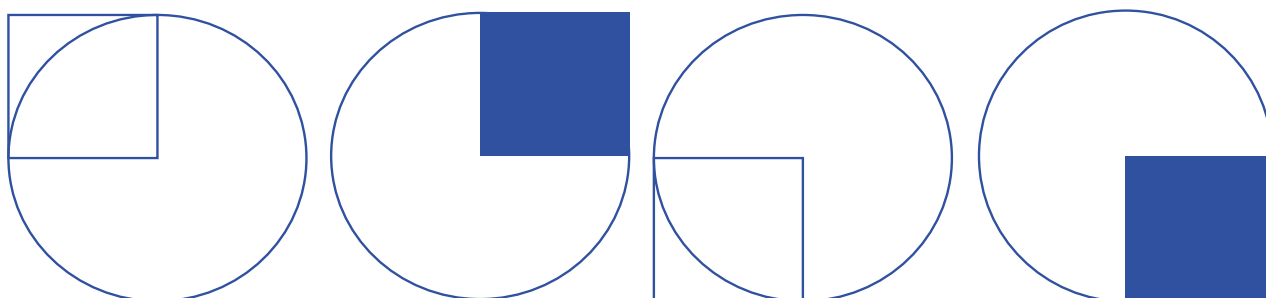
Podcasts

Contos infantis africanos, por Flavia Scabio. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6lB3lsiJ9DNsqipHHuKFip> (contos infantis africanos);

Daniel Munduruku comanda podcast infantil com histórias indígenas. Correio 24 horas, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/podcast/daniel-munduruku-comanda-podcast-infantil-com-historias-indigenas-0123>

Deixa que eu conto. UNICEF, Brasil. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/70UIUQEQSaqZYDU1aN9Zyb?si=kBnUIT4vRRmYGuOgQWo02w> (contos indígenas brasileiros)

Podcasts trazem 50 histórias da cultura afro-brasileira por contadores(as) negros(as). Saberes e Práticas, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/podcasts-trazem-50-historias-da-cultura-afrobrasileira-por-contadoresas-negrosas>



Capítulo 7

Produções escritas de crianças na Educação Infantil: contextos, mediações e aprendizagens¹

Fernanda Michelle Pereira Girão
Ana Carolina Perrusi Brandão

Introdução

Ainda que tenhamos hoje uma vasta produção acadêmica indicando que as crianças interagem com textos muito antes de se alfabetizarem e que assim o fazem quando têm oportunidade de participar de contextos letrados, essa ideia parece ser mais bem aceita em relação às práticas de leitura. Desse modo, quando se trata da produção escrita, seja ela de textos ou de palavras, comumente surgem algumas dúvidas: Como pedir a uma criança que ainda está aprendendo as letras que escreva uma palavra? Será que crianças ainda tão pequenas conseguem entender uma proposta de natureza altamente complexa como a escrita de um texto?

Perguntas como essas foram feitas por docentes que atuavam no último ano da Educação Infantil, quando convidadas a participarem de uma pesquisa iniciada em 2009, sobre a escrita coletiva de textos. Na época, a dificuldade de encontrar professoras de crianças de 5 anos que se dispusessem a participar do estudo foi grande, pois as educadoras convidadas demonstravam insegurança e algumas até diziam que era realmente inviável propor a escrita de textos com crianças ainda não alfabetizadas. No entanto, durante a pesquisa, as duas professoras que se dispuseram a participar do referido estudo (Girão, 2011) explicitaram diversos saberes relevantes e intervenções apropriadas, enquanto enfrentavam o desafio de serem as escribas do seu grupo (Girão; Brandão, 2014a).

Quase duas décadas após a realização dessa pesquisa, constatamos que a possibilidade de que crianças pequenas produzam textos deixou de ser algo que surpreende as professoras. Apesar disso, no contato com elas, percebemos que muitas dúvidas permanecem, no que se refere à mediação docente nesse tipo de proposta. Neste capítulo, buscaremos, portanto, contribuir com a reflexão sobre situações que convidam crianças de 4 a 5 anos a escreverem, seja de próprio punho ou tendo a professora como escriba. Para tanto, organizamos o texto em três partes: inicialmente, apresentaremos alguns princípios e argumentos em favor da inclusão de experiências de aprendizagem da escrita na educação das crianças pequenas; em seguida, analisaremos suas produções escritas e, por último, abordaremos a produção coletiva de textos, refletindo sobre contextos, mediações e aprendizagens que perpassam as especificidades dessas práticas.

¹ Agradecemos imensamente à Profa. Sara Mourão Monteiro (UFMG) os comentários e sugestões incorporados à versão final do nosso capítulo.

1. Produção escrita com crianças pequenas: por quê e para quê?

Buscando analisar os sentidos da leitura e da escrita atribuídos por crianças de 3 a 6 anos e suas professoras em uma instituição da rede municipal do Recife, Girão (2022) destacou os movimentos das crianças em torno da atividade de escrita da pesquisadora em seu diário de campo. Ao observarem as anotações que diariamente ela registrava no papel, as crianças faziam perguntas e comentários do tipo: Tu escreve rápido hein, tia!, Por que você anota tudo nesse caderno?, O que você está escrevendo agora?, Posso riscar no seu caderno?, Eu também sei escrever o meu nome!, O que você escreveu aqui? E aqui? (Girão, 2022). Não se contentando em observar, comentar e perguntar sobre a ação da pesquisadora, elas também pediam para escrever e o faziam, como mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Escritas espontâneas produzidas por uma criança do Grupo 3, no caderno de anotações da pesquisadora



Fonte: Girão (2022)

Investigando a participação de crianças em eventos de letramento no ambiente familiar e no contexto escolar, Neves e Monteiro (2013) também constataram que, ao observar a ação dos adultos lendo e escrevendo, as crianças se esforçavam para entender as motivações que os levavam a esses comportamentos em diferentes situações. As autoras destacaram que, no caso do ambiente escolar, a ação intencional da educadora, quando compartilhava essas situações com as crianças e explicitava seus objetivos ao escrever, exercia um papel fundamental na construção de conhecimentos dos pequenos sobre a escrita.

Os estudos mencionados evidenciam o quanto são importantes para as crianças as oportunidades de se expressarem graficamente (desenhos, garatujas, rabiscos, escritas de textos ou palavras) no cotidiano da Educação Infantil. Assim, ao lado da oferta de livros de literatura infantil, também é preciso garantir o acesso livre a papéis de cores e tamanhos diferentes, lápis e canetinhas coloridas, para que produzam seus registros, ampliando seu potencial criativo e comunicativo.

Nesse contexto, podemos dizer que a disponibilidade das instituições em oferecer oportunidades de exploração gráfica às crianças de forma livre e responsiva aponta para uma prática alinhada à noção de criança como sujeito da cultura e de Educação Infantil

como etapa que traz certas especificidades no processo de escolarização. Vale destacar que por responsividade entendemos, neste caso, a postura de um educador que acolhe os saberes e fazeres das crianças com respeito e atenção. Não se trata, pois, de oferecer lápis e papel para elas riscarem em momentos de intervalo entre uma atividade e outra ou para, simplesmente, ocupar o tempo.

Pensando especificamente no trato com a linguagem escrita, a ideia é dar mais liberdade para que as crianças tomem a iniciativa de fazer os seus registros quando desejarem e, assim, podermos observar, identificar e compreender os conhecimentos revelados em suas produções e na interação com seus pares. Ao lado dessa prática, tal como discutiremos mais adiante, em algumas situações também consideramos importante poder conversar com elas sobre esses registros, chamando a sua atenção sobre certos aspectos da escrita que podem ser descobertos ou questionados a partir do diálogo com a educadora. Em síntese, respeitar o que as crianças sabem e fazem e expandir suas experiências e conhecimentos são princípios básicos da educação para a infância, e no campo da linguagem escrita não é diferente.

Nessa perspectiva, consideramos que os registros escritos produzidos pelas crianças da forma como sabem, ou seja, o que designamos aqui como escritas espontâneas, são artefatos poderosos do ponto de vista pedagógico, tanto para elas quanto para a professora. Nesse sentido, no tocante às crianças, entendemos que as oportunidades de experimentação das escritas espontâneas na infância podem proporcionar:

1. a exploração e a construção de habilidades motoras ao manusearem diferentes marcadores (canetinhas coloridas, lápis hidrocor, lápis grafite ou de cor), ao imprimirem a força adequada para deslizar esses marcadores sobre a superfície do papel, assim como ao levarem em conta os limites do suporte;
2. a compreensão de que as marcas da escrita podem registrar o pensamento e, portanto, intenções comunicativas;
3. a possibilidade de analisarem sua escrita e reformularem suas hipóteses por meio do confronto com outras escritas e questões desafiadoras formuladas por sua professora;
4. o prazer ao assumirem o papel de alguém que já escreve e o desenvolvimento da autoconfiança para continuarem escrevendo do jeito que sabem.

Ao assumir uma postura de estimular, acolher e analisar as produções escritas das crianças, é possível para a professora:

1. avaliar as hipóteses e avanços conceituais do seu grupo em relação às representações que formulam sobre o nosso sistema de escrita;
2. acompanhar os conhecimentos já construídos pelas crianças e, com isso, planejar situações significativas de produção escrita, de forma individual ou coletiva;
3. promover interações com as crianças de forma mais próxima e dirigida, com foco em suas hipóteses sobre o que é a escrita e como ela funciona.

Vale salientar que as escritas espontâneas e a produção coletiva de textos são práticas recomendadas nos documentos oficiais desde os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, produzidos na década de 90 (Brasil, 1998) até a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Tais documentos reconhecem o interesse das crianças pequenas

em registrar palavras significativas para elas, como os seus próprios nomes, assim como textos que tenham uma finalidade clara e que façam sentido no contexto das experiências vividas.

Entretanto, as pesquisas mostram uma ausência desse tipo de proposta na Educação Infantil (ver, por exemplo, Silva, 2018; Silva, 2019; Girão, 2022; Barza, 2022), predominando uma relação com a escrita em que se prioriza a cópia de letras isoladas, de palavras e até mesmo de textos, em detrimento de escritas que tenham significado para as crianças. As atividades de produção de textos também são raras e pouco diversificadas, restringindo-se, muitas vezes, ao reconto de histórias conhecidas.

Reafirmamos, portanto, a importância de ter como objetivo, na etapa da Educação Infantil, que as crianças possam se expressar por meio da linguagem escrita da forma como sabem e desejam e não se tornem meros copiadores de modelos. Nas próximas seções, buscaremos refletir sobre o que a professora pode fazer para incentivar a escrita das crianças e como ela pode assumir o papel do “outro” que destaca os sentidos e oferece apoio para as aprendizagens, tanto nas situações de escritas espontâneas quanto na escrita de textos coletivamente.

2. A escrita das crianças como meio de expressão e como referência para a mediação docente

Nesta seção, discutiremos sobre a escrita produzida pelas crianças, normalmente com uso do lápis e papel, mas que também pode ser registrada por meio de outras tecnologias, como as letras móveis ou o teclado do computador. São registros que elas mesmas produzem da forma como sabem, às vezes individualmente, às vezes com outras crianças ou ainda com a presença e mediação do adulto educador. Tais registros são, comumente, chamados de escritas espontâneas, definidas por Monteiro (2014) como



[...] toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas (Monteiro, 2014, p. 107).

Vejamos um exemplo desse tipo de escrita, extraído de um caderno orientador do Ministério da Educação de Portugal, dirigido para professores da Educação Infantil.

Rui – [...] escreveu “OAURUI”.

Rui – Isto é uma carta para a Elisa, para quando a Elisa fizer anos. “Quando a Elisa fizer anos o Rui vai dar-lhe uma flor”.

Agora vou escrever uma carta para ti.

— Na mesma folha escreveu “ROIAOIO” — “Quando for Carnaval eu vou comprar uma máscara para a Lu” — fingiu ler enquanto apontava o que escrevera.

Rui – Agora vou escrever uma carta para o meu pai — escreveu “ROUIAOIEE”.

Educadora – Mas essa carta é para a Elisa, para mim e para o teu pai? Como é que nos dás as cartas? Estão todas na mesma folha.

Rui – Ah, pois é! Eu lá em casa com uma tesoura vou cortando as cartas para toda a gente.

Em seguida o Rui escreveu “RUI MIGUEL” e “ANA”.

Rui – Agora escrevi o meu nome e o da Ana.

(Mata, 2008, p. 53).

No exemplo acima, vemos que a iniciativa da escrita foi da criança, porém é importante destacar que “escrever espontaneamente” não significa dizer que essa escrita precisa ser sempre resultado da iniciativa da criança. Essa escrita, tal como ressalta a definição de Monteiro (2014), também pode ser provocada pelos adultos. Assim, como discutido no Capítulo 8, de Silva e Morais, a escrita espontânea está presente, por exemplo, em um ditado de palavras proposto pela professora com fins da avaliação do nível de conceitualização da escrita das crianças, ou em outras situações mais livres em que elas podem se expressar, como a produção de um cartão de aniversário para alguém. Também podem ocorrer situações de escrita espontânea no registro coletivo da “Agenda do dia”, uma atividade normalmente presente no cotidiano da pré-escola, em que a professora pode, eventualmente, convidar algumas crianças a escreverem palavras que representam determinados itens da rotina do grupo.

Como é possível notar, temos utilizado ao longo deste capítulo, a expressão “escrita espontânea”, seguindo o que fazem documentos oficiais mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Observa-se, porém, que estudos na área de alfabetização têm optado pela expressão “escrita inventada” com certa frequência². Neste texto, chamamos de “escritas espontâneas” todas as escritas que as crianças produzem da forma como sabem, tanto aquelas que já buscam estabelecer alguma correspondência entre as letras registradas e a pauta sonora quanto aquelas produzidas ainda sem essa intenção, como as cartas de Rui, que vimos anteriormente, bem como o cardápio de Isadora e a história criada por Isabella e Ana, apresentados nas Figuras 2 e 3, a seguir:

Figura 2 – Cardápio produzido por Isadora, com 4 anos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

² A esse respeito, Soares (2016) ressalta que diferentes linhas teóricas têm optado por um ou outro termo, apresentando argumentos que se relacionam, basicamente, com a marcação da etapa de “fonetização da escrita” em que, tal como descrita por Ferreiro; Teberosky (1999), as crianças já começam a registrar as letras tentando fazer uma relação com os sons das palavras.

Figura 3 – História produzida por Isabella (a escritora) e Ana (a ilustradora)

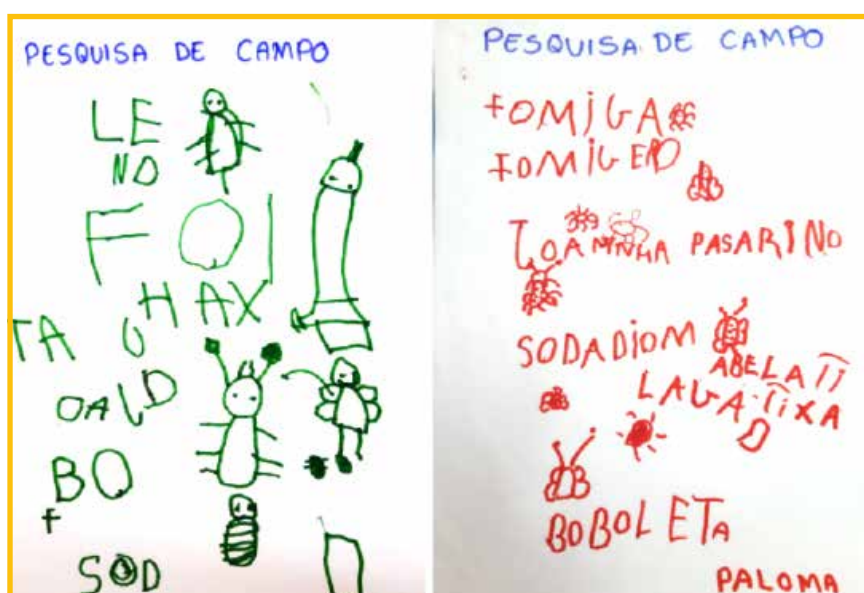


Fonte: Girão e Cordeiro (2019, p. 313).

Como se vê nesses exemplos, as crianças fazem seus registros usando letras aleatoriamente, ainda que demonstrem conhecimentos relevantes sobre os gêneros textuais, revelados na disposição do texto no papel, na produção das ilustrações e na forma como as duas meninas fazem a leitura do que escreveram.

Ao registrarem suas observações sobre um passeio pela área externa da escola, as crianças do Grupo 5 da professora Rosângela Veloso (ver Figuras 4 e 5) apresentam uma diversidade de hipóteses sobre a escrita. Assim, é possível identificar, numa mesma turma, escritas em que ainda não se percebem tentativas de fonetização da escrita ao lado de outras que já demonstram, claramente, essa intenção.

Figura 4 – Escrita das observações das crianças do Grupo 5 sobre um passeio pelos jardins da escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Figura 5 – Crianças do Grupo 5 registrando suas observações sobre os bichos encontrados no jardim da escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Outro aspecto a ser destacado é que a ideia de uma escrita espontânea não impede a possibilidade de intervenção da professora durante a produção dessa escrita pela criança. No caso do exemplo retirado de Mata (2008), vemos que a educadora, de forma apropriada, não questiona a sequência de letras que Rui escolhe (basicamente as vogais e a primeira letra do seu nome) para escrever as cartas. De fato, uma intervenção desse tipo não faria qualquer sentido naquele contexto. Porém, a educadora não perde a oportunidade de levantar uma questão pertinente voltada para os usos da escrita, sobre como Rui pretende enviar cartas para três pessoas diferentes escrevendo no mesmo papel, algo solucionado por ele de imediato.

Em outras situações de escrita, no entanto, é importante ou mesmo essencial que ocorram certas intervenções por parte da professora no sentido de desafiar as crianças a utilizarem seus conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita ao produzirem os seus registros.

Estudos têm evidenciado (Martins, 2014; Albuquerque; Martins, 2020; Montuani; Dutra, 2021) que a interação com crianças, mediada por um adulto que provoca a reflexão do grupo sobre como se escrevem determinadas palavras, pode proporcionar, de forma decisiva, a evolução do pensamento das crianças sobre as convenções da escrita alfabética³.

Ainda sobre possíveis intervenções na escrita espontânea, vejamos, por exemplo, como Júlia, com 4 anos e 10 meses, mostra-se empenhada em refletir sobre sua escrita em uma situação de ditado proposta por sua mãe, coautora deste capítulo.

Ao escrever IOA para PIPOC A, a primeira palavra do ditado, ocorre o seguinte diálogo:

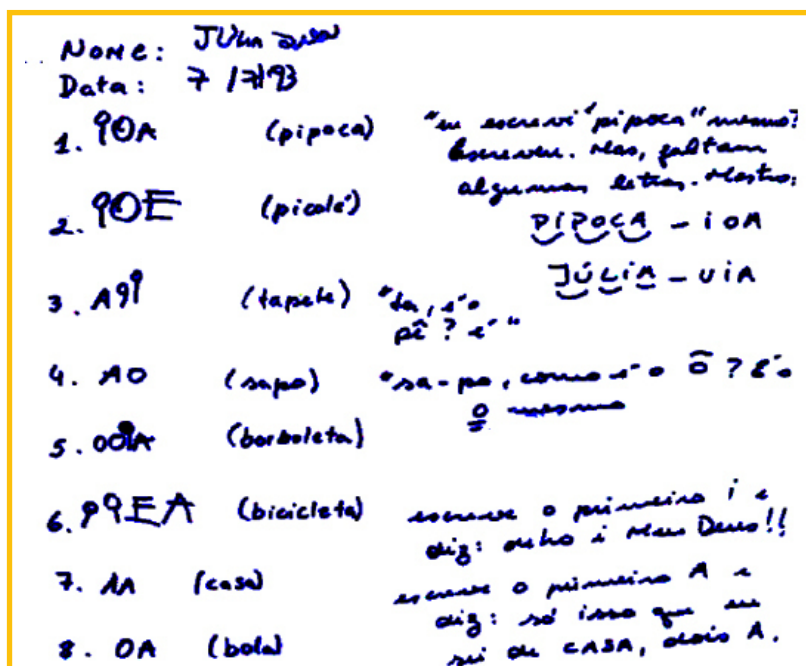
³ Estamos falando das pesquisas que utilizam o “Programa de escrita inventada” (PEI), em que se propõe a escrita de algumas palavras pré-selecionadas para grupos de três a quatro crianças, de modo que elas discutam e decidam conjuntamente sobre como cada palavra deve ser escrita. A mediadora do grupo (no caso a pesquisadora) tem o papel de favorecer a interação entre as crianças, formulando questões para que justifiquem as suas escolhas e foquem sua atenção em aspectos sonoros e gráficos das palavras, fornecendo ainda pistas linguísticas para que revisem a sua escrita.

Júlia: “Eu escrevi pipoca mesmo?”

Carol: “Escreveu, mas faltam algumas letras. Olha, PIPOCA (escreve a palavra no papel e lê segmentando oralmente cada sílaba e marcando os sons dos fonemas representados pelas letras P e C, dizendo): “tem l, mas a gente escreve Pl porque tem mais um sonzinho!” (apontando as letras P e l, e dizendo o som correspondente /P/). A mãe segue o mesmo procedimento com as sílabas PO e CA, apontando cada letra e indicando a presença dos sons correspondentes às letras P e ao C. Depois escreve JÚLIA no papel dizendo: “olha teu nome aqui, JU (apontando para sílaba JU), tem U, mas também tem mais um sonzinho” (apontando para a letra J e dizendo o som /j/). Mais uma vez, segue fazendo o mesmo com a sílaba LI e finaliza indicando a letra A).

Júlia ouve atentamente a tentativa da mãe para que ela perceba os fonemas nas sílabas das duas palavras. Mas, apesar de toda a “explicação”, Júlia segue firme com sua hipótese silábica na escrita das palavras seguintes (ver Figura 6). Porém, no final do ditado, nota-se que ela começa a revelar algumas “desconfianças” importantes que contribuem para desestabilizar essa hipótese. Assim, sinaliza sua estranheza ao escrever duas letras l em sequência ao escrever lIEA para a palavra BICICLETA, dizendo, “outro l, meu Deus!” e também no comentário que faz ao escrever AA para a palavra CASA dizendo, “só isso que eu sei de casa, dois A.”.

Figura 6 – Ditado de palavras com Júlia

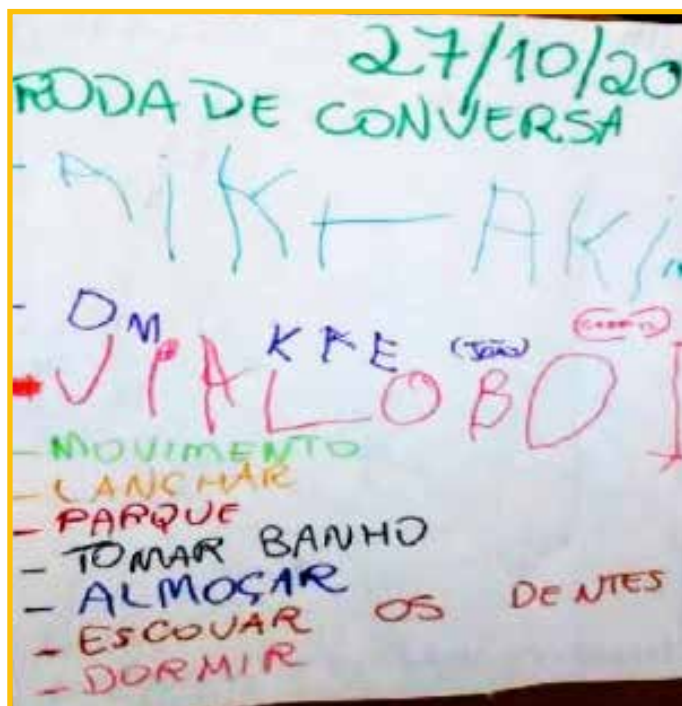


Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Além da situação de ditado, seja individual ou em pequenos grupos, a escrita da Agenda do dia, já mencionada antes, também é uma atividade em que pode fazer sentido a intervenção da professora. Como foi dito, durante a escrita da agenda, a educadora pode escrever os itens da rotina sozinha ou solicitar a colaboração do grupo no registro de algumas palavras. É possível ainda convidar algumas crianças que queiram fazer essa escrita, individualmente, do jeito que sabem. Na Figura 7, vemos um exemplo desse tipo de proposta. Na segunda linha, Kaik escreve várias letras para grafar o item LAVAR AS MÃOS,

usando apenas o repertório de letras do seu nome, mas sem repetir duas letras idênticas uma ao lado da outra; na segunda linha João escreve OM KFE, para TOMAR CAFÉ; na terceira linha Gabriel escreve três letras para “BOM DIA”, talvez marcando uma letra para três segmentos sonoros (BOM-DI-A) e, após uma pequena pausa para pensar, decide que precisa de mais letras para registrar essa palavra.

Figura 7 – “Agenda do dia” grafada pela professora Sandra Vasconcelos e por algumas crianças do Grupo 4



Fonte: Brandão, Ribeiro e Hampel (2014)⁴, apud Girão e Brandão (2021, p. 58).

Nessa situação de escrita da agenda, certamente entram em jogo os conhecimentos que as crianças já acumularam na memória sobre a escrita das atividades que se repetem na rotina, assim como os nomes das letras que conhecem. Assim, uma intervenção possível é desafiá-las a estabelecerem relações entre as letras e os segmentos sonoros das palavras. Isso é algo que ainda não se vê na escrita de Kaik, mas já acontece com João ao escrever KFE para CAFÉ e também com Júlia quando, durante o ditado, escreve API para a palavra para TAPETE. Ambos usam, portanto, os conhecimentos que têm sobre o nome e a forma das letras K e P.

O relato da professora Sandra Vasconcelos, do Grupo 4 do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, em Recife, sobre como ela encaminha o processo de escrita da agenda, confirma o que temos discutido aqui. Assim, sem perder sua finalidade de organizar o dia na escola, esse recurso se oferece como uma forma de avaliação da professora sobre como cada criança está no seu processo de apropriação do nosso sistema de escrita. Ao mesmo tempo, ao conduzir o diálogo para que a criança pense sobre sua escrita, a professora pode ajudar – tanto a quem escreve como a quem observa e participa da situação – a avançar nessa compreensão. Vejamos o que diz a professora Sandra:

⁴ BRANDÃO, A. C. P.; RIBEIRO, F. L. S.; HAMPEL, L. K. de M. Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Relatório técnico. Recife, 2014.



Quando eu chamo pra escrever a “Agenda do dia”, eles precisam pensar sobre a escrita naquele momento. [...] Por exemplo: “Hoje, a gente vai pra que sala?” (refere-se à sala ambiente que as crianças iriam naquele dia), eles respondem: “Movimento”, aí eu peço: “Escreva aqui (na agenda): Movimento”. Aí nesse momento eu não dou nenhuma referência a eles, ele não vai copiar, ele vai escrever da forma como ele acredita que se escreve. E aí, claro que cada um vai estar num estágio e vai me revelar o estágio em que está nesse momento. Na hora da escrita da agenda eu não escrevo a palavra pra eles, mas a gente faz a intervenção tentando chegar perto do som e vamos dando dicas nesse sentido. (Girão; Brandão, 2021, p.59).

Em seu relato, Sandra reafirma o importante papel mediador que a professora precisa assumir para que as crianças avancem no processo de alfabetização que se inicia na Educação Infantil. Assim, cabe a ela oferecer suporte, acolhendo, criando e/ou aproveitando contextos significativos para a produção de escritas espontâneas. E, partindo desse ponto, identificar o que as crianças já sabem e, quando considerar apropriado, intervir de forma ajustada sobre suas escritas, fomentando o diálogo com as crianças ou entre elas. Isso significa estimular que escrevam e reflitam sobre suas escritas, solicitando que explicitem por que usaram tal ou qual letra, bem como comparando as escritas que produziram com outras escritas, seja apresentando a palavra escrita de forma convencional ou os registros produzidos por outras crianças. Durante a escrita coletiva da Agenda do dia, além de estimular que as crianças escrevam da forma como sabem, a professora também pode perguntar ao grupo como se escreve determinada palavra (por exemplo: PARQUE) e, a partir das falas das crianças, fazer “a intervenção tentando chegar perto do som” para grafar a palavra convencionalmente e dar “dicas nesse sentido”, como comentou a professora Sandra.

A seguir, conforme anunciado, iremos tratar sobre o tema da produção de escritas coletivas, sendo importante esclarecer que quando falamos em “produzir”, estamos incluindo não apenas o ato de grafar/ escrever, mas também o de pensar juntos sobre como se escreve determinada palavra ou mesmo um texto.

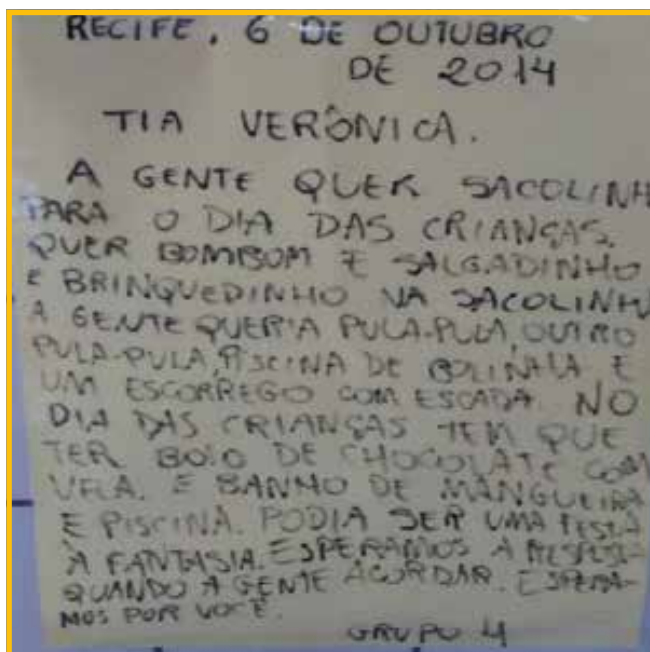
3. “Escrevendo com a boca e lendo com os ouvidos⁵” – a produção coletiva de textos com crianças de 4 e 5 anos

Como nós discutimos no Capítulo 1 deste livro, num espaço educativo em que se pode falar livremente e trocar ideias sobre muitos assuntos, ter acesso a livros e materiais escritos atraentes e oportunidades de vivenciar situações significativas mediadas pela linguagem oral e escrita, certamente, as crianças percebem que escrever (e também ler) textos é algo interessante e necessário em diferentes situações. Assim, seja escrevendo para si mesmas ou para os outros, elas vão experimentando que os textos escritos podem atender a diferentes motivações: registrar um passeio legal ou relatar o que aprendemos

⁵ Essa expressão foi extraída de Britto (2005, p. 18), obra em que ele afirma que, na Educação Infantil, “ler com os ouvidos”, ou seja, com a voz emprestada de alguém que faz a leitura do texto para as crianças e “escrever com a boca”, quando a professora é escriba do que as crianças falam, são propostas mais importantes do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Tomamos aqui a expressão emprestada do autor, embora discordemos da ideia de estabelecer uma diferença no grau de importância entre as duas possibilidades apresentadas. Para nós, ambas são igualmente importantes. A questão fundamental é como podemos estimular crianças pequenas a começar a ler com os olhos e escrever palavras e textos com as mãos. Tal como discutido no Capítulo 1 de nossa autoria, entendemos que na Educação Infantil isso é possível e necessário, bem como pode ocorrer de forma alegre, interessante e desafiadora, respeitando as culturas infantis.

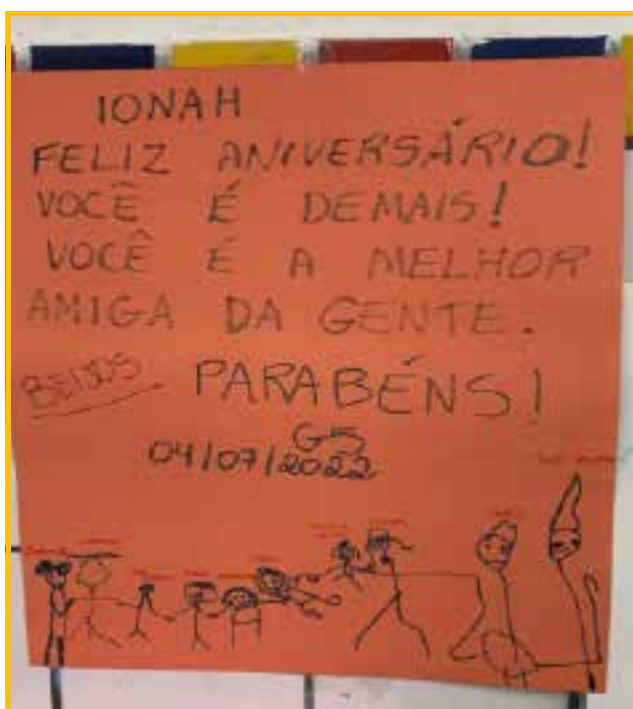
no Projeto sobre os vulcões e que não queremos esquecer; reclamar sobre algo que nos incomoda, convidar, avisar, ou fazer um pedido, tal como vemos na “carta de solicitação” do Grupo 4, deixada por baixo da porta da sala da gestora... ou para expressar o carinho por alguém, como vemos no “cartaz de homenagem” produzido pelo Grupo 5, nas Figuras 8 e 9, a seguir.

Figura 8 – Carta de solicitação, escrita coletivamente por crianças do Grupo 4 da profa. Sandra Vasconcelos – CMEI Professor Paulo Rosas – PE



Fonte: CMEI Professor Paulo Rosas – PE.

Figura 9 – Cartão de aniversário, produzido coletivamente por crianças do Grupo 5 da profa. Sandra Vasconcelos – CMEI Professor Paulo Rosas – PE



Fonte: CMEI Professor Paulo Rosas – PE.

É importante ressaltar que escrever um texto requer tomar decisões sobre o conteúdo e as formas de registrá-lo. Assim, é preciso, por exemplo, pensar sobre a estrutura do gênero textual, escolher as palavras que vamos usar, estabelecer uma ordem e disposição das informações, e fazer tudo isso em função dos parâmetros da interação, ou seja, considerando a finalidade do texto e seus potenciais leitores. A produção textual coletiva proporciona a explicitação dessas decisões, o que favorece a participação de crianças de todas as idades, sobretudo daquelas que estão no início do processo de apropriação do sistema alfabético, e que ainda não conseguem grafar o texto da forma convencional.

Sendo assim, um aspecto muito importante da escrita coletiva é que as crianças tenham clareza das condições de produção do texto. Ou seja, o texto que está sendo construído só tem sentido na medida em que o grupo compreende a finalidade da escrita (para que é preciso escrever?) e identifica o destinatário (para quem o texto será endereçado?) e o gênero textual utilizado. Para ilustrar essas afirmações, voltemos à produção do texto para Ionah, por meio de um breve relato feito pela segunda autora, no momento em que observava a sala da professora Sandra Vasconcelos, do CMEI Professor Paulo Rosas, em Recife/ PE.

Era aniversário de Ionah e Sandra avisou na roda que ela não vinha, porque ia comemorar o aniversário com os pais. Nessa hora, eu propus a escrita de um cartão de aniversário para ela ou um “cartaz de homenagem”, como disse Lorenzo no final da produção. Partimos, então, para a escrita da mensagem e combinamos de colocar o cartaz na parede para fazer uma surpresa para ela no dia seguinte. Lucas foi logo dizendo que tinha que botar o nome dela e dizer “feliz aniversário”. A participação de Lara foi super interessante. Ela disse para escrever “você é minha melhor amiga”. Sandra argumentou que o texto era de todo mundo. Lara ficou calada por um momento e enquanto Sandra perguntava novamente o que iria escrever, Lara refez a frase para: “você é a melhor amiga da gente.” Foi ela também quem sugeriu assinar com “uma ciranda das crianças.” No final, Sandra lembrou que precisava colocar a data. Alice disse para botar na parte superior do texto, Lucas discordou e achou melhor colocar embaixo. Sandra argumentou com Alice que iria ficar esquisito colocar a data na mesma linha do nome, dizendo “Ionah 07-07-2022” e ela concordou.

Fonte: Arquivo pessoal.

Como mencionamos anteriormente, as pesquisas mostram que as propostas de produção coletiva de textos ainda são raras na Educação Infantil e que, quando elas acontecem, por vezes se restringem ao reconto coletivo de uma história já conhecida. Em nossas observações, verificamos que esse tipo de proposta funciona mais para exercitar a memória e a capacidade de recompor os eventos da história na sequência adequada. Assim, em geral, para as crianças, não há uma finalidade clara ou um destinatário para o texto a ser produzido. Afinal, se a história já é bem conhecida do grupo, o que justificaria produzir um texto que reconta o que todos já sabem?

Outra situação de produção coletiva que merece uma reflexão cuidadosa é a escrita de textos a partir de uma imagem ou de uma pequena sequência de imagens, apresentada pela professora às crianças, ou mesmo de um livro de imagens já lido com elas. Temos nos deparado com esse tipo de proposta não apenas na Educação Infantil, mas também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, provavelmente com a intenção de facilitar a produção escrita para as crianças, já que, em se tratando de um reconto ou diante de imagens, não se faz necessário gerar (ou recordar) um conteúdo para o texto, sendo possível se concentrar apenas nas formas de dizer, o que em si já constitui um grande desafio. No entanto, entendemos que propostas como essas podem artificializar a experiência de escrita para as crianças pequenas e, pelo menos no caso de livros de imagem, não raro acabam gerando um texto incompreensível (ver o estudo de Girão; Lima; Brandão, 2007), já que não há por que tornar o texto claro, uma vez que não existe a expectativa de um interlocutor e, além disso, todo o grupo pode ver o livro enquanto o texto é produzido.

Os estudos de Girão e Brandão (2014b; 2022), em que analisamos a mediação de professoras da Educação Infantil em produções de textos coletivos e a participação das crianças nessa prática, mostram que ela apresenta muitos desafios para as docentes, que precisam manter o grupo empenhado na construção de um texto que ainda não consegue ler, em meio à necessidade de movimento das crianças e de falas sobrepostas, algo natural nessa etapa. Assim, embora elas possam demonstrar interesse pela reescrita de uma história que conhecem, o fato de não contarem com uma ação discursiva que “vai para fora da atividade” parece esvaziar a escrita coletiva da sua principal contribuição nesse momento inicial, que é propiciar às crianças um contexto motivador para escrever e com isso explicitar para elas o alcance dessa poderosa ferramenta de comunicação⁶.

Em síntese, entendemos que na Educação Infantil é preciso priorizar situações sociodiscursivas inseridas em contextos significativos, em que a finalidade para produzir o texto apresenta-se claramente às crianças. Isso significa que nesse processo de interlocução, elas precisam experimentar situações diversas em que faz sentido escrever um texto, de modo que entendam para que escrevemos e a importância disso na sua vida.

Consideramos, então, que quanto mais explícitas forem as condições de produção do texto para o grupo que o está produzindo, mais significativa será a atividade de escrita coletiva. Assim, seja o destinatário do texto alguém externo ou o próprio grupo autor do texto, seja esse interlocutor real ou imaginário, o importante é que as crianças pequenas tenham clareza da finalidade do texto, de quem é o seu leitor e, também, do gênero em que esse texto se organiza. Essas informações guiarão as trocas discursivas e fornecerão pistas para as crianças sobre o que e como escrever. Nessa direção, um papel importante da professora é, justamente, compartilhar essas informações com as crianças, garantindo que elas estejam nítidas antes mesmo de iniciar a escrita coletiva.

Embora não recomendemos o uso do livro de imagens para fins de produzir um texto verbal com as crianças, entendemos que a literatura pode ser uma grande aliada para a prática de produção textual coletiva com as crianças pequenas. Ou seja, alguns livros de

⁶ Reconhecemos, entretanto, que no processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a situação de escrita de um texto em que o conteúdo já está pré-definido, como é o caso da reescrita de uma história, faz com que a atenção e a energia das crianças possam se concentrar no projeto de escrita. Esse contexto pode agregar uma dimensão mais interessante e desafiante à atividade, na medida em que as crianças nessa etapa, certamente, já reconhecem que existe uma escrita convencional e que agora não vale escrever “do seu jeito”, pois existe “um jeito” que é preciso aprender para que todos possam ler. Além disso, também reconhecemos que a reescrita de uma história, de forma tanto coletiva quanto individual, pode contribuir para a aprendizagem da estrutura do gênero. O importante é que tenha um leitor que não seja apenas a professora: a criança pode ler o texto para sua família ou para crianças de outra turma... ou as histórias recontadas podem ser divulgadas num mural, no pátio, ou encadernadas e colocadas na biblioteca como uma produção da turma.

literatura infantil trazem oportunidades de comunicação escrita com interlocutores reais, como o próprio autor ou a equipe editorial. O livro *A coruja que me contou - as histórias mais curiosas da natureza*, volumes 1 e 2, escritos por Lulu Lima e ilustrados por Jana Glatt, por exemplo, contém uma série de contos sobre a origem de alguns fenômenos (Como surgiram os cabelos cacheados? Como os pássaros aprenderam a cantar? Como surgiu a borboleta?), fazendo, no final, um convite para que os leitores criem suas próprias versões sobre a origem de outros fenômenos e enviem para a editora, como mostra a Figura 10:

Figura 9 – Página do livro *A coruja que me contou - as histórias mais curiosas da natureza*, v. 2



Fonte: Lima (2017).

Diante de um convite como esse, as crianças podem se engajar em uma oportunidade de escrita coletiva de “contos etiológicos”, embarcando na liberdade de imaginar e inventar suas próprias versões para o surgimento das coisas que fazem parte do mundo. A fim de terem os contos de sua autoria publicados nos próximos volumes do livro ou, até mesmo, de produzirem o próprio livro do grupo, as crianças desenvolvem o pensamento filosófico e, ao mesmo tempo, constroem muitos conhecimentos sobre a escrita por meio de uma aventura animadora.

Outro aspecto que consideramos importante enfatizar é o papel da professora durante a escrita coletiva. Assim, podemos dizer que ela



tem uma função tripla: ela é escriba, mediadora e coautora. Assim, além de assumir o papel de grafar o que o grupo dita durante a construção do texto e de, igualmente, pensar sobre o que quer dizer e como dizer, a docente cumpre a importante função de mediar as interações que se estabelecem no decorrer da atividade. (Girão; Brandão, 2014b, p. 127).

Isso significa que, durante o processo de construção textual, a professora pode fazer intervenções sobre diferentes aspectos, tais como: retomar atividades anteriores já vivenciadas pelas crianças, que possam ajudar no processo de elaboração do texto; refletir sobre a forma composicional do gênero textual que está sendo produzido; discutir sobre os possíveis destinatários, a finalidade e a autoria do texto; estimular a geração do conteúdo do

texto, discutindo sobre as ideias propostas pelo grupo; refletir sobre os modos de escrever o que se quer dizer; e reler trechos que já foram escritos e estimular a revisão e a avaliação do texto⁷.

Ainda em relação à mediação da professora, no momento em que escreve junto às crianças, embora seja possível fazer perguntas sobre a escrita de algumas palavras, é importante avaliar a quantidade de solicitações feitas às crianças, a fim de evitar uma sobrecarga de informações que tirariam o foco da composição textual em si. Portanto, entendemos que a produção coletiva de textos é um momento para priorizar as operações envolvidas na construção textual. Assim, a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética pode ser mobilizada em outras propostas, como em certos momentos de escrita espontânea, conforme discutimos na seção anterior ou, por exemplo, por meio de jogos didáticos e atividades com parlendas ou quadrinhas, tal como tratado no Capítulo 9, de Albuquerque e Silva.

Por fim, cabe ressaltar que, em produções textuais coletivas, é muito comum que as crianças deem respostas aparentemente sem sentido para as perguntas lançadas pela educadora. Nesses casos, vale a sensibilidade de buscar compreender a lógica que a criança utilizou para vincular aquele comentário com algo que foi dito e, depois, voltar a focar na escrita do texto. É fundamental que as crianças percebam que a professora está disponível para escutá-las, acolher suas ideias e incorporá-las ao texto, quando houver concordância do grupo. Essa atitude da professora vai, aos poucos, construindo um ambiente seguro para que todos possam expor seus pensamentos e suas sugestões. Isso também vale para a prática de escrita espontânea. Sentir-se autorizado a escrever da forma como sabe traz a sensação de que é possível se expressar, mesmo quando se tem dúvidas, e compreender que, ao menos nesse momento inicial de aprendizagem da escrita, não há certo e nem errado, mas ideias diferentes e formas diferentes de escrever.

4. Concluindo a produção deste texto...

Retomando os três elementos (contextos, mediações e aprendizagens) anunciados no título deste capítulo, consideramos que um trabalho de mediação que ajude as crianças da Educação Infantil a produzirem textos coletivos e escritas espontâneas começa por saber aproveitar bons contextos de escrita e compartilhar esse desafio com as crianças. Com isso estamos propondo aproveitar oportunidades em que escrever faça sentido para elas, fugindo do velho padrão de cópia de palavras e de pequenos textos totalmente descontextualizados ou de atividades, supostamente, mais simples de produção textual, como recontar por escrito uma história já conhecida ou produzir uma história a partir de um livro de imagens.

Dessa forma, esperamos que o nosso capítulo contribua para que as professoras da Educação Infantil reflitam sobre a necessidade da livre expressão das crianças e se sintam motivadas para vivenciar propostas de escrita mais significativas. Reconhecemos que a mediação em práticas “menos controladas”, possivelmente, não faz parte da experiência

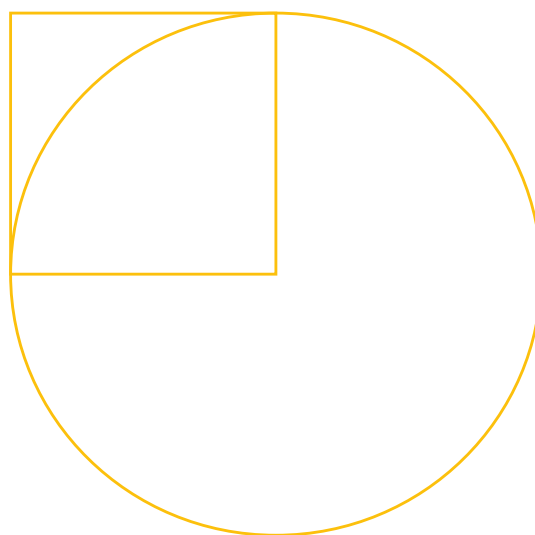
⁷ Em Girão e Brandão (2014b) propusemos uma categorização que explica cada um desses tipos de intervenção, com exemplos extraídos da análise de produções textuais coletivas conduzidas por duas professoras do Grupo 5.

da grande maioria das professoras como estudantes. Sabemos também que o suporte oferecido pela literatura atual sobre o tema da escrita espontânea e da produção textual na Educação Infantil ainda é escasso, o que não contribui para a construção de um repertório de referências de mediação nesse tipo de prática. Em síntese, a abordagem pedagógica que propomos aqui, certamente, traz muitos desafios, já que ela exige da professora um tipo de mediação menos familiar, algo que, evidentemente, provoca um maior sentimento de insegurança.

Apesar disso tudo, consideramos que, estudando sobre o tema, trocando ideias com outras docentes, conhecendo o perfil do grupo de crianças, observando atentamente as suas reações durante situações de escrita coletiva ou espontânea, a professora irá construindo conhecimentos que irão ajudá-la a definir formas de mediação cada vez mais apropriadas e ajustadas às atividades propostas e às necessidades dos pequenos. Ou seja, nesse processo é possível pensar de modo cada vez mais informado sobre o que propor, o que perguntar, como e quando perguntar, incentivando os pequenos a participarem das atividades e a interagirem entre eles. Nesse contexto, também cabe à professora decidir sobre a quantidade e a complexidade das perguntas que lança para o grupo, assim como sobre a duração das atividades e a extensão do texto, quando for o caso.

Concluindo, entendemos que nesse processo de formação do sujeito que lê e escreve a partir de diferentes motivações, muitas aprendizagens estão envolvidas. Como discutimos aqui, as práticas de escrita espontânea podem ampliar os conhecimentos das crianças no que se refere ao funcionamento dessa linguagem (notação alfabética). A produção coletiva de textos, por sua vez, favorece a elaboração de enunciados adequados à situação de interação social (produção textual). Portanto, ao participar dessas práticas, as crianças são convidadas a pensar sobre como grafar, bem como sobre o que dizer e os modos de dizer no plano escrito em função da situação específica de comunicação, de forma colaborativa e significativa.

Por fim, enfatizamos que, na base de tudo que discutimos ao longo deste capítulo, está a nossa defesa de que a vivência de situações envolvendo a escrita na Educação Infantil não precisa e não deve se tornar um fardo. Ao contrário, essas experiências precisam ser propostas de modo que contribuam para aumentar o desejo das crianças de aprender a ler e a escrever.



Para saber mais

Transmissão

Ação de linguagem das crianças, atividade de aprendizagem e tarefa de avaliação diagnóstica. Palestrante: Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro - CEALE/UFG. Mediadora: Profa. Dra. Fernanda Girão - IFPE e CEEL/UFPE. Publicado pelo canal Centro de Estudos em Educação e Linguagem UFPE, 4 nov. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/FrNfTvOkja4>



Capítulo 8



Psicogênese da escrita na Educação Infantil: implicações para o ensino do sistema de escrita alfabética em turmas de crianças de 4 e 5 anos

Alexsandro da Silva
Artur Gomes de Moraes

Psicogênese da escrita: alguns pontos de partida

Na obra *Psicogênese da língua escrita*, publicada originalmente em 1979, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky divulgaram os resultados de uma pesquisa que desenvolveram com crianças entre 4 e 6 anos, descrevendo, a partir de uma ótica piagetiana, o percurso vivido por meninos e meninas em seu processo de compreensão do sistema alfabético de escrita e revelando que eles e elas tinham muito mais conhecimentos sobre esse sistema do que acreditávamos, até então. Essa teoria, que denominamos “Psicogênese da Escrita”, apresenta inúmeras contribuições para o trabalho pedagógico com o sistema de escrita alfabética na Educação Infantil, algumas das quais serão discutidas a seguir, tendo-se, porém, o cuidado de admitir que nenhuma teoria é, por si só, suficiente e que, portanto, apresenta suas lacunas, que podem e devem ser preenchidas por outras teorias.

Desde muito cedo, as crianças interessam-se pelo mundo da cultura escrita e demonstram curiosidade com relação aos escritos que veem ao seu redor. Não é nem um pouco surpreendente que isso aconteça, “sabendo o que sabemos sobre a criança de tais idades: crianças que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que constroem teorias sobre a origem do homem e do universo” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29). Em outras palavras, tentar compreender o mundo natural e social que está à sua volta é algo inerente à natureza infantil. Desse modo, no já citado livro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, elas anunciavam claramente que



é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.), não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

Isso foi afirmado em 1979... Como estamos em pleno século XXI, não podemos ignorar que, desde muito pequenas, as crianças se interessam pela escrita e convivem intensamente, e cada vez mais cedo, com esse objeto cultural, em uma sociedade marcada pela profusão de textos escritos, inclusive nos suportes das tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, podemos dizer que, nas sociedades grafocêntricas, como é o caso da nossa,

“as crianças convivem com a escrita – umas mais, outra menos, dependendo da camada social a que pertença, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental, e antes mesmo de chegar às instituições de educação infantil” (Soares, 2017, p. 139, grifo da autora). Nessa convivência com a escrita, as crianças tentam compreender, ativamente, não apenas os seus diferentes usos e funções sociais, mas, também, como o nosso sistema de escrita funciona.

Dissemos que as crianças tentam compreender ativamente esse objeto da cultura, porque não se trata simplesmente de “receber”, de forma passiva, informações externas que lhes são transmitidas. Ao contrário, como observam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), estamos diante de “um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”. Em outras palavras, o sujeito transforma, isto é, reconstrói o objeto de conhecimento (no nosso caso, o sistema de escrita alfabética) a partir de seus conhecimentos prévios. Por outro lado, ante uma informação que não se adapta a eles, o sujeito, em uma situação de conflito cognitivo, tentará modificar seus conhecimentos anteriores em função da nova informação assimilada.

Nesse processo de compreensão do que é a escrita alfabética e de como ela funciona, as crianças elaboram hipóteses originais sobre o que as letras notam ou representam e como elas registram a sequência de partes sonoras das palavras. Por isso, não se trata apenas de uma aprendizagem perceptual e motora, mas, também, de uma aprendizagem conceitual, que envolve um complexo trabalho cognitivo por parte das crianças. Nesse sentido, não estamos negando que as habilidades perceptivas e motoras (como discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina) estejam envolvidas no processo de aprendizagem do sistema de escrita, mas esclarecendo que elas têm um lugar secundário nesse processo, já que, para entender como o sistema alfabético funciona, a tarefa da criança não se restringe a distinguir uma letra de outra ou um som de outro e a aprender a traçar letras no papel.

Na Educação Infantil, sempre foram muito comuns os exercícios de coordenação motora e de discriminação perceptiva, como cobrir pontilhados e diferenciar formas ou figuras, que assumiam um tom de “preparação para a alfabetização”, como se constituíssem “pré-requisitos” para aprender a ler e a escrever. Por outro lado, observamos, muito frequentemente, aquilo que Brandão e Leal (2010) chamaram de “obrigação da alfabetização”, de acordo com a qual as crianças menores de seis anos são submetidas, principalmente, a atividades de reconhecimento e repetição de letras, fonemas, sílabas e palavras. Essa perspectiva relaciona-se com uma visão errônea de escrita alfabética como “código”, como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1985).

Se a escrita alfabética é vista como um código, a sua aprendizagem implicaria tão somente memorizar as letras do alfabeto e os sons que elas substituem, o que não é verdade. Como observou Ferreiro (1985), a invenção da escrita constituiu um longo processo histórico de construção de um sistema que representa, isto é, nota não o significado das palavras, mas as suas partes sonoras. Nesse sentido, para poderem usar convencionalmente o sistema de escrita alfabética, as crianças “devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção” (Ferreiro, 1985, p. 13), e não adquirir um código, cuja aprendizagem envolveria apenas a memorização. Nesses termos,



uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exhaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares (Ferreiro, 1985, p. 17-18).

Na teoria da Psicogênese da Escrita, assume-se também que as hipóteses construídas pelas crianças sobre o sistema alfabético expressam-se externamente por meio das chamadas “escritas espontâneas”, que são aquelas que não resultam de uma cópia direta ou mesmo da reprodução de palavras memorizadas, mas, sim, daquilo que as crianças pensam sobre a escrita, em determinado momento de seu desenvolvimento. Essas tentativas de escrita, que, muitas vezes, são simplesmente interpretadas como errôneas do ponto de vista adulto, constituem, na realidade, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25), “erros construtivos”, isto é, “respostas que se separaram das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores”. Em outras palavras, as escritas não convencionais são consideradas como necessárias para se chegar à escrita convencional.

Na já citada obra *Psicogênese da língua escrita*, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky descreveram e analisaram, inicialmente, o percurso evolutivo vivido pelas crianças em seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabética. Esse percurso tornou-se, posteriormente, muito conhecido entre nós pelos seguintes níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Como observou Soares (2017, p. 141-142), “quase todos esses níveis, se não todos, ocorrem, ou podem ocorrer, na Educação Infantil: lembre-se que Ferreiro e Teberosky identificaram os níveis investigando comportamentos de crianças de 4, 5 e 6 anos”. Para ilustrar esse processo de evolução das concepções infantis sobre o sistema de escrita, recorreremos às diagnoses de algumas crianças de uma turma do último ano da Educação Infantil, que tinham em torno de 5 anos de idade. Tais diagnoses, que foram aplicadas, ao longo do ano letivo (nos meses de fevereiro, junho, setembro e novembro), pela professora da turma, demonstram os progressos que tais crianças de uma instituição de uma rede pública municipal de ensino vivenciaram.

No início do ano, no mês de fevereiro, como ilustra a Figura 1, Douglas (5 anos e 3 meses), Alysson (5 anos e 9 meses) e Laura (5 anos) encontravam-se no nível pré-silábico de escrita, isto é, ainda não compreendiam que a escrita representa/nota as partes sonoras das palavras. Enquanto Laura usava pseudolettras e algumas formas semelhantes a letras, Alysson e Douglas já escreviam com letras convencionais, mas sem ainda perceber que elas notam sons. Nesse período, “a criança ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala e ‘escreve’ com rabiscos, garatuñas, em seguida com letras sem relação com os sons da fala” (Soares, 2020, p. 66-67, grifos da autora). Quando muito pequenas, as crianças podem também desenhar, ao pedirmos que escrevam alguma palavra, mas esse fenômeno parece mais raro atualmente, sobretudo se considerarmos que as crianças vivem uma exposição muito maior à escrita, tanto porque quase todas frequentam a escola desde os quatro anos, como porque, em casa, passaram também a “ver muito mais escrita” em celulares e outros dispositivos, mesmo as crianças de classes populares.

Figura 1 – Exemplos de escritas de crianças com hipótese pré-silábica



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza, Recife - PE.

Nesse período, as crianças, muitas vezes, acreditam que a escrita se relaciona com as características dos objetos ou seres a que elas se referem, imaginando, por exemplo, que a palavra “formiga” seria escrita com poucas letras, enquanto a palavra “boi” seria registrada com muitas letras. Dito de outro modo, estabelecem uma relação entre o tamanho do animal e a extensão da palavra. Além desse fenômeno, conhecido como “realismo nominal” (Carraher; Rego, 1981), encontramos, muitas vezes, duas outras hipóteses originais no interior da etapa pré-silábica: a da “quantidade mínima de letras” e a da “variedade”.

Na primeira, a criança supõe que uma palavra deve ter, no mínimo, duas ou três letras, ao passo que, na segunda, consideram, acertadamente, que uma palavra não pode ser escrita com a mesma letra repetidas vezes e que palavras diferentes devem ser registradas com sequências de letras também diferentes. É o que observamos claramente na diagnose de Douglas, que usava sempre as letras de seu nome, mas mudando a quantidade e a ordem delas, ao notar cada palavra. Laura também recorria a esse mesmo princípio, apesar de ainda não escrever usando letras convencionais. No entanto, no caso de Alysson, que escrevia todas as palavras com uma única letra, a exigência da quantidade mínima parecia não o incomodar, assim como a escrita das duas primeiras palavras com a letra A.

Há, ainda, um aspecto a ser observado nas escritas de Douglas e de Alysson, porque, em ambos os casos, podem ser detectados possíveis indícios de correspondência não sistemática entre a escrita e os sons das palavras. Embora no nível pré-silábico a leitura do que se escreveu tenda a ser global, isto é, sem estabelecimento de relação entre partes da escrita e segmentos sonoros, Douglas ensaia algumas segmentações do todo em partes. Por exemplo, na leitura da palavra CAJU, cuja sequência de letras escrita pela criança corresponde ao seu nome próprio, o menino atribuiu a sílaba CA à letra D e a sílaba JU à letra U, desconsiderando os demais grafemas. Essas tentativas infantis podem representar o prenúncio de uma hipótese silábica ou mesmo uma tentativa de reprodução do gesto escolar de segmentar as palavras em sílabas, apontando-as com o dedo ou com o lápis (Morais, 2012).

Quanto a Alysson, que escreve usando somente vogais, percebemos que ele registra, na primeira, segunda e quarta palavras, letras que pertencem à sílaba inicial delas (isso não ocorreu apenas no caso da palavra CAJU, que é notada com um E). Poderíamos nos perguntar se vogais A e U teriam sido reproduzidas, respectivamente, somente por influência da letra inicial do seu nome e da conhecida letra inicial da palavra UVA ou se já representariam tentativas iniciais de registrar os sons das palavras. Ferreiro, Gómez Palacio e colaboradores (1982), em um estudo sobre a evolução psicogenética de crianças mexicanas, durante o primeiro ano escolar, observaram escritas que, apesar de terem sido

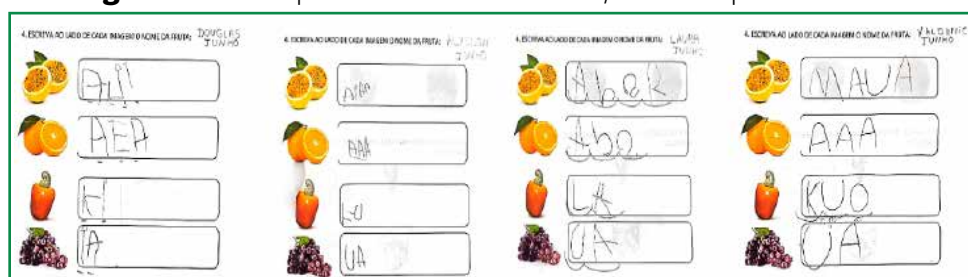
categorizadas como pré-silábicas, encontravam-se na zona intermediária entre a ausência e o início de correspondência sonora. No caso de crianças brasileiras, esse fenômeno também tem se revelado frequente (Morais, 2015).

No meio do ano, no mês de junho, como ilustra a Figura 2, Douglas (5 anos e 7 meses), Valdenice (5 anos e 10 meses)¹, Alysson (6 anos e 1 mês) e Laura (5 anos e 4 meses) se encontravam no nível silábico de escrita, isto é, já compreendiam que a escrita representa/ nota as partes sonoras das palavras, usando, quase rigorosamente, uma letra para cada sílaba oral da palavra, com ou sem valor sonoro convencional. Em alguns casos, as crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem as palavras, tentam ajustar as suas sílabas orais às letras que notaram no papel, como no caso da escrita da palavra CAJU por Valdenice, que transformou uma palavra dissílaba em trissílaba. Segundo Moraes (2012), ingressar nesse nível supõe as seguintes habilidades de consciência fonológica: segmentar uma palavra oral em sílabas e contá-las e, em alguns casos, analisar os sons que aparecem no interior de cada sílaba.

Como podemos observar na Figura 2, as escritas de Valdenice e de Alysson eram estritamente ou predominantemente “qualitativas” ou silábicas com valor sonoro convencional, porque exibiam letras que correspondiam aos sons contidos em todas ou em quase todas as sílabas orais das palavras. Já as escritas de Douglas e de Laura, apesar de, na maior parte das vezes, revelarem o uso de letras que não correspondiam aos sons das sílabas orais daquelas palavras, evidenciam também o uso de letras com valor sonoro convencional. Laura usa a vogal A para registrar as sílabas iniciais das palavras MARACUJÁ e LARANJA, além de escrever a palavra UVA usando as vogais que constituem as suas sílabas. Já Douglas usa, no início de todas as palavras, com exceção de UVA, letras com valor sonoro convencional, como o K para a sílaba inicial de CAJU. No caso das palavras LARANJA e UVA, também há, ao que parece, o registro de vogais que correspondem à última sílaba dessas palavras.

Nos dias de hoje, parece, portanto, ser menos comum encontrar escritas puramente quantitativas ou sem valor sonoro convencional. Além disso, precisamos estar atentos a um dado importante: as crianças produzem, muitas vezes, escritas correspondentes a mais de um subnível da Psicogênese, em uma mesma ocasião. Assim, comparando as escritas obtidas em um instrumento diagnóstico específico, com as que produzem nos dias seguintes, teremos uma noção mais exata sobre o tipo de compreensão que já elaboraram sobre “as relações entre as letras e as partes sonoras que substituem”.

Figura 2 – Exemplos de escritas de crianças com hipótese silábica



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

¹ No início do ano, Valdenice já tinha uma escrita silábica, mas sem ainda controlar a quantidade de letras que usava, apesar de já recorrer a letras que, em sua maioria, tinham valor sonoro convencional.

No mês de setembro, Douglas (5 anos e 10 meses) e Valdenice (6 anos e 1 mês) encontravam-se no nível de escrita silábico-alfabético, enquanto Lucas (5 anos e 8 meses) já tinha iniciado o ano escrevendo de acordo com essa hipótese, como pode ser observado na Figura 3. No período silábico-alfabético, a criança começa a registrar algumas das sílabas das palavras, usando mais de uma letra, mas, como ainda não abandonou totalmente a hipótese silábica, também recorre à “lógica silábica”, usando apenas uma letra para notar certas sílabas orais das palavras. Nessa etapa de transição, a criança “necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba” (Moraes, 2012, p. 62). Nesse sentido, Soares (2020) infere que, sem ensino formal e sistemático das relações fonema-grafema, crianças da Educação Infantil já intuem que uma sílaba pode ser constituída por mais de um som e tentam representá-los por letras correspondentes a eles.

Figura 3 – Exemplos de escritas de crianças com hipótese silábico-alfabética



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

No mês de novembro, como ilustra a Figura 4, Lucas (6 anos e 5 meses) e Valdenice (6 anos e 3 meses) tinham chegado ao nível alfabético, ou seja, já compreendiam que, para cada um dos sons (fonemas) que constituem as sílabas das palavras, é necessário registrar uma ou mais letras. Na realidade, Lucas, que iniciou o ano já com uma hipótese silábico-alfabética, evidenciava uma escrita alfabética desde o mês de junho. Alysson (6 anos e 6 meses) e Douglas (6 anos), em novembro, evidenciavam uma hipótese silábica “qualitativa” ou com valor sonoro, notando, cada um deles, ao que tudo indica, uma das palavras do ditado já com uma escrita silábico-alfabética. Laura (5 anos e 7 meses), que não realizou a última diagnose, evidenciava, em setembro, aparentemente, uma escrita com maior predomínio de uma hipótese silábico-alfabética, apesar de notar algumas das sílabas com letras sem valor sonoro convencional.

Figura 4 – Exemplos de escritas de crianças com hipótese alfabética



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

Soares (2011; 2020) defende que, na Educação Infantil, a criança deve, pelo menos, descobrir que a escrita representa/nota as partes sonoras das palavras e não os seus significados, o que significa ingressar no nível silábico de escrita, notando já algumas letras com valor sonoro convencional. Em outras palavras, nessa etapa, a criança já “[...] é capaz de distinguir significado e som, por meio de atividades orientadas para essa distinção, sempre lúdicas, como as parlendas, trava-línguas, jogos fonológicos” (Soares, 2017, p. 142). Brandão (2021) também reconhece que, na Educação Infantil, as crianças devem superar a ideia de que a escrita representa/nota as características dos seres ou dos objetos a que se relacionam, compreendendo que as letras registram as partes sonoras das palavras. Além disso, defende que as seguintes propriedades da escrita alfabética listadas por Moraes (2012) podem ser compreendidas ainda nessa etapa: escreve-se com um conjunto limitado de símbolos convencionais – as letras –, que diferem dos números e de outros símbolos; as letras têm uma posição e um sentido fixos, que não podem ser alterados (se rotacionarmos a letra N, ela transforma-se na letra Z), embora possam ter distintas aparências (como A, a, A, a); a ordem das letras de uma palavra não pode ser alterada (o nome DOUGLAS, por exemplo, precisa ser escrito sempre com essa mesma sequência de letras); uma letra pode aparecer mais de uma vez em uma palavra, como em BANANA, e palavras diferentes podem compartilhar algumas letras, como em JANELA e PANELA.

Concordando com Brandão (2021), entendemos que não é meta da Educação Infantil a conquista obrigatória, pelas crianças, de uma hipótese alfabética de escrita, embora algumas delas, já nessa etapa, comecem a escrever alfabeticamente, como vimos nas diagnoses de Lucas e Valdenice, ilustradas na Figura 4. Nesse sentido, se não é obrigatório que a criança construa uma hipótese alfabética ou silábico-alfabética nessa etapa da escolarização, também não é proibido que isso ocorra, como salienta Araujo (2016), desde que esse progresso não resulte de “um ensino transmissivo que se baseia na repetição e memorização das associações grafema-fonema pelas crianças” (Brandão, 2021, p. 35).

Com um ensino lúdico e respeitoso, quanto mais crianças avançarem, melhor! Na turma da professora Sílvia Aragão, cujas diagnoses foram apresentadas anteriormente, foi exatamente isto que aconteceu: as crianças tiveram muitas oportunidades de participar de jogos de palavras e da exploração de cantigas e parlendas, ao lado de práticas de leitura e de produção de histórias e de outros gêneros textuais, tendo a professora como escriba. Isto é, vivenciaram um cotidiano que, tendo como princípio as interações e a brincadeira como eixos da Educação Infantil, conciliava práticas de letramento simultaneamente à exploração de palavras significativas, o que promovia a consciência fonológica e a compreensão do funcionamento de nosso sistema alfabético. Assim, o fato de a maioria dos alunos da professora Sílvia ter concluído o ano percebendo que a escrita notava a pauta sonora das palavras mostra o quanto esse tipo de proposta pedagógica respeita as especificidades da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que ajuda as crianças a se apropriarem de nosso sistema alfabético e dos textos do mundo letrado!

1. Psicogênese da escrita: refletindo sobre práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos

Diferentes pesquisas vêm demonstrando, nas últimas décadas, uma generalizada desigualdade entre os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética revelados por crianças de classe média e de meio popular, no final da Educação Infantil, em nosso país. Se antes essa situação poderia ser atribuída ao fato de as crianças pobres não terem uma vaga assegurada nas redes públicas, antes dos sete anos de idade, como explicar esse quadro de desigualdade absurda nos últimos anos, quando, desde o começo da última década, vivemos a universalização do acesso à Pré-escola aos 4 anos de idade? Estudos cuidadosos como os de Cabral (2013) e de Aragão (2022) têm chamado a atenção para dados muito interessantes, que podem nos ajudar a responder essa questão.

Por um lado, se as crianças de meio popular têm oportunidade de vivenciar, na escola pública, antes dos seis anos de idade, situações prazerosas, significativas e frequentes de brincar com palavras (além de viverem a leitura, compreensão e produção de textos), avançam de modo idêntico ao revelado pelas crianças de classe média, que vivem oportunidades semelhantes em escolas privadas “não tradicionais”. Cabral (2013) observou, também, que as crianças pobres que vivem tais experiências prazerosas e significativas com a escrita, podem avançar até mais que aquelas da classe média que são submetidas a métodos tradicionais de ensino de letras soltas, treinam a pronúncia de sons isolados e a memorização dos nomes das letras relativos a esses sons.

Por outro lado, aplicando diagnoses durante dois anos letivos, Aragão (2022) acompanhou crianças de classe popular e de classe média, do início do ano letivo em que completavam quatro anos, ao final do ano letivo seguinte, quando elas concluíram a Educação Infantil. Todas viviam, em suas turmas, um cotidiano que contemplava oportunidades tanto de letramento (práticas de leitura e produção de textos do mundo infantil) como de exploração de palavras significativas para elas. A pesquisa evidenciou que, no ano em que fizeram cinco anos, certas distâncias entre os grupos sociais aumentaram: na escola privada, a maioria das crianças alcançou uma hipótese alfabética ao final do ano. Se na aprendizagem das letras não houve diferenças significativas entre os grupos sociais, quanto às habilidades de consciência fonológica, as crianças de meio popular tiveram desempenho inferior em várias habilidades, como identificar palavras maiores que outras ou que começavam com a mesma sílaba oral.

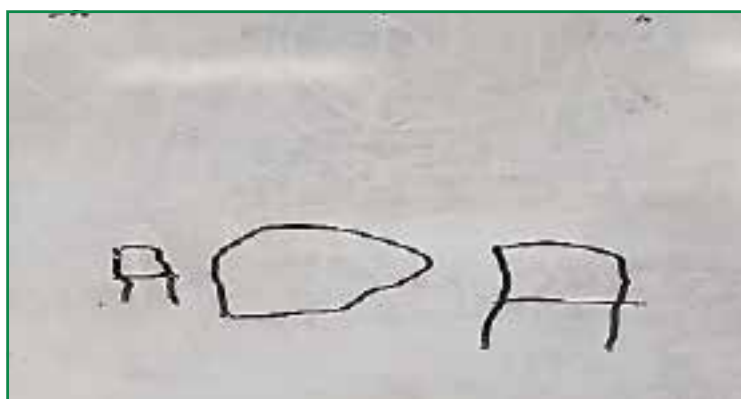
Tudo isso nos revela que precisamos continuar muito alertas ante o “apartheid educacional” existente em nosso país, tal como vem denunciando Moraes (2012). Para lutar contra esse estado de desigualdades, assim como Soares (2020) e Brandão (2021), defendemos como fundamental que professoras/es da Educação Infantil tenham um bom conhecimento sobre esse percurso de apropriação do sistema de escrita alfabética vivido por todas as crianças, entendam o lugar da consciência fonológica em tal processo e reconheçam o papel das oportunidades vividas na escola, especialmente para as crianças de meio popular. Se a teoria da Psicogênese da Escrita é um aporte fundamental para tal compreensão, entendemos, como Soares (2020), que precisamos adotar também uma perspectiva vygotskiana, na qual o adulto não só “observa” a evolução das hipóteses infantis sobre o sistema de escrita, mas também cria desafios para a criança avançar.

Quais as implicações da Psicogênese da Escrita para o ensino do sistema de escrita alfabética em turmas de crianças de 4 e 5 anos? Na Educação Infantil, observamos algumas práticas pedagógicas muito comuns e que parecem ter sido desdobradas a partir da divulgação dessa teoria em nosso país, desde os anos 1980. Dentre tais práticas, destacaremos o trabalho com a escrita espontânea e com o nome próprio das crianças.

• A escrita espontânea ou... “escreva do jeito que você sabe”

Uma primeira e importante influência da Psicogênese da Escrita nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil refere-se, sem dúvida, ao incentivo à escrita espontânea das crianças, compreendida como uma notação que não resulta de uma cópia imediata ou posterior (Ferreiro, 1985), tal como ilustrado na Figura 5. Sim, até então, não era amplamente aceita a ideia de que as crianças eram capazes de produzir escritas antes de conseguirem escrever convencionalmente. Por isso, só eram autorizadas a copiar letras, sílabas e palavras... até que aprendessem a ler e a escrever. No entanto, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37), “quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica”.

Figura 5 – Escrita da palavra MACACO por uma criança de uma turma do Grupo 4



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Estephane Mendes, do CMEI Irmã Rosália.

Como observa Soares (2020), as oportunidades de escrita espontânea devem ser frequentes desde a Educação Infantil, isto é, as crianças têm de ser incentivadas a escrever “do jeito que souberem” aos 4 e 5 anos, ou mesmo antes disso. Essas situações implicam, por parte do aprendiz, a reflexão sobre o que a escrita nota/registra e como ela funciona, de modo a que a menina ou o menino, quando já escrevem com letras, analisem quantas e quais precisarão para escrever determinada palavra e em que ordem vão colocá-las. Se as crianças podem, sozinhas, refletir sobre a escrita, testando hipóteses sobre como ela funciona e reformulando-as, defendemos que a professora não deve se limitar a observar as escritas espontâneas, mas deve, sim, propor situações em que a criança reflita sobre a sua própria escrita, como observa Monteiro (2014, p. 107):



Isso se torna mais evidente quando as crianças têm a oportunidade de analisar suas escritas por meio do confronto com as escritas dos colegas e/ou com a forma ortográfica da palavra. Nesse sentido, os professores, preparados para orientar a reflexão das crianças sobre suas produções escritas, fazem com que elas observem, comparem, identifiquem aspectos sonoros e gráficos das palavras e revisem suas produções escritas. Todos esses processos podem ser realizados tanto por meio de intervenções individuais quanto por interações em pequenos grupos.

As produções escritas espontâneas das crianças também podem ser realizadas com apoio do alfabeto móvel, que subtrai a necessidade de registrar as palavras por escrito, liberando as crianças do gesto motor para que concentrem sua atenção na quantidade, na variedade e na ordem das letras que usarão para montar determinada palavra (Morais, 2012). Além disso, esse material permite que as meninas e os meninos alterem, retirem, acrescentem ou substituam letras das palavras com muito mais desenvoltura do que se estivessem escrevendo com lápis e papel, quando teriam que riscar... e escrever de novo. Se as crianças tiverem oportunidade, também poderão experimentar a escrita espontânea usando o teclado de um computador ou notebook, vivenciando a experiência de terem um conjunto de letras, acompanhadas de números e de outros símbolos, que poderão escolher, apertar e, “magicamente”, vê-las aparecer na tela. Não estamos, com isso, propondo que as crianças não escrevam usando os instrumentos e suportes convencionais de escrita (lápis, caneta, papel), mas apenas chamando a atenção para outras possibilidades de incentivo à escrita espontânea.

Finalmente, destacamos que, por influência da Psicogênese da Escrita, a escrita espontânea “também é usada, na prática pedagógica, como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças” (Monteiro, 2014, p. 107). É comum, desde a Educação Infantil, que as professoras recorram ao ditado de palavras como instrumento diagnóstico dos conhecimentos infantis sobre a escrita alfabética, realizando-o periodicamente ao longo do ano letivo, de modo a acompanhar a evolução das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita. Esse procedimento, como vimos, foi ilustrado, na seção anterior, pelo caso da professora Sílvia Aragão, que aplicou, em sua turma, diagnoses nos meses de fevereiro, junho, setembro e novembro. Tal diagnóstico, afinal, tem o papel de orientar as intervenções e mediações que a professora poderá planejar, a fim de ajudar as crianças a avançarem em seu processo de compreensão da escrita alfabética. Obviamente, ele pode ser complementado pelas observações que a professora faz, todos os dias, quando cada menino ou menina escreve, do jeito que sabe, as palavras que deseja escrever².

Convencionou-se que, nas diagnoses dos níveis de escrita, fossem usadas palavras pertencentes a um mesmo campo semântico (por exemplo, animais, comidas, brinquedos), mas isso não é obrigatório, desde que as palavras tenham extensão variada, como observamos nos exemplos da seção anterior. É também necessário não artificializar a pronúncia das palavras nem segmentá-las em sílabas (por exemplo, SA-POOO), quando elas são ditadas, além de não incluir vocábulos cuja escrita as crianças possivelmente já tenham memorizado. É também comum pedir à criança que leia cada palavra, logo após a escrita de cada uma, solicitando que a menina ou o menino aponte com o dedo ou o lápis onde está lendo, embora esse procedimento possa, por vezes, incitar a segmentação da palavra (Morais, 2012), mesmo quando a criança ainda não elaborou uma hipótese silábica.

Embora a aplicação de diagnoses dos níveis de escrita constitua um procedimento fundamental para acompanhar a evolução dos conhecimentos infantis e orientar as práticas pedagógicas das professoras, é necessário cautela para que tais diagnoses não sejam realizadas de forma excessiva. Além de desnecessário, esse procedimento pode esgotar as crianças e a professora. Nesse sentido, não há por que propor essas atividades diagnósticas mensalmente, sendo suficiente mapear os conhecimentos infantis sobre a escrita alfabética

² Além do ditado, há outras situações de escrita espontânea em que é possível observar os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética, como a produção de palavras relacionadas com projetos vivenciados pelo grupo de crianças e escrita de textos de próprio punho (listas, bilhetes, histórias...), como discutido no Capítulo 7 desta obra, escrito por Girão e Brandão.

duas vezes em cada semestre ou, pelo menos, no início, no meio e ao final do ano letivo. É preciso também cuidado para não transformar os resultados das diagnoses em uma mera categorização das crianças, sem que isso se desdobre em “procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua “zona de desenvolvimento potencial” (Soares, 2020, p. 57, grifo da autora).

• O nome próprio: uma palavra especial no processo de apropriação da escrita alfabética

Desde a publicação da obra original de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, evidenciou-se a grande importância do nome próprio como modelo de escrita nos processos de construção de conhecimentos da criança sobre o sistema alfabético. Segundo as autoras, “a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais importante)” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 204, grifo das autoras). Os nomes próprios, assim como outras palavras significativas que podem se tornar estáveis (Morais, 2012), podem ser reconhecidos globalmente pelas crianças e reproduzidos de memória – mesmo que elas ainda não tenham aprendido a ler e a escrever convencionalmente –, porque tiveram muitas ocasiões de conviver, dentro e fora da escola, com essas palavras que têm um significado especial para as pessoas, visto que se relacionam às suas identidades.

Na escrita de Douglas, analisada na seção anterior, vimos que o menino usava, no início do ano letivo, as letras de seu próprio nome para escrever outras palavras, mudando-as de ordem ou repetindo-as, de modo a construir sequências de letras diferentes para palavras diferentes. Douglas, inclusive, reproduziu o seu nome próprio ao escrever a palavra CAJU. Na Figura 6, a seguir, crianças do Grupo 5 reproduzem no chão, ao ar livre, seus nomes próprios, usando giz para lousa escolar.

Figura 6 – Escrita do nome próprio por crianças de uma turma do Grupo 5



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221), na já citada obra, sustentaram que “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda a escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando”. Brandão e Girão (2021, p. 65), por sua vez, observam que, ao aprenderem a reconhecer e a reproduzir o nome próprio, as crianças

podem ser apropriar de vários conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Segundo as autoras, as crianças



[...] percebem que seu nome não se escreve com bolinhas, ondinhas ou traços de formatos variados, mas que há certas marcas gráficas específicas para escrevê-las (as letras); que as letras do seu nome podem aparecer em outros nomes; que o número de letras no nome não tem relação com as características físicas das pessoas (por exemplo, LIA é o nome da professora e só tem três letras, enquanto o nome de RODRIGO, o menorzinho da turma, tem sete); e percebem ainda que as letras que usam em seu nome e a ordem em que aparecem são sempre as mesmas e isso não pode ser modificado (Brandão; Girão, 2021, p. 65).

Na Educação Infantil, são muitas as alternativas de trabalho com o nome próprio das crianças, como a “chamadinha”, que pode ser realizada de diferentes maneiras, a partir de fichas com os nomes das meninas e dos meninos; a etiquetagem de objetos e de outros pertences das crianças com os seus nomes e o registro do nome próprio em produções das meninas e dos meninos; a composição do nome próprio com letras móveis; e a realização de jogos, como o Bingo de Nomes, no qual, na cartela, aparecem, em vez de números, os nomes das crianças.

Nas Figuras 7 e 8, são ilustradas situações em que as crianças compõem os seus nomes a partir do alfabeto móvel.

Figura 7 – Montagem do nome próprio por crianças de uma turma do Grupo 4



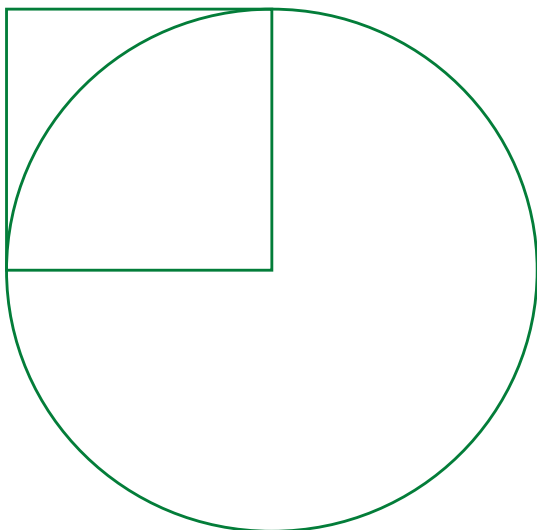
Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Estephane Mendes, do CMEI Irmã Rosália.

Figura 8 – Montagem do nome próprio por crianças de uma turma do Grupo 5.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

Além do incentivo à escrita espontânea e do trabalho com o nome próprio e outras palavras estáveis, que são práticas pedagógicas observadas desde as primeiras tentativas de derivar da Psicogênese da Escrita implicações para o ensino da escrita alfabética, é importante assegurarmos a realização de brincadeiras com palavras e o uso de jogos para promover, intencionalmente, algumas habilidades de consciência fonológica e o conhecimento de letras (Morais, 2012; 2019; Soares, 2020), conforme será discutido no Capítulo 7 desta obra. Essas variadas alternativas são ingredientes fundamentais para ajudarmos todas as crianças a concluírem a Educação Infantil compreendendo, pelo menos, que a escrita nota/representa os sons das palavras, e não os atributos daquilo a que elas se referem.



Para saber mais

Livros

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulos de livros e verbetes

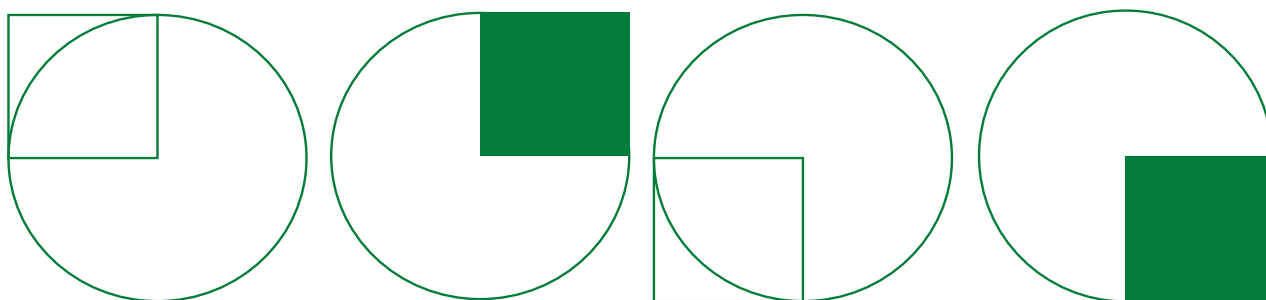
BRANDÃO, A. C. P. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.) A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MONTEIRO, S. M. Escrita espontânea. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Vídeos

A Conquista do nome próprio com Beatriz Gouveia, Alaide Nicoletti Deyrmendjian e Regina Scarpa. Publicado pelo canal Nova Escola, 6 maio, 2014. disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MfiEJ_Y22Bc&t=699s

Psicogênese da língua escrita com Magda Soares. Publicado pelo canal Alfabetrar Cenpec, 27 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf1BI7nonUA&t=5s>





Capítulo 9

Consciência fonológica e conhecimento das letras na Educação Infantil: reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Alexsandro da Silva

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras
mais do que de bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era despropósito.
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)
[...]
(Manoel de Barros, Memórias Inventadas, 2018, p. 16)*

Iniciando a conversa...

No trecho do poema “Brincadeiras”, publicado no livro *Memórias inventadas*, Manoel de Barros diz que gostava de brincar com “palavras descomparadas”: apesar de o sol ser muito maior que um pequenino inseto, este é maior que a estrela central do sistema solar, porque, enquanto o primeiro tem seis letras, o segundo tem apenas três. Recorrendo a uma espécie de trocadilho entre o tamanho do animal e o do corpo celeste e a extensão das palavras que os nomeiam, o poeta conclui que o que parecia um despropósito não o era.

Desde cedo, as crianças interessam-se pelas palavras, prestando atenção aos seus sons e letras. Não poderia ser diferente, porque o mundo que estão descobrindo é repleto de escritas e de sons que as meninas e os meninos tentam compreender ativamente. Isso significa que, “quando imersas na cultura escrita, as crianças também pensam e têm curiosidade sobre as marcas gráficas, se perguntam sobre o que elas são e como a escrita funciona, sendo, igualmente, bastante sensíveis à dimensão sonora da língua falada” (Araujo, 2023, p. 4).

João, uma criança de classe média, quando tinha 2 anos e alguns poucos meses, anotava no papel coisas para comprar usando rabiscos e pedia aos adultos para também anotarem. Nessa mesma época, disse: “Tá isquito FOGÃO”, apontando para o nome da marca que aparecia no eletrodoméstico. Com 3 anos e 4 meses, por ocasião da vacinação, gritou: “ZÉ GO-TI-NHA”, segmentando oralmente as sílabas que constituem a palavra. Dois

meses depois, expressou: “CANJICA parece com CANJA”. Nessa mesma época, usando o alfabeto móvel que tinha em casa, montou, tendo uma ficha como modelo, a palavra BOB, nome de um personagem de uma série de animação infantil britânica. Ao concluir, disse: “Falta um l”. Com 4 anos e 8 meses, perguntou: “Em BEBÊ tem dois B? Eu só escuto B!”. Poucos meses depois, ao perguntar o nome da água mineral que aparecia no rótulo de um garrafão, disse: “Não tô vendo o ã em SANTA JOANA”, apoiando-se no conhecimento que tinha da escrita de seu nome próprio.

Como já apontado em capítulos anteriores, as crianças que hoje frequentam a Pré-escola, seja em escolas públicas ou em escolas privadas, vivenciam situações diversas de interação com a escrita e, nessas interações, constroem conhecimentos não só sobre os usos e funções da escrita em diferentes contextos, mas também sobre alguns princípios do nosso sistema de escrita. No Capítulo 8, Silva e Morais ressaltam que, nas sociedades contemporâneas, é difícil encontrarmos uma criança de 4 anos que não use letras ou rabiscos parecidos com letras na escrita espontânea de palavras.

Nesse contexto, é importante discutirmos sobre o papel da Pré-escola na construção de conhecimentos sobre a escrita por crianças de 4 e 5 anos. Como os demais autores deste livro, defendemos que não cabe à Educação Infantil alfabetizar as crianças ou prepará-las para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como propunha a Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicada em 2019 e, felizmente, revogada em 2023. Mas tal defesa não significa que não precisamos discutir sobre o trabalho com a língua escrita nessa primeira etapa da Educação Básica, de modo a garantir o direito que toda criança tem de aprender e de avançar em seus conhecimentos sobre esse objeto cultural. Nessa perspectiva, o que as crianças de 4 e 5 anos podem – e devem – aprender sobre a língua escrita nas instituições de Educação Infantil?

Diferentes pesquisadores (Soares, 2016; Morais, 2019; Brandão, 2021; Albuquerque e Brandão, 2021) apontam que alguns princípios que caracterizam o nosso sistema de escrita podem ser reconstruídos por crianças na Educação Infantil, tais como: “escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos”; “uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras”; “as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem” (Morais, 2012, p. 51).

Neste texto, discutiremos sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento das letras para a compreensão de alguns princípios do nosso sistema de escrita, como os elencados anteriormente, e sobre como essas aprendizagens podem acontecer na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, de forma significativa, respeitando as peculiaridades do ser criança e as subjetividades infantis.

Inicialmente precisamos discutir o conceito de “consciência fonológica”, muito difundido nos últimos anos por meio de documentos oficiais como a PNA, e sua distinção da também muito difundida “consciência fonêmica”. Segundo Morais (2012, p. 84), a consciência fonológica não pode ser tratada como uma habilidade que se tem ou não, mas como um “grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Tais habilidades, segundo o referido autor, podem variar em função da unidade sonora (sílabas, rimas, fonemas ou uma palavra inteira dentro de outra) e da posição que ela ocupa na palavra (no início, no meio ou no final), assim como da operação cognitiva que fazemos quando refletimos sobre tais unidades (identificação, contagem, segmentação, produção...).

Soares (2016) também destaca que a consciência fonológica não é um construto unidimensional, uma vez que envolve diferentes segmentos sonoros da fala (palavra, sílaba, rima, fonema) e, por isso, não pode ser limitada a um único segmento: o da consciência fonêmica. Existem, para a referida autora, diferentes níveis de consciência fonológica, segundo o segmento da fala considerado, e cada um desses níveis contribui para o processo de apropriação da escrita alfabética de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento.

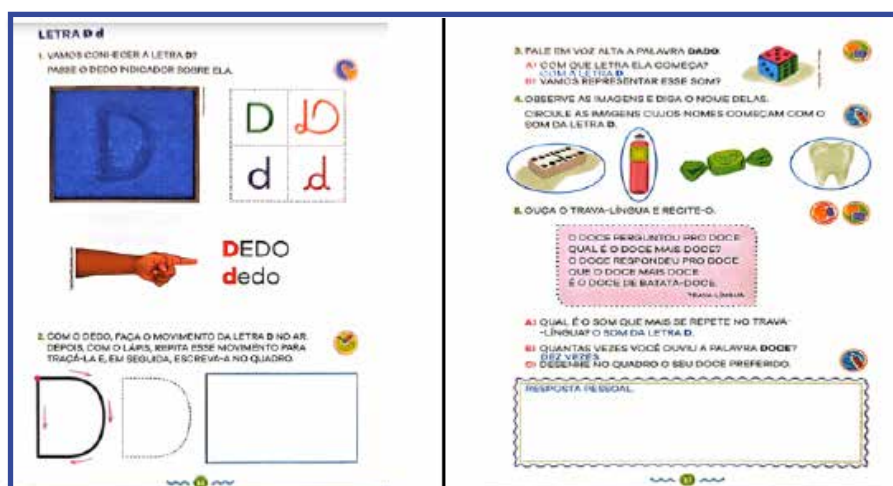
Vimos, na introdução deste texto, que João, com pouco menos de 4 anos, percebeu que “CANJICA parece com CANJA”. A identificação de palavras iniciadas com a mesma sílaba ou que rimam são habilidades mais fáceis do que a identificação de palavras que começam com o mesmo fonema. Como abordado por Soares (2016) e Moraes (2019), o fonema não é uma unidade fonológica com identidade clara, fácil de ser percebida e manipulada nas palavras. Se pedirmos para uma criança ou um adulto alfabetizado segmentar uma palavra em fonemas – como a palavra CHOCOLATE – eles vão, em geral, se apoiar, inicialmente, nas letras que a compõem, para só então, relacioná-las aos sons que representam. A partir daí, poderão identificar que o dígrafo CH representa o fonema [¹] (que também pode ser registrado pela letra X) e, assim, vão perceber que, embora tenha 9 letras, a referida palavra possui 8 fonemas. Já a atividade de segmentar palavras orais em sílabas é realizada com facilidade por crianças em fases iniciais do processo de apropriação da escrita, como demonstrou João quando tinha um pouco mais de 3 anos, porque a sílaba é uma unidade fonológica percebida mais cedo em nossa língua.

Pesquisas desenvolvidas por Moraes (2019) apontam que separar oralmente e contar sílabas de palavras, assim como identificar e produzir palavras que rimam, são tarefas fáceis para as crianças com hipóteses de escrita mais iniciais, enquanto a separação oral e a contagem de fonemas de palavras são difíceis, inclusive para as crianças que já tenham atingido uma hipótese alfabética. Esse autor constatou, também, que aquelas que conseguiam realizar tais atividades demonstravam estar se baseando na forma gráfica (sequência de letras) das palavras, e não em seus sons, como sinalizamos anteriormente. Tais evidências nos fazem questionar um discurso hoje muito forte sobre a importância da instrução fônica na compreensão do princípio alfabético, como defendem os autores de métodos fônicos de alfabetização e dos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022, destinado às crianças da Pré-escola.

Albuquerque, Cabral e Silva (2024), ao analisarem duas coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD 2022, perceberam que esses materiais propunham o ensino das letras do alfabeto com destaque para seus diferentes formatos e para os respectivos sons que representam, visando a atender ao que estava prescrito no Edital do referido PNLD. Segundo o Edital, os livros destinados às crianças de 4 e 5 anos, para serem aprovados, deveriam conter a “apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora” e a “associação de cada letra a sua realização fonológica dominante” (BRASIL, 2020, p. 29-40).

¹ De acordo com o alfabeto fonético internacional, que serve para transcrever os sons (fonemas) de todas as línguas humanas, o som do dígrafo CH é representado pelo símbolo [^h].

Figura 1 – Atividades do livro didático Bamboê, Volume 1



Fonte: Mello, SILVA; GARCIA; CARRERA; SILVA, 2020, p. 36-37.

As atividades da Figura 1 são do Volume 1 do livro Bamboê, destinado a crianças de 4 anos. O livro, em ambos os volumes, propõe que, ao longo do ano, a cada semana, as crianças realizem atividades envolvendo o ensino de uma letra e de seu respectivo som. Assim, no exemplo apresentado, podemos observar o trabalho com a letra D e com o som que essa letra representa. Abrindo “a lição”, a criança é apresentada à letra em estudo, em seus diferentes formatos, e a uma palavra (acompanhada da imagem) iniciada por essa letra (no exemplo, a palavra DEDO). Em seguida, deve realizar as seguintes atividades: copiar a letra no formato bastão; falar o nome da palavra correspondente a uma figura (DADO); identificar a letra inicial dessa palavra; pronunciar o som dessa letra e identificar figuras cujas palavras começam com esse som. Como já argumentamos antes, essas últimas atividades, que envolvem a identificação do som/fonema inicial de palavras, são difíceis de serem realizadas por crianças pequenas, e mesmo por aquelas que já estão alfabetizadas. Sem o apoio da palavra escrita, não é fácil para uma criança de 4 ou 5 anos dizer que DADO começa com a letra D, pronunciar o som/fonema inicial dessa palavra – que, a rigor, não pode ser pronunciado isoladamente – ou perceber que DOMINÓ e DETERGENTE começam com o mesmo som.

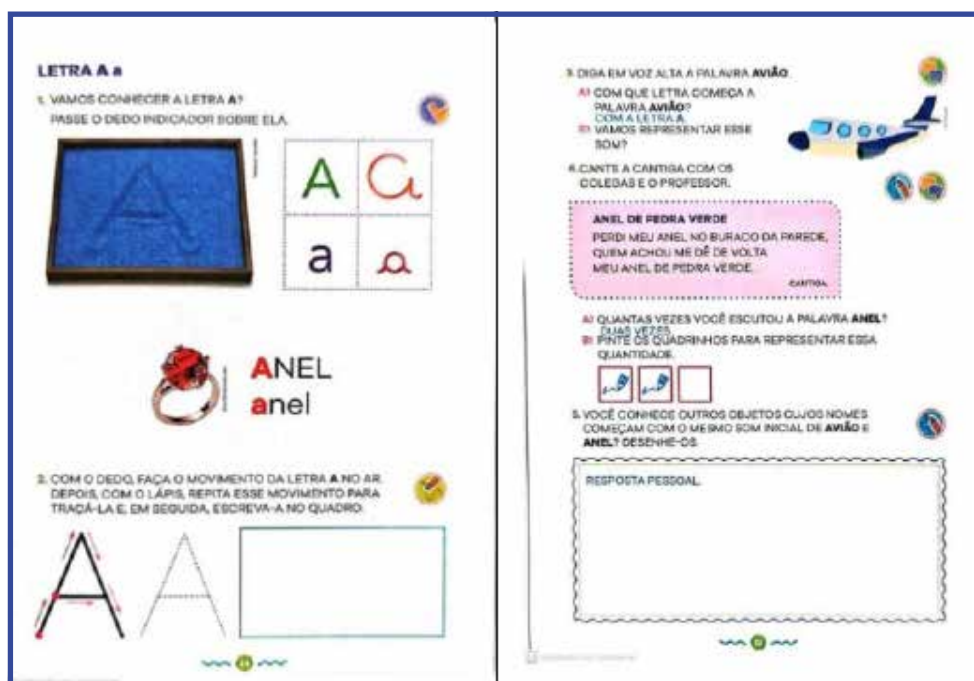
Como abordado por Morais (2012, p. 29), os defensores do método fônico propõem que “o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia, ler textos.”. Desconsideram, no entanto, que o fonema é uma unidade sonora difícil de ser isolada e pronunciada, com exceção dos fonemas vocálicos, que são facilmente perceptíveis na nossa língua. Assim, uma criança pequena pode facilmente pronunciar o fonema inicial das palavras ABACAXI e UVA, mas não conseguirá ou encontrará dificuldade para realizar esse mesmo procedimento no caso das palavras MAÇÃ e BANANA.

Com o objetivo de treinar as crianças para a memorização das letras e de seus sons, muitas atividades terminam propondo questões difíceis e desnecessárias, e tomando o texto como mero pretexto para o ensino de determinada letra e/ou fonema. É o que podemos observar na atividade 5 da “lição da letra D”, presente no livro Bamboê (Figura 1). Propõe-se que as crianças escutem o trava-língua do “Doce de batata doce” e identifiquem o som que mais se repete. Apontam, como resposta, que se trata do som da letra D, o que não é

verdade, uma vez que o som que mais se repete nesse trava-língua é o da palavra DOCE. E é justamente a repetição dessa palavra que é a brincadeira do trava-língua. Já o som da letra D, isolado, sequer é perceptível.

Outro ponto importante de ser destacado nas atividades dos livros aprovados no PNLD 2022 é que, em geral, o foco do trabalho recai na letra inicial da palavra. A criança deve perceber, por exemplo, que DEDO e DADO começam com D, mas em momento algum elas são levadas a refletir sobre o fato de que, em ambas as palavras, essa letra também está presente na outra sílaba. Trata-se, portanto, de um ensino transmissivo (DADO e DEDO começam com D) e muito pouco reflexivo e significativo. Em algumas situações, como no caso da “lição da letra A” (ver Figura 2), ao chamar a atenção para palavras iniciadas por essa letra, ensina-se à criança que AVIÃO e ANEL começam com o mesmo som, como na atividade 5 da Figura 2. Porém, o fato de ambas as palavras começarem com a mesma letra não significa que são iniciadas com o mesmo som, já que essa letra pode também possuir um som nasal, como no caso da palavra ANEL.

Figura 2 – Atividades do livro didático Bambolê, Volume 1



Fonte: Mello, SILVA; GARCIA; CARRERA; SILVA, 2020, p. 36-37.

Enfim, nessa forma de organizar o trabalho com as letras e seus sons, muito presente no cotidiano de turmas da Educação Infantil por meio não só de livros didáticos, mas de fichas e outras atividades, as crianças são orientadas a identificar o A de AVIÃO e de ANEL, o B de BOLA, e assim sucessivamente. Tais atividades, que estimulam a memorização das letras iniciais de algumas palavras, não contribuem de forma significativa com o processo de apropriação da escrita alfabética, pois podem reforçar a ideia de que as letras seriam exclusivas dos nomes de determinados objetos ou seres.

Para avançarem em suas hipóteses de modo a perceberem que as letras são substitutos dos sons das palavras, é importante que as crianças vivenciem situações que as levem a refletir sobre a escrita de palavras significativas, de modo a perceberem, por exemplo, que as letras se repetem em diferentes palavras e, também, em uma mesma palavra. Assim, no lugar de memorizar que o A é de AVIÃO ou de ANEL, elas devem ser instigadas a observar a presença dessa letra – e das outras letras – em palavras diversas. As crianças gostam de

perceber, por exemplo, que o nome ANA só tem 3 letras e que a letra A se repete na palavra, da mesma forma como se repete na palavra ARANHA, presente em uma cantiga que faz parte do repertório infantil.

Diante do exposto, precisamos rever as atividades que envolvem o trabalho com letras e com análise fonológica na Pré-escola, a fim de que as crianças possam vivenciar propostas mais interessantes, significativas e reflexivas, por meio de atividades que exploram os seus nomes e de suas/seus colegas, de brincadeiras com os textos da tradição oral, do uso de jogos, da leitura de livros de literatura e de outros textos que fazem parte do universo infantil. É sobre essas diferentes possibilidades de trabalho que discorreremos na próxima seção.

1. Brincando com sons e letras das palavras com crianças da Educação Infantil

- MAÇÃ começa igual a MACARRÃO?

A consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio de jogos que envolvam a análise das partes sonoras das palavras, com ou sem apoio da escrita (Morais; Silva, 2010; Leal; Silva, 2010; Albuquerque; Brandão, 2021; Araujo, 2023). Leal e Silva (2010), ao discutirem sobre as brincadeiras com a língua na Educação Infantil, observam que, por meio do uso de jogos que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, podemos incentivar as crianças a refletirem, de forma brincante, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras. Araujo (2023, p. 14), por sua vez, chama a atenção para a necessidade de que a função didática do jogo não se sobreponha à função lúdica, o que implica “não interromper o jogo e suas dinâmicas para ‘dar aula’ no meio da partida, assegurar que as crianças sejam escutadas e suas escolhas e modos de pensar considerados, de que haja liberdade e controle interno no âmbito do que é posto pelo regramento do jogo”.

Na Figura 3, observamos algumas crianças, sentadas no chão em uma roda, jogando o jogo Mercado, da coletânea do Projeto Trilhas². Esse jogo é composto por cartões com imagens de alimentos e cartelas com o desenho de uma sacola, na qual já aparece a ilustração de um produto, além de espaços para inserção dos cartões com novos alimentos. Nesse jogo, as meninas e os meninos precisam descobrir palavras que começam com a mesma sílaba inicial – o que, tecnicamente, chamamos de “aliteração”, colocando em suas sacolas alimentos cujos nomes começam com a mesma sílaba oral do nome da comida que já aparece nelas. Por exemplo, se na sacola há uma maçã, devem ser inseridos os cartões com as imagens dos seguintes alimentos: macaxeira, macarrão e maracujá.

Figura 3 – Crianças do Grupo 5 jogando o jogo Mercado



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

Além desse jogo, há muitos outros que envolvem a consciência fonológica e que podem ser usados na Educação Infantil. Na coletânea de jogos do Trilhas, encontramos também jogos como Descubra o Invasor, Rimas e Batalha de Nomes, que exploram, respectivamente, o reconhecimento de palavras que começam com a mesma sílaba oral, a identificação de palavras que terminam com o mesmo som (rima) e a comparação de palavras quanto ao tamanho. Já na Caixa de Jogos produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)³, existem jogos como Bingo dos Sons Iniciais, Caça-rimas e Batalha das Palavras, que exploram as mesmas habilidades e podem ser usados com crianças de 4 e 5 anos. Conforme Soares (2017, p. 142), “[...] jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente na Educação Infantil, criam condições propícias e, inclusive, necessárias para a apropriação do sistema alfabético”.

Os textos da tradição oral, como parlendas, quadrinhas, cantigas e trava-línguas, e outros gêneros poéticos que exploram a dimensão sonora da linguagem, também constituem um material adequado para promover a consciência fonológica, incentivando as crianças a perceberem, por exemplo, a semelhança sonora entre palavras que começam com a mesma sílaba ou que rimam⁴. Conforme Araujo (2023, p. 10), “a tradição oral fornece, assim, um repertório privilegiado para a reflexão sobre a base fonológica da escrita, na continuidade e no contexto de práticas culturais brincantes, que suscitam a curiosidade e o interesse das crianças em ‘manipular’ a língua falada”.

As cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e os trava-línguas pertencem a uma antiga tradição da cultura popular de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. São, de modo geral, de domínio público, isto é, não têm uma autoria definida, e sua transmissão ocorre de boca a boca, de geração em geração. Tais textos, que, de modo geral, são curtos e de rápida memorização, possuem caráter lúdico, pois “brincam” com a linguagem, privilegiando o jogo com as palavras e não o sentido. No entanto, os textos da tradição oral não devem ser usados apenas como pretexto para atividades de consciência fonológica. Como observa Araujo (2016, p. 2335), “apesar de privilegiados para a alfabetização, esses textos são, antes de mais nada, objeto de brincadeira da cultura oral e jogos orais de linguagem, não escritos”.

Por esse motivo, de acordo ainda com Araujo (2016), os textos poéticos da tradição oral precisam ser tratados em suas dimensões lúdica, estética e sociocultural. Nesse sentido, a autora salienta a necessidade de, em primeiro lugar, cantar, recitar e brincar oralmente com esses textos e apenas, em um segundo momento, com os textos já memorizados, explorar os sons das palavras que os constituem e suas relações com a escrita (por exemplo, observar, na cantiga “A barata diz que tem”, a semelhança sonora e gráfica entre as palavras “formatura” e “dura”; “capim” e “marfim”). Assim, “não se trata de brincar com esses textos para alfabetizar, mas, uma vez apropriados e amplamente explorados como cultura lúdica, constituir-se em contexto privilegiado de reflexão sobre a língua” (Araujo, 2023, p. 11).

Os livros de literatura infantil que brincam com os sons das palavras também constituem um outro recurso para a exploração da consciência fonológica na Educação Infantil. Existe, no mercado editorial, uma série de livros que, “sem perder a marca literária, colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque dirigem a atenção da criança para os sons da língua, condição para a compreensão do sistema alfabético, que

² O Projeto Trilhas, desenvolvido por meio de uma parceria entre o Instituto Natura e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), de São Paulo, envolveu, entre outras ações, a produção de uma Caixa de Jogos de Linguagem, distribuída pelo MEC em 2012, para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns jogos da Caixa podem também ser usados com crianças da Educação Infantil.

registra os sons das palavras e não seus significados” (Soares, 2010, p. 29). Nessa mesma direção, Araujo (2023, p. 9) argumenta que “há livros que favorecem aprender as letras e prestar a atenção à dimensão sonora da língua, enfatizando esses aspectos sem deixar de ser a boa literatura que nos move, nos afeta e nos humaniza”. Essa autora destaca, portanto, a necessidade de que a reflexão sobre a língua a partir dos textos literários, assim como dos textos da tradição oral, não renuncie o seu caráter artístico, estético e lúdico.

Um exemplo de livro dessa natureza é o *Caras Animalescas*, escrito por Ilan Brenman e ilustrado por Renato Moriconi⁵, que brinca com as semelhanças inusitadas entre as pessoas e alguns animais, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Página do livro *Caras Animalescas*



Fonte: <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788574066110.pdf>

Depois de ouvir a leitura do livro e de vivenciar a experiência estética literária de apreciar as ilustrações e as brincadeiras com a linguagem propostas no livro, as crianças podem ser convidadas a observar as semelhanças sonoras entre algumas palavras que aparecem na obra, como em “MARICOTA/GAIVOTA” e “NINOCA/FOCA”. A professora pode, inclusive, apresentar às crianças esses pares de palavras em cartões acompanhados de imagens e pedir que elas observem também as semelhanças gráficas entre as palavras. Como tais livros apresentam textos curtos e de fácil memorização, as meninas e os meninos podem também brincar de substituir palavras por outras que rimem com elas.

- Letra M! Quem tem essa letra no nome?

Os jogos também constituem um recurso que pode ser usado para explorar as letras na Educação Infantil, tal como sugerido, por exemplo, por Brandão e Albuquerque

³ Os Jogos de Alfabetização do CEEL foram divulgados em 2008 e, posteriormente, distribuídos às escolas públicas do país pelo Ministério da Educação (MEC). Uma versão desses Jogos pode ser encontrada em um catálogo disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/190.pdf>

⁴ No Capítulo 6, de Rosa e Brandão, na seção “Literatura combina com alfabetização?”, também são discutidas as relações entre os textos literários de tradição oral, os livros de literatura infantil e o processo de apropriação do nosso sistema de escrita.

(2021) e Brandão e Leal (2010). Na Figura 5, observamos algumas crianças jogando o Bingo de Letras, que funciona do mesmo modo que o Bingo convencional. No entanto, nessa versão, as crianças recebem, em vez de uma cartela contendo números, uma ficha com os seus nomes escritos em letras maiúsculas de imprensa, na qual devem marcar as letras que forem sorteadas pela professora. Trata-se, portanto, de um jogo que envolve o reconhecimento de letras em uma palavra significativa para as crianças – o nome próprio –, embora outras palavras também possam ser usadas, desde que acompanhadas de imagens indicadoras do que ali está escrito. É também possível recorrer a cartelas tradicionais de Bingo, substituindo os números por letras em cada “casa”.

Figura 5 – Crianças do Grupo 5 jogando o Bingo de Letras



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora Sílvia Aragão, da Escola Cidadão Herbert de Souza.

Brandão e Girão (2021), ao discutirem sobre jogos didáticos que envolvem os nomes das crianças, destacam que tais jogos podem ser mais ou menos desafiadores em função das mediações da professora, que deverá estar atenta às necessidades das crianças e aos conhecimentos que elas demonstram durante o jogo. No caso do Bingo de Letras,



ela [a professora] pode mostrar o cartão com a letra chamada, permitindo às crianças observar o traçado e buscar parear com as letras de sua cartela, ou optar por dizer oralmente o nome da letra. A professora pode ainda dar dicas como: “A letra que tirei é a primeira letra do meu nome”, ou “A última letra do nome de JÚLIA”, ou “Essa letra está no início do nome de ISADORA”. [...] assim, não há problema em mostrar a ficha da letra [...] e deixar que as crianças realizem um trabalho mais perceptual, pois isso pode ser necessário, especialmente nas primeiras vezes (Brandão; Girão, 2021, p. 71).

No Bingo de Letras, além de identificarem letras maiúsculas de imprensa a partir da escuta dos seus nomes (das letras), as crianças também podem começar a distinguir letras de traçado semelhante, como M e N, O e Q e E e F. Sim, é necessário distinguir visualmente uma letra de outra, sobretudo quando elas se parecem e, por isso mesmo, podem, em um primeiro momento, confundir as crianças. Do mesmo modo, é necessário perceberem que a orientação e a posição das letras nos nomes precisam se manter estáveis, isto é, não podem ser alteradas, pois, diferentemente dos objetos, elas perdem sua identidade se forem, por exemplo, rotacionadas à direita ou à esquerda (Soares, 2016). Há, ainda, uma aprendizagem mais elementar que pode ser desenvolvida a partir do Bingo de Letras: a compreensão de que se escreve com letras, que são símbolos convencionais usados para escrever, e não com números e outros símbolos.

⁵ Brenman, Ilan; Moriconi; Renato. Caras animalescas. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

Outra possibilidade para exploração das letras na Educação Infantil é o momento da “Chamada”, desenvolvido a partir de cartões com os nomes das crianças escritos em letras de imprensa maiúsculas. Como observam Brandão e Albuquerque (2021, p. 105), “não raro, crianças de 4 e 5 anos que participam com certa regularidade dessa atividade mediada por suas professoras facilmente aprendem as letras do seu nome e de seus amigos”. Girão e Brandão (2023) apresentam um momento de chamada com os nomes das crianças, desenvolvido em uma turma do Grupo 3, no mês de novembro, quando a maioria já tinha completado 4 anos. Segundo as autoras, como até aquele momento as fichas com os nomes eram acompanhadas de fotos das crianças, a professora propôs um desafio para o grupo:

Professora: Eu vou tirar a foto de todo mundo da ficha. E vai ter um desafio pra poder saber como é o nome da criança! [segurando as fichas e uma tesoura com expressão de suspense]. Vou cortar! Ôôôôôô! [cortando a foto de uma das fichas]. De quem é esse nome aqui? [mostrando a ficha, já sem a foto, para o grupo].

Bel: Eduarda!

Professora: Começa com essa letra aqui ó... “ene” [apontando para a letra “N” no alfabeto que estava atrás dela, afixado na parede].

Crianças: É Natália! [falam ao mesmo tempo, dizendo o nome que está na ficha].

Professora: Isso! É o nome de Natália!

Natália: [levanta, pega a sua ficha e vai colocar no mural da chamada].

Professora: Vai lá! [dirigindo-se a Natália]. Vou cortar agora a foto da outra criança! [fazendo expressão de suspense]. Vocês estão ficando muito espertos! Estão aprendendo! [cortando a foto da ficha]. Ooolha, essa daqui!

Lara: Alana!

Professora: Começa com a mesma letra de Ágata, mas não é Ágata. É Alana! Alana veio hoje?

Crianças: Não.

Professora: Vou cortar a outra fichaaa [cantarolando e cortando a foto]. E essa daqui, de quem é? [mostrando a ficha para o grupo].

Isabel: Eeeeeu! [Isabel levanta a mão e vai em direção à professora para pegar a sua ficha e pregar no mural].

Professora: I – sa – bel! [entregando a ficha à criança].

Eduarda: E Ísis! [referindo-se ao nome da filha da professora].

Professora: Isabel e Ísis começam com “I”, né, Eduarda?

Eduarda: É.

Professora: I-sabel e Í-sis [frisando o som inicial dos dois nomes]. [...].

(Girão; Brandão, 2023, p. 8).

Os livros de alfabeto podem igualmente constituir mais um recurso para a exploração das letras na Educação Infantil, mas, como alerta Soares (2010), nem todos são adequados para crianças que ainda estão aprendendo a reconhecer visualmente as letras. Nesse sentido, “podem dificultar essa aprendizagem os livros de alfabeto em que as letras são representadas com interferências que alteram ou distorcem os traços essenciais da letra” (Soares, 2010, p. 29). Um exemplo de livro de alfabeto que pode ajudar na aprendizagem dos nomes e dos formatos convencionais das letras é o *Alfabarte*, de Anne Guéry e Olivier Dussutour⁶. Nesse livro, são apresentadas as 26 letras do alfabeto em formato maiúsculo de imprensa, acompanhadas, cada uma, de uma obra de arte, na qual a letra em questão está escondida, como ilustrado na Figura 6:

Figura 6 – Página do livro Alfabarte



Fonte: Disponível em <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788574066349.pdf>

Outras situações podem ser igualmente significativas para explorar as letras na Educação Infantil, como a montagem de palavras, como o nome próprio da criança, usando o alfabeto móvel. Em situações como essa, as meninas e os meninos podem se familiarizar com os nomes e os formatos convencionais das letras, pois, além de visualizá-las, poderão nomeá-las nas interações com as outras crianças e com a professora. Nas diferentes situações de escrita coletiva de textos, como, por exemplo, na elaboração da agenda do dia ou na produção de uma lista de materiais necessários à construção de um brinquedo com material reciclado, também pode ser necessário nomear as letras, enquanto se escreve. Como observam Brandão e Leal (2010, p. 28),



[...] para 'conversar' sobre a escrita, para dialogar sobre como escrever uma palavra, a criança passa a poder lançar mão dessa metalinguagem [os nomes das letras]. Ou seja, ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e professora sobre que letra usar.

Quanto ao traçado convencional das letras, compreendemos que ele pode ser aprendido nas situações de escrita, com a mediação da professora, quer nos momentos em que a criança escreve espontaneamente, quer naqueles em que copia palavras significativas, como seu próprio nome, que podem ser registradas em suas produções e materiais tendo como apoio a ficha em que ele aparece. Teberosky (1989, p. 36), ao abordar a escrita a partir de modelos, destacando o exemplo do nome próprio, salienta a conveniência dessa proposta, apoiando-se nas seguintes razões:

1. O modelo dá informação à criança sobre as letras, tanto de sua forma convencional, como do valor qualitativo diferenciador e indicador da presença de uma palavra.
2. O modelo dá informação sobre a quantidade de letras necessárias para escrever o nome.
3. O modelo dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional.
4. Finalmente, o modelo serve de ponto de referência para confrontar as ideias das crianças com a realidade convencional da escrita.

Não é necessário, portanto, que as crianças sejam submetidas a atividades exaustivas, repetitivas e sem significado de cópia de letras isoladas, porque, aos poucos, as crianças vão se tornando capazes de traçar as letras de modo cada vez mais aproximado do formato convencional. Como observou Soares (2020, p. 67), “grafar letras com segurança depende do nível de desenvolvimento motor da criança: destreza manual, coordenação de movimentos das mãos e dos dedos para segurar e usar o lápis, o papel, entre outros”. É preciso não esquecer que, como as crianças pequenas estão em processo de desenvolvimento, inclusive de suas habilidades motoras, não podemos esperar que, “do dia para a noite”, consigam segurar o lápis ou outro instrumento de escrita de modo adequado e traçar com precisão as letras no papel ou em outro suporte, ainda que as meninas e os meninos se encontrem vivendo um extraordinário processo de desenvolvimento e aprendizagem em diferentes campos da experiência humana.

Por esse motivo, concordando com Albuquerque e Leite (2010), Morais (2012), Brandão e Albuquerque (2021), consideramos que as letras de imprensa maiúsculas são mais adequadas no processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética, pois, além de terem um traçado mais simples, constituem unidades bem delimitadas, diferentemente das cursivas, que são encadeadas umas às outras na escrita de uma palavra. Embora as letras de imprensa maiúsculas ou bastão sejam as mais apropriadas para o trabalho pedagógico com a escrita na Educação Infantil, não devemos desconsiderar que as crianças, desde cedo, têm contato com todos os tipos de letra, em diferentes contextos e em distintos suportes, na escola e fora dela. Nesse sentido, o convívio com as letras, em seus diferentes formatos, não deve ser evitado, ainda que, nas atividades de leitura, escrita e reflexão sobre as palavras, as letras bastão constituam, de fato, a opção mais adequada às crianças.

Enfim, salientamos a urgência de revermos práticas que priorizam o ensino das letras a cada semana, por meio de atividades pouco significativas e reflexivas, como as que analisamos no início deste capítulo. Nesse sentido, defendemos situações que propiciem às crianças a percepção da presença de letras em palavras, de modo a compreenderem alguns dos princípios do nosso sistema de escrita, como os citados também na parte inicial deste texto, principalmente o de que as letras representam a pauta sonora das palavras. Esse é, a propósito, como defendeu Soares (2011), o grande salto no processo de compreensão da escrita alfabética que deve ser dado na Educação Infantil.

⁶ Dussutour, Olivier; Guéry, Anne. *Alfabarte*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

Para saber mais

Livro

MORAIS, A. G. Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Capítulos de livros

ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A. Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.) A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 115-141.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; Leite, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (org.). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. A.; ALBUQUERQUE, E. B. C. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.) A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado na escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (org.). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 73-91.

Artigo

ARAUJO, L. C. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 19, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023730>

Vídeos

Oralidade lúdica: a tradição oral e a escrita na infância. Palestrante: Profa. Dra. Liane Araujo - UFBA. Mediadora: Profa. Dra. Silvanne Ribeiro-Velázquez - UFBA. Publicado pelo canal Centro de Estudos em Educação e Linguagem UFPE, 28 maio, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ao04jyQnrA>

Desenvolvimento Psicogenético - Silábica sem e com Valor Sonoro com Magda Soares. Publicado pelo canal Alfaetrar Cenpec, 27 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R2eLC8GHD-4>

Referências

ALBUQUERQUE, A.; MARTINS, M. A. Invented spelling activities in kindergarten: the role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, v. 29, n. 1, p. 96- 113, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 115-141.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; CABRAL, A. C. S. P.; SILVA, M. C. L. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na educação infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, n. 1, e93017, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/93017>. Acesso em: 23 fev. 2025.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação geral de Educação Infantil. *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Monica Correia Baptista et al. (org.). Brasília: MEC, 2015. p. 39-58. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/literatura_ei.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

AMARAL, M. P. L. do; BAPTISTA, M. C.; SÁ, A. L. de. *Texto, imagem, suporte: elementos narrativos do livro ilustrado*. Belo Horizonte: Ed. da Autora, 2021. Disponível em: https://issuu.com/projetoleituraescrita/docs/recurso_pedagogico. Acesso em: 22 fev. 2025.

AQUINO, A. B. de; CAVALCANTE, T. C. F. Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-20, e 18539, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.18539>.

ARAGÃO, S. S. A. Conhecimentos sobre a escrita alfabética revelados por crianças ao final da educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46516>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ARAUJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196>

ARAUJO, L. C. de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023730>

ARAUJO, L. C. de.; ARAPIRACA, M. de A. Quem os desmafacafizar, bom desmafacafizador será: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://www.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao#4>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ARAUJO, L. C. de.; BELINTANE, C. Entre oralidade e leitura: tradição oral na alfabetização. In: NOGUEIRA, G. M. (org.). *Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países*. Curitiba: CRV, 2022. p. 63-86.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.

BARZA, V. S. S. O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na rede municipal de Garanhuns: o processo de transição das crianças do último ano da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46168>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Brasil: Artmed, 1999.

BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. Augmentative & Alternative Communication: supporting children & adults with complex communication needs. 3. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2005.

BEZERRA, Ana Raquel da Rocha. Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

BORGES, B. C.; LOURENÇO, G. F. Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 36, n. 1, e4/, p.1-28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68753>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRANDÃO, A. C. P. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: de onde vem e para onde vai? In: PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (org.). Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v. 2, p. 103-115.

BRANDÃO, A. C. P. As crianças e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação docente durante a conversa nas rodas de história na Educação Infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 24, 2018, João Pessoa. Anais [...], 2018, João Pessoa. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334947579_As_crianças_e_os_livros_de_literatura_reflexoes_sobre_a_mediacao_docente_durante_a_conversa_nas_rodas_de_historia_na_Educacao_Infantil. Acesso em: 22 fev. 2025.

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

BRANDÃO, A. C. P. A formação do leitor na Educação Infantil: a compreensão em foco nas rodas de história. Relatório técnico da pesquisa. 2022. 54 p.

BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, E. B. C. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.) A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. cap. 4, p. 87- 114.

BRANDÃO, A. C. P.; BEZERRA, A. R. da R.; SILVA, J. R. P. Rodas de leitura na educação infantil: a formação de “leitores pensantes”. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 310–326, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n63.p310-326>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P. “Olha o meu nome”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.) Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 63-85.

BRANDÃO, A. C. P.; GUIMARÃES, G. L. Alfabetizando sem cartilha: onde está a diferença? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 20, Caxambu, 1997. Anais [...], Caxambu, 1997. GT 10: Alfabetização, leitura e escrita.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.) Leitura e produção de textos na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-64.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: BRASIL. Ministério da Educação. Literatura: Ensino Fundamental. Coordenação de Aparecida Paiva, Francisca Maciel e Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010a. p. 69-106. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 33-51.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. da. Ajudando a compreender textos escritos: Por que começar na educação infantil? Cadernos de Pesquisa, n. 53, e09455, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9455>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf> Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI – Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2022. Brasília, DF: Fundeb/SEB/MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC; SEF, 2009.

BRITO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). O mundo da escrita no universo da primeira infância. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 5-21.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CABRAL, Ana Catarina dos S. P. C. Educação infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13381>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CADEMARTORI, Ligia. As narratividades. In: BAPTISTA, Mônica C; COELHO, R. de C. F.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F.; CORSINO, P.; BARRETO, Â., R. (org.). Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 31-38. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/literatura_ei.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 39, p. 3-10, 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1614>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAST UDL BOOK BUILDER. Book Builder, 2013. Homepage. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CASTRILLÓN, S. O direito à leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHAMBERS Aidan. Tell me: children, reading and talk & The reading environment: how adults help children enjoy books. United Kingdom: The Thimble Press, 2011.

CHARTIER, R. Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHOMSKY, Noam. Lingüística cartesiana: un capítulo de la historia del pensamiento racionalista. Madrid: Editorial Gredos, 1969 [1966].

COLASANTI, M. Dia do Livro: para Marina Colasanti, não haveria leitores sem livros para crianças. Blog Companhia das Letras, 18 abr. 2018. Reprodução da entrevista exclusiva que a autora cedeu ao Blog da Brinque quando lançou o livro Tudo tem princípio e fim pela Escarlata, do Grupo Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/3944/dia-do-livro-para-marina-colasanti-nao-haveria-leitores-sem-livros-para-criancas#:~:text=A%20literatura%20%C3%A9%20formativa%20porque,%C3%A9%20a%20arte%20da%20linguagem>. Acesso em: 21 fev. 2025.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 95-127. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 5). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CORDEIRO, D. da R. O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/-/handle/123456789/20160>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; ALMEIDA, A. M. (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1, p. 31-50.

COSSON, Rildo. Letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNNINGHAM, A. E.; ZIBULSKY, J. Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In: S. B. Neuman; D. K. Dickinson (ed.). Handbook of Early Literacy Research The Guilford Press, 2011. p. 396-411.

DICKINSON, D. K.; GRIFFITH, J.A.; GOLINKOFF, R.M. How reading books fosters language development around the world. Child Development Research, p. 1-15, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DUARTE, C.; VELLOSO, R. L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. Revista Inclusão Social, v. 10, n. 2, p. 88-96, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4034>. Acesso em: 23 fev. 2025.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura México: Dirección General de Educación Especial, 1982. Fascículo 2. p. 7-63.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOCHI, P. S. (org.). Documentação Pedagógica: concepções e articulações: caderno 1. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; UNESCO, 2018. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/caderno1-docped.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FOCHI, P. S. A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

FOCHI, P. S. Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez e Editores Autores associados 1985. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 4).

GIRÃO, F. M. P. Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

GIRÃO, F. M. P. Leitura e escrita na Educação Infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma leitura dos saberes docentes. Educação Unisinos, v. 18, n. 2, p. 176-184, 2014a. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2014.182.2867>.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 121-152, jul. 2014b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2021.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 39-69.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Com a palavra, as crianças! As trocas discursivas durante a produção coletiva de textos na Educação Infantil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834877>.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A leitura e a escrita do nome próprio: uma análise de situações vivenciadas na educação infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 19, p. 1–21, 2023. DOI: 10.47249/rba2023729.

GIRÃO, F. M. P.; LIMA, I. B.; BRANDÃO, A. C. P. Texto coletivo na Educação Infantil: limitações e possibilidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. Anais [...]. Maceió: UFAL, 2007. CD- ROM.

GIRÃO, F. M. P.; CORDEIRO, D. da R. Linguagem oral e escrita: diálogos entre as construções das crianças e a prática pedagógica. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). Caminhando pelas salas ambiente na Educação Infantil: reflexões e práticas no CMEI Professor Paulo Rosas. Fortaleza: IMEPH, 2019. p. 288-328.

GONTIJO, Flávia L. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente. Belo Horizonte: Paidéia, 201. v. 10, p. 119-134.

GOUVÊA, M. C. S. de. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ser criança na educação infantil: entre o ensinar e o aprender – caderno 2. Brasília: MEC; SEB; DEP. v. 3, 2016. Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/ser-crianca-na-educacao-infantil-infancia-e-linguagem-caderno-2/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

KAWAKAMI, T. T.; VEIGA, A. I. M. A popularização da fotografia e seus efeitos: um estudo sobre a disseminação da fotografia na sociedade contemporânea e suas consequências para os fotógrafos e suas produções. Projética Revista Científica de Design, Londrina, v. 3, n. 1. p. 168-182, 2012.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 53-72.

LIMA, L. A coruja que me contou - as histórias mais curiosas da natureza. [S. l.]: Mil Caramiolas, 2017. v. 2.

LOPES, D. M. de C.; MENEZES, Ú. G. D. de. Acervos de literatura na educação infantil: o que contam as pesquisas? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBAIf), 5, Florianópolis, 2021. Anais [...] Florianópolis, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1502/986. Acesso em: 21 fev. 2025.

LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Bebês como leitores e autores. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-44. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 4). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

LÓPEZ, M. E. Un mundo abierto: Cultura y primera infancia. Buenos Aires: CERLALC, 2018.

MARTINS, M. A. Escritas inventadas. In: VASCONCELOS, A.; BOTELHO, F.; PINTO, J.; DUARTE, J. (ed.). Entre a teoria, os dados e o conhecimento II: Olhares para uma realidade. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2014. E-book. p. 15-25. Disponível em: https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F685337461/2_ebook_final_novembro.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025

MARTINS, M. S. C. Oralidade, escrita e papéis sociais na infância. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

MATA, L. A descoberta da escrita - textos para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

MELLO, G.; SILVA, J. T.; GARCIA, L.; CARRERA, V. M.; SILVA, V. O. Bambolê: pré-escola. Volume I. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

MONTEIRO, S. M. Escrita espontânea. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 107-108. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MONTENEGRO, A. C. de A.; SILVA, L. K. S. de M.; BONOTTO, R. C. de S.; LIMA, R. A. S. C.; XAVIER, I. A. de L. N. Use of a robust alternative communication system in autism spectrum disorder: a case report. Revista CEFAC, v. 24, n. 2, e11421, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202224211421>

MONTUANI, D. F. B.; DUTRA, N. M. Os usos das letras móveis em um programa de escrita inventada com crianças de cinco anos. In: MONTUANI, D. F. B.; MACIEL, F. I. P.; MONTEIRO, S. M.; RESENDE, V. B. de (org.). Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada. Belo Horizonte: UFMG; FaE; Ceale. 2021. p. 56-82. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Not%C3%ADcias/LIVRO%20GAPEI%20%5B5.5%5D.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de, SILVA, A. da S.; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Educação, v.25, 2020, e250018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250018> Acesso em: 23 mar. 2025.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 1, 29 jun. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13381>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Alfabetização e letramento na educação Infantil: o legado de Magda Soares. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, 2023. p. 1-16.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. da. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado na escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 73-91.

MORO, C. Reflexões sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil: escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. *Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. p. 341-349.

MORROW, Lesley, M. Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, v. 16, n. 4, p. 273-288, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1080/10862968409547521>

NASCIMENTO, B. E. S. Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NASCIMENTO, B. E. S. Educar para o pensar nas rodas de leitura: as interações dialógicas entre crianças e professoras da educação infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NEVES, V. F. A.; MONTEIRO, S. M. Eventos de letramento da Educação Infantil: o interesse das crianças pela leitura e escrita. In: NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2013. p. 115-135.

NÓBREGA, M. J.; PAMPLONA, R. (org.). Ilustração Marcelo Cipis. *Salada, saladinha: parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005.

NODELMAN, P. *Somos mesmo todos censores?* Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Instituto Emilia; Solisluna Editora, 2020.

NOGUEIRA, G. M.; FERREIRA, C. R. G.; ESPÍNDOLA, C. do S. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n. 19, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023726>. Acesso em: 28 ago. 2025.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>.

OLIVEIRA, F. L. de. Desafios e perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 30, ago. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/30/desafios-e-perspectivas-da-inclusao-escolar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 23 fev. 2025.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 1, 2010. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. (org.). Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). Encontros e encantamentos da educação infantil. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000. cap. 10, p. 175-200.

PAES, J. P. Poemas para brincar. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1991.

PELEGRÍN, A. La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral. Madrid: Cincel, 1981.

PERROTTI, E. Sobre informação e protagonismo cultural. In: GOMES, H. F.; NOVO, H. F. (org.). Informação e protagonismo social. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

PETROVITCH, C. S.; BAPTISTA, M. C.; SÁ, A. L. de. Censura/controle a livros infantis no Brasil de 2016-2020. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 10, n. 2, p. 144-156, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8417>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PIAGET, J. Epistemologia genética. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

QUEIRÓS, B. C. de. Manifesto por um Brasil literário. Parati, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/56870/33547>. Acesso em: 21 fev. 2025.

REGO, L. L. B. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na Pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

RIBEIRO, J. U. Memória de livros. In: Ribeiro, João Ubaldo. Um brasileiro em Berlim. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, p. 105-112. Trecho retirado da Revista Na ponta do lápis, v. 7, n. 18, jun. p. 22, 2008. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/28/memoria-de-livros>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARTRE, J.-P. As palavras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SILVA, J. A.; SOUSA, W. P. de A. A prática pedagógica com estudantes surdos na Educação Infantil: desafios e tendências. 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404040/SILVA%3B+SOUSA+-+2017.1.pdf/7e1605bc-b359-4fcf-b254-6da0d1f60c9>. Acesso em: 23 fev. 2025.

SILVA, J. R. P. A mediação docente nas rodas de história: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13985>. Acesso em: 21 fev. 2025.

- SILVA, M. da C. L. da. Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36348>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- SILVA, T. T. da. O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil: concepções e práticas docentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33928>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- SILVA, T. T. da. Reflexões sobre rotina na educação infantil. In: SILVA, T. T. da; BRITO, R. M. A. de; LIMA, R. da C. (org.). Diálogos da Educação Infantil: entre relatos, reflexões e experiências. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- SKINNER, B. F. Ciência e Comportamento Humano. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). Escolarização da Leitura Literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 7, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. Alfabetização e literatura. Revista da Educação: Guia da Alfabetização, v. 2, p. 12-29, 2010.
- SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- SOARES, M. Aprendizagem lúdica. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. Revista Educação, São Paulo, 1 nov. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil – conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.
- SOUZA, B. S. de A. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.
- TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YUNES, Eliana. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: YUNES, E. Pensar a leitura: complexidades. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. p. 52-59.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymarâ, 2009.

ZIGG, I.; ARAÚJO, M. Psiu! Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

Sobre as autorias



Alexsandro da Silva é doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Didática da Língua pela Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3. É professor do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), dessa mesma universidade, e também integra o Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: alexsandro.silva2@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2626338170888514>



Ana Carolina Perrusi Brandão

é doutora em Psicologia pela University of Sussex, com pós-doutorado em Educação pela University of Oxford. Atualmente, integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua em atividades de ensino e de orientação de estudantes de mestrado e doutorado. Tem desenvolvido diversos estudos e publicações sobre práticas pedagógicas voltadas à apropriação da linguagem escrita por crianças pequenas. Entre 2012 e 2024, exerceu a função de Coordenadora de Ações Pedagógicas no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, que funciona no campus da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) desde 2004, onde coordena e/ou participa de programas de formação de professores e atividades de produção e análise de materiais didáticos. É líder do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI) e, no momento, coordena o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil em Pernambuco.



E-mail: ana.brandao@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6442152442379368>



Ana Raquel da Rocha Bezerra

é mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora de Educação Infantil na rede pública de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes (PE). É membro do CEEL onde desenvolve atividades de formação de professores nas áreas de alfabetização, oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil e também faz parte do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: anaraqueldarochab@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1474641980191128>



Ana Paula Fernandes da Silveira Mota

é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil e Formação Humana (GEPEIFH/ CNPq) e membro diretor do Instituto de Formação Humana (IFH). Atualmente, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos temas: Educação Infantil, Educação Emocional e Relacional, Formação Humana.



E-mail: ana.fsilveira@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/443534141075745>



Artur Gomes de Moraes

é Professor Titular Emérito da UFPE, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, fazendo pesquisas, ensinando e formando pesquisadores. Também é membro do CEEL-UFPE (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), onde atua na formação continuada de professores, na produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares. É doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, com pós-doutorados na mesma universidade, no CNRS-Paris, na UFMG e na UPEC-Paris. Colabora com o MEC em programas ligados à alfabetização desde 1996.



E-mail: agmoraes59@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8901640283482955>



Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento

tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado em Educação pela mesma universidade. Ainda na graduação em Pedagogia, também pela UFPE, realizou estudos de intercâmbio na Universidade de Coimbra (UC/Portugal). Orienta e desenvolve estudos na área de formação do leitor, mediação de leitura, e educação para o pensar. Tem experiência no Ensino Superior (Curso de Pedagogia) e na Educação Básica (séries iniciais). Integra o Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI) e é membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE, com atuação em cursos de formação continuada nas redes de ensino estadual e municipais de Pernambuco. É pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Pesqueira-PE – onde atua, também, como Diretora de Ensino.



E-mail: barbhara@pesqueira.ifpe.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8850954490378602>



Eliana Albuquerque

é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado na Université Paris 8 e na Université Lumière Lyon 2. É professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e docente do Núcleo de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) dessa mesma universidade. É líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Prática Docente e Formação de Professor (GEALPRAFOR), e integra ainda o Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: eliana.albuquerque@ufpe.br



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0377713500986284>



Ester Calland de Sousa Rosa é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante 30 anos, período em que também atuou em projetos e programas com foco na formação de leitores e de mediadores de leitura em bibliotecas. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) desde 2005, e partícipe da coordenação colegiada durante os biênios 2023-2024 e 2025-2026. Integrou diversos programas de formação de professores e de produção e análise de materiais didáticos, e foi coordenadora do PNAIC-Educação Infantil. Foi Diretora de Ensino e de Programas Especiais da Secretaria de Educação de Recife, o que incluía a Educação Infantil. Atualmente é vice-coordenadora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil, em Pernambuco e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: ester.rosa@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9252174499132390>



Fernanda Michelle Pereira Girão é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação também pela UFPE. Integra a equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Atuou como professora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos nas redes municipais de ensino de Recife e Olinda. É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Tem publicações na área de leitura e escrita na Educação Infantil e também faz parte do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: fernanda.girao@reitoria.ifpe.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0459259874462526>



Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima é doutora e pós-doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de Educação, com foco na formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Atua no Mestrado Profissional em Educação Básica na UFPE. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à educação de pessoas com deficiência, com foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA).



E-mail: rafaella.sclima@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9790116928577230>



Silvia de Sousa Azevedo Aragão é graduada em Pedagogia (2008), mestra em Educação (2014) e doutora em Educação (2022) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é coordenadora educacional da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes, professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal do Recife e formadora de professores e supervisores da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Linguagem e integra o Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: silvias.a@hotmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0558411391124596>



Thais Thalyta da Silva é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com pesquisa na linha de Educação e Linguagem. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde atua no Colégio de Aplicação da Educação Básica (CAP/EBAS/UFPB) e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na Educação Infantil. Também é membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: tts@academico.ufpb.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7084740221784761>



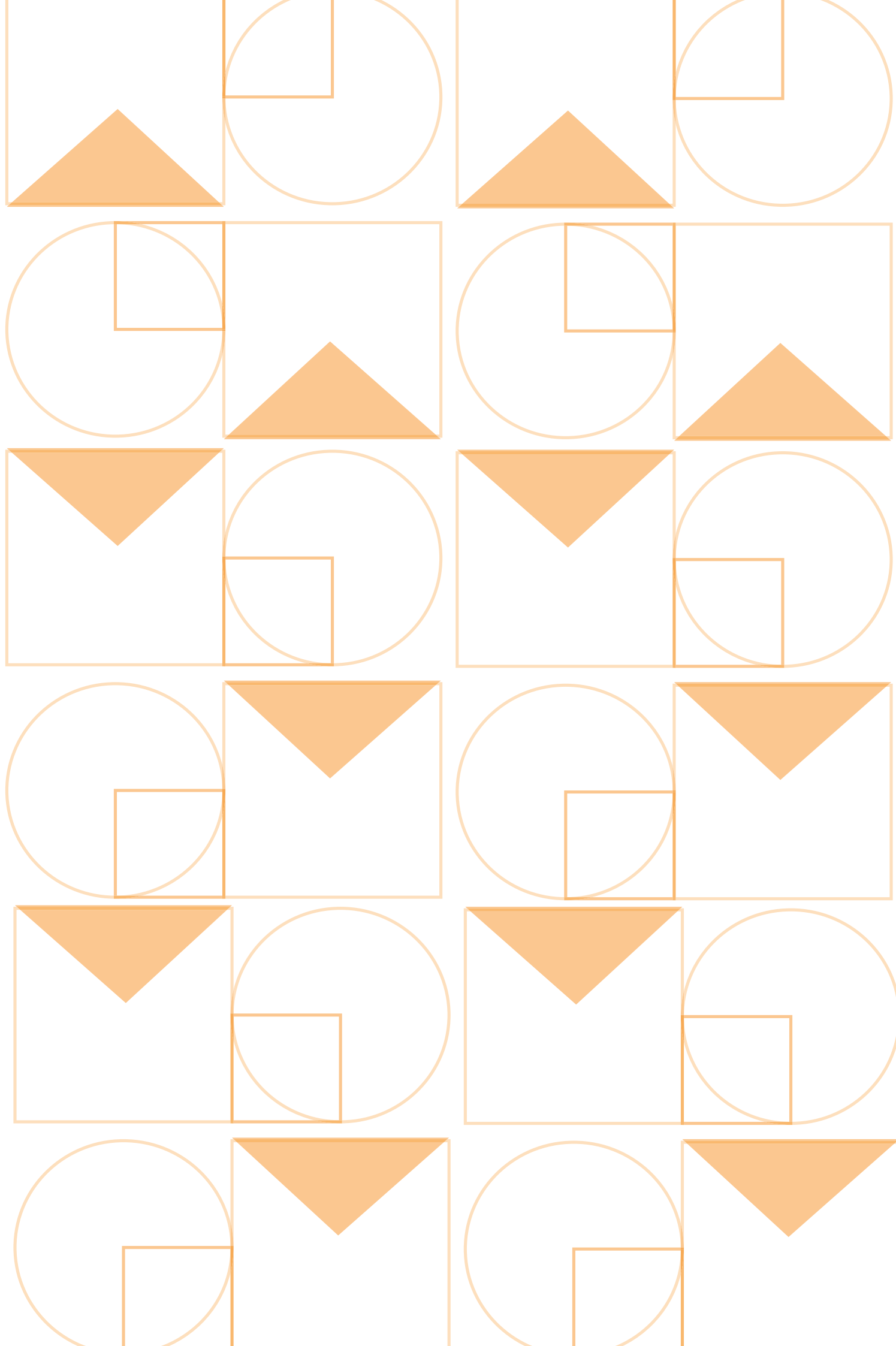
Wilma Pastor de Andrade Sousa é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, com pós-doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de Educação, com foco na formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e atua no Mestrado Profissional em Educação Básica na UFPE. Desenvolve atividades de pesquisa e extensão voltadas à educação de pessoas surdas, bem como à inclusão de pessoas com deficiência.



E-mail: wilma.pastor@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3612610440692880>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

