

QUAL O LUGAR DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Tânia Maria Massaruto de Quintal¹
Ellen Michelle Barbosa de Moura²
Lúcia Veiga Schermacktor³

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir e analisar diferentes perspectivas teóricas sobre a inserção de práticas de leitura e escrita no currículo da Educação Infantil, com base em autores brasileiros contemporâneos e nas orientações propostas pelos documentos oficiais. Está embasado nos conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita, demarcando suas diferenças, relações e os possíveis desdobramentos para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita com as crianças pequenas. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, apresenta tanto práticas quanto concepções que propõem a inclusão da reflexão sobre a notação alfabética e a consciência fonológica, como aquelas que priorizam proporcionar situações reais de uso da linguagem escrita nas vivências cotidianas, a partir dos interesses das crianças. Os resultados revelam que, apesar das divergências, há consensos quanto à presença e importância da linguagem oral e escrita no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, atreladas a contextos lúdicos, sem caracterizar a antecipação do processo formal de alfabetização e respeitando os tempos e as especificidades da infância. Contudo, há divergências quanto à presença ou ausência de atividades com a notação alfabética e à ênfase dada à natureza das práticas com a linguagem escrita. A pesquisa contribui para o debate sobre os limites e as possibilidades do trabalho com práticas letradas no currículo da Educação Infantil, trazendo subsídios teóricos e reflexivos que podem apoiar os educadores na elaboração de práticas que considerem os direitos de aprendizagem na infância e às especificidades dessa etapa.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Educação Infantil.

WHAT IS THE PLACE OF LITERACY AND READING AND WRITING PRACTICES IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM?

Abstract: This article aims to discuss and analyze various theoretical perspectives on integrating reading and writing practices into the early childhood education curriculum, drawing on contemporary Brazilian authors and the guidelines set out in official documents. It builds on the concepts of literacy, written language acquisition and written culture, delineating their differences, interrelationships, and potential implications for pedagogical work on written language in early childhood. Adopting a

¹ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo- USP. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho SP (2011). Pós-Graduada em Fundamentos de uma Educação Para o Pensar pela PUC-SP (2008). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006). E-mail: tania.quintal@unifesp.br.

² Doutora em Educação pela UnB (2025). Mestre em Educação pela UFF (2007), pós-graduada em Psicopedagogia (2005) e em Gestão Escolar (2012), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2002). E-mail: ellenmou@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na Universidade de São Paulo (2023), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2011). É licenciada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (2006) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012). E-mail: lucveiga@hotmail.com.

qualitative approach grounded in bibliographic and documentary research, the article presents a spectrum of practices and conceptions, ranging from those advocating the inclusion of reflection on the alphabetic writing system and phonological awareness to those that prioritize providing real-life situations for the use of written language in everyday experiences guided by children's interests. The results reveal that, despite differences, there is consensus on the importance of including oral and written language in young children's learning and development, as long as this occurs in playful contexts, does not constitute an early start of formal literacy instruction, and respects the pace and particular characteristics of early childhood. However, opinions diverge on whether activities involving the alphabetic writing system should be included at all and on the degree of emphasis that should be placed on certain types of written language activities. This study contributes to the debate on the limits and possibilities of incorporating literacy practices into the early childhood education curriculum. It offers theoretical and reflective insights that can support educators in designing practices that take into account children's learning rights in early childhood and the specific characteristics of this stage of development.

Keywords: Literacy. Curricular framework. Early Childhood Education.

¿CUÁL ES EL LUGAR DE LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN Y DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir y analizar diferentes perspectivas teóricas sobre la inserción de prácticas de lectura y escritura en el currículo de la Educación Infantil, con base en autores brasileños contemporáneos y en las orientaciones propuestas por los documentos oficiales. Parte de los conceptos de alfabetización, letramiento y cultura escrita, delimitando sus diferencias, relaciones y posibles implicaciones para el trabajo pedagógico con el lenguaje escrito con niños pequeños. A partir de un enfoque cualitativo, fundamentado en investigación bibliográfica y documental, se presentan tanto prácticas como concepciones que proponen la inclusión de la reflexión sobre la notación alfabética y la conciencia fonológica, como aquellas que priorizan la provisión de situaciones reales de uso del lenguaje escrito en las experiencias cotidianas, guiadas por los intereses de los niños. Los resultados revelan que, a pesar de las divergencias, existe consenso sobre la presencia e importancia del lenguaje oral y escrito en el proceso de aprendizaje y desarrollo infantil, vinculado a contextos lúdicos, sin caracterizar una anticipación del proceso formal de alfabetización y respetando los tiempos y especificidades de la infancia. Sin embargo, hay divergencias en cuanto a la presencia o no de actividades con la notación alfabética y en cuanto al grado de presencia en relación con la naturaleza de las actividades con el lenguaje escrito. La investigación contribuye al debate sobre los límites y posibilidades del trabajo con prácticas letradas en el currículo de la Educación Infantil, ofreciendo aportes teóricos y reflexivos que pueden apoyar a los educadores en la elaboración de prácticas que consideren los derechos de aprendizaje en la infancia y las especificidades de esta etapa.

Palabras-clave: Alfabetización. Currículo. educación Infantil.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de 0 a 5 anos de idade e é regulamentada por documentos normativos que orientam sua organização

pedagógica e curricular, entre os quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Um dos principais debates nesse contexto diz respeito à inserção ou não de práticas de alfabetização nessa etapa e à sua presença nos currículos. Esse embate se deve, em grande parte, à necessidade de equilibrar o respeito às especificidades da infância e a garantia do direito ao contato com a cultura escrita (Reis; Amiel, 2023), sem que isso implique uma antecipação dos processos formais de alfabetização. Estudos recentes (Nogueira & Carvalho, 2023; Tebaldi & Carvalho, 2023) indicam que a questão envolve diferentes dimensões: se, por que, como e em que momento considerar e implementar práticas que articulem alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Historicamente, o debate sobre a alfabetização na Educação Infantil configura-se como um dilema marcado por disputas teóricas e pedagógicas. Esse campo tem como característica uma maior participação no debate de pesquisas oriundas da alfabetização, se comparado às originadas de grupos dedicados à infância, uma vez que, no Brasil, os espaços de produção do conhecimento ainda têm atuação tímida sobre essa temática, conforme destaca Nogueira *et al.* (2023).

Nas questões relacionadas ao fazer docente, este dilema ainda se apresenta a partir de perguntas recorrentes e simplistas, que nunca se esgotam e que no “vai e vem” das políticas educacionais, pairam no imaginário dos professores: “deve-se ou não trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil?”.

Esses questionamentos, por vezes, induzem a respostas dicotômicas, como “sim” ou “não”, desconsiderando a complexidade inerente ao tema. Quando formuladas de maneira reducionista, tais perguntas tendem a limitar o aprofundamento da reflexão, uma vez que a problemática não se resume a uma escolha binária. Essa simplificação torna-se ainda mais evidente ao analisarmos as consequências decorrentes de cada posicionamento.

Desse modo, respostas afirmativas tendem a resultar em um ensino propedêutico, centrado na memorização de letras e sons, o que descaracteriza tanto a natureza do trabalho na Educação Infantil quanto o próprio objeto de estudo, a língua escrita. Por outro lado, respostas negativas podem levar à exclusão de experiências significativas com a linguagem escrita,

privando as crianças da oportunidade de vivenciar esse conhecimento, limitando seu acesso às práticas sociais de leitura e escrita, fundamentais para sua inserção na cultura letrada.

É importante destacar que o posicionamento dicotômico acerca da inserção da leitura e escrita na Educação Infantil se justifica por diversas razões, que podem ser analisadas sob diferentes perspectivas teóricas, pedagógicas, políticas e sociais. Essas razões dizem respeito, em parte, ao papel atribuído a esta etapa educativa e a função social da escola: a ela caberia “preparar para o futuro” ou “promover o desenvolvimento integral da criança para viver a infância no presente?”.

Esta discussão decorre, em parte, de compreensões divergentes sobre a concepção de infância e do papel dessa etapa na formação da criança. De um lado, há quem defenda que a Educação Infantil deve priorizar a ludicidade, as interações e o desenvolvimento integral, evitando práticas que antecipem o ensino formal da alfabetização.

O posicionamento contrário à antecipação da alfabetização sistemática na Educação Infantil, defendido por autores vinculados à Sociologia da Infância, como Sarmento (2008), Faria e Finco (2011) e Faria (2005; 2009) é frequentemente interpretado, de forma equivocada, como uma rejeição ao contato das crianças com a linguagem escrita. No entanto, o que esses autores questionam é a introdução precoce de práticas escolares formais que desconsideram as especificidades da infância e não a vivência de experiências significativas com a leitura e a escrita em contextos lúdicos e simbólicos.

A Sociologia da Infância, enquanto campo teórico que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista do próprio processo de aprendizagem, não nega a importância das práticas de leitura e escrita. Contudo, defende que essas práticas sejam inseridas de forma contextualizada, sensível e culturalmente significativa. Autores como Corsaro (2011), Sarmento (2005) e Faria (2005, 2009) enfatizam que a infância deve ser vivida em sua plenitude, por meio de experiências que respeitem suas especificidades, seus tempos próprios e seus modos singulares de aprender. Nessa perspectiva, a Educação Infantil não deve ser concebida como mera etapa preparatória para a escolarização formal, mas como um espaço de desenvolvimento integral, no qual a linguagem escrita se insere de maneira simbólica, mediada pelas interações, pelas brincadeiras e pelas múltiplas linguagens que compõem o cotidiano das crianças.

Pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil no Brasil revelam um quadro heterogêneo e muitas vezes contraditório. Espíndola e Nogueira (2022) apontaram para práticas mais lúdicas e afetivas com leitura, baseadas no encantamento e na oralidade. Por outro lado, Nunes e Corsino (2019) destacaram práticas diretivas e preparatórias mais comuns entre 4 e 5 anos, muitas vezes descoladas da proposta lúdica e integradora da etapa. Este cenário demonstra que, embora haja avanços teóricos, muitas práticas escolares ainda oscilam entre dois extremos: a antecipação escolarizante e o esvaziamento pedagógico.

Essa dicotomia, bem como as práticas equivocadas, presentes em ambas as posições, podem ser pensadas e discutidas a partir da formação docente, aspecto que desempenha papel central na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. A ausência de um aprofundamento teórico sobre alfabetização e letramento favorece interpretações extremas: alguns professores acabam excluindo completamente a leitura e a escrita da rotina infantil, enquanto outros adotam abordagens excessivamente escolarizantes desconsiderando as especificidades da infância.

Dessa forma, a pretensão deste artigo não é esgotar o debate, mas contribuir para a reflexão crítica em torno da seguinte questão norteadora: “Qual é o lugar das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil?”. O objetivo é discutir as distintas perspectivas teóricas sobre a alfabetização nessa etapa, considerando tanto as diretrizes presentes nos documentos oficiais e programas vigentes, quanto às contribuições de autores brasileiros que se dedicam à temática. No que se refere aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental.

Assim, este trabalho justifica-se pela necessidade de lançar luz sobre os conceitos e acepções que a linguagem oral e escrita assume no currículo da Educação Infantil. O intuito é fomentar a reflexão sobre a presença ou ausência de propostas pedagógicas relacionadas à alfabetização, ao letramento e à cultura escrita, nesse segmento, promovendo um debate qualificado sobre os sentidos, os limites e as possibilidades do trabalho com a linguagem escrita.

Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o propósito de compreender os fenômenos estudados e interpretar suas implicações de maneira contextualizada (Creswell, 2014).

Foram utilizadas as estratégias metodológicas da pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2022). A pesquisa bibliográfica envolveu a análise de livros e artigos científicos relacionados ao tema, possibilitando a construção de um quadro teórico consistente e a contextualização das ideias discutidas ao longo do estudo.

A pesquisa documental foi fundamental para a análise de documentos normativos relevantes para a etapa da Educação Infantil e dos trechos relevantes para a compreensão das dinâmicas e práticas relacionadas ao objeto de estudo.

Dessa forma, a combinação das fontes documentais e bibliográficas contribuiu para o aprofundamento teórico da questão investigada e para a elaboração de um texto resultante da pesquisa, com discussões e apontamentos pertinentes acerca do lugar das práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

As práticas de leitura e escrita concebidas a partir dos conceitos de alfabetização e letramento.

O posicionamento favorável à presença de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, fundamentado nos conceitos de alfabetização e letramento, é defendido por autores como Soares (2003, 2014, 2020), Morais (2012, 2024) e Brandão e Leal (2010). Esses pesquisadores argumentam que, embora a alfabetização sistemática não deva ser o foco da Educação Infantil, as crianças precisam ser inseridas desde cedo em práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que já estão imersas em uma sociedade letrada. Essa opção impacta diretamente os currículos.

Soares (2020) propõe uma articulação entre alfabetização, compreendida como a aquisição do sistema de escrita alfabética, e letramento, entendido como a inserção nos usos sociais dessa escrita. Para a autora, essas dimensões não podem ser dissociadas, sendo necessário "alfaletrar", ou seja, alfabetizar letrando, com práticas que articulem o domínio do código à sua função social. Essa abordagem possibilita que a criança desenvolva uma atuação crítica e participativa na sociedade, a partir de experiências significativas com a linguagem escrita.

Estudos de Soares (2003, 2014, 2016, 2020) demonstram que diferentes grupos sociais possuem formas variadas de interação com a linguagem escrita e que a escola não pode ignorar esses saberes. Segundo a autora, a apropriação da cultura escrita (Reis e Amiel, 2023) ocorre

de forma desigual na sociedade, sendo essencial que a escola atue na ampliação das experiências letradas, especialmente para crianças de contextos menos favorecidos, que possuem menor exposição à leitura e à escrita em seu cotidiano (Soares, 2016, 2020). Dessa forma, a ausência de práticas letradas na Educação Infantil tende a aprofundar as desigualdades educacionais, restringindo o acesso das crianças ao universo da cultura escrita e impactando negativamente suas oportunidades futuras.

Morais (2012, 2024) compartilha dessa perspectiva e aprofunda a discussão ao destacar a importância do ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) como objeto específico de aprendizagem. Em sua obra mais recente, Moraes (2024) historiciza sua posição, articulando os estudos sobre consciência fonológica com as contribuições do construtivismo psicogenético, destacando que a reflexão fonológica é fundamental para a apropriação da escrita. O autor defende que o SEA pode ser trabalhado de forma lúdica e contextualizada no final da Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos, especialmente como estratégia para reduzir as desigualdades educacionais.

Para Moraes (2012), a alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em sua complexidade, com ênfase no papel de habilidades como a consciência fonológica. O autor argumenta que a alfabetização deve ser uma prática contextualizada e progressiva. Nesse sentido, o processo de alfabetização torna-se mais efetivo quando as atividades propostas favorecem a exploração do sistema de escrita de maneira lúdica e significativa.

O ensino do SEA deve acontecer a partir do final da Educação Infantil (Moraes, 2012) devido, principalmente, às desigualdades existentes: “[...] quando essa atitude de reflexão fonológica é tratada como objeto de ensino sistemático no final da Educação Infantil, o que se constata é que crianças de meio popular demonstram uma evolução muito maior de suas habilidades de consciência fonológica e de suas hipóteses de escrita” (Moraes, 2024, p. 133).

Essa defesa é ancorada em dados que evidenciam diferenças significativas entre crianças de contextos socioculturais diversos. Como afirmam Moraes *et al.* (2020), propostas pedagógicas que excluem o ensino intencional na Educação Infantil, sob o argumento do respeito à infância, podem, paradoxalmente, perpetuar desigualdades, ao privar as crianças de oportunidades de acesso a experiências educativas sistemáticas. Nessa perspectiva, a ausência

de propostas que promovam a reflexão sobre a linguagem escrita contribui para aquilo que os autores denominam de *apartheid* educacional (Morais *et al.*, 2020).

A teoria de Bourdieu (1996) contribui para esse debate ao demonstrar que o sistema escolar tende a valorizar saberes e disposições previamente adquiridos pelas classes mais favorecidas, o que amplia as desigualdades educacionais ao tratar como naturais competências que são, na realidade, socialmente adquiridas. Como afirma o autor: “*O sistema escolar favorece aqueles que já detêm o capital cultural exigido, sob a aparência de tratar todos de forma igual*” (Bourdieu, 1989, p. 23).

Nessa perspectiva, as crianças oriundas de contextos privilegiados estão culturalmente predispostas a se apropriar da linguagem escrita, uma vez que vivenciam desde os primeiros anos de vida práticas letradas em seus ambientes familiares. Em contrapartida, as crianças em situação de vulnerabilidade dependem majoritariamente da escola para acessar esses conhecimentos. A mediação pedagógica, portanto, assume um papel fundamental de compensação e justiça social, sendo imprescindível garantir experiências significativas de leitura e escrita desde a Educação Infantil, sem que isso signifique desrespeitar os direitos da infância, como defendem Soares (2020) e Moraes (2024).

Entretanto, é necessário reconhecer que a desigualdade social também impacta o acesso das crianças ao brincar. Famílias em contextos de vulnerabilidade frequentemente são submetidas a jornadas de trabalho extensas e carecem de espaços e recursos para proporcionar vivências lúdicas. Nesse cenário, a escola assume um papel ainda mais relevante ao garantir o direito ao brincar e promover um ambiente educativo que valorize tanto as práticas de letramento quanto as experiências lúdicas.

Como destaca Soares (2003, 2020), o desafio não consiste em excluir a leitura e a escrita da Educação Infantil, mas em garantir que essas práticas sejam contextualizadas e respeitem os tempos e os modos próprios de aprender da infância. A formação continuada dos professores é fundamental para romper com a dicotomia entre brincar e aprender, promovendo propostas integradas e coerentes com o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de mediadora cultural, assegurando tanto o direito à infância quanto o direito de acesso à linguagem escrita.

Para Soares (2003), essa discussão constitui-se uma falsa polêmica, uma vez que as

crianças estão imersas em uma sociedade organizada pela linguagem escrita, sendo, portanto, improvável atribuir à escola o papel de determinar o momento exato em que a criança deve ou não vivenciar tais práticas e ter interesse sobre elas. Essa interação e contato são mediados por fatores sociais, econômicos e culturais, que condicionam maior ou menor convivência das crianças com a língua escrita e seus usos e, conseqüentemente, delineiam diferentes oportunidades no meio social

Justamente pela questão da não equidade, entre outros aspectos, alguns autores como Moraes (2012, 2024), Brandão e Leal (2010) e Brandão e Rosa (2021) vêm defendendo que as práticas de leitura e escrita façam parte do cotidiano do trabalho pedagógico desde a Educação Infantil. Esses autores defendem não somente a imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, voltadas ao letramento, mas também a possibilidade de que crianças dos anos finais da Educação Infantil reflitam sobre o sistema de escrita alfabética, participando de atividades que envolvam a leitura e a produção de textos escritos.

No debate sobre a inserção da alfabetização na Educação Infantil, Brandão e Rosa (2021) afirmam que, embora essa etapa não tenha como objetivo central a alfabetização formal, ela desempenha um papel relevante na ampliação do contato das crianças com a linguagem escrita. As autoras criticam práticas reducionistas baseadas em cópias e memorização que desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil e dos eixos do trabalho nessa etapa, como o brincar e as interações. Defendem, assim, uma abordagem que compreenda a alfabetização em articulação com o letramento, pois entendem que a participação das crianças em práticas sociais de leitura e escrita é essencial para sua inserção significativa na cultura escrita.

Brandão e Leal (2010) não se opõem ao uso do termo “ensino” na Educação Infantil, diferentemente de algumas perspectivas que o consideram inadequado nessa etapa. Ao contrário, as autoras defendem um ensino com significado, ancorado nas vivências infantis. Para discutir as diferentes abordagens sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, elas apresentam três caminhos mais recorrentes: (1) a obrigatoriedade da alfabetização, pautada em atividades mecanizadas como cópia e memorização, centradas na correspondência grafofônica e em habilidades perceptivo-motoras; (2) o letramento sem letras, que prioriza outras linguagens e exclui a escrita por considerá-la um conteúdo escolar inadequado; e (3) o

ler e escrever com significado, que rejeita os dois extremos anteriores e defende a inserção das crianças na cultura escrita por meio de práticas significativas e contextualizadas (Brandão e Leal, 2010).

Para Brandão e Leal (2010) o trabalho com a linguagem escrita deve considerar as experiências, brincadeiras e interesses das crianças, sem negligenciar a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, as autoras propõem três ações pedagógicas fundamentais: (a) leitura de diferentes tipos de texto, promovendo a ampliação do repertório e o uso de estratégias de compreensão, como antecipações, inferências e construção de sentidos; (b) produção textual com a mediação da professora como escriba, em situações reais de comunicação; e (c) reflexão sobre a linguagem, por meio de jogos sonoros e atividades que favoreçam a formulação de hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Práticas de leitura e escrita embasadas no conceito de cultura escrita

Além das perspectivas de alfabetização e letramento, autores que partem do conceito de “culturas do escrito” também discutem a importância das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Essas abordagens, com diferentes graus de proximidade e afastamento em relação às anteriores, exercem influência relevante na construção curricular.

O conceito de cultura escrita pode ser compreendido a partir do lugar que a escrita ocupa na sociedade, abrangendo dimensões simbólicas e materiais, bem como seu uso e sua valorização em diferentes contextos. Por ser criada a partir das relações sociais, a cultura escrita não é homogênea; ela ocupa diferentes lugares e por isso diversos autores têm utilizado o termo “culturas do escrito” (Galvão, 2014).

Galvão (2014, 2016) diferencia os conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita. A alfabetização é compreendida como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, ocorrido em um momento específico de vida da pessoa, permitindo a partir da associação entre grafema e fonema e de outras convenções, que ela confira um significado específico ao escrito; já o letramento se refere aos usos sociais da leitura e da escrita. O letramento, contudo, compõe uma das dimensões das culturas do escrito, mas não corresponde ao mesmo processo, na medida em que se relaciona às relações de poder, aos modos de interação com a escrita e aos lugares e grupos que essa manifestação cultural ocupa em determinado contexto.

Os autores que partem do conceito de culturas do escrito se assemelham por compreenderem que a Educação Infantil é um espaço de participação das crianças nessas manifestações culturais e simbólicas que a escrita ocupa, acreditando no papel das brincadeiras, da literatura infantil, das artes e demais linguagens como os principais eixos para a construção de tais vivências. Defendem a oportunidade das crianças de explorar e participar de experiências com materiais escritos, mas têm ressalvas quanto às propostas que possam levar à sistematização da leitura e da escrita. As práticas de leitura e escrita assumem, então, sua importância, se relacionadas à função social que ocupam no contexto das muitas linguagens que o currículo deve contemplar, já que as aprendizagens e o desenvolvimento nesta etapa se constituem por uma multiplicidade de linguagens. Desta forma, a linguagem escrita deve ser trabalhada por meio de estratégias coerentes com as características da infância.

Baptista (2010) afirma a identidade própria da Educação Infantil e, com isso, a necessidade de a linguagem escrita ser trabalhada compreendendo a criança como produtora de cultura, tendo na brincadeira a forma privilegiada dessa manifestação. Assim, esse trabalho deve respeitar as características da infância. Outro ponto destacado pela autora é o papel da oralidade “[...] cabe à educação infantil criar oportunidades, para que as crianças, desde bebês, brinquem com a língua oral e com a língua escrita” (Baptista, 2017, p. 5).

A autora sistematiza proposições para o trabalho com a linguagem escrita, concebida como instrumento discursivo. A criança é compreendida como sujeito de direitos, incluído o direito à cultura letrada. Nessas proposições, a criança produz cultura na interação com outras formas e manifestações culturais, atribuindo-lhe sentidos a partir de seus saberes e experiências. A escrita exerce influência sobre a cultura infantil e pode despertar, desde muito cedo, o interesse das crianças, que formulam hipóteses para explicar seu funcionamento, evidenciando protagonismo na construção de conhecimentos (Baptista, 2010).

Outro ponto destacado por Baptista (2010) é a importância da literatura infantil na promoção de atividades de leitura, manipulação de textos literários e de conversas que promovam a fruição estética. As escolhas do que ler para as crianças devem estar ancoradas em princípios que garantam a qualidade estética. A criança pode ser uma usuária competente da linguagem escrita, mesmo antes de dominar suas convenções. Isso não impede que a criança tenha a oportunidade de pensar sobre a linguagem, em contextos significativos, como

observamos a seguir:

As situações nas quais a criança é desafiada a perceber a pauta sonora das palavras, a interagir com os sons que produzem um vocábulo são fundamentais para que ela perceba o que a escrita representa. A oportunidade de escrever livremente, buscando a melhor forma de fazê-lo, mesmo que ainda não seja capaz de compreender as regras da escrita alfabética, é importante para que a criança reflita e construa suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita (Baptista, 2010, p. 9).

Cecília Goulart (2007, 2008) argumenta que alfabetizar não significa antecipar a escolarização formal, mas proporcionar situações reais de uso da linguagem escrita, integradas às vivências cotidianas e aos interesses das crianças. Defende uma perspectiva discursiva da alfabetização na Educação Infantil. Desde os primeiros anos de vida, a autora explicita que é necessário envolver as crianças em práticas sociais de leitura e escrita baseadas nas experiências que emergem da cultura escrita presente no cotidiano do lar e da escola. Nesse contexto, ocorre a inserção na cultura letrada, com valorização da oralidade, dos sentidos e dos gêneros discursivos com os quais elas convivem. Considera que o trabalho de letramento se efetiva nas interações complexas com movimento de autoria e participação. Critica abordagens reducionistas que fragmentam a linguagem em habilidades isoladas e destaca a importância de contextos dialógicos e interativos, nos quais ler e escrever façam sentido para as crianças.

Galvão (2016) propõe que as instituições de Educação Infantil trabalhem a linguagem escrita de forma significativa, relacionada a outras expressões e linguagens, como forma de aproximar as crianças da cultura escrita, sem entrar em contradições relacionadas aos modos de conceber a criança e ao próprio papel da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ressalta o papel da escola na aproximação das crianças às culturas do escrito, principalmente daquelas que não tiveram essa oportunidade em outros contextos de vida. A autora afirma que “[...] muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais” (Galvão, 2016, p. 26), ou seja, compreender e incluir práticas sociais, de modo que os sujeitos envolvidos vivenciem essa prática de maneiras diversas.

A linguagem oral e escrita no currículo: documentos e programas oficiais para a Educação Infantil.

Na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2010) destaca a necessidade de assegurar as especificidades do trabalho com as crianças, o qual não constitui antecipação do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o documento alerta para a especificidade da Educação Infantil e destaca que esta etapa não cumpre função propedêutica, preparatória ou antecipatória.

As propostas pedagógicas das instituições devem promover processos de interação e apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, formas de expressão e manifestações das artes, literatura, música, dentre outras. A função social da Educação Infantil envolve a ampliação desses saberes de diferentes naturezas e a igualdade de oportunidades de acesso aos bens culturais.

Especificamente sobre a língua, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 25) propõem que as experiências devem possibilitar às crianças “[...] apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

A partir dessas proposições podemos inferir a presença das práticas relacionadas à leitura e à escrita, primeiramente ao entender a criança como sujeito ativo, que pensa e elabora, e que na sua comunicação e interação com o meio, o faz e se apropria da linguagem e da cultura.

A leitura e a escrita, por fazerem parte desse patrimônio, em uma sociedade mediada e organizada por tais conhecimentos, constituem saberes a serem compartilhados com as crianças desde a Educação Infantil. Assim, a questão a ser colocada não é a da sua presença, mas de sua forma, ou seja: como tais conhecimentos se tornam objeto das experiências infantis nas situações de escolarização?

Para auxiliar na reflexão, vale retomar que as DCNEI (Brasil, 2010) propõem as “brincadeiras e interações” como os eixos norteadores para a organização da ação educativa. Assim, identifica-se que devem ser garantidas experiências com a leitura e com a escrita, organizadas por meio de um trabalho brincante, lúdico, interativo e investigativo, a fim de contemplar as especificidades das crianças. Essas práticas não se caracterizam como preparação para uma etapa posterior.

A BNCC (Brasil, 2017) propõe aprendizagens fundamentais para toda a Educação

Básica, incluindo a Educação Infantil. Para essa primeira etapa, mantém as interações e as brincadeiras, assim como as DCNEI (Brasil, 2010) como eixos estruturantes, e estabelece seis direitos de aprendizagem norteadores: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Propõe campos de experiências para a garantia dessas aprendizagens, que se configuram como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Em relação às práticas de leitura e escrita, podemos relacioná-las ao campo de experiências intitulado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, tendo o cuidado de não adotar um olhar de “área de conhecimento”, que pode descaracterizar a organização pedagógica na Educação Infantil. Esse campo trata das situações comunicativas cotidianas em que as crianças se envolvem no decorrer de suas interações com o meio, ampliando seu vocabulário, desenvolvendo recursos de expressão e de compreensão, tanto no âmbito oral quanto no escrito. Outros campos de experiência como *O Eu, o Outro e o Nós* e *Traços, Sons, Cores e Formas* também trazem objetivos de aprendizagem relacionados às situações comunicativas e expressivas.

O documento propõe que as crianças participem de momentos que envolvam leitura de textos, vivência dos diferentes usos sociais da escrita, contato com gêneros, suportes e portadores, além de experiências com a literatura e a manipulação de livros, a fim de favorecer a imersão das crianças na cultura escrita e contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Além disso, também aparecem na BNCC (Brasil, 2017), propostas em que as crianças podem construir hipóteses sobre a escrita, por meio de rabiscos e garatujas em escritas espontâneas não convencionais.

Em 2013, por meio de uma cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), surge o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI, 2013-2016), para contribuir com o debate sobre o papel da ampliação das experiências infantis relacionadas à linguagem oral e escrita na infância. O projeto organizou um curso de formação continuada de professores, articulando ciência, arte e vida como princípio teórico-metodológico e elaborou material pedagógico composto por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte. Houve reuniões técnicas e

seminários com a participação de diferentes pesquisadores da área. Em 2017, a proposta de formação do PLEEI foi incorporada ao PNAIC – pré-escola, tendo a Coleção LEEI sido utilizada como material de apoio, com alterações em relação ao projeto inicial (Nunes et al., 2023).

Em 2024 a ação efetivada foi a realização de um curso de formação de professores da Educação Infantil nas 26 unidades da Federação, acompanhado de material didático-pedagógico composto por oito cadernos, um caderno de apresentação e um encarte, destinados às famílias das crianças

O projeto é baseado em processos discursivos da linguagem e no conceito de cultura escrita. As culturas do escrito envolvem as diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem escrita nos quais as crianças podem engajar-se, a depender de seus contextos. Além disso, as crianças são entendidas como produtoras de cultura e também das culturas do escrito (Galvão, 2016).

Em 2025 foi publicada a Portaria nº 85/2025, que integra o Programa Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) às ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2025), tendo como princípio a garantia das especificidades da Educação Infantil no oferecimento de experiências que envolvam as práticas de oralidade, leitura e escrita, além de análise e reflexão, a partir das interações e brincadeiras.

Nunes *et al.* (2023) discutem os princípios orientadores do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e suas contribuições para políticas públicas de formação docente. As autoras observam que as práticas e concepções do trabalho na Educação Infantil “[...] vão do *laissez faire* à sistematização antecipada do processo de alfabetização [...]” (Nunes *et al.*, 2023, p. 13) e acreditam que essas posições não favorecem o debate. Afirmam que o referido Projeto propõe-se a investigar e a buscar soluções a partir de uma perspectiva dialógica, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Compreendem as práticas com a linguagem oral e escrita de forma integrada às artes e às diferentes formas de expressão, em contexto enunciativo-expressivo, e a literatura como um importante eixo do trabalho com a linguagem.

Nogueira *et al.* (2023) discutem que as brincadeiras e as interações devem ocupar o centro das propostas, segundo a concepção de trabalho com a cultura escrita adotada pelos autores. Assim, a linguagem escrita não ocupa o lugar de um ensino reflexivo sobre o sistema

de escrita, mas o da imersão da criança em práticas sociais da linguagem, com atividades de oralidade e de exploração do universo literário.

Documentos e programas em análise: caminhos e possibilidades para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Ao analisar as três propostas vigentes apresentadas, que englobam a legislação, currículo e políticas públicas, é possível identificar a presença de práticas de oralidade, leitura e escrita, bem como as concepções subjacentes à orientação e à constituição deste trabalho. Conforme exposto, não há dúvidas quanto à presença e relevância da linguagem oral e escrita, no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Contudo, é possível inferir o modo como os documentos abordam a organização dessas práticas e vivências, com maior ou menor ênfase, no que tange à linguagem escrita.

Morais *et al.* (2020) sustentam que nas DCNs para a Educação Infantil há uma completa “diluição” da escrita em meio às demais linguagens. Na análise desses autores, esse documento prescreve de modo muito geral, o que as propostas curriculares devem promover, pautadas nos eixos “interações e brincadeiras”, garantindo experiências com as muitas linguagens, sem apresentar uma descrição mais detalhada da linguagem oral e escrita.

Por outro lado, para Baptista (2017), as DCN’s ao tratarem das especificidades das práticas pedagógicas na Educação Infantil, compreendem as interações e a brincadeira como eixos norteadores, bem como o protagonismo da criança, o que para a autora implica: “consolidar um projeto educativo que considera os processos de criação e de significação da cultura pelas crianças”, além de “[...] reconhecer a autoria das crianças, que, nas interações com seus pares, criam linguagens e modos de agir próprios” (Baptista, 2017, p. 5).

Brandão e Leal (2013) debruçam-se sobre as orientações curriculares oficiais para o trabalho com alfabetização e letramento de crianças menores de seis anos. Investigam e analisam documentos curriculares de nove capitais brasileiras e demonstram que, de forma geral, as abordagens se centram no letramento. Defendem a promoção de habilidades de uso da língua escrita nas práticas sociais, bem como de princípios do sistema de escrita alfabética, de modo a ampliar o contato das crianças com a leitura e a escrita.

Tanto Moraes *et al.* (2020) quanto Brandão e Leal (2010; 2013) acreditam que as

crianças da Educação Infantil têm direito a: ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e seus usos e funções; conhecer e experimentar diferentes gêneros textuais; produzir textos com o professor como escriba; vivenciar experiências com a linguagem, como em brincadeiras que promovem a reflexão sonora das palavras. Os autores afirmam que tanto as DCNs quanto a BNCC não consideram a língua escrita e sua notação como objeto de ensino.

Ao analisarem a terceira versão da BNCC Morais *et al.* (2020) identificaram a presença de aspectos relacionados à exploração de rimas e aliterações. Apontaram, contudo, lacunas sobre propostas relacionadas à compreensão de que a escrita é uma representação da fala; de promoção sistemática de habilidades de consciência fonológica, de escrita e análise de palavras estáveis, como os nomes próprios das crianças (Morais *et al.*, 2020)

Em relação aos objetivos relacionados às práticas de leitura, os autores encontraram propostas como ouvir a leitura de poemas, histórias ou outros textos, assim como a presença de uma diversidade de gêneros textuais prescritos para as três faixas etárias. Contudo, evidenciam que não há uma orientação quanto a progressão dos gêneros textuais propostos, principalmente ao identificar os que foram indicados para as crianças bem pequenas (Morais *et al.*, 2020)

Quanto à produção escrita, Morais *et al.* (2020) identificaram a presença da produção de gêneros textuais escritos, em expressões relacionadas ao registro de palavras e textos por meio da escrita espontânea e também registro escrito pelo professor de histórias recontadas pelas crianças. Contudo, observam que não há menção quanto a um tratamento próprio em relação a escrita de gêneros textuais considerando as propriedades linguísticas e as características diversas de cada gênero proposto, por exemplo.

Em síntese, ao analisarem as versões da BNCC, os autores afirmam que há “[...] falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética” e, posteriormente acrescentam “[...] estamos longe de assegurar a nossas crianças — em especial as de meio popular — o direito de, na educação infantil, serem ajudadas a compreender como nosso sistema alfabético funciona” (Morais *et al.*, 2020, p. 20.) É importante pontuar que os autores têm clareza da concepção do documento por não alfabetizar na educação infantil, mas como destacam, isso “[...] não precisa nem deve ser confundida com uma sonegação do direito das crianças com menos de 6 anos a conviver com palavras escritas e sobre elas refletir” (Morais *et al.*, 2020, p. 21).

Em leitura crítica dos documentos e programas é possível inferir que as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil são consideradas como dimensões das experiências culturais e sociais das crianças. Assim, não são compreendidas como conteúdos e sim parte das experiências do brincar e das situações sociais em que a cultura escrita está presente.

A BNCC (Brasil, 2017), as DCNEI (Brasil, 2010), o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (2013–2025) e a produção de autores como Galvão (2016) sustentam a ideia de que a cultura escrita é direito de todos, desde os primeiros anos de vida, contudo, é necessário que esse acesso se dê de maneira brincada, respeitosa, lúdica, significativa e integrada às demais experiências da infância, visto que as crianças são produtoras de cultura.

Por sua vez, Moraes *et al.* (2020) e Brandão e Leal (2010; 2013) apontam para o direito das crianças vivenciarem práticas relacionadas à notação alfabética e a consciência fonológica, sem desconsiderar os eixos brincadeiras e interações.

Ao analisarem a BNCC no que tange à imersão na cultura escrita, Nogueira *et al.* (2023, p. 4). indicam que “[...] as práticas devem partir dos interesses, curiosidades e conhecimentos das crianças, sendo que as experiências com a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura”.

Dessa forma, é possível compreender que o papel da escola de Educação Infantil defendido nos documentos e programas oficiais analisados não é alfabetizar formal ou sistematicamente, mas possibilitar a imersão das crianças em práticas culturais e sociais de oralidade, leitura e escrita. Baptista (2017, p. 6) destaca que para “[...] assegurar o direito de as crianças de zero a cinco anos de idade terem ampliados seus saberes e seus conhecimentos acerca desses objetos do conhecimento, é preciso compreender a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que integram as culturas infantis”. Contudo, ponderamos que tais práticas incluem diferentes propostas com o material escrito e devem ser condizentes com as especificidades das crianças nessa etapa, o que não exclui, necessariamente, um trabalho contextualizado com a notação alfabética, como proposto por Moraes (2012, 2024), sempre com compromisso pedagógico de equidade, na busca de garantir os direitos de todos à aprendizagem.

Destaca-se que, apesar da existência de políticas públicas e programas de formação continuada na área da Educação Infantil e da Alfabetização, existe uma lacuna persistente entre

a teoria e a prática pedagógica. Esta lacuna pode decorrer de formações iniciais generalistas e de formações continuadas que não conseguem influenciar a ação docente nem atender as necessidades reais e contextuais dos professores. Esses fatores contribuem para a fragmentação das abordagens e para dificuldades na implementação de práticas articuladas, lúdicas e significativas para a aprendizagem da linguagem escrita.

Considerações Finais

Qual é o lugar das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil? A análise das distintas perspectivas teóricas que fundamentam o currículo e o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil evidencia a complexidade e a riqueza do debate acerca da inserção de práticas de leitura e escrita nessa etapa. Revela um campo marcado por tensões e complementaridades, refletindo diferentes compreensões sobre a infância, o papel da escola e as finalidades da educação nesta etapa.

Assim, tem-se de um lado, as abordagens que defendem a inserção intencional e planejada de práticas de alfabetização e letramento, ancoradas na compreensão de que a escola deve garantir o acesso à linguagem escrita desde os primeiros anos de vida escolar, especialmente como estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais. Autores como Soares (2003, 2020), Moraes (2012, 2024) e Brandão; Leal (2010) destacam a urgência de proporcionar, de forma lúdica e significativa, experiências que articulem o ensino do sistema de escrita alfabética aos usos sociais da linguagem, respeitando as especificidades da infância, mas sem negligenciar seu direito à apropriação da linguagem escrita.

Por outro lado, a defesa baseada no conceito de culturas do escrito, como as de Galvão (2016) e Baptista (2010; 2017), que apontam para um necessário cuidado no que tange à antecipação de processos escolares. Defendem que a Educação Infantil tem e deve preservar sua identidade própria, que remete ao brincar, às interações e à multiplicidade de linguagens. Nessa perspectiva, a escrita não deve ser ausente, mas precisa estar inserida de forma diferenciada, em consonância com as experiências culturais e simbólicas das crianças, ou seja, não deve ter contornos sistemáticos, visto que pode descaracterizar o currículo da infância ou subordinar o brincar à lógica do ensino formal.

Entende-se que o dualismo não representa uma oposição estanque, mas sim um campo

de disputas e aproximações teóricas que devem ser compreendidas em sua complexidade. Enquanto uma vertente alerta para os riscos da omissão pedagógica diante das desigualdades sociais, a outra reforça a importância de preservar os direitos da infância e de evitar práticas precoces, de caráter preparatório. Contudo, apesar desses fatores, existe uma convergência: a defesa de que a linguagem escrita deve fazer parte da experiência educativa infantil, desde que respeitadas as especificidades do desenvolvimento da criança e os princípios que norteiam a Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

A análise crítica dos documentos orientadores da Educação Infantil como DCNEI (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2017) e os programas como o Pro-LEEI (Brasil, 2025) revela uma concepção de alfabetização ancorada na valorização das práticas sociais da linguagem, da imersão na cultura escrita e do protagonismo infantil. As diretrizes reconhecem que o papel da Educação Infantil não é o de antecipar a alfabetização formal, mas de garantir o acesso equitativo às experiências culturais que envolvam leitura, escrita e oralidade, por meio de interações e brincadeiras, em consonância com o modo próprio de ser e aprender das crianças. Por outro lado, na visão de alguns autores, tais documentos demonstram a ausência de objetivos mais diretivos e progressivos quanto à apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética, o que pode comprometer o direito das crianças, especialmente aquelas em contextos de maior vulnerabilidade, de compreender precocemente como a escrita funciona.

Destarte, o desafio posto aos pesquisadores, sistemas de ensino, currículos, à escola e aos professores da Educação Infantil é o de articular essas contribuições teóricas em propostas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento infantil e com o compromisso ético e político de garantir o direito de todas as crianças à participação plena na cultura escrita. Isso requer formação docente sólida e dialógica, e compromisso com a equidade, para que se possa construir um currículo que integre, de forma significativa, o brincar, as interações e as experiências com a linguagem escrita, promovendo o desenvolvimento integral da criança e ampliando suas possibilidades de participação social.

Assim, ao analisar o lugar das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e no currículo a partir da análise teórica de textos sobre a temática e dos documentos referência para essa etapa de ensino defende-se o deslocamento da disputa sobre como e se é necessário trabalhar com alfabetização e letramento na Educação Infantil para o debate sobre como

garantir o direito da criança em/de estar envolvida em atividades que consideram a linguagem oral e escrita como parte da trama social e consequentemente escolar de modo a considerar os eixos e especificidades da infância e não cair na armadilha da perspectiva propedêutica.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. **Anais**, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file> Acesso em 20 de julho de 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens orais e escritas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paidéia**, São Paulo, v. 18, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/68347> Acesso em 20 de julho de 2025.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; LEAL, Telma Ferraz. Propostas curriculares para a educação infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRASIL; Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL; Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 04 de fevereiro de 2025.

BOURDIEU, Pierre. **La Noblesse d'État**: Grandes écoles et esprit de corps [A nobreza de Estado: grandes escolas e espírito de corpo]. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed.

Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CRESWELL, John W. **Design de Pesquisa: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e de Métodos Mistos**. 4ª ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESPÍNDOLA, Gabriela dos Santos; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Leitura e escrita na Educação Infantil: as histórias como estratégia de inserção no universo escrito. **Educação em Foco**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 27019, 2022. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36108>

FARIA, Ana Lúcia Gomes. Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Gomes; MELLO, Sandra Aparecida. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Gomes; DEMARTINI, Márcia; PRADO, Tânia (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. 2. ed., Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura Escrita. Glossário. In: **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.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Práticas de letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 13, v. 12, 5 de outubro de 2007b. Acessado em 19 de julho de 2025. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24613> .

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Crianças pequenas e a linguagem escrita: o desafio de garantir o direito à participação em práticas sociais de leitura e escrita. In: MACHADO, Maria Lúcia de Almeida (Org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética: aspectos cognitivos e**

pedagógicos. Campinas: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 25, p. e250018, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt> acesso em 10 de junho de 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de alfabetização**. 1a ed., 5a reimpressão. Campinas: Editora Autêntica, 2024

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Dossiê: Leitura e Escrita na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 19, p. 1-5, 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves; ESPINDOLA, Carolina dos Santos. Leitura e Escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 19, p. 1–18, 2023. DOI: 10.47249/rba2023726. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726> . Acesso em: 20 jul. 2025.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-129, 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 19, p. 1-16, 2023.

REIS, Danielle; AMIEL, Tel. A cultura escrita na educação infantil: uma revisão sistemática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 79, p. 1630-1651, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000401630&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 09 jul. 2025. Epub 22 de fevereiro de 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.079.ao17> .

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Convergências. In: SARMENTO, Maria José; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança e a infância: construções sociais. In: PINAZZA, Maria Ana et al. (Orgs.). **Educação Infantil: diálogos com o campo educacional**. Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de

alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/2237-998322014294>.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Alfabetização e letramento em pesquisas com crianças na pré-escola: estado do conhecimento das investigações realizadas no Brasil no período 2012-2022. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 19, p. 1–21, 2023. DOI: 10.47249/rba2023727.

Submissão em: 01/10/2025

Aceito em: 28/02/2026

Citações e referências
conforme normas da:

