



Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ISSN 2359-5051

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E PANORAMAS À FRETE DE DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS

LITERACY AND LITERACY IN EARLY EARLY EDUCATION: DILEMMA AND PICTURES AHEAD IN DIFFERENT BRAZILIAN REGIONS

Cíntia Geni Silva¹

Stéphanie Lúcia Ferreira de Souza Rodrigues²

Franchys Marizethe Nascimento Santana³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a presença e a aplicação das práticas de alfabetização e letramento nas turmas de Educação Infantil, bem como analisar de que forma elas se manifestam, especificamente, em duas regiões distintas dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro - Brasil. A Educação Infantil vem ao longo de sua história, se constituindo como primeira etapa da educação básica, reconhecida formalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 e reestruturada a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), que estabelece as interações e brincadeiras como elementos centrais das práticas pedagógicas, conferindo-lhes intencionalidade educativa. Essas atividades são exploradas de forma lúdica, permitindo que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. O aprofundamento da problemática, na perspectiva aqui investigada, busca compreender as metodologias adotadas pelos professores para assegurar que os estudantes tenham contato com a leitura e a escrita como um direito garantido, preparando-os para as vivências nas práticas sociais. O presente artigo fundamenta-se nas pesquisas de campo e nas contribuições teóricas de autores como Soares (2009); Ferreiro (1999); Freire (1996);

¹Professora de Educação Básica, Pós graduada no curso de Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da Inclusão e Diversidade Cultural da UFMS. E-mail: cintiananet2015@gmail.com

² Professora de Educação Básica. Pós graduada no curso de Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da Inclusão e Diversidade Cultural da UFMS. e-mail: stephanivr2@gmail.com

³ Professora, Doutora, efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectiva da Inclusão e Diversidade Cultural, coordenadora dos Laboratório de Artes e Ludicidade na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. E-mail: francys.santana@ufms.br

Vigotsky (1987), entre outros, que defendem a capacidade das crianças de compreenderem o processo de alfabetização por meio de contextos sociais, ainda na primeira infância. Desse modo, conclui-se que o contato com a leitura e a escrita na Educação Infantil, de maneira lúdica, dinâmica e contextualizada, explorando diferentes gêneros textuais, permite a ampliação do vocabulário e do pensamento crítico e criativo, garantindo um ambiente estimulante e inclusivo, onde o aprendizado ocorre de forma natural e integrada às situações reais do cotidiano, devendo ser considerando os interesses e autonomia das crianças, respeitando as particularidades do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aims to investigate the presence and application of alphabetization and literacy practices in the Early Childhood Education classes, as well as analyzing of that forms they manifest, specifically, in two distinct regions of the states of Minas Gerais and Rio de Janeiro - Brazil. Early Childhood Education has throughout its history constituting itself as the first stage of basic education, formally recognized by the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN 9394/96 and restructured from the base on the National Common Curricular Base - BNCC (2018), which establishes interactions and games as central elements of pedagogical practices, giving them educational intentionality. These activities are explored in a playful way, allowing children fully to learn and develop. The deepening of the problem, from the perspective investigated here, seeks to understand the methodologies adopted by teachers to ensure that students have contact with reading and writing as a guaranteed right, preparing them for experiences in the social practices. The present article, is based in the field searches and theoretical contributions from authors such as Soares (2009); Ferreiro (1999); Freire (1996); Vigotsky (1987), among others, who defend the ability of children, understand the literacy process through social contexts, even in early childhood. Thus, it is concluded that contact with reading and writing in Early Childhood Education, in a playful, dynamic and contextualized way, exploring different textual genres, allows for the expansion of vocabulary and critical and creative thinking, ensuring a stimulating and inclusive environment, where learning occurs naturally and integrated into real everyday situations, considering the interests and autonomy of children, respecting the particularities of their development.

Keywords: Playfulness. Literacy. Literacy. Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento na Educação Infantil representam aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional das crianças, especialmente no contexto diversificado nas diferentes regiões brasileiras. Esta pesquisa tem por objetivo explorar os dilemas e panoramas enfrentados, por profissionais da educação, na implementação de práticas eficazes. Considerando as desigualdades regionais, serão analisadas as distintas abordagens pedagógicas e os desafios específicos encontrados nas duas localidades pesquisadas.



A discussão busca compreender as práticas atuais, identificar problemas e propor caminhos para aprimorar a alfabetização e o letramento, com metodologias atuais garantindo que as crianças estabeleçam relações diversas com a linguagem oral e escrita, de forma prazerosa e espontânea.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Lei 9394 de 1996, preconiza sobre a Educação Infantil e estabelece em seu Artigo 29:

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p.11).

O documento não aborda de maneira explícita a temática relacionada ao processo de alfabetização, o que provoca discussões divergentes acerca da forma de incorporá-lo ao trabalho com o currículo escolar na Educação Infantil. Surge, assim, uma dúvida recorrente nas instituições de ensino: é apropriado iniciar o processo de alfabetização já na Educação Infantil? E, em caso afirmativo, quais seriam as estratégias mais adequadas para essa etapa do desenvolvimento infantil? É fundamental considerar como apoiar as crianças na apropriação da linguagem escrita de forma significativa, evitando práticas baseadas em cópias e exercícios repetitivos desprovidos de contexto.

Conforme Soares (2009) o processo de alfabetização e letramento não se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois a criança desde os primeiros anos de vida está inserida num mundo onde as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes. Alfabetizar e Letrar são duas ações distintas, porém indissociáveis, sendo a alfabetização conjunto de técnicas e letramento uso social da língua escrita.

Para Lima e Casagrande (2020) o processo de alfabetização e letramento se faz necessário logo na primeira etapa da educação básica. Diante desse exposto, surge o questionamento: Quais práticas com a cultura escrita os professores da Educação Infantil vem trabalhando com as crianças no processo de alfabetização e letramento?

Nesse sentido, o mais apropriado seria promover a alfabetização articulada ao letramento, ou seja, ensinar a ler e a escrever inserindo essas habilidades no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, considerando a cultura em que as crianças estão inseridas. Dessa forma, busca-se garantir que o processo faça sentido e contribua para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Kramer e Abramovay, (1986) há uma relação entre letramento, alfabetização e a Educação Infantil, devendo ser considerado a realidade e os conhecimentos prévios como ponto de partida, sendo ampliados por meio de práticas coerentes e concretas.

Este trabalho justifica-se pela relevância do tema e pela divergência acerca do momento mais adequado para inserir a criança no universo da leitura e escrita, bem como das metodologias que

devem ser adotadas nesse processo. A alfabetização e o letramento devem ser conduzidos de forma integrada, atendendo às especificidades dessa etapa de ensino e reconhecendo a criança como um ser cultural, com características próprias de um sujeito em pleno ciclo da infância. O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por professores da Educação Infantil em diferentes contextos.

2. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, conforme pesquisas, possui suas origens em um panorama histórico amplo e diversificado, que reflete transformações culturais, sociais e pedagógicas ao longo dos séculos. A evolução dessa etapa educativa evidencia o crescente reconhecimento, por parte da sociedade, da relevância do desenvolvimento integral da criança pequena e da importância da educação na primeira infância.

Na Idade Média, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos e recebiam cuidados especiais apenas nos primeiros anos de vida. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já faziam parte do cotidiano adulto, participando das mesmas atividades, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticadas pelos adultos.

Para Hagen (1995) os trajes das crianças com roupas que as envelheciam são indício de que as mesmas eram tratadas como pequenos adultos, como retratados nos quadros. Naquela época não havia distinção entre crianças e adultos, pois todos participavam coletivamente de tudo e as crianças não eram consideradas como sujeitos de direitos e nem respeitadas.

Os vestidos, os aventais e tocados das meninas eram parecidos com os das mães e os calções, os gibões e as cotas dos rapazinhos eram idênticos aos dos pais. Existiam poucos brinquedos na época: peões, cavalos de madeira, bonecas e molinetes montados em grandes hastas. A maior parte das crianças de Bruegel passava bem sem eles ou utilizava bexigas de porco, ossinhos, tonéis, aros de tonéis, ou seja, objetos que tinham a mão (Hagen, 1995, p. 76).

O autor destaca aspectos importantes da infância em tempos passados, revelando um contexto de reprodução social e cultural evidente no vestuário e nas brincadeiras das crianças. O fato de as roupas dos meninos e meninas imitarem as dos adultos reflete uma visão da infância como uma extensão da vida adulta, sem a separação clara que se observa nos dias de hoje. Além disso, a escassez

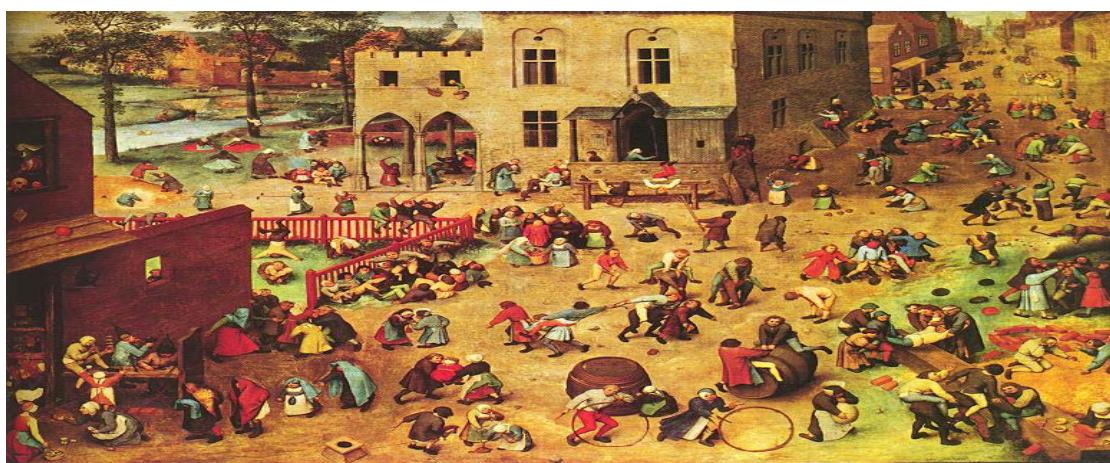
de brinquedos específicos enfatiza a criatividade e a adaptabilidade das crianças, que transformaram objetos simples e do cotidiano em instrumentos de diversão.

Bruegel (1560) dedicou um quadro especificamente à temática da infância, chamado *Jogos Infantis*, conforme explícito na imagem abaixo, que expressa um momento lúdico contemporâneo, cujas brincadeiras e interações eram compartilhadas entre adultos e crianças e os brinquedos, confeccionados por eles próprios. No século XVI, era comum os adultos e crianças brincarem e participarem dos mesmos jogos.

O Renascimento trouxe uma nova perspectiva sobre a infância, começando a considerar as crianças como indivíduos com necessidades e potencialidades próprias. No século XVII, a obra de John Locke "Some Thoughts Concerning Education" (1693), destacou a importância da educação desde a infância, influenciando o pensamento pedagógico da época. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em "Emílio ou Da Educação" (1762), defendeu a relevância da educação precoce e do desenvolvimento natural das crianças, propondo um enfoque mais centrado na criança e no respeito ao seu ritmo de aprendizagem.

O século XIX marcou o início da institucionalização da Educação Infantil, especialmente na Europa e nas Américas. Na Alemanha, Friedrich Froebel fundou o primeiro jardim de infância (Kindergarten) em 1837, introduzindo a ideia de um ambiente educativo estruturado para crianças pequenas, com ênfase em atividades lúdicas e criatividade. Suas ideias foram amplamente disseminadas e adaptadas em outros países, promovendo o conceito de que a educação deve ser uma experiência envolvente e estimulante desde os primeiros anos de vida.

Figura 1- Jogos Infantis



Fonte: Bruegel, 1560.

A pintura “Jogos Infantis” retrata mais de duzentas e cinquenta crianças, não existindo na história da arte exemplo de maior catálogo de jogos e brincadeiras infantis para exercitar o corpo

como o registrado na obra acima, cujas brincadeiras aconteciam nas ruas do vilarejo, às margens de um rio, onde os camponeses em seu cotidiano habitual, nos momentos de descontração e interação brincava de bambolê, pião, cinco Marias, pernas de pau, cambalhotas, cabra- cega, bolo de lama, piruetas, cantigas de roda, bolhas de sabão, barril entre outras que na idade contemporânea ainda se brinca, embora o cenário hoje seja bem diferente daquela época, uma vez que as crianças não têm ruas largas e desobstruídas para brincar.

É relevante destacar que o brincar enquanto necessidade humana e como possibilidade de interação do sujeito com seu meio, é um processo histórico-cultural, responsável pela concepção da infância, bem como suas memórias.

Contudo, a partir do século XIX, de acordo com Paschoal; Machado (2009) os jardins de infância tinham objetivo puramente assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação das crianças, e a preocupação pedagógica era voltada para a religião, onde as crianças aprendiam a ler a bíblia sagrada, porém a igreja foi a primeira instituição a ter um olhar mais humanizado para as crianças nos orfanatos.

Com o surgimento da revolução industrial, houve uma mudança significativa na estrutura familiar devido à entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de novas formas de cuidado e educação das crianças, pois as mesmas por terem mãos pequenas eram usadas como mão de obra nas fábricas.

No entanto, é destacado que mesmo com o aumento do foco na educação, muitas instituições de cuidado infantil mantiveram uma abordagem assistencialista, especialmente no Brasil, onde as creches foram originalmente criadas com um viés predominantemente assistencialista, com o objetivo de auxiliar as mulheres operárias de baixa renda que precisavam da creche em tempo integral.

Dessa forma, nas primeiras décadas do século XX, segundo Stroher e Kremer (2007), organizações filantrópicas implantaram creches e jardins de infância para combater os altos índices de mortalidade infantil. Diante do exposto, com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, houve movimentos por melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Foi então que os empresários das indústrias para abafar a insatisfação dos trabalhadores, criaram dentro das fábricas vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas para os filhos dos operários. A educação infantil no Brasil deixou de ser uma questão de assistência social para passar a fazer parte dos planos das empresas para garantir que os trabalhadores sejam disciplinados e produtivos.

No entanto, com o avanço da industrialização surgiu o movimento feminista nos Estados Unidos, que defendeu a ideia de que as creches e pré-escolas deveriam atender todas as mulheres e pressionam o poder público a criar instituições de ensino, porém a maioria das creches e jardins de

infância no Brasil foram abertas por instituições de caridade, e não pelo governo.

Em 1970, no Brasil, o poder público ressignifica a concepção de infância, considerando que o atendimento à criança pequena fora do lar, possibilitaria a superação das precárias condições sociais vividas, no entanto, houve um descompasso entre as instituições públicas e privadas, uma vez que, as públicas que atendiam as camadas mais pobres tinham foco de trabalho na ideia de carência e deficiências, enquanto as instituições privadas das classes abastadas, defendiam uma proposta pedagógica voltada para a socialização, criatividade e preparação para o ensino regular.

De acordo com Paschoal Machado (2009) a evolução da Educação Infantil em meio a mudanças sociais, especialmente durante a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa, culminou na regulamentação dos dispositivos legais criados para assegurar o atendimento à criança de origens sociais diversas.

Instituições como creches e jardins de infância, foram inseridas com o propósito inicial de oferecer cuidados básicos às crianças, mas rapidamente se desenvolveram para incluir aspectos educacionais. A Constituição Federal de 1988, vem consolidar o direito da criança à educação, graças aos esforços das organizações não governamentais e pesquisadores da área da infância, cujo objetivo era assegurar as obrigações do Estado com as crianças. No Artigo 208, da Constituição Federal fica explícito que o dever do estado com a educação será efetivado, mediante a garantia da oferta de creches e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade, com foco prioritariamente educacional e não mais assistencialista.

Logo após a aprovação da Constituição Federal, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, voltado para a garantia dos direitos humanos com acesso à cidadania e proteção integral, cujo Artigo 53 estabelece que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990, art. 53, inc. I) .

A partir de 1994, o Ministério da Educação realizou uma série de encontros e seminários, com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação, questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área, a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 5 anos, o fortalecimento, das instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças, e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Posteriormente, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação evidenciou a importância

da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. No capítulo II sobre a Educação Básica, Artigo 29, essa lei define a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Foi aprovado em 2001, o Plano Nacional de Educação com o objetivo de estabelecer metas para todos os níveis de ensino, em regime de colaboração com os estados e municípios, ou seja, uma articulação de esforços contínuos que cada governo se compromete ao longo de dez anos em prol de uma educação de qualidade e democratização do ensino.

E finalmente, em 2017, o Conselho Nacional de Educação realizou audiências públicas para homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente às etapas da Educação Básica. A base visa nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (Brasil, 2017).

O panorama histórico da Educação Infantil revela uma trajetória de crescente reconhecimento da importância da educação na primeira infância e da evolução das práticas pedagógicas. Desde as abordagens informais e familiares das sociedades antigas até os sistemas educacionais estruturados e avançados do século XXI, a Educação Infantil tem se desenvolvido para atender às necessidades das crianças de maneira cada vez mais abrangente e inclusiva. A compreensão desse histórico é fundamental para apreciar os desafios e avanços atuais, bem como para continuar a promover uma educação de qualidade, que apoie o pleno desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

2.1 A função da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui um papel indispensável na formação da criança como base da construção do seu desenvolvimento com o apoio da escola, família e sociedade, que ocupam um papel importante para consolidar os valores construídos ao longo da vida de cada indivíduo.

É uma modalidade de ensino que enfatiza, prioriza e preserva a infância e seus direitos, por isso as leis amparam e definem suas funções básicas de atendimento, conforme preconiza a lei nº 12.796 de 2013 no Art. 29, que considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em todos os aspectos, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Uma escola comprometida com a Educação Infantil valoriza a ampliação das vivências das crianças em relação às linguagens oral e escrita, garantindo sua importância na formação de futuros

leitores. Além disso, destaca-se a relevância de integrar e equilibrar as práticas de cuidado, interação e brincadeira, elementos essenciais para um processo de ensino e aprendizagem significativo e integral.

Na Educação Infantil, a práxis docente tem a incumbência de criar ambientes que propiciem o contato com múltiplas formas de expressão e conhecimento, promovendo uma formação completa e respeitosa da identidade da criança, em consonância com os princípios defendidos nos documentos legais e educacionais brasileiros. Desse modo, o Referencial Curricular da Educação Infantil - RCNEI (1998) também esclarece que:

As novas funções para Educação Infantil devem considerar as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (Brasil, 1998, v. 1, p. 23).

É importante para o desenvolvimento das habilidades essenciais as interações e as práticas sociais, para que as crianças possam acessar diferentes formas de linguagem e conhecimentos. Visando construir uma identidade autônoma percebendo-se como indivíduos únicos, capazes de pensar e agir de forma independente, desenvolvendo sua própria compreensão de mundo. De acordo com Santana (2016), essa etapa da educação básica, que possui um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, deve priorizar a ludicidade. Lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar, relativo também à ação do jogar, explorar, se divertir, com espontaneidade, criatividade e prazer como forma de promover a aprendizagem e socialização. Ainda tomando como referência o referido autor, concordamos quando ele enfatiza que:

A Educação Infantil tem por finalidade desenvolver a potencialidade da criança através de atividades lúdicas. [...] Creches e pré-escolas precisam compreender o seu trabalho como uma função educativa de construção da identidade da criança e o exercício de sua cidadania, como também vivenciar a socialização entre elas, desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais, de modo que tenham acesso e ampliem seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural do contexto no qual estão inseridas (Santana, 2016, p.2).

A Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito ativo e de direitos, que aprende efetivamente desde os seus primeiros anos de vida, porém na realidade, a escola tradicional explora pouco os conhecimentos prévios e as potencialidades das crianças, com currículos inflexíveis e um planejamento rígido e engessado que impossibilita o protagonismo e autonomia das crianças.

Dentro dessa perspectiva de funcionalidade da Educação Infantil é possível destacar a preocupação com a qualidade das interações entre seus pares e os adultos, nos quais afeto e

conhecimento se cruzam, fortalecendo suas culturas, para que por meio das brincadeiras e interações, surjam oportunidades de atividades prazerosas que potencialize a ampliação das experiências infantis.

Vygotsky (1979, p. 45) afirma que “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. Tal afirmativa vai de encontro com a ideia de que através das interações e brincadeiras a criança aprende e se desenvolve e que o docente pode e deve avaliar a partir das observações feitas durante essas brincadeiras, com a finalidade de replanejar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

2.2 Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Desafios e Expectativas

Segundo Soares (2009), é na Educação Infantil que se inicia a introdução das crianças às práticas de leitura e escrita. A criança desde o seu nascimento está imersa em um ambiente letrado, vivenciando práticas de letramento no seu cotidiano através do convívio com os seus familiares e dos eventos sociais aos quais participa. A partir dos primeiros meses de vida, a criança já começa a entender que o mundo pode ser representado por meio de símbolos (voz, gestos, sons, movimentos, etc.). Ao entrar na escola, já trilhou um longo caminho que a torna muitas vezes um sujeito letrado sem ao menos ter iniciado formalmente seu processo de alfabetização.

Compreendemos a alfabetização como um processo sociocultural, profundamente vinculado às interações entre os sujeitos e às práticas cotidianas em seus contextos de convivência. Nesse sentido, as práticas sociais e as informações não são simplesmente assimiladas de forma passiva pelas crianças, mas se constroem a partir de suas interações e estímulos. Ensinar as letras sem antes introduzir a criança à cultura da escrita pode acentuar as desigualdades sociais já existentes. Crianças provenientes de famílias em situação de maior vulnerabilidade social, em geral, têm menos acesso à cultura escrita em comparação àquelas de famílias com melhores condições socioeconômicas. Isso se deve ao fato de que o ambiente familiar desempenha um papel essencial no estabelecimento dos primeiros contatos com a leitura e a escrita, influenciando diretamente o desenvolvimento dessas habilidades iniciais.

Assim, ao serem introduzidas ao universo da escrita, é fundamental que essas crianças encontrem sentido no que aprendem, com base em experiências experimentais que as conectam a esse processo. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998):

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção,

memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (Brasil, 1998, p. 122).

No Brasil, os métodos de alfabetização até o início da década de 1980, eram basicamente os tradicionais, centrados no ensino da relação entre letras e sons. De acordo com Oliveira, Ruiz, Yaegashi, (2020, p.40) “Em oposição aos métodos tradicionais de alfabetização tem-se o advento do construtivismo, vindo para o nosso país a partir dos estudos da argentina Emilia Ferreiro, na segunda metade da década de 1980”. Nos países desenvolvidos, como EUA (Estados Unidos da América) e França, os conceitos de alfabetização e letramento ocorreram de maneiras independentes, enquanto, que no Brasil, a alfabetização, mesclou-se ao recém-criado conceito de letramento, como se fosse uma extensão do mesmo.

Soares (2004) alerta sobre as consequências da especificidade do processo de alfabetização, considerando ser um dos mais relevantes fatores do fracasso na aprendizagem. O ensino da leitura e da escrita é alvo de polêmicas, impasses e indagações no que se refere ao seu lugar na organização curricular da educação infantil.

Alguns educadores receiam que práticas pedagógicas tradicionais sejam inseridas muito cedo na vida dessas crianças e, com isso, percamos a aprendizagem lúdica tão necessária nessa fase do desenvolvimento. Alfabetizar letrando é um grande desafio que implica refletir sobre as práticas e as concepções de alfabetização para garantir que os alunos aprendam não apenas a ler e escrever de forma autônoma as palavras numa escrita alfabética, mas que possam ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros que compartilhamos socialmente nas práticas diárias.

Para Soares (2009) o contato e o manuseio de materiais que contém a escrita e a leitura pelo professor proporciona aos pequenos uma maior interação com o mundo letrado. Alfabetizar uma criança não se restringe apenas ao fato de conduzi-la para alcançar o domínio do código, é necessário que a criança consiga viver no mundo da escrita, fazer o seu uso e se apropriar da mesma para pensar e produzir.

De acordo com pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), crianças entre 4 e 6 anos de idade, quando orientadas por meio de práticas lúdicas e adequadas na educação infantil, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético. Desse modo, entendemos que é preciso, sim, falar de currículo na Educação Infantil, em especial, sobre a área de linguagem escrita, até porque esta, diferentemente da linguagem oral, costuma despertar muitas controvérsias quando se trata do trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos.

As práticas de leitura e escrita devem ser desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil em contextos lúdicos, de maneira prazerosa e envolvente, sempre com uma intencionalidade educativa

que promove a interação entre as crianças. É essencial que essas práticas estejam integradas a outras formas de expressão e comunicação, ampliando as possibilidades de aprendizado e engajamento. Por exemplo, atividades como rodas de leitura com livros ilustrados ou a construção do cardápio da merenda, com uso de imagens, podem estimular a imaginação e o diálogo entre os pequenos.

2.3 Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil: LEEI (2017)

Em 2017 surgiu a Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Um projeto do governo federal em parceria com as universidades estaduais, com o compromisso nacional criança alfabetizada, cujos objetivos é orientar professores e demais profissionais para que possam garantir o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade à linguagem oral e escrita, bem como o bom desenvolvimento das aprendizagens nos anos subsequentes, ampliando a capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos, por meio das experiências vivenciadas.

O LEEI (2017) concebe a apropriação da leitura e escrita como um longo processo ligado às práticas sociais que se inicia na Educação Infantil, devendo ser trabalhadas preservando as especificidades que marcam este primeiro ciclo de vida. Por isso, a BNCC (2018) estabelece as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do currículo, onde as crianças, suas famílias e comunidades são reconhecidas em seus contextos sociais e culturais e as linguagens oral e escrita estão entrelaçadas às demais linguagens. O projeto compreende que o acesso à cultura do escrito é um direito das crianças desde bebês, e vai se ampliando a partir das vivências oportunizadas, pois são os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas.

Na edição de 2024 do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, foram ofertadas aos professores da Educação Infantil de diversos estados do Brasil o curso de formação continuada, por meio de encontros presenciais, encontros remotos pelo *Youtube* e acesso à plataforma online AVAMEC Interativo, totalizando uma carga horária de 126 horas, estruturado em 8 cadernos, tendo cada um deles um tema a ser abordado. O caderno 1 “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender, caderno 2 “ Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem, caderno 3 “ Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações, caderno 4 “ Bebês como leitores e autores”, caderno 5 “Crianças como leitoras e autoras”, caderno 6 “ Currículo e linguagem na Educação Infantil”, caderno 7 “ Livros infantis: acervos, espaços e mediações, caderno 8 “ Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

De acordo com Soares (2018), a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo contínuo cujo ritmo varia para cada criança, assim como as peculiaridades nos seus percursos, sendo a

Educação Infantil uma etapa relevante para acompanhar e estimular a criança de forma lúdica, no processo de leitura e escrita, sem que haja um corte no desenvolvimento da Educação Infantil para o ensino fundamental. De acordo com Batista (2010, p.3):

Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos, ao escutar a leitura de uma história ou elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita.

Assim, a literatura é concebida como um instrumento cultural que oferece às crianças a oportunidade de desenvolverem sua formação leitora, promovendo um diálogo enriquecedor entre a realidade, a fantasia e a imaginação. Por meio dessa interação, é possível vivenciar e explorar diferentes sentimentos que os livros podem provocar e revelar, mesmo desde a primeira infância.

As crianças estão imersas em um universo letrado e, desde cedo, são capazes de formular hipóteses com base nos símbolos presentes em seu contexto social. Ao ingressarem na escola, trazem consigo esses conhecimentos prévios e sua leitura de mundo, os quais devem ser reconhecidos e valorizados. Nesse cenário, o papel do professor assume uma importância fundamental, sendo responsável por ampliar as possibilidades de comunicação e expressão. Por meio de metodologias de ensino que respeitem as singularidades de cada aluno, o professor contribui para o pleno desenvolvimento das habilidades necessárias ao seu crescimento.

O presente artigo está alicerçado na abordagem de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, com o objetivo de investigar quais práticas de alfabetização e letramento vem ocorrendo na Educação Infantil, bem como seus desafios e possibilidades.

Foi realizada uma revisão bibliográfica, buscando assim, associar teoria e prática, possibilitando uma compreensão e reflexão sobre o tema proposto, como a investigação do que vem sendo pesquisado por estudiosos no ponto de vista metodológico.

Posteriormente realizamos a pesquisa empírica, pois foram realizadas entrevistas estruturadas nos municípios de Barra do Piraí-RJ e Contagem-MG, com professoras atuantes em turmas de crianças de 5 anos. Participaram da pesquisa três docentes de cada estado, com o objetivo de compreender suas percepções sobre a prática pedagógica, bem como suas metodologias aplicadas acerca da alfabetização e do letramento na Educação Infantil.

Optamos pelo trabalho coletivo por enriquecer a pesquisa analisando os pontos convergentes e divergentes que ocorrem entre os dois estados, com o objetivo produzir novos conhecimentos, contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social.



Foi acordado inicialmente, que as identidades das professoras assim como da Escola seriam preservadas por motivos éticos e para garantir a integridade e bem-estar dos sujeitos da pesquisa. Por esse motivo, as professoras foram identificadas por P1,P2,P3, P4,P5 e P6.

Quadro 1 - Relato das entrevistadas

Sujeitos	Tempo de atuação	Formação continuada voltada para práticas de alfabetização e letramento	Cursista no programa LEEI
P1	16 anos	Sim	Sim
P2	05 anos	Sim	Não
P3	08 anos	Sim	Não
P4	07 anos	Sim	Não
P5	13 anos	Sim	sim
P6	04 anos	Não	Não

Fonte: Autoras/2024.

Das três professoras entrevistadas, da região de Contagem, estado de Minas Gerais, apenas a professora P1 participa da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI 2017), e no Município de Barra do Piraí somente a professora P5 está realizando a formação. Sendo que, as demais do estado de Minas Gerais realizaram outras formações também voltadas para a alfabetização, que foi o caso do “Programa Alfaletrar”, que concebe uma junção do alfabetizar e letrar, ou seja aprender o sistema alfabetico de escrita e associar a seus usos sociais ao ler, interpretar e produzir textos, ainda na Educação Infantil, a partir dos quatro anos de idade. As demais docentes do município de Pirá entrevistadas, não fizeram o referido curso nem receberam outra formação voltada especificamente para a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

De acordo com a professora P2, o programa (LEEI 2017) assume uma concepção de linguagem fundamentada numa percepção dialógica discursiva, ou seja, consiste em construir desde a educação infantil um processo contínuo de apropriação das linguagens oral e escrita, voltada para a ludicidade, proporcionando às crianças situações diversificadas que envolva o uso da função social da leitura e escrita, garantindo o bom desenvolvimento das aprendizagens nos anos subsequentes. A professora P5 afirma que fortalece a base teórica para as práticas. A rede onde trabalha criou um grupo ampliando a troca de atividades e interação entre elas.

As seis docentes concordam com a ludicidade como eixo central nas práticas de letramento. Para tal, consideram necessário trazer aspectos da realidade social vivida pelas crianças aliada a propostas pedagógicas que vão conduzir novos saberes, de forma que faça sentido para as crianças em seu uso social. O professor tem o papel de organizar e mediar experiências que visem o aumento

do repertório oral e da vivência de situações que fortaleçam a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

As professoras citaram exemplos de atividade como: consciência fonológica, alfabeto móvel, participação na escrita dos bilhetes, chamadinhas diferentes com a ficha do nome e canções, trabalhos com o calendário, manuseio de livros das mais variadas culturas, bingo das letras, apresentar para as crianças os diferentes gêneros textuais existentes.

As professoras P1 e P5 defendem uma rotina estruturada em brincadeiras e experiências, com o aluno como protagonista e o professor como escriba e mediador das aprendizagens voltadas para a inserção ao mundo letrado.

A docente P2 sugere a criação de um ambiente visual com o alfabeto em diferentes formas, numerais e nomes dos alunos, promovendo um espaço rico em referências. Segundo a professora P3, é importante que esse material esteja acessível e em destaque e palpável, para os alunos se familiarizarem com a cultura escrita.

De acordo com Soares (2003), é na Educação Infantil que inicia-se o trabalho com atividades de alfabetização e letramento, o manuseio com materiais de leitura e escrita que favorecem uma maior interação com o mundo letrado.

Todas as docentes entrevistadas sugerem diferentes gêneros textuais para ampliação das experiências diversificadas da cultura escrita, aplicáveis em diversos contextos da vida social. São gêneros como: contos, fábulas, poemas, tirinhas, bilhetes, convites, cartas, receitas, livros literários com e sem escrita, revistas em quadrinhos e outros tipos de revistas, cantinho da leitura para apreciação, folders, contação de histórias entre outros, podendo ser trabalhados de forma lúdica com as crianças da Educação Infantil.

A professora P4 relatou que na sua turma ocorre o projeto Clube do Livro, onde ocorre a troca dos livros entre os alunos uma vez na semana. O livro é levado para a casa, e junto com a família é realizada a leitura, em seguida preenche a ficha com perguntas e realiza o desenho da história lida. Na sala de aula trocam experiências com seus pares por meio do diálogo discursivo.

Baptista (2010) afirma que a criança tem desde o primeiro ano de vida, o interesse pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) e a necessidade de descobrir o mundo letrado. Para a autora:

Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo, as crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando assim o seu protagonismo em relação ao processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita (Baptista, 2010, p.3).

As docentes relataram que o projeto contribui positivamente, fortalecendo a base teórica das práticas pedagógicas, promove a troca de experiências entre escolas da rede, contribui para que os gestores invistam mais na materialidade necessária à aquisição da leitura e escrita com o objetivo de consolidar práticas essenciais para essa etapa, ajudando as crianças a se apropriar dessa linguagem, que é tão relevante atrelada às práticas sociais.

As docentes entrevistadas defendem a ampliação do projeto a todos os professores da rede, uma vez que o projeto leitura e escrita na Educação Infantil, pode ser considerado como ponto de partida para a práxis docente e devendo se caracterizar como uma pós-graduação, devido a sua carga horária e abordagens de rico valor científico.

Dessa forma, ressaltamos a importância da formação continuada, para estabelecer uma conexão entre a teoria, baseada em conhecimentos científicos e a prática a partir das experiências diárias dos professores, buscando novas técnicas para aperfeiçoar as ações pedagógicas, promovendo reflexão crítica e reflexiva constante, com o objetivo de replanejar, adaptar e inovar para integrar todas as crianças, típicas e atípicas, ampliando os diferentes modos de ver o mundo, respeitando e valorizando as especificidades de cada um.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem garantir um vasto campo de experiências com as diferentes linguagens, variados gêneros textuais, nos diversos contextos em que as práticas cotidianas vem ampliar o repertório cultural das crianças. A literatura é uma ferramenta potente para trabalhar de forma lúdica, as linguagens oral e escrita no processo de alfabetização e letramento da Educação Infantil, ampliando os diferentes modos de ver o mundo, desenvolvendo a criatividade, pensamento crítico e o gosto pela leitura compreendida como hábito saudável, e não como mera obrigação.

No entanto, cabe ressaltar que a missão de inserir a leitura e a escrita no cotidiano das crianças não é responsabilidade exclusiva do professor. As famílias desempenham um papel fundamental nesse processo, ao participar ativamente da formação educacional dos pequenos. Isso inclui o incentivo ao hábito da leitura em casa, por meio do acesso a livros, contação de histórias e a criação de momentos que valorizem a prática da leitura em um ambiente acolhedor e estimulante. Quando há uma parceria efetiva entre escola e família, o impacto na aprendizagem dos estudantes é significativamente ampliado, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como o gosto pela literatura e o fortalecimento dos vínculos afetivos e culturais.

Vygotsky (1998) nos apresenta a linguagem escrita como uma forma nova e complexa de

linguagem. Critica a maneira como em geral essa linguagem é ensinada às crianças (...) “A escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada” (Vygotsky, 1998 *apud* MEC/SEB, 2016, p.54).

Com base nas pesquisas realizadas, compreendemos que o papel da Educação Infantil é fundamental para criar condições que garantam o acesso das crianças ao mundo letrado, promovendo experiências significativas e situações reais de vivências sociais. Nesse contexto, a escola deve oferecer práticas pedagógicas intencionais que estimulem o contato com a leitura e a escrita de forma lúdica e contextualizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.

Portanto, as práticas da Educação Infantil das regiões aqui contempladas, percorrem caminhos distintos, visto que ainda não está consolidado entre as regiões esse conceito de leitura e escrita na Educação Infantil, e muitas docentes ainda não tiveram acesso à formação continuada voltada para essa discussão, no entanto, estão de acordo que a essa etapa da educação básica é importante para a formação da cultura escrita e formação de leitores

4. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P; L, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: Brandão, A. C. P; Rosa, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-32.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

BRASIL: MEC/SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1.ed. Cad.3, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/lei/12769.htm>. Acesso em 31 de jul. de 2024.

BRASIL/MEC/CNE. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 27 de ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de out 2024.

DA SILVA, S.; MONTEIRO, S. S. ; RODRIGUES, M. F.. **A importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança**. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 30-38, 2017.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Marcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGEN, R. **Pieter Bruegel, o Velho**. Cerca de 1525-1569 – Camponeses, loucos e demônios. Benedikt Taschen, 1995.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. In: KRAMER, Sonia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro, 1986. p. 175 .

LIMA, D. J.; CASAGRANDE, S.. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. Revista Saberes Pedagógicos, v. 4, n. 3, p. 67-86, 2020.

LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education**. London: A. & J. Churchill, 1693.

PASCHOAL, J. D. ; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas,n.33, p.78-95, mar. 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet.2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTANA, K. C.; MATA, A. A. R. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo**. In: Congresso Nacional de Educação, 2016.

SANTOS, R. O. F.; LESSA, F. G. C.; ARUEIRA, K. C. V. S. **O lúdico e as Metodologias Ativas, uma Leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-as-metodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de-vygotsky-na-educacao-infantil>> Acesso em: 03 de maio de 2024.

SCARPA, R. **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev. 2006.

Dossiê II Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural.
Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Edição Especial. Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4- a-6-anos/alfabetizareducacao-infantil-pode-422868.shtml>>. Acesso em: 03 de mai. de 2024.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, jan. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

STRÖHER, C. E.; KREME, C. S. **A infância na idade média (séc. XIV ao XVI):** discussões pertinentes. Travessias, v. 1, n. 1, 2007.

YAEGASHI, S. F. R. et al. **Plano Nacional De Educação (2014-2024):** Reflexões Sobre a Alfabetização e o Letramento.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Do Ato ao Pensamento.** Lisboa: Morais, 1979.