

## LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.

Maria Elany Nogueira da Silva<sup>1</sup>  
Keila Andrade Haiashida<sup>2</sup>

### RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa de ensino com objetivos específicos no que diz respeito à garantia de direitos das crianças e a defesa de uma aprendizagem significativa que a contemple em seu desenvolvimento integral. Desenvolver habilidades relacionadas a linguagem oral e escrita requer conhecimento teórico e um olhar amplo do profissional que atua nesta etapa para que esta seja desenvolvida considerando as especificidades da infância. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de leitura e escrita que devem ser asseguradas às crianças na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Soares (2020), Baptista (2010) e Morais (2009) que nos possibilitaram refletir sobre a leitura e a escrita na primeira infância. Os resultados indicam que algumas concepções precisam estar bem consolidadas para o trabalho nesta etapa de ensino para que não haja diferentes interpretações quanto a finalidade do brincar na primeira infância e do desenvolvimento das outras linguagens da criança em detrimento do foco específico da linguagem escrita. Vivências como as experiências de leitura e escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas, contribuem para a compreensão das características do sistema de escrita e para a organização do cotidiano das crianças, além de funcionarem como modelos estáveis de escrita. Práticas de escrita espontânea; conhecimento das letras do alfabeto; desenvolvimento da consciência fonológica através de rimas, parlendas e o contato visual com a escrita de palavras conhecidas (palavras estáveis) são experiências que podem ser desenvolvidas e possibilitam as crianças construírem hipóteses sobre esse processo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Leitura, Escrita, Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

As práticas de letramento e alfabetização sofreram grandes transformações nas últimas décadas, contribuindo para uma mudança acerca das concepções referentes a apropriação da leitura e da escrita. Contudo, ainda vivenciamos discussões sobre a eficácia dos métodos para garantir uma alfabetização de qualidade às nossas crianças. Superar as práticas de memorização e decodificação das letras, da cópia sem contexto para a compreensão da função social da leitura e da escrita é um caminho que vem sendo construído a passos lentos e cheios de obstáculos no percurso.

Durante esse percurso de legitimação da Educação Infantil, enquanto etapa de ensino, e das práticas exercidas para tal, observa-se algumas divergências entre

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará -UECE. elanyng23@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutora em Geografia (UECE), Mestre em Educação (UFC), Graduada em Pedagogia (UFC), Graduanda em Psicologia (UNINASSAU), professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE. keila.haiashida@uece.br.

concepções acerca das vivências relacionadas à apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil. Percebe-se uma disputa teórica para defender o que seria compreendido como possível e não possível nas experiências realizadas com as crianças. Essas discussões teóricas e concepções enraizadas nos colocam em situações extremas, em que muitas vezes impossibilitam um diálogo necessário. Como discute Araújo (2017, p. 346):

[...] observam-se certas inconsistências no que concerne ao processo inicial do ensino da leitura e da escrita. Por um lado, vemos práticas preparatórias descontextualizadas e repetitivas, que não partem dos conhecimentos que as crianças já têm sobre a cultura e a linguagem escrita, desconsiderando-se, inclusive, as concepções contemporâneas de ensino nesse campo, bem como a especificidade da Educação Infantil. Por outro lado, podemos observar também práticas e discursos que negligenciam o contato das crianças com a escrita, sob o argumento de que esse é um aprendizado escolar, um saber reservado ao Ensino Fundamental, tendo a Educação Infantil o papel de resguardar o espaço informal do brincar.

Com base nesse contexto, observa-se que se faz necessário refletir sobre esta temática, para que se possa desmistificar tais concepções e buscar discutir qual caminho compreende-se como o mais indicado para o direcionamento de boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Visto que, esta é uma etapa de ensino com seus objetivos específicos no que diz respeito à garantia de direitos das crianças e a defesa de uma aprendizagem significativa que a contemple em todas as linguagens.

Importa destacar que,

Não se quer obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou “lendo palavras simples”, por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras; por outro lado, também não se pretende que ela mergulhe em um mundo que exclui textos, palavras ou letras e que, portanto, não existe na maioria dos quadrantes de nosso país. (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 19)

Tendo em vista a importância desta modalidade de ensino no processo de desenvolvimento infantil, é que se anseia por práticas significativas que partam do interesse da criança e venham a motivar seu aprendizado. “É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental ‘emergilas’ em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37)

Esta pesquisa, de caráter inicial abordará apontamentos teóricos acerca da imersão das crianças da Educação Infantil em práticas de leitura e escrita. Com o objetivo de refletir sobre o desenvolvimento de práticas voltadas para a linguagem oral e escrita na

educação infantil, procuraremos percorrer por um caminho de reflexões sobre os direitos das crianças, no que diz respeito a aquisição desta linguagem.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a construção desta pesquisa consiste em uma revisão de literatura a partir de artigos e obras que retratam a leitura e a escrita na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Realizamos uma análise bibliográfica dos aportes teóricos que tratam dos processos de práticas de leitura e escrita destinado às crianças, a fim de discutir sobre as experiências de leitura e escrita vivenciadas nesta etapa de ensino.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que possibilita compreender sobre os fenômenos complexos e contextuais a partir de uma perspectiva interpretativa. A pesquisa qualitativa segundo Minayo (1994, p. 21), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Utilizamos autores como Soares (2020), Baptista (2010), Morais (2009), Brandão e Rosa (2023), que nos possibilitaram refletir sobre a leitura e a escrita na primeira infância. Para compreendermos sobre desenvolvimento infantil e as práticas que norteiam o trabalho com crianças nos debruçamos nas obras de Kramer (2006), Oliveira (2011) e Kishimoto (2010). Foram analisados também os documentos que norteiam esta etapa de ensino para entender sobre suas especificidades. Tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Educação Infantil, nas últimas décadas, obteve avanços significativos relacionados às políticas que asseguram tal modalidade, tanto em relação à qualidade na estrutura física oferecida às crianças como também no fazer pedagógico. Esses avanços trouxeram evidências de que os estímulos oferecidos até os cinco anos de idade são essenciais no despertar de habilidades que favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo.

A partir deste pressuposto, os documentos existentes voltados para a Educação Infantil passaram a assegurar o educar e o cuidar como objetivos principais,

desmistificando o caráter assistencialista adquirido no decorrer dos séculos em que se construiu a educação de crianças pequenas.

A Educação Infantil, enquanto modalidade da Educação Básica, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Para assegurar esses direitos no desenvolvimento das crianças se faz necessário discutirmos sobre a formação dos profissionais que atuam nesta etapa de ensino assim como toda a estrutura organizacional dos ambientes para que seja possível oferecer os estímulos capazes de promover nas crianças o seu desenvolvimento.

Para orientar as propostas pedagógicas realizadas junto às crianças foram elaborados documentos norteadores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), e por último a Base Nacional Comum Curricular (2017) que aponta os objetivos e direitos de aprendizagem destinados às crianças.

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010). A partir desses eixos que o professor planeja e direciona as experiências realizadas nas salas de referência. A brincadeira como eixo do trabalho com crianças é propulsora de uma experiência significativa que possibilita diferentes aprendizados. Na visão de Kishimoto (2010), a brincadeira,

[...] é a principal atividade do dia da criança, pois dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 04)

Desta forma, algumas concepções precisam estar bem consolidadas para o trabalho direto com a primeira infância. É necessário que a criança seja inserida em um ambiente estimulador que favoreça seu aprendizado com uma intencionalidade pedagógica bem definida, a fim de que não haja diferentes interpretações quanto a finalidade do brincar na primeira infância em detrimento da promoção as outras linguagens e vice-versa. A nossa questão está em evidenciar que tais práticas devem estar intrinsecamente ligadas, como podemos destacar na fala de Kishimoto (2013):

A aproximação do brincar com o letramento requer explicações sobre como se aprende por meio do brincar. O debate em torno da dicotomia brincar-aprender referenda pedagogias em que ora a aprendizagem é o foco, eliminando-se o brincar, ora o brincar reina em terreno hegemônico. (KISHIMOTO, 2013 p. 22)

As concepções e teorias acerca do desenvolvimento humano tem evoluído no sentido de não conceber a aprendizagem da criança apenas como fator biológico, em que elas serão regadas e desabrocharão apenas em uma fase determinada da infância, assim como as que partem da perspectiva de aprendizagem voltada apenas para o ambiente sem obrigatoriamente necessitar de estímulos dos pares. Para tanto:

[...] Surgiu na psicologia uma corrente que advoga a existência de uma relação de recíproca constituição entre o indivíduo e o meio, a vertente interacionista. Segundo ela, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (OLIVEIRA, 2011, p. 130)

A visão sociointeracionista evidencia a interação com o ambiente e com os pares como algo propulsor para a aprendizagem. Na Educação Infantil, a aprendizagem se dá através desses estímulos, ou seja, o desenvolvimento das habilidades nas crianças dependerá dos estímulos oferecidos a ela, independentemente da idade em que ela se encontre. Como aponta, Vygotsky (2003):

Se quisermos proporcionar a uma criança uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora, devemos ampliar a sua experiência. Quanto mais a criança vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais dispõe de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora. (VYGOTSKY apud BAPTISTA 2010, p. 05)

Os estímulos, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e a escrita na Educação Infantil, ocorrem a partir das experiências propostas e planejadas colocando sempre a criança como centro da prática. Entendemos que é de suma importância que bons planejamentos direcionem essas experiências a fim de respeitar a cultura da infância. Corroborando com esse pensamento, Baptista (2010) aponta que:

É também importante considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem

escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (BAPTISTA, 2010, p. 03)

Para que essas experiências ocorram de maneira significativa, deve-se primeiro compreender a concepção apregoadada em relação as práticas de leitura e escrita na educação infantil discutida nos últimos anos. Brandão e Leal (2011) apontam três caminhos. Segundo as autoras, o primeiro intitulado como “A obrigação da alfabetização”, traz uma ideia de trabalho descontextualizado com as letras e de treinos mecânicos desconsiderando o protagonismo infantil e seus modos de pensar sobre a escrita. “O letramento sem letras” como segundo caminho, aponta práticas onde acreditam que a criança deve ser estimulada em todas as outras linguagens anulando a linguagem escrita por compreender que tais práticas não devem ser garantidas às crianças, pois anularia todas as outras.

As autoras por sua vez, apresentam uma possibilidade de “ler e escrever com significado na educação infantil”, entendendo que a alfabetização começa por um longo processo de imersão das crianças na cultura escrita. Apontamentos estes já levantados por Vygotsky (1984) que expõe que:

[...] bem antes dos seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele, o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.” (VYGOTSKY 1984, apud BRANDÃO e LEAL, p. 15)

Diante dessa premissa compreende-se que o questionamento posto não é se a criança pode ou não ser alfabetizada na Educação Infantil, mas sim a compreensão de como a criança aprende e se desenvolve, para que assim sejam inseridas em contextos significativos e respeitosos de sua faixa etária. Sendo a escola espaço privilegiado que possibilita interação e estímulos que darão acesso à cultura letrada, quando bem intencionadas e refletidas, as práticas de inserção para leitura e escrita se constituem como base para a apropriação desta como linguagem.

É oportuno destacar que “ensina-se as crianças a desenharem letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”. (VYGOTSKY, 1991, p. 70) Vygotsky ao apresentar a perspectiva sociointeracionista no desenvolvimento da escrita, direciona que as crianças precisam compreender para além de um código, precisam compreender esta como linguagem. Essa linguagem se

constrói desde que são bebês, ao interagirem como livros, ao observarem o mundo ao seu redor. Como nos disse Paulo Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Desta forma,

o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita. (REGO, 1995, p. 69)

Vale destacar, “[...] que as crianças não só se interessam pelos usos da escrita, suas funções sociais, mas querem saber também sobre o seu funcionamento” (ARAÚJO, 2016, p. 2330). Essa curiosidade que a criança apresenta sobre o funcionamento da escrita se torna combustível para inseri-la neste mundo cheio de significado.

Ao serem expostas em um ambiente letrado com práticas efetivas, onde elas possam ler, mesmo sem saber ler e escrever e sem compreender a escrita de forma convencional, as crianças passam a construir hipóteses sobre esse processo. E dessa forma, se bem mediadas, começam a interpretar o sistema de escrita alfabética.

Sobre os aspectos construídos em relação a consciência fonológica, Soares (2011) defende que, “na educação infantil, a criança deveria, pelo menos, descobrir que, ao escrever, registramos os sons das palavras e não as características dos objetos ou dos seres a que elas se referem”. Conceito este denominado de *realismo nominal*, definido por Moraes (2019) como uma característica de quando as crianças atrelam as palavras a características físicas ou funcionais dos objetos. Ou seja, a escrita nessa fase é uma representação do objeto em si, e não do som da palavra.

Essas compreensões são imprescindíveis na construção de habilidades necessárias para o processo de alfabetização. Sobre as habilidades esperadas das crianças de 4 e 5 anos matriculadas nas turmas de Educação Infantil, Moraes e Silva (2023) afirmam que:

[...] espera-se que, antes de entrar no ensino fundamental, as meninas e meninos consigam contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao tamanho, identificar palavras parecidas (porque têm as mesmas sílabas iniciais ou finais) e que descubram novas palavras, juntando sílabas (orais e escritas) de outras palavras com as quais estão operando. [...] Sabemos que diferentes pesquisas têm demonstrado que essas são habilidades fundamentais para uma criança brasileira desenvolver hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita. (MORAIS e SILVA, 2023, p. 09)

Soares (2020) sob uma perspectiva sociointeracionista aponta a importância da mediação pedagógica, considerando o nível de desenvolvimento que a criança está e o nível que ela pode chegar, através da estimulação do professor. Conceito este intitulado como *Zona de Desenvolvimento Proximal*, formulado por Vygotsky (1978).

Ao propor a inserção das crianças em práticas de leitura e escrita como função social, Baptista (2010), afirma que:

[...] é preciso que a professora oriente a exploração desses materiais, valorizando conhecimentos prévios da criança, possibilitando que ela formule deduções e descobertas, faça inferências a partir de informações que extrapolam os textos lidos, relacionando-os com outros textos e contextos. (BAPTISTA, 2010, p. 08)

A criança ao manipular os materiais didáticos e/ou jogos que estimulam os processos cognitivos, construirá uma base para a estrutura do pensamento durante o processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). É importante ressaltar, como aponta (BAPTISTA, 2010, p. 09), que:

[...] o aprendizado desses saberes deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros saberes e não como condição ou pré-requisito. Ou seja, é contando histórias para as crianças que se discute a necessidade de se ficar em silêncio por um determinado período, ou de se esperar um momento oportuno para interromper a narrativa. É escrevendo uma lista de compras na brincadeira de casinha que se aprende a usar o lápis ou a passar as folhas de um bloco, por exemplo.

Ou seja, o cotidiano da criança é o seu laboratório de aprendizagens, e acreditamos que é desta maneira que as vivências com a leitura e a escrita devem ser promovidas. Conhecendo essa concepção, é que o professor atuante com esta etapa de ensino, será capaz de propor o direcionamento de estratégias que poderão ser exploradas não anulando o contato com as outras linguagens, tão necessárias para o desenvolvimento das crianças.

Como sujeitos inseridos em uma sociedade letrada, as crianças interpretarem os signos existentes culturalmente e vão construindo aprendizagens sobre o meio em que estão inseridas. E é por meio dessa interação e desse contato com o meio, que a criança vai construindo sua identidade como sujeito.

O contato com a cultura escrita se inicia mesmo antes das crianças adentrarem nas instituições de ensino. Para Kramer (2009), a criança é produtora de cultura, à medida em que se relaciona com os pares e com as diferentes manifestações culturais existentes. Através da brincadeira, ela produz histórias, recria o cotidiano e vai dando sentido ao mundo em que vive, estabelecendo relações com as tradições existentes.



Dessa forma, o nome próprio contribui para a individualização da criança, ela vai se diferenciando, constituindo-se única, aprendendo e produzindo cultura. As experiências de leitura e escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas, contribuem para a compreensão das características do sistema de escrita e para a organização do cotidiano das crianças, além de funcionarem como modelos estáveis de escrita. Tendo o nome como palavra estável, a criança sente segurança para a escrita de outras palavras quando lhe é proposta. Por exemplo: ao ser solicitada que escreva o nome da fruta MAÇÃ, ela pode recorrer ao som do seu próprio nome, o MA, da MARIA. E assim continuará formulando hipóteses de que a escrita nota o som das palavras e que estas podem estar em diferentes formas.

Para nos apropriarmos e direcionarmos para boas práticas de leitura e escrita, trataremos a seguir a definição de alfabetização e letramento definidos por Soares (2009):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27)

Como aponta a autora estes processos mesmo sendo distintos, são indissociáveis. As práticas de alfabetização só fazem sentido se amparadas numa perspectiva do letramento, pois, desta forma a criança compreenderá o sentido do para que se lê e para que se escreve. Reiteramos aqui que mesmo utilizando termos como alfabetização, não nos referimos a uma defesa desta como meta a ser cumprida na etapa da Educação Infantil. Entendemos esta como um processo que se inicia nesta etapa com práticas e vivências que a criança inserida em uma cultura letrada, perpassa desde os primeiros anos de vida.

Desta forma, destacamos que defendemos que na etapa da Educação Infantil as crianças não vivenciam somente experiências de letramento, como algo mal compreendido por algum tempo. As práticas que dizem respeito sobre o funcionamento do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) devem ser propostas sem desconsiderar outras vivências e necessidades infantis. Acreditamos, conforme Brandão e Rosa (2023, p. 09) que:

[...] é preciso inserir na rotina dos anos finais da Educação Infantil momentos em que as crianças reflitam sobre a escrita de palavras (e não simplesmente as copiem) e sobre os princípios que regem sua composição, ao mesmo tempo em que participem de atividades que envolvam a leitura e a produção escrita de

textos - de forma compartilhada e, também, em ensaios individuais -, com diferentes finalidades comunicativas e recorrendo a diversos gêneros textuais.

Desta forma, apontamos algumas experiências que podem ser vivenciadas pelas crianças de pré-escola nas instituições de ensino que favoreçam a compreensão do sistema alfabético. Tais como, a escrita espontânea; conhecimento das letras do alfabeto; desenvolvimento da consciência fonológica e o contato visual com a escrita de palavras conhecidas (palavras estáveis); um ambiente com escritas e suas diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático. Diferenciar desenho de escrita; identificar a direção da escrita – de cima para baixo e da esquerda para a direita; compreender que a escrita representa os sons da palavra e não seu significado; traçar, conhecer e reconhecer letras, identificá-las como representação dos sons da fala, entre outros.

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na Educação Infantil. Para Soares (2020), a leitura deve ser precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; devem ocorrer com interrupções propositalmente para perguntas de compreensão e inferência; avaliação de fatos das narrativas, de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. As leituras de gêneros diversos enriquecem o vocabulário da criança, proporcionam o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e de estabelecimento e de relações entre fatos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos aqui, que se faz necessário a imersão das crianças em práticas significativas que objetivem a apropriação de conceitos relacionados ao letramento e alfabetização. Tendo em vista que aprender a ler e a escrever é um processo complexo que exige boas propostas e boas intervenções, sendo fundamental a mediação de um profissional entendido dos aportes teóricos que envolvem as premissas de propor práticas que objetivem a reflexão e a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Desta forma, identificamos ao longo dessa discussão que é necessário propor cada vez mais, diálogos coerentes e responsáveis para que a escola como espaço privilegiado proporcione vivências que favoreça o aprendizado das crianças.

Possibilidades de leitura e escrita na Educação Infantil devem ser pensadas para além de atividades em uma folha A4. Ler e escrever devem partir de uma necessidade, de um desejo da criança em descobrir o mundo e se comunicar com ele. Para isto, ela deve

vivenciar inúmeras experiências, em diversas situações do cotidiano para que possa ir construindo suas habilidades e desta forma se constituindo como sujeitos. A criança, enquanto produtora de cultura, é capaz de não só descobrir o mundo em que vive, mas de transformá-lo. Pois, como nos lembra Brandão e Rosa (2023, p. 36), o “processo de alfabetização é apenas um meio. A finalidade é, de fato, que as crianças possam participar do mundo dos livros, da leitura e da escrita.”

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. **Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada**. Revista Contemporânea de Educação [Online], 12.24 (2017): 344 - 361. Web. 4 set. 2023

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

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. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRANDÃO, A.C. P.; LEAL, T. **Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **A aprendizagem inicial da escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A; **A Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar, letramento e infância.** Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002400637>. Acesso em: 12 set. 2023.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. v. 1. 238p.

MORAIS, A. G.; DA SILVA, A. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-16, 7, set. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SARMENTO, D. F.; FOSSATI, P.; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 117-140, 2012. Disponível em: Acesso em: 4 set. 2023.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed., São Paulo: 1991.