

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA EMERGÊNCIA DE ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM

Camila Barreto-Silva<sup>1</sup>  
Dayane Ribeiro dos Santos<sup>2</sup>  
Mirella Joyce Carolino de Castro<sup>3</sup>  
Adelaide de Sousa Oliveira Neta<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as práticas de letramento observadas em uma turma do Infantil IV durante o Estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Para a realização desta pesquisa foram observadas cinco aulas com duração de quatro horas cada uma, a fim de catalogar estratégias e atividades de letramento. Os dados revelaram que atividades com gêneros textuais, gêneros orais e com reconto oral se sobressaíram neste ambiente de aprendizagem. Os resultados apontam que a prática pedagógica da professora contemplava atividades que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil, possibilitando a inserção das crianças em um processo sistemático de letramento a partir de elementos do universo infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Leitura e Escrita, Prática pedagógica, Letramento.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo ancora-se na análise das práticas de letramento observadas em uma turma de Infantil IV durante o Estágio supervisionado em Educação Infantil - disciplina do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Nosso interesse partiu da busca de analisar a emergência de estratégias de leitura e de escrita realizadas pelos professores nesse contexto que possibilitasse às crianças pequenas reflexões sobre o sistema de escrita alfabética por meio de práticas de letramento.

Partimos do princípio de que, as habilidades de leitura e de escrita devem ter início na educação infantil por meio da interação das crianças com a linguagem escrita, a partir de práticas lúdicas significativas ancoradas, sobretudo, nos princípios do letramento. Essa

---

<sup>1</sup>Pós-doutoranda CAPES/FUNCAP - UFC. Dra e Ms em Educação (UFC). Especialista em educação inclusiva (Fa7). Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Formadora na área da alfabetização, letramento, Educação Especial e Inclusiva, [camilapedagogiaufc@gmail.com](mailto:camilapedagogiaufc@gmail.com);

<sup>2</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal do Ceará, [dayanniribeiro@gmail.com](mailto:dayanniribeiro@gmail.com);

<sup>3</sup>Graduando do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal do Ceará, [mirellajoyce.mi@gmail.com](mailto:mirellajoyce.mi@gmail.com);

<sup>4</sup>Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, [adelaideoliveira1975@gmail.com](mailto:adelaideoliveira1975@gmail.com).

primeira etapa da escolarização constitui-se como fundamental ao desenvolvimento das múltiplas habilidades nas crianças, dentre elas saber ler e escrever. Essas habilidades manifestam-se nesta etapa de desenvolvimento a partir do contato lúdico com os sons das palavras, identificando e reconhecendo suas unidades sonoras mediante o manuseio de diversos materiais escritos, e também pela mediação da professora ao ler textos. Essas práticas pedagógicas sistemáticas proporcionam a interação das crianças com o mundo letrado.

O letramento, na educação infantil, centra-se nos aspectos sócio-históricos da apropriação do sistema de escrita alfabética. Para Tfouni (1995) os estudos sobre o letramento objetivam investigar não somente aqueles que se apropriaram do sistema alfabético, mas àqueles em processo de aprendizagem e também quem não é alfabetizado, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Diante do exposto, compreendemos que as práticas de letramento devem fazer parte de um repertório didático da educação infantil, visto que esta etapa da educação básica não tem por objetivo institucional alfabetizar seu público. Contudo, tem por princípio apresentar de modo construtivo o sistema de escrita a partir de metodologias significativas capazes de propiciar às crianças o contato sistemático com a leitura e a escrita, realizando relações entre os diferentes gêneros e os portadores de textos. Nesse contexto de educação infantil tais práticas de letramento estão imersas em diferentes ações por meio de diferentes linguagens, sendo oriundas nos momentos de ludicidade.

A ludicidade, como estratégia de desenvolvimento das potencialidades e diferentes habilidades nas crianças pequenas, devem ser planejadas e mediadas pelo professor de forma intencional a fim de provocar neste público a reflexão e a tomada de decisões por meio do brincar, explorando o meio e suas diversas possibilidades de aprendizagem. O professor como mediador das ações pedagógicas e das situações de conflitos em sala possibilita o desenvolvimento e aprendizagem de forma global.

Segundo Luckesi (2002) o conceito de ludicidade amplia-se para além da brincadeira, brinquedo e/ou jogo, pois refere-se a todo ato pleno do ser humano que proporciona sensação de liberdade, provocando no indivíduo, de modo particular, estado de plenitude e entrega total no momento da vivência. Assim, os processos lúdicos variam de pessoa para pessoa, podendo uma determinada vivência ser lúdica para uma pessoa e para outra não, pois quem define se algo é ou não lúdico é o indivíduo que à vivência.

Para Kishimoto (2011), a prática pedagógica dos professores a partir dos recursos lúdicos reúne a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, com o objetivo de alcançar a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas crianças. Nesse sentido, a autora advoga que ao participar de atividades lúdicas as crianças têm a possibilidade de acessar novos conhecimentos e desenvolver suas habilidades dentro de um contexto inerente à atividade infantil que é o brincar.

As práticas pedagógicas lúdicas, que fazem parte do repertório da educação infantil, possibilitam a interação com o outro, a socialização e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, aspectos importantes para a incorporação de práticas sociais de leitura e de escrita neste contexto.

Desse modo, práticas de letramento na educação infantil, que emergem de um contexto lúdico, devem ser incentivadas neste nível de escolaridade visto que proporcionam às crianças pequenas o contato real com a leitura e com a escrita. Essa possibilidade de ensino orchestra a construção da identidade cidadã, uma vez que as crianças aprenderão o uso dessas habilidades linguísticas para atuarem em sua sociedade grafocêntrica.

Tomando como base os princípios do letramento realizamos uma experiência na disciplina do estágio supervisionado na educação infantil a fim de analisar a emergência de didáticas de leitura e de escrita significativas que provocassem a reflexão acerca do sistema de escrita alfabética neste contexto.

Com base nisso, a presente pesquisa tem por objeto investigar práticas de letramento, analisando as estratégias utilizadas pelos professores para a reflexão do sistema de escrita em uma turma de infantil IV.

A seguir apresentaremos os aportes metodológicos do trâmite a presente investigação e posteriormente a análise dos achados fundamentados pelos autores de referência.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa apresenta natureza qualitativa do tipo estudo de caso. A natureza desta pesquisa, segundo Minayo (2001), preocupa-se em estudar fatos da realidade considerando diversos aspectos: crenças, comportamento, ética, interações e etc. Para a

referida autora pesquisas dessa natureza “aprofundam-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p.22).

Compreendemos nossa investigação como estudo de caso por analisarmos as implicações de apenas um só objeto de estudo dentro de um recorte de *lócus de pesquisa*, coletando e aprofundando às informações sobre o caso escolhido, tendo a possibilidade de repensar outros contextos a partir dos achados deste recorte (BARRETO-SILVA & OLIVEIRA NETA, 2019).

A pesquisa, objeto de estudo deste artigo, foi realizada em um Centro de Educação Infantil em uma turma do Infantil IV da rede municipal de Fortaleza/CE. Dentre os critérios de escolha para o *lócus* da pesquisa estão: adotar a abordagem sociointeracionista e apresentar turmas das etapas finais da educação infantil. Dentre as turmas do referido Centro selecionamos a turma do Infantil IV pela disponibilidade da professora em participar da pesquisa. A fim de preservar a identidade da instituição e das crianças, os nomes citados neste artigo e qualquer outra referência a instituição são fictícios ou foram omitidos usando apenas termos genéricos como professora e criança.

Para a realização da pesquisa observamos cinco aulas com duração de quatro horas, totalizando 20 horas de observação participante. Consideramos que este tipo de instrumento se fez pertinente no presente estudo visto atender as necessidades de coleta de dados da investigação, registrando as estratégias de letramento no contexto da educação em diário de campo.

A seguir apresentaremos os dados catalogados em três grandes categorias, as quais representam três estratégias de letramento que mais se sobressaíram ao longo da observação participante nas atividades realizadas pela professora no contexto da educação infantil.

## **LETRAMENTO NA ESCOLA**

A escola é a instituição que se encarrega de introduzir formalmente o indivíduo no mundo da leitura e da escrita. E, ao entrar na escola, as crianças já dispõem de conhecimento acerca da língua, isso ocorre pelo fato das crianças conviverem em uma sociedade letrada, onde se depara facilmente com a escrita em suas diversas formas (jornais, rótulos, placas e

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

revistas) e diferentes funções sociais - cartas, bilhetes (SOARES, 2002; TEBEROSKY & COLOMER, 2003; TFOUNI, 2002). Contudo, a escola fundamentada em princípios tradicionais ignora os conhecimentos que os estudantes adquirem nesse contexto e parte do princípio de que o processo de alfabetização inicia-se somente quando ingressam no ensino formal.

Por muitas décadas a escola tradicionalmente buscou desenvolver junto as crianças habilidades perceptivo-motoras. Tais atividades de prontidão consistiam em exercícios de coordenação motora, como o aprendizado do traçado de letras e números. Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 15) tais exercícios eram “pré-requisitos” para o sucesso da alfabetização nas series posteriores à educação infantil.

Ferreiro (2010) afirma que, anterior aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, prevalecia a compreensão de que a criança não apresentava qualquer conhecimento sobre leitura e escrita, por isso o ensino era pautado na repetição, memorização e transmissão de conteúdos dos quais os professores eram o detentor de todo o conhecimento. Nesse contexto de ensino havia uma correlação adultocêntrica entre o processo de alfabetização e o método utilizado. Ainda segundo Ferreiro, “nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre os sistema de escrita alfabética” (2010, p. 32).

Tfouni (2002, p. 18) nos fala que “o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignora-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso”.

Para Soares (2002) o ideal seria ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. O contexto ideal seria aquele que permitisse ao indivíduo compreender que tais habilidades são formas de comunicação e instrumentos de apropriação de outros conhecimentos. A autora ainda assinala que a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas por meio de práticas reais de seus usos na sociedade, como, por exemplo, elaborar um convite para exposição de trabalhos realizados pelas crianças, escrever uma carta solicitando melhorias para seu bairro onde se localiza a escola.

Comprendemos que o processo de alfabetização formal e sistemático, visando o desenvolvimento da fonetização e a culminância de níveis elevados de hipóteses de escritas como a constituição de nível alfabético e o ortográfico não se faz exigência no contexto da

educação infantil. Contudo, essa etapa de escolarização apresenta um papel importante na vida escola das crianças pois deve sistematizar os conhecimentos empíricos junto a interação com a escrita vivenciados no diferentes contextos.

Kleiman (1995) afirma que a escola se preocupa tão somente com uma das formas de letramento: a alfabetização, entendida como a aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos. O que evidencia que a escola ainda não conseguiu estabelecer qual é seu objetivo no processo de ensino da língua. Por essa razão o ensino da leitura e da escrita na escola não possibilita uma aprendizagem significativa para as crianças, nem faz com que ela compreenda a função social da escrita, o que seria importante para que elas incorporem as práticas sociais de leitura e de escrita.

Soares (2003) diz que a perspectiva construtivista alterou a construção da representação da linguagem escrita, pois as crianças passaram a ser vistas como sujeitos capazes de (re)construir sua escrita por meio da interação com os diversos gêneros. Utiliza-os em suas práticas sociais, exercendo, portanto, o papel de sujeito do conhecimento – sujeito cognoscente (SILVA, 2012).

Por conseguinte, o termo letramento surgiu na medida em que a sociedade tornou-se cada vez mais grafocêntrica, tornando o termo alfabetização insuficiente para definir as ações de quem não só aprendia a ler e a escrever, mas incorpora às práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2002). Para Soares (2002, p. 47), letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

A leitura e a escrita na educação infantil não se restringem apenas às atividades de pintar, escrever, ler, nomear objetos e a exploração nome próprio. Estas funções estão presentes, mas elas por si mesmas não ensinam o papel social da leitura e da escrita para as crianças. Pois, é preciso que elas saibam a importância de aprender a ler e a escrever e como estas atividades propiciam multiplicidades de saberes. Logo, é por meio de atividades lúdicas que a crianças constroem e produzem cultura e conhecimento. Pesquisadores acerca das Práticas Cotidianas da Educação Infantil, argumenta que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas intencionais voltadas para a experiência [...] diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados as diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009a, p. 8)

Ressaltamos que uma perspectiva de ensino ampla considera a criança como centro do planejamento e capaz de construir seu aprendizado a partir de suas interações com o meio que a cerca. Para Kaercher (2001) o contato da criança com o objeto cultural (a escrita) e seus diversos portadores como o livro, por exemplo, têm grande importância para a sua formação como futuro leitor: “para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura” (KAERCHER, 2001, p. 83).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009b, p. 04), no seu artigo 9º, inciso III, as práticas pedagógicas devem propiciar “às crianças experiências de narrativas, de **apreciação e interação com a linguagem oral e escrita**, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

A educação infantil é o espaço de multiplicidade de aprendizagens e experiências e falar em letramento é remeter perspectivas sociointeracionistas de ensino e de criança. A partir das considerações de Piaget, Vygotsky e Wallon, (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; PINTO, 1992) destaca-se que o desenvolvimento infantil ocorre nas experiências e nas relações sociais entre o sujeito e o mundo exterior, considerando o papel do adulto como fundamental na internalização das experiências da criança.

Essas experiências mostram-se significativas no sentido de promoverem o contato com a língua escrita de maneira natural. O termo letramento refere-se às práticas de leitura e escrita e há atualmente uma ampliação deste termo. Em suma, conceituar letramento, é definir que as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes no processo de ensino de maneira dinâmica (BARBOSA, 2006; BAPTISTA, 2010; SOARES 2002, FREIRE, 2018) e inseri-las na educação infantil é afirmar que se ensina com experiências que são propiciadas pelas as práticas pedagógicas da professora.

Sob o mesmo ponto de vista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta o letramento com o objetivo de designar diferentes práticas sociais significativas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, na BNCC o letramento ou multiletramentos é usado para nomear as práticas de letramento digital, matemático, científico e de leitura e escrita, uma vez que: “[...] à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital” que conciliam,

num processo constante de significados “diferentes semioses e linguagens” [...] (BNCC, BRASIL, 2018, p. 240).

Essas práticas se mostram importantes primeiro por que é na educação infantil que a criança tem suas experiências cotidianas referendadas e planejadas intencionalmente para que cada aspecto seja trabalhado de maneira global. De acordo com diferentes pesquisadores (BARBOSA, 2006; BASSEDAS, HUGET, SOLÉ, 2008; BAPTISTA, 2010) essa dinâmica só é possível com a estruturação de currículo que embasam práticas pautadas em diversos eixos principalmente através das interações e da brincadeira, na rotina, no espaço, no tempo e no ambiente. Em consonância Barbosa afirma que o espaço é construído e “[...] se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 120).

A educação infantil dentro de uma perspectiva progressista não tem como proposta fundamental alfabetizar as crianças uma vez que essa é primeira etapa da educação tem por objetivo desenvolver a criança em sua integralidade, portanto entende-se que essas crianças estão inseridas dentro de uma cultura letrada e o papel da escola é sistematizar essas práticas de letramento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o período de observação a professora desenvolveu diferentes atividades. Dentre essas o uso do reconto oral, uso de música infantil e da produção de gêneros textuais. Estes se destacaram quanto a emergência de estratégias para trabalhar a leitura e a escrita pois, possibilitaram a inserção das crianças em um processo sistemático de letramento a partir de elementos do universo infantil. Organizamos nossos dados, portanto, em três categorias que correspondem às referidas atividades, as quais serão apresentadas separadamente por uma opção didática.

### **CATEGORIA 1: Reconto**

Reconto, segundo Sá (2014), constitui-se na “reconstrução oral de um texto já existente” (SÁ, 2014, *n.p.*). Segundo a autora essa prática requer recontar de modo semelhante



o texto anteriormente lido ou recontar a história assumindo o papel do autor. Implica em respeitar a estrutura e o tema do texto, sua linguagem e as marcas do seu gênero.

O reconto oral, como recurso didático, foi uma atividade bastante presente durante os dias de observação participante em nossa pesquisa. Essa atividade, segundo a professora, fazia parte dos recursos selecionados para o desenvolvimento de um projeto literário na escola.

De acordo com Gambôa (2001):

O trabalho de projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje. (apud FORMOSINHO, 2011. p. 49)

A atividade com reconto ocorreu em diferentes momentos e com diferentes clássicos da literatura infantil, dentre eles a história da Chapeuzinho vermelho.

Para a atividade com a história supracitada, a professora inicialmente leu o livro, e em seguida fez algumas inferências, por exemplo:

porque vocês acham que a chapeuzinho não deve falar com estranhos?; vocês conhecem alguma receita?; já viram suas mães cozinhando?; suas mães já cozinharam biscoitos?; vocês já comeram biscoitos? e quando vocês ficam doentes gostam de comer algo especial? (Fonte: diário de campo).

Por conseguinte, a professora propôs que elas recontassem oralmente a história. O reconto oral das crianças foi registrado em no quadro tendo a professora como escriba, conforme os relatos das crianças.

Posteriormente a professora realizou a leitura do reconto das crianças. Com o auxílio de imagens dos personagens a professora realizou mediação junto às crianças de modo que estas preenchessem oralmente lacunas no enredo citado coletivamente no reconto oral. Em alguns momentos da reescrita do reconto a professora convidou alguns alunos para completar as frases.

De acordo com Freire (2018, p. 225) elaborar atividades junto “[...] com as crianças, a partir do que elas falam, escrevendo no papel, assumindo a função de escriba, ressalta uma importante função social da escrita: o registro das ideias, a lista de materiais, de brinquedos”.

O reconto oral foi uma das atividades que proporcionou o envolvimento das crianças na construção de conceitos sobre o uso da escrita em nossa sociedade. Tal construção

constitui-se como fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita e para a inserção da criança de forma ativa quanto ao aspecto social desta habilidade. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil advoga que atividades desta natureza possibilitam desenvolvimento de aprendizagens específicas pela criança sobre leitura e escrita. O referido documento apresenta um desdobramento sobre esta atividade, a saber:

Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (BRASIL, 2018, p. 49)

A sequência de atividades partindo do reconto oral da história da Chapeuzinho vermelho implica em práticas de letramento com o uso intencional de estratégias de mediação, partindo do contexto das crianças e fomentando as bases para a formação de futuros leitores. Consideramos que o desenvolvimento dessa sequência possibilitou a construção de um ambiente de aprendizagem significativo para as crianças de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento quanto a aprendizagem da escrita.

Para Dias (2015, p. 315) “o conto e o reconto de histórias contribuem para o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais”. Logo, a utilização da leitura de histórias com o uso do reconto oral como recurso didático para a educação infantil, proporciona à criança uma familiaridade com a história. A literatura “é a porta de entrada para o mundo letrado” (Corsino, 2005, p. 126).

## **CATEGORIA 2: gêneros orais - música.**

Segundo Rojo (2006) gêneros, sejam textuais ou orais, são formas de como a língua se organiza através de sua natureza. Santos e Mendonça (2007) salientam que:

ações de linguagem se concretizam discursivamente dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão. Nas mesmas condições contextuais, para um mesmo referente, os discursos produzidos podem apresentar características diferentes. (SANTOS e MENDONÇA, 2007, p. 39).

Durante nosso estudo o uso de gêneros orais como música (através de cantigas de roda) e parlendas se sobressairam durante a observação participante.

Segundo a professora, em diálogos informais ao longo da observação participante, o uso do gênero oral visa oportunizar aos alunos expressarem-se oralmente e livremente. As atividades com música na sala observada tinham por objetivo possibilitar o acesso a diferentes estilos musicais. Em sala as crianças demonstravam interesse pelo folclore e por seus personagens, portanto as músicas eram cantigas de roda ou parlendas como a música do *lobo mau*, *Fui a Espanha*, *formiga*, *Leozinho*, *Dona aranha*, *Baratinha*, *Bumba meu boi*. Essas músicas eram trabalhadas mediante o professor de música com o uso de violão ou por meio do som/dvd.

Nas atividades a apreensão do gênero estava principalmente na vivência prazerosa da música. As atividades com este gênero estavam presentes em diferentes momentos da rotina do Infantil IV, desde a acolhida até o trabalho direcionado, e em momentos específicos da rotina em que a professora explorava as características desse gênero de diferentes maneiras: por meio da escrita espontânea da música pelas crianças, no qual eles escreviam com desenhos para retratar o que mais gostaram; na roda de conversa quando explorava as partes da música por meio da escrita impressa em cartaz da música; nas cantigas junto com as crianças. Essas estratégias estão de acordo com nosso objetivo por trabalhar com gêneros orais numa intrínseca relação com a escrita e suas respectivas funções na sociedade.

Segundo a BNCC para a Educação Infantil, o professor deve oportunizar as crianças para que elas criem:

[...] com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música”que elas construam habilidades para “reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (BRASIL, 2018, p.47-48)

Portanto, falar de letramento através do gênero oral música é refletir criticamente essa relação entre oral e escrito. Outro destaque é salientado na apropriação desses gêneros respaldada pela BNCC por meio do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que tem em suas sínteses de aprendizagens o objetivo de “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018, p. 53).

Segundo Marcuschi (2010) e Ferreiro (et al., 2004, 2010) tanto a oralidade como o letramento são práticas sociais que precisam da cultura para dar-lhes significado. Ressaltam

que apesar de historicamente terem sido constituídas como opostas, e/ou que a língua escrita sobrepõe-se a língua oral, afirmam que essas concepções dicotômicas não compreendem a complexidade da relação desses fenômenos. Salientam que ambas se constroem através das interações e relacionam-se num contínuo que perpassa-se tais concepções: “as relações entre fala e escrita não são óbvias e nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no contínuo que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2010 p. 34). Essa relação foi vista em algumas das atividades observadas em nosso estudo quando a professora, após a exploração da música, instigava a escrita espontânea.

Segundo Silva (2012, p. 57) quando oportunizamos aos alunos atividades “de produção textual, os levamos a refletirem e a levantarem hipóteses sobre o que está escrito nos diferentes tipos de textos; mas lembramos que essas atividades devem ter significados para os alunos para que essas deixem de ser interpretadas como um”, apenas como instrumento para a avaliação. Ainda segundo a autora, para que isso não ocorra o professor deve desenvolver estratégias didáticas que auxiliem os alunos quanto à funcionalidade dos textos (orais e escritos) utilizando, por exemplo os diferentes gêneros

### **CATEGORIA 3: gêneros textuais - convite.**

Salientamos que os gêneros foram apresentados em categorias distintas apenas para fins de análise, uma vez que corroboramos com a perspectiva de Marcuschi, Ferreiro e Rojo sobre a relação de interdependência entre artefato oral e artefato escrito. Ambas são inerentes uma a outra e estão num complexo de interligamento de correspondência, e suas concepções são perpetuados necessitando de uma visão analítico-crítica para perpassá-las, e não reduzi-las a perspectivas dicotômicas de entendimento da língua oral e escrita.

Segundo a BNCC deve ser oportunizado a criança “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”. (BRASIL, 2018, p. 49). Este objetivo de aprendizagem resume a prática pedagógica desta terceira categoria, gêneros textuais - convite.

Uma prática comum na sala observada era comemorar os aniversariantes do mês oferecendo uma festa coletiva com outras turmas, propiciando a participação da família nesse momento. O gênero convite era trabalhado por meio da escrita espontânea no Infantil IV.

Para a realização da festividade acima a professora solicitava às crianças que escrevessem no convite, para os aniversariantes do mês, inserindo remetente e destinatário bem como o que desejava ao aniversariante. Apesar de explicitarem tais aspectos que constituem a estrutura do gênero, consideramos que, mediante a diversidade de ritmos de aprendizagem e as formas como as crianças as aprendem e apreendem os conhecimentos no ambiente escolar, seria importante a professora ter oferecido modelos de convites com suas variadas estruturas.

A escrita espontânea das crianças era basicamente garatujas e letras do repertório mnemônico. Na escrita do nome próprio era com o apoio de tarjetas (para aquelas que solicitavam). Depois a professora indagava o que eles escreveram e estimulava a leitura das suas produções.

Em consonância a essa perspectiva utilizamos o termo letramento para designar as práticas sociais de leitura e escrita, das diferentes formas de usos e sua importância para uma aprendizagem significativa. Logo, essa prática de letramento possibilita que as crianças recriem suas experiências e atribuam significado particular ao se sentirem valorizadas construindo uma imagem positiva de si, e apreendendo suas funções e sua importância.

Para Azevedo e Tardelli (2004, p. 45 apud SILVA, 2012, p. 57), a produção textual no ambiente escolar se constitui como uma “atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo”.

Acreditamos que trabalhar com gêneros representa um salto qualitativo nas atividades de produção escrita de todos os alunos, mas devemos ter o cuidado de como abordar esse tema sem trazer prejuízos à aprendizagem de nossos alunos, pois é importante que essas atividades não se restrinjam à “decoreba” das estruturas que cada gênero possui; que essas atividades não se limitem apenas à “dissecação” conceitual que muitas gramáticas trazem. Essas atividades devem ser interativas, práticas, divertidas, coletivas, e, sobretudo, que cada aluno possa exercer a função de protagonista de sua aprendizagem (SILVA, 2012, 2016).

## ALGUNS PONTOS À CONSIDERARMOS

Considerando a importância do letramento para o desenvolvimento pleno da criança, o presente trabalho refletiu as práticas de letramento observadas em uma turma de Infantil IV, composta por crianças com idade de 4 anos, durante a primeira etapa do Estágio em Educação Infantil, disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

A partir de nossas observações inferimos que as práticas pedagógicas da professora corroboram com a concepção sobre Letramento na Educação Infantil apresentada por diferentes autores como Baptista (2010) ao defender práticas que propiciem experiências significativas que partam dos interesses das crianças, sem negar-lhes nenhum de seus direitos.

Como explicitamos em nossos resultados, a professora observada não só tem uma prática que dialoga com as teorias que concebem a criança em sua integralidade como propicia experiências que favorecem o desenvolvimento dos diversos aspectos envolvidos no seu processo de aprendizagem. A prática pedagógica desenvolvida pela professora contempla a promoção do pleno desenvolvimento respeitando e valorizando as crianças como sujeitos de direitos, históricos e culturais, por meio de diferentes atividades, como o uso do relato oral, da música infantil e da produção de gêneros textuais.

Os elementos observados na prática pedagógica de professora, também apresentam consonância com o trabalho proposto pelos os campos de experiência descritos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Os campos de experiências estão em constante diálogo entre si como, por exemplo, uma atividade que tem como objetivo desenvolver a motricidade, desenvolve outros aspectos, como a linguagem escrita e a matemática, ou seja, tais atividades são intrínsecas umas nas outras.

Nessa perspectiva, apontamos a necessidade de uma formação teoricamente sólida dos professores que possibilitem compreender que, a leitura e a escrita na educação infantil não se restringem apenas às atividades de pintar, escrever, ler, nomear objetos e a exploração nome próprio. Estas funções estão presentes, mas elas por si mesmas não ensinam o papel social da leitura e da escrita para as crianças. Pois, é preciso que elas saibam a importância de aprender

a ler e a escrever e como estas atividades propiciam multiplicidades de saberes. Logo, é por meio de atividades lúdicas que a crianças constroem e produzem cultura e conhecimento.

Ressaltamos que uma perspectiva de ensino ampla considera a criança como centro do planejamento e capaz de construir seu aprendizado a partir de suas interações com o meio que a cerca. Para Kaercher (2001) o contato da criança com o objeto, o livro, por exemplo, tem grande importância para a sua formação como futuro leitor.

Assim consideramos que as práticas de leitura e escrita são de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, visto que o Letramento é indissociável de seu aspecto social e através das experiências as crianças vão construindo uma identidade autônoma e crítica perante a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Claudinéia B., e TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula.** In: Aprender e ensinar com textos de alunos. CHIAPPINI, Lígia. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004, p. 25 – 47.

BAPTISTA, M. C. **A Linguagem escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância.** In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO-SILVA, Camila e OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **Educação Especial e Formação de Professores:** A implicação da mediação para a autonomia de alunos com deficiência intelectual. In: Anais do XIX Endipe – ISSN: 25958852, bianual, v 1, nº 40, Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <<http://www.xixendipe.ufba.br/>>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 de jul. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dez. de 2009b, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-)

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

rceb005-09&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **A pedagogia como prática teórica**. In: MEC/SEB/UFRGS. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009a.

CORSINO, Patrícia. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**: das políticas à sala de aula. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, Caxambu, 2005.

DIAS, Isabel Simões. **O conto e o reconto na promoção da oralidade**: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal) Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 6, nº 2, p. 314-326, jul.-dez. de 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

FERREIRO, E. et al. **Relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez editora, 2010.

FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arraes. **Letramento na Educação Infantil**: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza – UFC, 2018. 282f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

GAMBÔA, Rosário. **Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projetos**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001. p. 49-81.

KAERCHER, Gládis E. **E Por Falar em Literatura...** In: Educação Infantil: para que te quero? / organizado por Carmem Maria Graidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. [S.l: s.n.], 1992.



LUCKESI, C. C.. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna, Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, pág. 22 a 60. Educação e Ludicidade. Ensaios, Salvador, Bahia, n.02, p. 22-60, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita:** mitos e perspectivas – caderno do professor Belo Horizonte: Ceale- (Coleção Alfabetização e Letramento), 2006. 60p. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes\\_Fala\\_Escrita.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf)>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Reconto.** In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <[www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale)>. Acesso em: 2 de ago. de 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC – Ministério da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2959>>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

SILVA, Camila Barreto. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2012.

SILVA, Camila Barreto. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula:** a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual. 2016. 339f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2959>>. Acesso em 26 de jul. de 2019.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a ressignificação do conceito. In: Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul., 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Vedriani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**, 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, Editora Ltda, 1998.