

## LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA DE INSERÇÃO NO UNIVERSO ESCRITO

### READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STORIES AS INSERTION STRATEGY IN THE WRITTEN UNIVERSE

Carolina dos Santos Espíndola<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2286-8524>

Gabriela Medeiros Nogueira<sup>2</sup>  
<http://orcid.org/0000-0002-6985-064X>

#### Resumo:

Este artigo apresenta dados produzidos em uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo compreender as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil do município de Rio Grande – RS, em 2020. Por meio de uma pesquisa documental, foram analisadas as publicações da escola em seu perfil do *Facebook*, onde foi possível acompanhar os esforços das professoras e da equipe pedagógica em manter o vínculo e promover atividades significativas para as crianças durante o ensino remoto. Foi possível perceber ainda, que a contação e a leitura de histórias para e pelas crianças é uma prática frequente nas atividades registradas pela escola. As práticas observadas indicam de que a leitura e a escrita estão presentes desde a Educação Infantil, sem que haja um ensino mecanicista. A linguagem escrita se fez presente em um contexto de interações, brincadeira e encantamento, ou seja, em um contexto de letramento.

**Palavras-chave:** leitura; escrita; letramento; Educação Infantil.

#### Abstract:

This article presents data from a qualitative research that aimed to understand the reading and writing practices developed in a kindergarten school in Rio Grande, RS-Brazil, in 2020. Through a documentary research, the school's publications on its Facebook profile were analyzed, in which it was possible to follow the efforts of the teachers and the pedagogical team to maintain the contact with children (mainly through video calls) and promote meaningful activities during remote teaching. Additionally, it was possible to notice that the telling and reading of stories for and by children is a frequent practice in the recorded school's activities. The observed practices indicate that reading and writing are present since kindergarten, without there being a mechanistic teaching.

<sup>1</sup> Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, Brasil. E-mail: [carolinasanesp@gmail.com](mailto:carolinasanesp@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, Brasil. E-mail: [gabynogueira@me.com](mailto:gabynogueira@me.com)

Written language is present in a context of interactions, play and enchantment, that is, in a context of literacy.

**Keywords:** reading; writing; literacy; Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto que é um direito da criança, desde muito pequena, vivenciar experiências cotidianas com a leitura e a escrita. Assim, a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, constitui-se em um *locus* privilegiado para a garantia desse direito, sem antecipação de práticas de alfabetização evidenciadas no Ensino Fundamental.

Neste artigo apresentamos dados de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito do mestrado nos anos de 2020 e 2021, por meio de análise de registros e relatos do cotidiano, cujo objetivo foi investigar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) em Rio Grande, no interior do Rio Grande do Sul.

Entendemos que tratar sobre leitura e escrita na Educação Infantil é adentrar em um cenário polêmico e conflituoso, uma vez que diferentes posições perpassam o campo. Diversos pesquisadores defendem que as crianças têm o direito de conviver, desde muito cedo, com o universo letrado (BAPTISTA, 2010, 2017; MORAIS, 2019; SOARES, 2020, ARAUJO, 2017).

Nossa posição é que ao não promover situações cotidianas que envolvam a leitura e a escrita na Educação Infantil impedimos as crianças exercerem sua cidadania com autonomia. A escrita faz parte da cultura, da sociedade e vivenciar, desde muito cedo, práticas sociais que a envolvem, possibilita familiaridade e apropriação desse objeto de conhecimento e, conseqüentemente, destreza, autonomia e legitimidade para utilizá-lo.

Contudo, é preciso refletir e argumentar sobre quais práticas de leitura e escrita são desejáveis na Educação Infantil. Nesse sentido, apresentar e discutir os dados desta pesquisa é relevante pois trata das rotinas ao longo de um ano, em que as crianças vivenciam práticas sociais envolvendo a língua escrita, por meio das interações e brincadeira, eixos norteados do currículo na Educação Infantil. Considerando que a pesquisa foi realizada em um contexto de pandemia, onde as interações ocorreram mediadas por plataformas virtuais, foi um grande desafio acompanhar as práticas desenvolvidas ao longo do ano. Nesse sentido, foi necessário ressignificar o olhar, a escuta e o modo de fazer pesquisa, a fim de, redirecionar a metodologia de produção e análise de dados.

Compuseram o *corpus* de análise, três projetos pedagógicos desenvolvidos em turmas do maternal II (crianças de 3 anos) ao nível II (crianças de 5 anos) e, seus desdobramentos, evidenciados por meio de atividades envolvendo práticas de leitura e de escrita, as quais foram publicadas no perfil do *Facebook* da escola<sup>3</sup>. Além dos documentos citados, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras das turmas participantes da pesquisa e com a Coordenadora Pedagógica da escola. Os dados apresentados e problematizados neste trabalho, referem-se aos

---

<sup>3</sup> Considerando que 2020 as aulas não ocorreram de forma presencial devido ao isolamento social necessário para conter o Covid-19, o *Facebook* foi o espaço encontrado pela escola para promover e manter interações com as crianças e famílias ao longo do ano.

projetos e às postagens no *Facebook*, as quais demonstram uma forte interação entre a escola, as crianças e suas famílias por meio de uma prática pautada em histórias.

Para uma melhor organização do texto, optamos por dividi-lo em três seções. A primeira trata de diferentes pressupostos teóricos que versam sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil e seus tensionamentos. Autores como Baptista (2010, 2017), Galvão (2016) e Araujo (2017) defendem que as práticas de leitura e de escrita devem estar presentes na Educação Infantil, sem que haja um ensino controlado e mecanicista da linguagem escrita. Propondo uma maior sistematização do trabalho com a língua escrita, Soares (2009, 2020) e Morais (2019) defendem que é um direito das crianças começarem o processo de alfabetização na Educação Infantil, especialmente na escola pública, uma vez que essas práticas já são comuns em escolas da rede privada.

A segunda seção apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, trazendo como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2008), justificando as escolhas feitas durante a investigação. A terceira seção, trata dos dados da pesquisa propriamente dito, por meio de atividades que envolvem a leitura e a escrita desenvolvida por meio de projetos e de contação de histórias. Divididas em duas subseções, trazemos as atividades de contação de histórias para crianças e, atividades de contação de histórias realizadas por elas, durante o ensino remoto por meio de vídeos. Com isso, foi possível perceber que a leitura e a contação de histórias são práticas frequentes na EMEI, promovendo um contexto de interações, brincadeira e encantamento.

## **LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES CONCEPÇÕES**

Com o intuito de conhecer diferentes perspectivas sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, trazemos os estudos de Baptista (2010, 2017), Galvão (2016), Araujo (2017), Soares (2009, 2020) e Morais (2019) como referencial teórico que embasa as discussões ao longo do texto.

De modo geral, os pesquisadores citados defendem a necessidade das práticas de leitura e escrita estarem presentes no cotidiano das crianças da Educação Infantil, porém, há diferentes perspectivas quanto ao modo de propor e de realizar essas práticas. Baptista (2010), por exemplo, defende que a linguagem escrita não se resume a um código, mas sim àquelas produções que se realizam por meio dos usos sociais que se faz desse objeto do conhecimento. Com isso, a autora acredita que não deve haver um ensino sistemático da leitura e da escrita na Educação Infantil, pois essa etapa da educação tem a criança como sujeito de direitos e centro do processo e privilegia em sua proposta pedagógica a forma como as crianças se relacionam com o mundo e de como constroem significados para suas experiências. O trabalho com a linguagem escrita, concebida como um objeto cultural, necessita respeitar a criança como produtora de cultura e como leitora e produtora de textos (BAPTISTA, 2010).

Nessa mesma direção, Galvão (2016) refere-se à linguagem escrita como “cultura do escrito”, sendo então “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, p. 17). A autora questiona como podemos aproximar as crianças, desde bebês, da cultura escrita sem ferir os modos de enxergá-la e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas DCNEIs e afirma que, para isso, precisamos

primeiramente lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais as crianças se relacionam. Conforme a referida autora:

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições de educação infantil de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro (GALVÃO, 2016, p. 26).

Galvão destaca ainda, que o objetivo da Educação Infantil não é “a alfabetização *stricto sensu*” (GALVÃO, 2016, p. 26) mas, é importante que nessa etapa sejam proporcionadas experiências que deem às crianças a oportunidade de perceber as lógicas da escrita, familiarizando-se com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes. A Educação Infantil se torna, então, um espaço privilegiado para que se promova nas crianças esse interesse pela leitura e pela escrita, uma vez que não há o compromisso com a alfabetização. Na mesma perspectiva Araujo (2017) ressalta que:

A Educação Infantil – especialmente quando se trata de crianças que não encontram situações favoráveis à ampliação do letramento no contexto familiar – tem um papel fundamental na apropriação da escrita. Como agência fundamental de letramento, a escola precisa assumir para si esse papel de ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de letramento possam acontecer cotidianamente, como situações de aprendizagem da linguagem e da cultura escrita. Se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos tampouco negar-lhes o direito à participação na cultura letrada (ARAUJO, 2017, p. 351).

Destacando aspectos que envolvem interação social e cultural, Soares (2020) acredita que desde bem pequenas, até mesmo antes de sua entrada no ambiente escolar, as crianças vivem um processo de construção do conceito de escrita, que acontece por meio de experiências com língua escrita em contextos socioculturais e familiares.

Mas é pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropriar-se, então, do *princípio alfabético* (SOARES, 2020, p.51, grifos da autora).

De forma mais incisiva Soares (2009) defende que é essencial que as crianças desde a Educação Infantil estejam imersas em um contexto letrado, o que chama também de “ambiente alfabetizador”, e que:

[...] nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil (SOARES, 2009, s/p).

Soares (2009) afirma ainda, que mesmo aquelas atividades consideradas apenas por sua natureza lúdica, são passos em direção a alfabetização, pois:

[...] se forem orientadas nesse sentido, desenvolverão a consciência fonológica, um aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético: se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança torne-se capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe

oralmente de quem com ela fala; que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras, em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra, em cada sílaba, os sons e que são feitas (SOARES, 2009, s/p).

Artur Morais (2019), pesquisador do campo da alfabetização, aproxima-se do que é defendido por Soares (2009, 2020), ao afirmar que “nossas crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever” (MORAIS, 2019, p. 42).

Em artigo publicado em 2020, Morais et al., ressaltam que a posição defendida não é “[...] a de antecipar o ensino sistemático da escrita alfabética para educação infantil” (MORAIS et al., p. 7), ao mesmo tempo expressam que identificaram em pesquisas sobre práticas de leitura e escrita nessa etapa da educação básica o que denominam “letramento sem letras”, ou seja, práticas que privilegiam “[...] outras linguagens (corporal, musical, gráfica, plástica, etc.) em detrimento da linguagem escrita” (Idem e Ibidem).

Além dessas duas perspectivas citadas, os referidos autores ainda destacam as práticas de letramento que envolvem “a escuta da leitura de história e a produção de textos coletivos, são aceitas e defendidas, enquanto aquelas que se referem à exploração de palavras e de suas semelhanças sonoras e gráficas são proibidas” (Idem e Ibidem). E por fim o que chamam de “à deriva” o que ficaria a cargo do interesse e curiosidade das crianças.

Neste mesmo artigo, é explicitado que a posição argumentada é de que:

[...] desde a educação infantil, as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e seus usos e funções, escutando a leitura de histórias e de outros gêneros textuais, além de produzirem textos também de gêneros diversos, tendo o professor como escriba, ao mesmo tempo em que brincam com as palavras e refletem sobre elas (MORAIS, et al., 2020, p. 7).

Partindo de uma abordagem construtivista, o autor defende a importância de trabalhar com a consciência fonológica, de forma sistemática, desde a Educação Infantil, ou seja, “nossas crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever” (MORAIS, 2019, p. 42). Contudo, o referido autor adverte a necessidade de não confundir consciência fonêmica com consciência fonológica. Enquanto a primeira refere-se exclusivamente a identificação das menores unidades sonoras da palavra, ou seja, os fonemas, a segunda compreende unidades maiores como, por exemplo, sílabas e rimas. Mesmo considerando a importância da consciência fonológica para alfabetização, Morais argumenta que ela “não é suficiente pra que a criança domine o SEA” (MORAIS, 2019, p. 49).

Ao observar as perspectivas dos autores citados nesta seção, sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, consideramos que todos argumentam sobre a importância de as crianças vivenciarem situações que envolvam a cultura escrita desde bem pequenas. Contudo, é possível perceber algumas diferenças quanto ao modo como este trabalho deve ser proposto. Enquanto Soares e Morais enfatizam a importância de um trabalho sistemático a partir das especificidades do sistema de escrita alfabética, tais como reconhecimento das letras, direção da escrita, consciência fonológica, Baptista e Galvão destacam que não é propósito da Educação

Infantil alfabetização no sentido de aprendizagem de um código e sim promover práticas sociais que envolvam a língua escrita, com enfoque maior no letramento.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada localiza-se em uma região de preservação ambiental do município de Rio Grande – RS. Inaugurada em fevereiro de 2016, a EMEI foi construída com verba do Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. A EMEI atende desde a creche, que compreende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, até a pré-escola, que compreende crianças dos 4 aos 5 anos e 11 meses.

Por ser construída em uma área de preservação ambiental, a escola é caracterizada como uma escola-parque, aberta para a comunidade e com aproveitamento dos recursos naturais disponibilizados pelo próprio ambiente onde está localizada, sendo um deles uma grande área externa utilizada pelas crianças. Segundo Souza, “o vínculo da escola com o parque é de pertencimento, ou seja, a escola entende que o parque não é dela, mas que ela pertence ao parque (SOUZA, 2018, p. 19).

Cabe colocar que no momento que escolhemos uma metodologia para a realização de uma pesquisa, estamos, de certa forma, definindo o caminho e a abordagem a serem seguidas durante o processo de investigação. Em razão da pandemia mundial do Covid-19, não foi possível uma aproximação do campo empírico da pesquisa de forma presencial e, desse modo, optamos pela pesquisa documental. Seguimos os pressupostos salientados por Gil (2008, p. 147) ao afirmar que “para fins de pesquisa científica são considerados como documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. No caso específico desta pesquisa, sua realização só foi possível porque obtivemos um vasto material por meio dos registros dos projetos pedagógicos envolvendo a leitura e a escrita desenvolvidos na EMEI em 2020, bem como dados das postagens do perfil do *Facebook* da escola.

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva e com as professoras das turmas em que os projetos foram realizados. Em relação a essas entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que há duas formas de serem utilizadas na investigação qualitativa:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

No caso desta pesquisa, as entrevistas assim como os demais documentos citados, compuseram *corpus* de análise documental utilizado para análise. O conjunto de dados coletados ao longo de 2020, foi agrupado em quatro eixos de análise que: escrita espontânea/tentativa de escrita pela criança; escrita pela professora/escrita pelo adulto, Contato com artefatos de leitura e escrita; e Contação de histórias para crianças/por crianças.

## PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA

A EMEI foi escolhida para a realização da pesquisa por ser uma escola conhecida pela comunidade por desenvolver projetos em que as crianças são protagonistas em seu processo de ensino-aprendizagem, além de promover experiências e vivências envolvendo projetos de leitura e de escrita. Segundo Souza:

O objetivo da escola (nome da escola)<sup>4</sup> é oferecer um ensino de qualidade, com uma proposta de gestão compartilhada, onde a comunidade, responsáveis, crianças, equipe diretiva, equipe terceirizada, estagiário, professor, monitor, todos tenham voz dentro da instituição, o direito de falar e de escutar o outro (SOUZA, (2018, p. 19).

Conforme consta no site da escola, Reggio Emília é uma grande inspiração, especialmente na proposta pedagógica da escuta atenta, do diálogo com a crianças, do espaço facilitador de novas experiências e da participação ativa dos pais, que segundo a EMEI, qualificam as interações e os registros. Por meio da pedagogia de Reggio Emília a escola apresenta sua identidade: “o encantamento e o acolhimento como alicerce para uma educação de qualidade, que busca o protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem” (SITE DA ESCOLA, 2020<sup>5</sup>). Esse encantamento que a escola busca está presente nas Daneis, que propõe atividades que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Nesse sentido, o livro “As cem linguagens da criança: a abordagem em Reggio Emilia na Educação da primeira infância”, de Edwards et al. (1999), consta como uma das referências da escola. Nessa abordagem as crianças, como entendidas em Reggio Emilia, “[...] são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (EDWARDS et al., 1999, p. 156).

Esse protagonismo das crianças é evidenciado quando se observa, por exemplo, na entrevista realizada com a professora sobre o processo de construção dos projetos desenvolvidos com as crianças na EMEI, que o ponto de partida são as curiosidades expressadas por elas em diálogos com as professoras ou entre elas próprias. Conforme relata a professora:

[...] os projetos pedagógicos surgem a partir de suas interações, manifestações, falas, vontades e dúvidas. Desta forma, as características do grupo foram essenciais para permear as ações e mapear o caminho a ser seguido nas propostas com a turma (PROFESSORA B., entrevista em 20 de abril de 2021).

As colocações da professora na entrevista estão de certa forma articuladas com o que Edward et al., destacam, ou seja, que há três funções cruciais ao educador que segue essa abordagem:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; oferecer aos pais e ao público

<sup>4</sup> Utilizaremos esse recurso no lugar do nome da escola e das crianças para preservar o anonimato.

<sup>5</sup> Se o artigo for aprovado colocaremos na versão final do texto, as informações sobre a escola e o link do site.

informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARD et al., 1999, p.21).

Essa proposta de trabalho, pressupõe que os educadores devem abandonar o modo isolado e silencioso de trabalhar, que não deixa marcas. Devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências das crianças na escola, preparando um fluxo contínuo de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelas professoras (EDWARD et al., 1999). Esse movimento é perceptível ao analisar, por exemplo, o perfil do *Facebook* da escola. Nela, a EMEI compartilha com as famílias registros quase que diários das experiências vivenciadas pelas crianças.

Um aspecto importante a ser destacado, é que a escola conta com inúmeras parcerias para o desenvolvimento do seu trabalho e cita cada uma delas em seu site. Dentre elas, citamos a estabelecida com a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, através do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF, do Grupo de Pesquisa e Estudos ECOINFÂNCIAS, Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE.

A equipe diretiva da escola e grande parte das professoras são graduadas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o que justifica essa aproximação tão importante entre escola e universidade. Em entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, ela informou que uma das professoras participantes da pesquisa, durante a graduação, fez parte do GESE e a outra participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O comprometimento da escola em oferecer uma educação de qualidade para as crianças e a busca por inspirações e parcerias resultam em um trabalho diferenciado, tido como referência quando se trata do atendimento das crianças da Educação Infantil no município de Rio Grande/RS.

Os projetos desenvolvidos na escola promovem diferentes aprendizagens. Um deles, denominado “Defensores da Natureza”, busca conscientizar as crianças, as suas famílias e a comunidade em geral, sobre a importância do cuidado e da preservação do local. O contato com a natureza e o cuidado com o espaço ficam evidentes em diversas atividades com as crianças, por ser localizada em uma área de preservação ambiental a escola tem características específicas em tudo que constrói.

No projeto, as crianças formam a “Liga da Coruja” e, durante suas missões, pesquisam e buscam informações sobre o espaço onde a escola está inserida e criam maneiras de comunicar a comunidade o resultado das suas descobertas e suas ideias para o cuidado e preservação desse lugar.

Em uma atividade realizada no projeto e registrada por meio de fotografias publicadas no perfil do *Facebook* da escola, as crianças receberam bilhetes de um “vilão”. Durante a semana, as crianças tomaram conhecimento que um balanço especial para cadeirantes seria colocado no parquinho para uso de um colega. Ao chegar o dia da inauguração, as crianças encontraram bilhetes que traziam frases como “essa missão não vai sair” e “não estou deixando inaugurar o balanço do J.”. As crianças, utilizando máscaras para “esconder” sua verdadeira identidade e “assumindo” a identidade de heróis e defensores da natureza, foram provocadas a descobrir o mistério através da leitura dos bilhetes com ajuda das professoras.

**Figuras 01** – Atividade do projeto “Liga da Coruja”

Fonte: Facebook da escola (postada em 30/09/19).

A partir de experiências como essas, vivenciadas pelas crianças, fica evidente o quanto a leitura e a escrita são importantes em suas vidas bem como o quanto está presente no cotidiano da Educação Infantil, por meio de situações lúdicas e significativas para as crianças. Segundo Vygotsky (1993):

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VYGOTSKY, 1993, p. 134).

Em algumas atividades propostas pela escola a fantasia rege a brincadeira e as interações ocorrem em um contexto de faz-de-conta, onde o real e o imaginário se confundem para que a brincadeira valha mesmo a pena. No faz-de-conta, a criança “cria por si mesma um cenário imaginativo, em que ela pode ensaiar diversas respostas para situações complexas sem medo de fracassar” (NOGUEIRA, 2011, p. 219).

Ainda sobre essa temática Baptista (2010) destaca que:

Ao brincar, a criança experimenta uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas possibilidades imediatas. A brincadeira e, em especial, a imaginação infantil são formas por meio das quais a criança se coloca adiante, apropriando-se de elementos observados em distintas situações e operados por outros grupos sociais (BAPTISTA, 2010, p. 06).

Momentos como esse, em que a brincadeira está presente são importantes para que as crianças vivenciem práticas prazerosas envolvendo a leitura e a escrita. São contextos de letramento, isto é “[...] situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas” (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p. 30).

No que se refere ao lúdico e as brincadeiras, Andrade (2018) ressalta que:

É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar, o lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas (ANDRADE, 2018, p. 21)

Analisando o perfil do *Facebook* da escola, percebemos que as práticas desenvolvidas priorizam o aspecto lúdico, envolvem as crianças, as professoras, os funcionários e os familiares, possibilitando a criação de vínculos buscando eliminar o distanciamento entre escola e comunidade especialmente em momento de isolamento social devido à pandemia.

### CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS

A escola tem se valido das histórias para manter os alunos envolvidos nas atividades, de uma maneira lúdica e sem perder totalmente o vínculo. Em um convite publicado no perfil do *Facebook* da escola as crianças foram convidadas a assistir e participar de uma história interativa. A contação foi transmitida ao vivo no perfil da escola e teve a duração de 34 minutos e cerca de 20 espectadores. A professora aguardou a “chegada” das crianças e logo após iniciou pedindo que ajudassem a contar a história, pois estava sentindo falta de interação, pedindo para que as famílias ajudassem escrevendo nos comentários o que as crianças achavam que ia acontecer durante a história. Durante a transmissão, a professora narrou a história em uma entonação animada, fazendo mudanças na voz e buscando prender a atenção das crianças.

“[...] oh, eu sou uma joaninha muito pequenina, não sei o que acontece... você tem que perguntar para quem vive tecendo noite e dia [...] ué? Quem é que vive tecendo noite e dia? Quem? Quem crianças? Quem que vive assim... tecendo, fazendo um tecido, uma teia... assim noite e dia? Quem? Quem?” (Transcrição de um trecho da história, 01/04/2020).

A história segue assim, com a professora contando e provocando as crianças a interagirem, pensarem e expressarem suas ideias para a família, que vai escrevendo nos comentários.

**Figura 02** – comentários das famílias.

Fonte: página do *Facebook* da EMEI.

As interações evidenciadas na figura 2, foram importantes para que as crianças se percebessem partícipes, pois estavam sendo ouvidas mesmo estando em casa, elas tiveram voz e vez por meio da escrita de um adulto que intermediou a interação. Elas foram de certa forma, percebendo, mesmo que implicitamente, a importância da escrita para a comunicação delas com a professora nesse momento em que não puderam usar a oralidade para se comunicar.

Ao final, a professora solicitou às famílias que gravassem vídeos contando o final da história. Uma das alunas atendeu ao pedido e a escola publicou o momento “(nome da criança) constrói sua barraca e conta o final da história. O que será que aconteceu com a DONA LAGARTA?” (Página do *Facebook* da EMEI, 01/04/2020). E assim, as crianças foram se tornando cada vez mais as protagonistas dessas atividades.

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PELAS CRIANÇAS

A contação de histórias realizada pelas crianças é frequentemente realizada na EMEI. No vídeo, com duração de 30 segundos, uma menina do Nível I – 4 anos, aparece com uma máscara dizendo “eu sou a mulher gato e vou salvar a dona Lagarta”. Conta que salvou a lagarta, que virou uma borboleta e saiu voando pela floresta.

Em outra atividade, uma criança da turma do Maternal II – 3 anos, convida os colegas a ouvirem uma história que ela irá ajudar a contar.

Oi pessoal, eu sou a (nome da criança) e essa semana a gente vai contar uma história pra vocês... eu e a prof. dessa escola (nome da professora) vamos contar uma história pra vocês. Vocês gostam de histórias? A mamãe sempre conta uma história pra mim antes de dormir. E também cuidado com o vírus malvado, que

ninguém pode sair de casa e alguém da família tem que sair só pra compra comida... (Transcrição do vídeo, 14/04/2020).

As crianças reproduzem aquilo que presenciam os adultos com que convivem fazer. No vídeo, a menina introduz o assunto de maneira muito parecida com vídeos anteriores publicados pelas professoras e, durante sua fala, é possível observar interações dela com os colegas por meio de perguntas.

No dia seguinte do convite da menina, ela e a mãe, professora da escola, realizaram outra atividade de contação de história, dessa vez foi “O sanduiche da Maricota” em uma narração bastante animada. Durante a história, a professora pediu a participação da menina que segue narrando junto com a mãe.

Prof<sup>a</sup>: “De repente quando ela foi dar a primeira mordida apareceu o... gato. Era o gato Quin! E o gato queria que colocasse alguma coisa no sanduiche também, que que ele queria?”

Menina: “Sardinha”.

Prof<sup>a</sup>: “Sardinha. Coloca sardinha dona Galinha...” (Transcrição de trecho do vídeo).

**Figura 03** - Contação de história em vídeo.



Fonte: Página do Facebook da EMEI.

A menina vai narrando a história junto com a mãe, pegando imagens que ficavam ao lado dela, dizendo que animais apareciam na história e quais alimentos queriam colocar no sanduiche. O uso das imagens, aliadas à expectativa que a história cria no ouvinte, auxilia a professora a captar a atenção das crianças.

Ao final da contação, os colegas são incentivados a gravar seus próprios vídeos contando outras histórias.

Outra situação que apresentamos é de uma menina do Nível I – 4 anos, conta a história da Branca de Neve e os Sete Anões, sem o uso do livro e com suas próprias palavras.

Gente, eu vou contar a história dos anões da Branca de Neve. Um dia Branca de Neve estava com sono e ela encontrou uma casa de anões. Um dia ela montou uma cama gigante. Um dia apareceram anões e se tornaram amigos. Ela teve que limpar toda casa. Um dia Branca de Neve teve uma ideia de deixar os amiguinhos

sair e o que não gostava de tomar banho ficava só lá, disse que não ia tomar banho. Um dia Branca de Neve deu uma enxaguada nele e nos anõezinhos tudo dentro da piscina. Um dia Branca de Neve foi sair e aquela bruxinha malvada deu uma maçã enfeitiçada para ela. E os anõezinhos foram todos ficar com ela. E a bruxa se tornou a malvada e um dia ela pegou a maçã e comeu. Enfeitiçaram ela. E fim! (Transcrição do vídeo, 16/04/2020).

Em sua narrativa é possível perceber o uso de “um dia” para expressar a passagem do tempo. A história vai sendo modificada pela menina, que inclui novos elementos e tensões para a história, contando com suas palavras.

Logo após, em outra atividade, um vídeo de outra criança da EMEI é postado onde ela conta a história dos Três Porquinhos utilizando o recurso do livro *O menino do Nível I – 4 anos*, se apresenta e, folhando o livro, conta a história da maneira como lembra. Em alguns momentos é possível ouvir interferências da mãe do menino.

- Oi pessoal, eu tô aqui em casa e quero ler essa historinha aqui pra vocês. Era uma vez três porquinhos que decidiram construir suas casas. O primeiro porquinho era preguiçoso então construiu sua casa de palha. O terceiro porquinho que gostava de brincar...

- *Segundo (mãe sussurrando).*

O segundo porquinho que gostava de brincar, construiu sua casa de madeira, pois queria brincar. O segundo irmão...

- *Psiu, terceiro (mãe sussurrando)*

- O terceiro irmão que era o mais responsável construiu sua casa de tijolos. Depois de cumprir seu dever, o terceiro irmão foi brincar com seus irmãos. Depois da brincadeira cada porquinho foi pra sua casa e de repente um lobo apareceu, e... E destruiu... Bateu na porta do primeiro porquinho (bate fazendo barulho) e o porquinho não abriu. E ele assoprou, assoprou... e a casa derrubou. Depois ele correu pra casa do segundo irmão. Então ele bateu na porta do terceiro...

- *Do segundo (mãe sussurrando).*

Do segundo irmão! Então ele não abriu a porta, e a casa foi destruída também. E aí os porquinhos correram pra casa do terceiro irmão. Então eles bateu na porta e os porquinhos não abriram. Então ele assoprou, assoprou e a casa nem se mexia. Então... eles, eles...

- *A chaminé (mãe sussurrando).*

- Então o lobo resolveu entrar pela chaminé, então eles armaram um plano pra colocar uma água fervente, quando o lobo entrou se queimou todo. Então os porquinhos descobriram que a....

- *A pressa (mãe sussurrando).*

Que a pressa é inimiga da perfeição!

Tchau, beijo! (Transcrição do vídeo, 16/04/2020).

É possível perceber no vídeo que o menino foi sendo guiado pelas imagens para lembrar da história e, quando esquecia de alguma parte ou se atrapalhava com a sequência dos fatos, era possível ouvir a mãe sussurrando ao fundo para ajudar o filho. Essas intervenções feitas pela mãe ajudaram o menino a relembrar aquelas partes que não ficavam claras com a observação das imagens do livro e pareciam deixar o menino mais tranquilo em frente a câmera.

Durante a narração da história, o menino utilizou recursos sonoros, como bater em objetos para indicar as batidas do lobo na porta dos porquinhos, e fazer usos de onomatopeias para indicar o sopro do lobo, o barulho das casas sendo destruídas. Além disso, é interessante perceber o esforço durante a narrativa para manter um “ritmo” e uma entonação animada.

Na postagem seguinte, ainda no mesmo dia, uma nova história é apresentada. A escola chama atenção para o fato de a história ser inventada pela criança: “Essa história foi criada espontaneamente pelo Pequeno Grande Contador de Histórias [...]. Em sua história tem um arco-íris, unicórnio, doces e animais” (Postado no perfil do *Facebook* da EMEI, 16/04/2020). O menino, que frequenta o Nível II – 5 anos, começa sua narrativa bastante animado.

Oi, agora eu vou contar uma história... Era uma vez um menino unicórnio, que vivia fazendo arco-íris... quando o arco-íris era grande o arco-íris ficava mais lindo ainda. O arco-íris levava todos os dias, quando ia pra cidade e ficava “mais grande” ainda, quando o sol voltou até metade do arco-íris ficou [...] em todos os lugares que vivia lá e tinha um monte de animais. E quando o resto da história melhorou, eles contavam a história, quando os alunos viam um arco-íris, o arco-íris fica “mais grande” ainda. E os arco-íris são feitos de metal, tipo metal. Quando o arco-íris fica mais “coloridão”, ele fica brilhante, igual uma pessoa. E quando uma pessoa filma, o arco-íris fica mais brilhante ainda. E fim! (Transcrição da história, 16/04/2020).

O menino conta a sua história sem interferências e de forma bastante criativa. A narração vai se dando sem uma sequência dos fatos e elementos vão sendo incluídos à medida que o menino vai pensando sobre a história. Para Baptista (2010, p. 03):

Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo [...]. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Ainda no mesmo dia, a escola apresenta mais uma história, dessa vez contada pela mesma criança que ajudou a mãe, professora da escola, a contar a história “O sanduiche da Maricota”. Utilizando o livro como recurso, a menina começa bem devagar, contanto calmamente e logo depois começa a acelerar a história. Observando as imagens do livro, lembrando a história e narrando empolgada, mudando a entonação de voz em alguns momentos.

Olá pessoal, boa noite. Olha, hoje eu vou contar a história da Chapeuzinho Vermelho. Era uma vez, chapeuzinho vermelho, ela veio na casinha da sua mãe e ela estava sozinha. Assim, ela encontrou um lobo quando tava caminhando que falou assim, tem olhos gigantes, pra te ver melhor... nariz gigante, pra te cheirar melhor... uma boca grande pra te comer. E assim ela saiu correndo e todos foram felizes pra sempre. Esse é o fim da nossa história. Beijós, tchau! (Transcrição do vídeo, 16/04/2020).

**Figura 04** - Contação de história em vídeo

Fonte: Página do Facebook da EMEI.

É importante destacar alguns marcadores das histórias manifestados pelas crianças, como por exemplo, ao iniciar as contações dizerem com “Era uma vez”, “Hoje vou contar uma história”. Ainda ao longo da história, as crianças continuam a usar elementos conhecidos como “esse é o fim da história”, “e fim” ou ainda “Esse é o fim da nossa história. Beijos, tchau!”. Em alguns casos, também destacaram a moral da história, como “a pressa é inimiga da perfeição”. Com isso, as crianças demonstraram se apropriaram de estratégias frequentemente utilizadas pelas professoras, bem como estarem em práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, ou seja, vão se tornando letradas antes mesmo de estarem alfabetizadas.

Consideramos que o uso desses elementos que marcam a abertura da narrativa não indica uma repetição de frases prontas por parte das crianças, mas sim uma manifestação de compreensão da estrutura de uma história de literatura infantil que foi lida ou contada, que geralmente se configura em início, meio e fim. Essas mesmas manifestações das crianças foram evidenciadas por Bueno (2015), em uma pesquisa realizada com crianças sobre letramento na Educação Infantil. De acordo com suas palavras:

[...] é possível perceber que o processo de contação da história pelas crianças vem demonstrando que essa atividade que se constitui como um discurso oral está perpassado por características do discurso escrito. Dizer isso, significa entender que muitos aspectos letrados são observáveis nas práticas das crianças (BUENO, 2015, p. 103).

Diversos autores defendem a importância de pesquisas sobre a relação entre a oralidade e o letramento. Rojo (1998) destaca que as relações entre a modalidade oral e escrita do discurso devem ser repensadas como complementares e não como opostas. Lemos (1998) entende que o texto oral estabelece relação com objetos e situações, da mesma forma que o texto escrito pode estabelecer relação com o texto oral, e, nesse contexto, a oralidade e a escrita são importantes no processo de letramento. O impacto da oralidade na construção do letramento também é destacado por Kleiman (2008), ao afirmar que o letramento extrapola o mundo da escrita. Para a referida autora, crianças não alfabetizadas realizam práticas de letramento, ou seja, “[...] as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Cabe destacar que estudos sobre conversa (HEATH, 1983, 1998) demonstram que para participar de uma interação verbal é necessário mais do que compreender e produzir mensagens breves e isoladas, é necessário inferir sobre a temática da conversa e sobre o que esperam os participantes. Questões culturais estão presentes em eventos de conversa, definindo, de certa forma, os assuntos que podem entrar na conversa, quem pode participar, as vozes que são legitimadas, o estilo e o conteúdo que pode vir à tona. Portanto, o ingresso da criança na escola, implica uma grande mudança, especialmente porque as conversas que elas estão habituadas a participar no contexto familiar, são diferentes das do contexto escolar (MANRIQUE, 2007).

Considerando que no contexto de sala de aula a maioria das situações vividas são intermediadas pela interação verbal, a autora ressalta que:

[...] los intereses del niño, sus experiencias e su lenguaje tienen un rol relevante en el aprendizaje. De los relatos que los niños hacen de experiencias compartidas, de cuentos, de todo intercambio verbal en el aula, surgen los materiales de lectura y escritura. El lenguaje escrito recobra su valor comunicativo: ya no se trata de emisiones alejadas del mundo referencial del niño (MANRIQUE, 2007, p. 22).

As práticas de leitura e de escrita vividas pelas crianças permitem, através da experiência, a compreensão que ambas as práticas se relacionem. Ao ter diversas oportunidades de acompanhar a leitura de um texto através de sua visualização, as crianças aprendem também estratégias de procedimentos, como inferência, organização e reflexão sobre a informação do texto. (MANRIQUE, 2007, p. 24).

No caso desta pesquisa, a análise dos dados indica que as crianças têm interesse e envolvem-se nas atividades relacionadas às histórias. Mesmo no contexto do ensino remoto, onde as interações são dificultadas pela falta de contato presencial, os retornos das sugestões de atividades feitas pela escola são bastante frequentes e significativos. No perfil do *Facebook* da escola, contém registros de atividades solicitadas pelas professoras e o retorno das crianças postados quase que diariamente. Dentre eles, os vídeos de contação e leitura histórias, os desenhos e as tentativas de escritas das crianças que podemos observar nas imagens a seguir:

**Figura 05** - Desenhos e escritas das crianças



FONTE: Página do Facebook da Escola.

A contação e a leitura de histórias, juntamente com as conversas que surgem a partir delas, são importantes para o desenvolvimento da linguagem infantil. Em primeiro lugar, porque os livros expõem as crianças uma linguagem variada e contextualizada, com palavras que aparecem em diferentes momentos e enriquecem o vocabulário. Em segundo lugar, porque a partir da leitura as crianças e os adultos compartilham do mesmo interesse e envolvem-se em conversas sobre aquilo que estão lendo e buscando entender, conhecer e explorar. Em terceiro lugar, porque ao requerer uma participação ativa em torno do que está sendo lido, a leitura ajuda na apropriação da linguagem escrita pelas crianças (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016).

É possível afirmar que a EMEI proporciona às crianças experiências com as diversas linguagens, por meio de projetos, de atividades e de registros que envolvem ludicidade e encantamento. Do berçário à pré-escola encontramos registros de atividades em seu perfil do *Facebook* que demonstram uma preocupação da escola em incentivar as crianças a explorar suas possibilidades de experienciar a linguagem.

As histórias, as narrativas, os diálogos com as crianças, partindo de seus interesses e trazendo novos conhecimentos também podem ser vistos com frequência nas atividades realizadas na EMEI. Compartilhando suas descobertas e seus avanços, seja no perfil do *Facebook*, em seu site ou, conforme as professoras relataram na entrevista, por meio de pareceres descritivos/portifólios, onde elas relatam o semestre vivido com as crianças, anexando fotos e atividades realizadas. Com esses materiais entregues para as famílias, a escola está evidenciando as capacidades e os conhecimentos das crianças. Conforme destaca Goulart (2005):

Há uma importância enorme em afirmar aos cidadãos que, desde muito pequenas, as crianças são sábias. Fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. Nesse movimento em direção ao outro, afirmamo-nos e confirmamo-nos como educadores comprometidos com o sentido ético, humano, de nossa profissão (GOULART, 2005, p. 51).

A Educação Infantil tem então “[...] um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada (ARAÚJO, 2017, p. 347). Considerando isso, é possível afirmar que os dados apresentados neste artigo demonstram que a escola tem propiciado às crianças, práticas que envolvem a oralidade, a escrita, o uso de ferramentas tecnológicas, ou seja, que elas vivenciassem práticas de letramento.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Este artigo apresentou resultados de uma pesquisa sobre práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul, ao longo de 2020 e 2021.

A pesquisa se deu em um contexto de pandemia, momento que as aulas foram suspensas e a interação foi realizada através de interfaces digitais. Desse modo, foi possível acompanhar o trabalho por meio dos registros no perfil do *Facebook* da EMEI, os quais foram frequentes e deram visibilidade à interação entre os familiares e a escola. A postagem de vídeos de histórias contadas

pelas crianças ou lidas pelas professoras, indicou que houve interesse e entusiasmo por parte das crianças. As famílias tiveram uma participação ativa, atuando como escribas das crianças nas atividades propostas pela escola e nas publicações de vídeos produzidos no contexto familiar.

A análise dos dados indicou uma aproximação entre as concepções das professoras e da equipe pedagógica da escola quanto ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil com o que é defendido pelos autores apresentados ao longo do texto, especialmente por Baptista (2017), Araujo (2017) ao afirmar que a Educação Infantil possui um papel fundamental e específico em relação as crianças e seu direito de participar ativamente de práticas de letramento. Esse papel não é o de preparar as crianças apenas para a alfabetização, mas de garantir que tenham o direito de se apropriarem das linguagens oral e escritas, entendendo-as como instrumentos de interação.

Consideramos que essa pesquisa sobre práticas sociais envolvendo a leitura e escrita na Educação Infantil possibilitou conhecer o que vem sendo feito nessa EMEI. As narrativas e o trabalho com histórias tiveram um papel fundamental para a interação das crianças com a cultura escrita, vivenciando desde bem pequenas, práticas de letramento.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luzia Rodrigues de. **A importância do lúdico na Educação Infantil: um estudo de caso em uma creche pública.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa/PB, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14099/1/LRA07022019.pdf>>. Acesso: 22 set. 2021.

ARAÚJO, Liane de Castro. **Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>>. Acesso em: 22 set. 2021.

ARAÚJO, Liane de Castro. **Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, mai/ago. de 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância.** In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 set. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. **Leitura literária entre professoras e crianças.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Paideia, v. 18, p. 1-8, 2017. Disponível em: < <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>>. Acesso em: 22 set. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2021.

BUENO, Letícia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lenna; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: uma abordagem em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. **Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun. 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somos-leitores-e-produtores-de-textos>>. Acesso em: 22 set. 2021.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, Shirley Brice. **Kids talks: strategic language use in later childhood**. New York: Oxford University Press, 1998.

KLEIMAN, Ângela (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

MANRIQUE, Ana María Borzone. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a. p. 29-67.

MORAIS, Artur Gomes de. **A consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento**

**e cultura lúdica.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Pelotas, 2011.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil.** Anais IV FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/324>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. **As crianças e as práticas de leitura e de escrita.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento da Educação Infantil.** Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009. Disponível em: <<http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 22 set. 2021.

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

SOUZA, Anna Larissa. **Um estudo sobre a unidade do proinfância Escola Municipal de Educação Infantil XXXX: da sua criação aos dias atuais.** 2019. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Livraria Martins Fonseca, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.