

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**READING AND WRITING PRACTICES IN THE PROCESS OF ALPHABETIZATION  
AND LITERACY IN CHILDHOOD EDUCATION**

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN  
Y LETRAMENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Deisy Léia Silveira dos Santos Nogueira<sup>1</sup> 0000-0001-7788-9467

Erivan Coqueiro Sousa<sup>2</sup> 0000-0003-1636-766X

<sup>1</sup> Secretaria da Educação de Guanambi – Guanambi, Bahia, Brasil; deisy.leia@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; erivanconsultoria01@gmail.com

**RESUMO:**

O presente artigo aborda as possibilidades de trabalho com a leitura e escrita na educação infantil de maneira significativa, no processo de alfabetização e letramento. Assim, na busca de alcançar êxito, os debates giram em torno dos tempos e espaços em que se deve iniciar o ensino da leitura e da escrita. Aliado a isso mudam-se as perspectivas em relação às crianças pequenas, sendo consideradas como seres capazes de construir suas aprendizagens, através das interações com o meio, com seus pares e com os adultos. Nesse interim, considera-se relevante a discussão sobre a formação docente inicial e continuada em prol da práxis pedagógica na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e de caráter documental. Os resultados demonstram que é possível ocorrer a alfabetização e o letramento de forma cidadã a partir da participação significativa, como momentos de leitura, contar e recontar histórias, fazer desenhos, ultrapassando práticas mecanizadas. Além disso, os docentes devidamente formados terão condições de orientar os estudantes no desenvolvimento educacional.

**Palavras-chave:** alfabetização e letramento; escrita; leitura.

**ABSTRACT:**

This article discusses the possibilities of working with reading and writing in early childhood education in a meaningful way, in the process of alphabetization and literacy. Thus, in pursuit of success, our discussions revolve around the times and spaces in which reading and writing teaching should begin. Allied to this, the perspectives in relation to young children change, being considered as beings capable of building their learning, through interactions with the environment, with their peers and with adults. In the meantime, the discussion on initial and continued teacher training in favor of pedagogical practice in early childhood education is considered relevant. This is a research with a qualitative approach, based on a bibliographic review and documental nature. The results demonstrate that it is possible to achieve alphabetization and literacy in a citizen way based on meaningful participation, such as moments of reading, telling and retelling stories, making drawings, going beyond mechanized practices. In addition, properly trained teachers will be able to guide students in educational development.

**Keywords:** alphabetization and literacy; writing; reading.

**RESUMEN:**

Este artículo discute las posibilidades de trabajar la lectura y la escritura en la educación infantil de manera significativa, en el proceso de alfabetización y letramento. Así, en la búsqueda del éxito, los

debates giran en torno a los tiempos y espacios en los que debe iniciarse la enseñanza de la lectura y la escritura. Aliado a esto, las perspectivas en relación a los niños pequeños cambian, siendo considerados como seres capaces de construir su aprendizaje, a través de interacciones con el medio ambiente, con sus pares y con los adultos. Mientras tanto, se considera relevante la discusión sobre la formación inicial y continua de docentes a favor de la práctica pedagógica en la educación infantil. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, basada en una revisión bibliográfica y de carácter documental. Los resultados demuestran que es posible lograr alfabetización y letramento de forma ciudadana a partir de la participación significativa, como momentos de lectura, de contar y recontar historias, de hacer dibujos, yendo más allá de las prácticas mecanizadas. Además, docentes debidamente capacitados podrán orientar a los estudiantes en el desarrollo educativo.

**Palabras clave:** alfabetización y letramento; escritura; lectura.

## Introdução

Este artigo aborda discussões sobre a alfabetização e o letramento na contemporaneidade e as mudanças na concepção da prática alfabetizadora, na educação infantil. Soma-se que é preciso levar a sério a referida etapa de ensino, a qual consiste em realizar um trabalho que tome a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e amplie horizontes através de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças, assegurando a construção de novos conhecimentos.

Vale ressaltar que essa etapa do ensino tem função sociocultural com uma importante tarefa de inserir as crianças com competência no mundo social. É por meio das múltiplas linguagens que o público mirim vai estabelecendo interações com seus pares, com os adultos, com os objetos e a natureza, dando significado às suas vivências e construindo conhecimentos. “É, portanto, a linguagem, mediadora das interações e das brincadeiras, possibilitadora da apropriação do mundo pelas crianças na constituição de suas identidades” (MELO, 2014 p. 13).

E, em se tratando do recorte desse trabalho, será enfatizado de forma específica o trabalho com a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, sem abandonar as concepções que embasam as práticas pedagógicas, nas quais as brincadeiras e as interações constituem-se eixos norteadores do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Logo, mediante as formações inicial e continuada, o docente terá possibilidades de provocar experiências no discente a fim de produzir diferentes linguagens, o que é um marco importante na prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo pauta-se em uma abordagem qualitativa, posto que a mesma tem como característica o estudo detalhado referente a um determinado objeto, fato, fenômenos da realidade. (OLIVEIRA, 2007). Os pontos elencados para investigação qualitativa não se estabelecem numa “caixinha” de operacionalizações de variáveis, de maneira que o intento é

investigar os fenômenos em toda a sua complexidade. O desenvolvimento do presente trabalho pauta-se na revisão bibliográfica, pois de acordo Marconi e Lakatos (2011, p. 43), “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Assim, foram realizados estudos teóricos que abordam a temática em questão. Além disso, há a pesquisa de caráter documental (BARROS; LEHFELD, 2012), posto que são analisadas leis, pareceres, portarias atinentes ao tema em evidência.

### **Alguns Aspectos Históricos sobre o Processo de Alfabetização e Letramento**

Fazendo uma análise do processo de alfabetização na história, podemos dizer que desde o primeiro momento em que surge a necessidade da representação gráfica da palavra foi para atender uma demanda social. No entanto, o método utilizado na Antiguidade e que perdurou durante a Idade Média foi o de soletração que com uma metodologia intensa e cansativa não obteve muito êxito (SANTOS, 2010). Nesse período a igreja católica mantinha o controle sobre a produção cultural e restringia o acesso às obras produzidas, por medo de perderem o controle da situação, uma vez que esta instituição mantinha o poder eclesiástico e político através da imposição de ideias e dogmas para manter sua ascensão.

A partir do século XVI, os pensadores humanistas acreditavam que através da educação o homem poderia ter o controle do próprio destino e os nobres desejavam iniciar seus filhos na cultura letrada. Nesse contexto, surgem os métodos fônico e silábico para atender a necessidade de reformulação dos métodos vigentes. No final do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa e a Consolidação do sistema industrial capitalista surge a concepção de alfabetização que temos hoje (BARBOSA, 1994).

O domínio da leitura e da escrita torna-se condição para ascensão social, pois o indivíduo que tinha acesso à cultura letrada, teria mais condições de exercer o poder e dominar aqueles que pouco sabiam. Nesse sentido, a alfabetização favorecia a inclusão do indivíduo no modelo de sociedade que se estruturava. A burguesia que detinha o capital e dominava o campo econômico, queria agora tornar-se letrada para exercer maior poder.

Com isso amplia-se o conceito de alfabetização: um indivíduo alfabetizado é um ser instruído, um cidadão capaz de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos. Do ponto de vista formal, prevalece a alfabetização das capacidades linguísticas e matemáticas elementares e do

ponto de vista político, a alfabetização como exercício da cidadania. Nesse interim surgem os métodos analíticos e sintéticos, os quais tentam ampliar o entendimento do processo de alfabetização, trazendo uma melhoria na qualidade do ensino alfabético, mas limitam o processo de aprendizagem a algo mecânico. O que podemos observar é que mesmo com os entraves e a falta de assertiva nos métodos, a alfabetização sempre teve o objetivo de atender uma demanda social e preparar o indivíduo para uma melhor atuação na sociedade.

Concomitante aos processos de adequação dos métodos de alfabetização, os conceitos e concepções de criança e infância também foram alvos de estudos e pesquisas, o que favoreceu um olhar diferente sobre o período da infância e a criança deixa de ser vista como objeto e começa a ser valorizada como sujeito ativo que estabelece interações em seus espaços e tempos sociais e são capazes de construir seu próprio conhecimento. Neste âmbito,

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2004, p. 15-16).

Para tanto, a autora diz que é fundamental o olhar do professor. Não um olhar ingênuo, é preciso ter um olhar fundamentado em conhecimentos que ele tem do processo psíquico, psicogenético, fonológico, linguístico e sociolinguístico que a criança vivencia quando está aprendendo a língua escrita. A partir de tais conhecimentos, o professor terá condições de conciliar as dimensões da alfabetização e do letramento, considerando as facetas de cada dimensão. Na primeira, é essencial favorecer a consciência fonológica e fonêmica, permitir a identificação das relações fonema-grafema, desenvolver habilidades de codificação e decodificação da língua escrita e adquirir conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Na dimensão do letramento as crianças devem ser imersas na cultura escrita, participar de experiências variadas com a leitura e a escrita, ter conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Nas idas e vindas entre métodos, teorias e discussões a respeito da alfabetização, percebemos que muito fica na base das teorias e reflexões e ocorre um distanciamento entre estas e a prática que se efetiva no chão da escola. O processo de alfabetização passou por muitas concepções e métodos sem obter êxito, o que repercutiu na má qualidade da educação do Brasil

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Deisy Léia Silveira dos Santos Nogueira • Erivan Coqueiro Sousa

colocando-o numa situação que até os dias atuais não se conseguiu reverter os altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, este último gerado pelos equívocos no processo de alfabetização.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) considera que, mesmo a pessoa sabendo ler e escrever algo simples e não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, é analfabeta funcional. (INAF, 2017). A décima edição do INAF em 2018, retrata os níveis de alfabetismo de jovens e adultos brasileiros e demonstra a evolução histórica desses níveis no período de 2001-2015 e traz dados inéditos em 2018.

**Tabela 1:** Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)

Nível	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
<b>BASE</b>	<b>2000</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2002</b>	<b>2002</b>	<b>2002</b>	<b>2002</b>	<b>2002</b>
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabeto Funcional</b>	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
<b>Funcionalmente Analfabeto</b>	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018

Pode-se observar que houve uma redução no número de analfabetos no período de 2001-2002 a 2015, caindo de 12% para 4% o percentual de analfabetos. No entanto, de 2015 a 2018 teve um acréscimo de 4%, chegando a 8% esse percentual. Outra observação pertinente é sobre a redução do número de pessoas no nível rudimentar<sup>1</sup> que caiu de 27% para uma média de 21,5% desde 2009. Em linhas gerais, essas reduções trazem pouco significado tendo em vista que para o INAF os indivíduos classificados nesses dois níveis compõem o grupo de Analfabetos Funcionais. É o que se pode verificar com a estagnação de 27% de analfabetos funcionais entre 2009-2015 e uma elevação desse número para 29% em 2018.

<sup>1</sup> **Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. INSTITUTO Paulo Montenegro. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. (INAF, 2018, p. 8).

É extremamente preocupante saber que quase 30% da população de jovens e adultos não conseguem proficiência num nível tão básico que é exigido pelo INAF. Nota-se, diante desses dados a lacuna que os processos de alfabetização têm deixado na vida desses indivíduos privando-os do letramento.

Para acentuar ainda mais a situação do fracasso no Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), divulgou em 2019, que mesmo tendo um avanço de 12 pontos em relação a edição anterior na área de leitura, o índice mantém os alunos das escolas brasileiras atrás da média dos demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Vale ressaltar o conceito de leitura proposto pelo PISA, nomeando-a de letramento de leitura.

O termo ‘letramento em Leitura’ é preferido a ‘Leitura’ porque pode informar com maior precisão a um público não especializado o que a avaliação está medindo. ‘Leitura’ é normalmente entendida como a simples decodificação, ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto que a intenção desta avaliação é medir algo mais amplo e mais profundo. O letramento em Leitura inclui uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. (BRASIL, 2019, p. 45).

O termo letramento assim traduz a exigência, de uma sociedade moderna complexa, de conceitos também complexos para dar conta de responder aos aspectos relevantes e urgentes da contemporaneidade. Para o PISA, o termo letramento em Leitura pretende expressar a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos.

A alfabetização, compreendida como a aquisição de códigos, é um tipo de letramento necessário para a participação de forma autônoma do indivíduo em práticas letradas, mas não é o suficiente. Existem outras agências de letramento como a família, a igreja, instituições que introduzem formalmente os sujeitos no mundo da escrita. No entanto, a escola tem se preocupado apenas com a competência individual do aluno necessária para o sucesso e a promoção na escola. As práticas de letramento fora da escola variam de acordo a situação em que se utiliza a língua escrita para realizar determinada atividade, sendo, portanto, imprescindível que a escola se aproxime mais das práticas sociais de outras instituições. Assim, o aluno poderá, a partir do conhecimento de práticas conhecidas, fazer adequações, adaptações e transferências em outras situações da vida real. As práticas escolares não podem ser

indiferentes às situações vivenciadas por seus alunos no dia a dia no que diz respeito ao contato com a leitura e escrita.

Os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis que devem ocorrer simultaneamente. Conciliar essas duas dimensões sem perder a especificidade de cada uma implica reconhecer suas facetas, o que demandará metodologias diferenciadas de modo que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

## **Alfabetização e Letramento na Pré-Escola: Práticas além da Associação de Letras e Sons**

Práticas de leitura e letramento não se reduzem ao ato de ler em si: o que, quando, onde e como se lê, mas às significações dadas pelo grupo social a tais atos de ler. Fazer a criança contar histórias, recontar oralmente, fazendo vários desenhos, dramatizações com o grupo é muito importante porque, além da oralidade vai dando à criança a temporalidade, sequência e ordenação que a escrita exige. Garantir essas vivências para as crianças é respeitá-las como sujeitos produtores de suas aprendizagens.

Quando uma criança participa de momentos de leitura, executa um jogo de acordo as regras lidas pela professora, elabora um convite ou um bilhete tendo a professora como escriba, brinca de roda recitando as parlendas folclóricas e trava-línguas, memorização de poemas, ela não terá um processo de leitura e escrita mecanizada, mas é algo que faz parte de sua vivência e se torna significativa. Essas atividades se forem bem orientadas consiste numa compreensão do princípio alfabético favorecida pelo desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto fundamental na aquisição da língua escrita.

A capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a aquisição da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimados, etc.) desde a Educação Infantil. (AQUINO, 2007, p. 06).

Contudo, o desenvolvimento destas habilidades não deve ser promovido como uma antecipação de conteúdos para as demais fases da educação básica, mas ser entendido como um direito a ser garantido à criança por meio de interações e brincadeiras. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI 2010, p. 25), garantem 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.” Logo faz-se necessário

explorar o canto, a dança, a dramatização, o desenho, e leitura, a produção de linguagem escrita e falada.

Por fim, podemos citar a importância do documento de caráter normativo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que teve como ponto básico a discussão sobre a garantia da especificidade da Educação Infantil, primando pela organização de um currículo diferenciado em relação aos demais níveis de ensino. Tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, a BNCC (BRASIL, 2017) traz, de modo bem articulado, seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que precisam ser garantidos através de cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

Os campos de experiências organizam o currículo de modo a reconhecer as experiências e saberes da vida cotidiana das crianças entrelaçando-os aos conhecimentos do patrimônio cultural (BRASIL, 2017). Dentro do quarto campo de experiência, estão traçadas todas as estratégias que são foco deste texto, como imprescindíveis para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

O campo: escuta, fala, pensamento e imaginação, considera que o contato com os textos escritos permite ao público mirim a elaboração de hipóteses de leitura e escrita. Começam com as garatujas e escritas espontâneas não convencionais, mas já garantem a compreensão da escrita como sistema de representação da língua. Portanto para esse campo a BNCC traz como objetivos para as crianças de 4 e 5 anos:

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; Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; 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. (BRASIL, 2017, p. 49).

As situações de comunicação nas conversas, na audição de histórias, narração de fatos do cotidiano, brincadeiras com palavras, expressão de sentimentos e opiniões favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, a criança reconhece e compreende a linguagem utilizada para escrever. A familiaridade com os livros, o contato com diferentes tipos de textos propicia também a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.



Ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, a vivência com os textos que circulam o ambiente familiar, comunitário e escolar, as crianças vão reconhecendo os usos sociais da escrita, os diferentes suportes e portadores de textos. Além disso, as experiências com a literatura infantil estimulam o gosto pela leitura, a imaginação e o conhecimento de mundo.

### **Formação Docente para a Educação Infantil**

Diante do explanado até aqui, surge a polêmica dos processos de alfabetização na pré-escola. A compreensão desse processo vai depender da concepção que se tem sobre a alfabetização e o letramento e como deve ser o trabalho com a Educação Infantil. Posto isso, cabe-nos perguntar: será que a formação inicial dos professores dá conta de formar profissionais capazes de lidar com situações do cotidiano escolar de forma prática e objetiva?

Segundo Pimenta (1999, p. 18) na licenciatura espera-se que os alunos desenvolvam “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. A identidade docente não se constrói apenas com os conhecimentos construídos na universidade. Os conhecimentos de diversas áreas advindos da formação inicial devem ser articulados com as experiências vivenciadas no espaço escolar favorecendo o desenvolvimento de saberes e fazeres compatíveis com a realidade escolar. “Os saberes da formação e os saberes construídos na prática escolar são fundamentais para que se tenha um novo redirecionamento da prática formativa de professores” (GUEDES; GOMES, 2019, p. 170).

É um equívoco pensar que a formação inicial dá conta de atender a pluralidade de saberes e competências necessárias a uma práxis docente frente aos grandes desafios educacionais contemporâneos. Ademais, o processo formativo do professor está além da aquisição de habilidades e competências. É um processo, constituído na individualidade, de reconstrução contínua de aprendizagens, de mudanças, de reflexões e, muitas vezes, de recomeço. Portanto, o professor precisa ser o autor da própria formação, estando aberto à construção de novos conhecimentos, ser um pesquisador, investigador da realidade local e da própria ação docente. Entender e respeitar a diversidade sociocultural presente na heterogeneidade das salas de aula. Investir no próprio desenvolvimento profissional de modo a atender as demandas advindas das novas tecnologias, das novas relações interpessoais, atribuindo um novo sentido à sua ação docente.

Nessa perspectiva, há a preocupação com a formação de profissionais para atuarem com as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos que a partir da LDBEN/1996 constituiu-se como primeira etapa da educação básica. No entanto, essa divisão foi alterada em 2005 com a sanção da Lei nº 11.114 quando acontece a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Em função dessas mudanças no cenário nacional, a Educação Infantil passa a atender os alunos de 0 a 5 anos.

Vale ressaltar que um dos motivos que gerou essa mudança foi o resultado da pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2003 que apontou que as crianças que cursavam a pré-escola apresentavam “maiores médias de proficiência na avaliação, corroborando a visão amplamente difundida da influência positiva da educação pré-escolar”. (BRASIL, 2004, p. 46).

A formação de professores para atuar nessa etapa do ensino têm sido um desafio no cenário político de lutas e enfrentamentos de militantes e movimentos sociais que vem sofrendo embates em torno da implementação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das discussões em torno da atuação do Ministério da Educação (MEC) desde a década de 1990. Contudo, a formação inicial e continuada está expressa como garantia na LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

No entanto, a formação dos professores para a Educação Infantil tem enfrentado problemas em aspectos como reconhecimento social e profissional, falta de investimentos, divergências nas orientações curriculares, desvalorização. Contudo, mesmo sofrendo críticas, o curso de licenciatura em Pedagogia tem assumido a habilitação de professores para essa etapa do ensino, através da aprovação da resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional

de Educação (CNE), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia.

Apesar de acontecer dez anos após a LDBEN, a inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia gerou muitas discussões acadêmicas considerando ser inferior o trabalho a ser realizado com as crianças pequenas. Muitas questões eram postas em evidência: o que Pedagogia tem a ver com fraldas, sono, desenvolvimento infantil. Colocando também em questionamento a profissionalização dos professores da Educação Infantil. Garantir esse espaço acadêmico não é a solução dos problemas de formação, muitas outras questões curriculares são enfrentadas, inclusive o nível de formação desses profissionais, tendo em vista as condições sócio-econômicas e culturais dos estudantes que ingressa no curso de Pedagogia. Por esse motivo, torna-se essencial uma formação pautada na relação teoria e prática vislumbrando uma formação científica e cultural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) instituído em 1998, apesar de ter sofrido críticas em alguns aspectos, foi por muito tempo o documento oficial na orientação para a prática pedagógica na primeira etapa da educação básica. Na mesma época as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), emerge como um documento de caráter mandatório tendo como base o cuidado aliado ao trabalho educativo. No que diz respeito a leitura e escrita, esses dois documentos apresentam divergência. No RCNEI a leitura e escrita é tratada de forma mais sistematizada, enquanto que as DCNEI trata das linguagens como forma de expressão das crianças.

Só com o parecer CNE/SEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) que a DCNEI acrescenta a linguagem verbal constituída pela linguagem oral e escrita, levando em conta que a criança vive em contato constante com essas linguagens, considerando “que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (BRASIL, 2009, p. 15). No entanto, ressalta-se que a prática pedagógica não pode ser desprovida de sentido e centrada na decodificação, mas no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever.

Levando em consideração que a aprendizagem das crianças se dá a partir das interações com os adultos, é importante salientar como acontece a construção do saber docente. O futuro professor vai se constituindo “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 19). Existe uma relação

entre a formação cultural do docente e à docência na Educação Infantil. As experiências culturais vão interferir nas interações que são estabelecidas entre adultos e crianças, pois há modos diferentes de perceber o mundo. O desafio hoje nessa etapa do ensino é alcançar chaves para cruzar fronteiras nas diferentes formas de interpretar e compreender o tempo vivido por cada um, estabelecendo relações entre o que os adultos sabem e fazem e o que as crianças sabem e fazem.

Diante dessa riqueza de interações que a linguagem proporciona é muito mesquinho considerar que a aprendizagem da leitura e escrita se restringe ao aprendizado da tecnologia da escrita. O desafio do professor é executar uma docência que dialogue com os cenários contemporâneos marcados por intensas mudanças e da composição de novas subjetividades. Provocar experiências de modo a produzir diferentes linguagens deve ocupar o lugar da práxis voltada à transferência de informações ou saberes.

Na formação docente deve-se discutir as múltiplas dimensões do ensinar e aprender, na perspectiva de formar professores com capacidade de gerir sua própria prática, refletindo sobre seu papel em mediar o conhecimento do aluno, estimulando-o a pensar, a ser crítico e construir seus próprios saberes. A aprendizagem precisa ser entendida como resultado da coparticipação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem, na construção de significados: quem lê ou escreve, destina-se a uma finalidade. Isso serve até para o presente estudo, onde cada um definirá o que é significativo e vai se construindo nas relações da teoria com a prática.

## **À Guisa de uma Conclusão**

Este trabalho foi construído partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas de leitura e escrita na pré-escola favorecem aprendizagens significativas na vida das crianças e, conseqüentemente, em um alfabetização cidadã, já que a mesma que tem sido o gargalo na busca da qualidade da educação. Logo, defendemos a alfabetização na perspectiva do letramento como o caminho mais acertado no processo de ensino-aprendizagem, pensando, também, em contribuir com a formação de futuras (os) professoras (es).

As informações sobre os resultados do PISA e INAF, bem como a importância de uma formação consistente baseada na associação da teoria com a prática, favorecem reflexões consistentes sobre a relevância social do tema em questão. Além disso, o trabalho docente inserir atividades mais amplas atinentes à leitura e ao letramento, a exemplo contar e recontar de histórias, fazer vários desenhos, participar de momentos de leitura, participar dramatizações

e jogos. Essas atividades se forem bem orientadas contribuem para a compreensão do princípio alfabético que se relaciona com a consciência fonológica, proporciona ao estudante a compreensão da temporalidade, sequência e ordenação, o que é fundamental na aquisição da língua escrita. Então, consideramos que é necessário garantir essas vivências para as crianças é respeitá-las como sujeitos produtores de suas aprendizagens. As experiências e saberes da vida cotidiana das crianças devem ser considerados no intuito de promover uma aprendizagem significativa.

Portanto, é evidente que essas reflexões atuam como um chamado para que possamos resistir, coletivamente, ao obscurantismo educacional que impede de desenvolver práticas pedagógicas relevantes que favoreçam o processo de alfabetização e letramento. Ademais, esperamos que a abordagem desenvolvida neste artigo estimule a busca de novos estudos na mesma direção e contribua para o fortalecimento da identidade docente de todos os envolvidos e que se propõem a construir seus saberes baseados na ação-reflexão-ação.

### Referências

- AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. ANPED. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4998-int.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo. Cortez. 1994.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 de fev. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 28 de jan. 2022.
- BRASIL. Lei n.11.114 de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 05 jan. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resultados do Saeb 2003. Versão Preliminar**. Inep/MEC. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>. Acesso em jan. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 15/5/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia.** CNE/CP. Brasília, DF, 2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 30 de jan. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 7 de jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 5/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 de jan. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório Brasil no Pisa 2018. Versão Preliminar.** Inep/MEC. Brasília/DF, 2019. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em 20 de jan. de 2020.
- GUEDES, Neide Cavalcante; GOMES, Tiago Pereira. Modos de praticar a docência na educação infantil: narrativas dialógicas e reflexivas. **Revista Práxis Educacional.** Vitória da Conquista/Bahia/Brasil. v. 15, n.33, p.164-185, jul./set. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5281>. Acesso em: 8 de jan. de 2020.
- GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, 2011. Disponível em:  
[https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto\\_teste.pdf](https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf). Acesso em 25 de jan. de 2020.
- INAF BRASIL 2018. **Resultados preliminares**, 2018. Disponível em:  
<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 de jan. 2020.
- Kramer, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- MELLO, Suely Amaral. **Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de texto.** Campinas: SP, 2007.
- MELO, Keylla Rejane Almeida; **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil /** Orientação: Profa. Dra. Antonia Edna Brito. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- NUNES, Claudio Omar Iahnke. Leitura na idade média: a ruptura com a oralidade. **Biblos:** Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande, v. 21 p.155-165, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/840/324>. Acesso em: 5 de fev. de 2020
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- OKADA, Alexandra Lilaváti Pereira. Memorial Reflexivo em Cursos On-line: um caminho para avaliação formativa emancipadora. In: VALENTE, Jose Armando.; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini . (org.). **Formação de Educadores a Distância e Integrações de Mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007. Disponível em:  
<http://oro.open.ac.uk/41745/1/c10avercamp2007.pdf>. Acesso em 10 de fev. de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15-34).

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Alfabetização para Infância – perspectivas contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan /Fev /Mar /Abr, n. 25, p. 5 – 17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2020.

### **SOBRE OS AUTORES**

**Deisy Léia Silveira dos Santos Nogueira.** Especialista em Alfabetização e Letramento pela UFBA, em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UniFG e em Gestão Educacional pela FGV; Graduada em Pedagogia pela UNEB; Professora efetiva do município de Guanambi/BA. Contribuição de autoria: autora. <http://lattes.cnpq.br/0513094178047256>

**Erivan Coqueiro Sousa.** Mestre em Educação pela UESB; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional pela UNICESUMAR; em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais pela UESB; e em Educação a Distância pela UNEB; Graduado em Letras pela UNEB e em Pedagogia pela FACIIP; Tutor virtual no curso de pedagogia da UESB; Professor na Prefeitura de Brumado-BA; Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT). Contribuição de autoria: autor. <https://lattes.cnpq.br/0464314770776794>

### **Como citar este artigo**

NOGUEIRA; Deisy Léia Silveira dos Santos; SOUSA, Erivan Coqueiro. Práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Educação em Páginas,** Vitória da Conquista, v. 02, e11957, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.1197>