

# A LEITURA E A ESCRITA NO 1º ANO: REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nathalia Tavares Gasparone <sup>1</sup>  
Elvira Cristina Martins Tassoni <sup>2</sup>  
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha <sup>3</sup>  
Orientador do Trabalho: Elvira Cristina Martins Tassoni <sup>4</sup>

## RESUMO

Ingressar no Ensino Fundamental é um marco na vida da criança, especialmente no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. As tensões no campo da alfabetização, epistemológicas e metodológicas, influem nas práticas pedagógicas podendo se constituir em rupturas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Um dos aspectos que contribuem para a continuidade entre uma etapa e outra é o trabalho em torno do desenvolvimento da linguagem escrita, considerando o papel fundamental que outras formas de linguagem – a oralidade, o desenho e a brincadeira simbólica – por exemplo, têm no processo de compreensão e incorporação da escrita como forma de registro. Nesse sentido, apresentamos um recorte de uma pesquisa norteada pela questão: como a leitura e a escrita são consideradas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? O objetivo principal foi identificar as percepções dessas crianças, em torno da linguagem escrita e suas finalidades. O método envolveu sessões de observação em duas turmas de 1º ano de uma escola municipal da cidade de Campinas, São Paulo, e conversas com as crianças mediadas por um jogo de percurso, com perguntas disparadoras para o diálogo. Os resultados demonstraram que as crianças valorizam a leitura e a escrita tanto no contexto de uso na rotina diária e nas atividades realizadas na escola, como em relação às possibilidades de inserção social, considerando, uma perspectiva de futuro. A literatura é destacada com recorrência, envolvendo obras, leituras das professoras e apresentações orais das crianças. O desenho e as brincadeiras simbólicas têm o seu espaço. Concluímos que a leitura e a escrita são exploradas em contextos de uso significativo e há uma relação de aproximação das crianças com tais práticas. Entretanto, não se observou a inserção dessas práticas nas brincadeiras de faz de conta e nem articuladas à produção de desenhos.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento, Precursores da linguagem escrita, Práticas pedagógicas e formação de professores.

## INTRODUÇÃO

---

Artigo decorrente de dissertação em andamento. Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC, [nathalia.tg1@puccampinas.edu.br](mailto:nathalia.tg1@puccampinas.edu.br);

<sup>2</sup> Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, [cristinatassoni@puc-campinas.edu.br](mailto:cristinatassoni@puc-campinas.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, [msilvia@puc-campinas.edu.br](mailto:msilvia@puc-campinas.edu.br);

<sup>4</sup> Elvira Cristina Martins Tassoni: Doutora em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais /Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas – SP, [cristinatassoni@puc-campinas.edu.br](mailto:cristinatassoni@puc-campinas.edu.br) .

A alfabetização sempre ocupou diversas pautas e frequentemente se configura em um cenário de grandes debates, afinal, há diferentes concepções de alfabetização no campo pedagógico, bem como opiniões divergentes a respeito de tais práticas. Há, por um lado, práticas em uma perspectiva de letramento, ou seja, articuladas aos usos sociais da língua e há, em contrapartida, práticas de alfabetização em uma perspectiva mecânica, baseada em treinos e repetições, resumindo-se, exclusivamente, na aprendizagem de grafemas e fonemas, desarticulada dos usos sociais da língua.

Este cenário não contribui para a compreensão do professor e pode, conseqüentemente, afetar a sua prática docente. As vivências na Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental representam grandes marcos na vida de uma criança, principalmente no que se refere às expectativas envolvendo o aprendizado da leitura e da escrita no momento de ingresso no primeiro ano.

Na Educação Infantil, conforme observado na literatura e no próprio ambiente escolar, a criança tem diversas oportunidades de vivenciar brincadeiras em sua rotina diária. As brincadeiras e os desenhos que, por sua vez, são atividades bastante exploradas, constituem-se em formas de representação do mundo, assim como a fala e a escrita, sendo atividades importantes e de grande potência para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, a literatura também discute que no início do Ensino Fundamental há significativa redução do espaço para as brincadeiras de faz de conta e para o desenho e que, na maior parte das vezes, as experiências vividas na Educação Infantil não são consideradas no momento de ingresso no Ensino Fundamental.

A ênfase na alfabetização, no primeiro ano, bem como as tensões no próprio campo em torno das concepções de linguagem e de alfabetização, podem levar a propostas dissociadas das práticas de letramento, pautadas em treinos motores e grafofônicos, resultando em uma alfabetização isolada dos usos sociais da língua.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer uma atenção especial, pois são muitas as mudanças e as novas exigências, o que demanda cuidado e acolhimento para com as crianças. Defendemos a necessidade de aproximação entre as duas etapas de ensino, o que promoverá uma compreensão cada vez mais clara e fundamentada sobre as articulações entre alfabetização e letramento, articulando as práticas de leitura, escrita e oralidade.

Não se pode negar que o trabalho pedagógico é atravessado pelas tensões teóricas no campo da alfabetização, sendo que os alunos são os diretamente afetados pela prática docente em sala de aula. Diante disto, Paulo Freire faz uma crítica à concepção bancária

de educação em que a “[...] tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 33). Uma das características desta educação é a de que nela o aluno fixa, repete e memoriza os conteúdos, ou seja, nesta educação não há uma força transformadora, mas sim, uma memorização mecânica.

Nesta visão distorcida de educação, conforme explica Freire (1987), não há criatividade, nem transformação e nem saber, afinal, só existe saber na invenção, na busca inquietante que o homem faz no mundo e com o outro. Além disto, na educação bancária o saber é repassado pelos que se consideram sábios aos que julgam nada saber, sendo que nesta relação o professor aliena a ignorância e a mantém em posições fixas, ou seja, o aluno sempre será o que menos sabe e o professor sempre será o que mais sabe.

Com base em Paulo Freire, desejamos uma escola crítica e problematizadora. Portanto, pensar nessa perspectiva envolve a reflexão sobre a relação entre professor e aluno, relação esta que é fundamental para o processo de alfabetização. Freire (1987) traz uma ideia de que a dialogicidade da prática pedagógica não começa no momento em que o professor e o aluno se encontram, mas antes, quando se pensa, se planeja o que vai ser objeto do diálogo com os alunos, ou seja, o conteúdo do diálogo. Neste sentido, o diálogo deve ser problematizador, sem haver uma imposição de ideias.

O diálogo não pode ser verificado em uma relação de dominação, pois ele é um lugar de encontro entre os homens, não há ignorantes absolutos e sábios absolutos, mas sim, indivíduos que buscam saber mais. O diálogo exige um pensar verdadeiro, ou seja, perceber a realidade como um processo e não como algo imutável, um pensar que pressupõe uma transformação permanente da realidade, conforme explica Freire (1987).

Este diálogo permite o refletir e o agir do sujeito no mundo, mundo este que será transformado e humanizado. Portanto, este diálogo não pode se resumir em um simples ato de depósito de ideias de um indivíduo no outro ou apenas em uma troca de ideias.

Portanto, na mesma direção, Vigotski também faz uma crítica ao ensino mecânico e repetitivo da escrita nas escolas. Ao mesmo tempo em que há um entusiasmo por parte das crianças para ingressar no Ensino Fundamental, muitas vezes esse ensino gera sofrimentos, por ser descontextualizado da produção de sentido. Ler e escrever é uma atividade simbólica, a criança opera com signos, porém essa operação por meio de signos não se inicia no Ensino Fundamental. Para esta compreensão, Vigotski traça a pré-história da linguagem escrita, usando o simbolismo como denominador comum.

Na defesa da apropriação desse sistema complexo que é a escrita, Vigotski (1998) problematiza que a apropriação não se dá de uma forma mecânica, descolada dos sentidos,

da mesma forma que outras atividades simbólicas, como a fala, o desenho e as brincadeiras. Por isso, o autor articula os quatro sistemas simbólicos, que se desenvolvem na infância e que antecedem a escrita – sistema simbólico mais complexo e o último a ser aprendido. O autor enumera: os gestos, as brincadeiras de faz de conta, os desenhos e a fala. Diante disto ele discute a produção de sentido na articulação entre os sistemas simbólicos. A escrita, como sendo um sistema simbólico mais complexo do qual a criança se apropria, pode ter o apoio da fala, do desenho e da brincadeira de faz de conta para se desenvolver.

Portanto, diante da importância da relação entre os sistemas simbólicos, a prática pedagógica pode privilegiar, justamente, o uso de diferentes formas de representação que possam garantir a produção de significado para aquele determinado momento. Se a criança que ainda tem uma escrita não convencional, lhe é oportunizado que desenhe como apoio àquela produção escrita, o que ainda não é possível de ser lido, tem seu significado recuperado pelo simbolismo representado no desenho.

Com o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a ênfase na alfabetização, juntamente com instrumentos de controle para monitorar tal processo e os usos dos resultados no âmbito da responsabilização do professor, bem como as tensões no próprio campo em torno das concepções de linguagem e de alfabetização, podem levar a propostas dissociadas das práticas de letramento, pautadas em treinos motores e grafofônicos, resultando em uma alfabetização isolada dos usos sociais da língua escrita.

Defende-se nesse estudo uma prática de alfabetização articulada aos usos sociais da língua e, nesse sentido, há o conceito de letramento que é defendido por Magda Soares. Letramento se refere a “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...]” (SOARES, 2022, p. 27), ou seja, a capacidade de ler e escrever com objetivos diferentes, como por exemplo para se orientar, para se informar, para interagir, para lembrar; a capacidade de produzir e interpretar variados textos e gêneros; ler e escrever de maneiras diferentes a depender do objetivo; se inserir efetivamente no mundo da escrita.

Já o conceito de alfabetização pode ser definido como sendo um “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2022, p. 27), ou seja, ter o domínio de um sistema de representação, incluindo normas ortográficas, direcionalidade da escrita, habilidades para o uso do lápis, da borracha, do caderno,

postura corporal no momento da leitura e da escrita, organização espacial, entre outras técnicas, de acordo com a autora.

Conforme explicado por Soares (2004), diante das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a criança se insere no mundo da escrita simultaneamente através dos processos de alfabetização e letramento. A alfabetização referindo-se à aquisição do sistema convencional da escrita e o letramento referindo-se ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, ou seja, as práticas que envolvem a língua escrita, trazendo transformações na condição daquele que se insere em tais práticas.

Diante deste contexto, a questão norteadora desta pesquisa foi: como a leitura e a escrita são consideradas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? O objetivo foi identificar as percepções dessas crianças em torno da linguagem escrita e suas finalidades.

## **METODOLOGIA**

O método envolveu sessões de observação em duas turmas de primeiro ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Campinas e conversas com as crianças, mediadas por um jogo de percurso, com perguntas disparadoras para o diálogo. As observações focalizaram as práticas docentes em relação ao processo de alfabetização. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo, em que o pesquisador se preocupa com um determinado contexto, pois as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no ambiente habitual de ocorrência do fenômeno estudado, de acordo com Bogdan e Biklen (1994).

As observações centraram-se na rotina escolar de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre do ano de 2023, duas vezes na semana, sendo às quintas-feiras na turma do primeiro ano B e às sextas-feiras na turma do primeiro ano A. Esta etapa contou com um roteiro de observação que foi construído pelas autoras.

A pesquisa contou também com uma conversa com os alunos, afinal, são eles os diretamente afetados pelas práticas pedagógicas. Além disso, “[...] é necessário dar visibilidade às vozes das novas gerações dos atores sociais que ingressam na escola, possibilitando que falem das instituições educacionais reais por elas frequentadas” (PASSEGGI, 2012, p.3). As narrativas com crianças nos permitem torná-las sujeitos ativos e incluir suas vozes no processo de análise do ambiente educacional, além de possibilitar a compreensão de suas elaborações sobre os acontecimentos ao seu redor.

Para a conversa com as crianças foi utilizado um jogo de percurso para a mediação dos diálogos. Houve a participação de 42 crianças no jogo, sendo 17 alunos da turma do 1º ano A e 25 alunos da turma do 1º ano B. O jogo em questão é composto por um tabuleiro, um dado, peões e cartas amarelas e azuis, com perguntas. No tabuleiro havia um percurso com casas brancas, amarelas e azuis e a dinâmica do jogo era que cada criança jogasse o dado, na sua vez, e andasse com o peão, conforme a correspondência numérica do dado. Ao cair numa casa branca nada acontecia, no entanto se o peão parasse em uma casa amarela ou azul, a criança pegava uma carta da cor correspondente. As cartas amarelas correspondiam a perguntas pessoais da vida do aluno, relacionadas à comida preferida, animal de estimação, brincadeira favorita, entre outras, já as cartas azuis eram compostas de perguntas referentes à rotina escolar do aluno no primeiro ano, a momentos de leitura e de escrita, brincadeiras, contato com histórias e opiniões das crianças a respeito dessas atividades que estão presentes em sua rotina. O jogo foi realizado em pequenos grupos, variando de três a cinco crianças por jogada e aconteceu no laboratório de informática da escola, por ser um local mais tranquilo. Cada rodada do jogo teve uma média de 20 a 30 minutos de duração e foi vídeogravada, com o objetivo de se obter uma análise mais detalhada da situação. O material foi assistido recorrentemente e passou por transcrição seletiva, selecionando os momentos de maior interesse para a investigação.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada com o parecer número 6.326.943, atendendo a todos os critérios éticos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras e famílias, o Termo de Uso de Imagem e Voz assinado pelos responsáveis das crianças, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado por elas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentamos os resultados organizados em dois eixos: (i) o observado em sala de aula; (ii) o olhar das crianças. Passamos a detalhar cada um.

### **O observado em sala de aula**

O projeto semestral das duas turmas intitulado “Brinquedos e brincadeiras” permitiu propostas contextualizadas de trabalho com a leitura e a escrita, com atividades iniciadas a partir de brincadeiras na área externa da sala de aula, confecção e criação de brinquedos e cartazes, o que permitia uma intensa interação entre as crianças durante a

realização das propostas. A partir dessas brincadeiras, confecções, leitura de textos, músicas e parlendas, as crianças faziam registros escritos desse trabalho envolvendo os brinquedos e as brincadeiras. A própria configuração dessas duas salas de aula permitia que as crianças interagissem entre si em diversos momentos, pois sentavam-se em duplas.

Havia, portanto, propostas bastante contextualizadas de trabalho com a leitura e a escrita, porém, também foram observadas propostas de treinos motores para memorização, como a cópia frequente do alfabeto e dos numerais no caderno para compor o cabeçalho.

No que se refere à contação de histórias, as professoras faziam leituras diárias, permitindo que as crianças fizessem inferências sobre o enredo. Também frequentavam a biblioteca da escola semanalmente, onde tinham acesso a diversos gêneros textuais para serem explorados e escolhiam os livros que desejavam ler. Este era um momento de muita troca e interação entre as crianças, pois conversavam umas com as outras sobre o enredo, as imagens, as letras e as palavras presentes nas histórias, agindo como leitores.

Com relação aos espaços para o desenho, foram observadas propostas em que esta prática estava presente, como no momento em que as crianças criaram a “Ficha da brincadeira”. Escolheram uma brincadeira para escrever sobre ela, registrando por meio da escrita o “Nome da brincadeira”, “Quem ensinou”, “Número de participantes”, “Material necessário para brincar” e “Como se brinca” e , ao final, fizeram a ilustração da brincadeira escolhida. Outra proposta envolvendo o desenho foi a confecção de fantoches para a criação de histórias, momento em que as crianças criaram seus próprios fantoches, utilizando folha sulfite e desenharam os seus rostos com diferentes materiais, como lápis, canetas e papéis coloridos para enfeitá-los. Ao final, apresentaram, em grupos, um teatro para a turma, o que permitiu uma intensa interação entre as crianças, tanto no momento de criação do fantoche, como na apresentação da história.

No que diz respeito aos espaços para as brincadeiras, as crianças tinham a oportunidade de brincar diariamente durante o intervalo, semanalmente no parque e também em momentos na sala de aula com massinha e pecinhas de montar. Nesses momentos o faz de conta surgia de maneira livre, sem a mediação das professoras, que ocorria apenas em momentos de conflitos entre os pares.

### **O olhar das crianças**

Para a escrita deste eixo houve a junção das falas das crianças das duas turmas de primeiro ano, pois as perguntas foram as mesmas para as duas salas. Durante o jogo de

percurso as crianças comentaram e revelaram compreensões sobre questões relacionadas à leitura, à escrita, às brincadeiras, ao desenho e à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para garantir o anonimato delas foram utilizados nomes fictícios para as suas identificações.

A leitura foi um tema explorado durante o jogo com as crianças. Elas foram questionadas a respeito do contato com histórias, da leitura em sala de aula e se elas se lembravam de histórias contadas pela professora, conforme mostram os trechos abaixo:

Hugo: Sim, a professora contou a história do bolinho  
Helena: Eu lembro da história da Chapeuzinho Vermelho  
Clara: A história do ratinho  
Cecília: Do ratinho, da criança e da vovó  
Aline: Da menina da cabeça quadrada

Durante essa conversa, os títulos de histórias foram memórias rápidas das crianças, revelando esta ser uma prática frequente em sala de aula, fato este que condiz com o observado, pois as professoras faziam leituras diárias e permitiam que as crianças interagissem intensamente com elas e com os seus pares, inferindo sobre o que estavam ouvindo e vendo nas imagens dos livros.

A escrita também foi um tema explorado durante o jogo. As crianças foram questionadas a respeito da importância da escrita e revelaram que notam a sua relevância, conforme trechos destacados abaixo:

Ronaldo: Quando chegar na faculdade vai ter que escrever muito e pra arrumar um trabalho bom. Também tem que colocar o nome nas coisas porque vai que cai e não sabe de quem é  
Marta: Quando a gente mudar de sala vai ter que saber escrever, o nosso nome é importante escrever, colocar a data e se a gente for trabalhar num lugar que tem que escrever a gente tem que saber  
Vivian: Toda hora é importante, pra gente aprender, pra escrever a nossa vida

As crianças demonstram perceber um uso social para a escrita, uma função para ela que vai além da sala de aula. As respostas revelam possibilidades de inserção social, considerando uma perspectiva de futuro, como por exemplo o trabalho, mencionados por Ronaldo e Marta.

Elas também falaram a respeito do que mais escrevem na escola, conforme revelam os trechos abaixo:

Samuel: O cabeçalho  
Renato: O abecedário

Ângela: O mês  
 Carlos: O nome inteiro, o nome da professora  
 Samara: Data  
 Clara: Alfabeto  
 Thomas: A rotina  
 Luciana: Números e a data  
 Luan: Campinas e os números até o cinquenta  
 Bárbara: Nome de brincadeiras  
 Vitória: Nome das frutas  
 Vitor: Nome de pessoas  
 Margarida: Nome de animais  
 Maria: Eu também fiz uma atividade na aula de Arte que eu desenhei a escola e escrevi sobre a escola

Nas falas as crianças demonstram que a escrita vem relacionada às informações exploradas no cabeçalho, a atividades que compõem o projeto “Brinquedos e Brincadeiras” e às que compõem o livro didático. Observa-se respostas que indiciam motivos para se escrever, embora a escrita do alfabeto, numeral e a palavra Campinas estejam no contexto da escrita diária do cabeçalho, que remete a um tipo de registro que focaliza o treino motor e a memorização.

O desenho também foi um tema explorado durante o jogo com as crianças. Com relação a esta atividade, elas foram questionadas sobre a frequência com que costumam desenhar, conforme revelam os trechos abaixo:

Marta: Sim, quando a gente tem aula de Arte e um dia a professora deu um desenho pra gente pintar  
 Samuel: Lá em casa eu desenho e na aula de Arte, tem alguns desenhos que é só pra pintar  
 Aline: Sim, eu desenho quando a professora deixa e na aula de Arte

Nota-se, a partir das respostas das crianças, que elas reconhecem a presença do desenho majoritariamente na aula de Arte. No entanto, foi possível observar propostas das professoras envolvendo o desenho, como no momento da construção do fantoche e da ficha da brincadeira, atividades já citadas anteriormente. Porém, as crianças não as mencionam, sugerindo que o desenhar passaria por uma autorização das professoras e apenas nas aulas de Artes isso é oportunizado.

Para se refletir a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças comentaram a respeito da contação de histórias, sendo questionados sobre onde as professoras liam mais histórias, se era na escola de Educação Infantil ou na atual de primeiro ano, conforme mostram os trechos abaixo:

Lorena: No primeiro ano e na outra escola  
 Soraia: No primeiro ano, aqui também tem muita e muita  
 Fernando: Na outra escola lia mais, mas aqui lê bastante  
 Clara: Aqui tem mais, tem todo dia  
 Theo: Na outra tinha mais  
 Julia: Aqui tem muita  
 Sonia: Nessa tem mais

As falas revelaram que a contação de histórias permanece bastante presente na rotina dessas turmas de primeiro ano, o que condiz com o observado, pois além da leitura diária em sala de aula, as crianças frequentavam a biblioteca da escola semanalmente.

Elas também conversaram a respeito das atividades que realizavam com maior frequência enquanto ainda estavam na escola de Educação Infantil, conforme mostram os trechos abaixo:

Carlos: Brincava e fazia pouquinha atividade. Quase todo dia a gente ia lá fora brincar  
 Jaqueline: A gente brincava no parquinho  
 Ronaldo: Tinha três recreios que a gente brincava  
 Thomas: Eu brincava, estudava, desenhava e ouvia histórias  
 Luciana: A gente fazia atividade e a gente brincava  
 Sara: Aqui a gente também brinca, todo dia, mas lá brincava mais  
 Maria: Eu pintava  
 Robson: Eu desenhava  
 Vivian: Eu brincava e desenhava  
 Marta: A professora dava sempre desenho e tinha livros também

Pelas respostas das crianças, pode-se inferir que o brincar era a principal atividade na rotina escolar da Educação Infantil. A aluna Sara relata que havia mais oportunidades para brincar na escola do ano anterior, porém, ressalta que no primeiro ano, escola atual, a atividade também ocorre com bastante frequência.

Nota-se, portanto, que práticas que eram bastante frequentes na Educação Infantil, como a contação de histórias e espaços para as brincadeiras, permaneceram nestas duas turmas de primeiro ano, revelando uma possibilidade de continuidade entre as duas etapas de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas pedagógicas em torno dos precursores da escrita podem se constituir em ponte na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, portanto, é importante ressignificar as brincadeiras de faz de conta e o desenho como experiências

profícuas, tanto para o desenvolvimento da escrita, como para inserir as crianças em práticas próprias da cultura escrita.

Podemos concluir que, geralmente, as práticas de leitura e escrita ocorriam em contextos significativos de uso. Porém, foram observadas algumas estratégias de memorização, como a cópia frequente do alfabeto no caderno no momento da escrita do cabeçalho, ou seja, oscilações entre práticas sociais de leitura e escrita e propostas de treino, que podem distanciar as crianças das necessidades e motivos para se escrever.

Com relação à prática do desenho, as crianças reconhecem a aula de Arte como o lugar do desenho, no entanto, nas sessões de observação, também foi possível presenciar propostas de desenho. No que diz respeito à brincadeira de faz de conta, na maior parte das vezes, ela não estava relacionada a contextos em que a leitura e a escrita pudessem ser relevantes para compor o simbolismo construído em cada situação.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## **REFERÊNCIAS**

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* **O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças**. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp- Campinas - 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: As muitas facetas**. Revista brasileira de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6a ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1998.