

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ISAMARA DA SILVA NUNES**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**“Professora, você vai ensinar os números e as letras para a gente?”: reflexões  
sobre a pré-escola**

**SÃO LEOPOLDO**  
**2018**

**“Professora, você vai ensinar os números e as letras para a gente?”:  
reflexões sobre a pré-escola**

Isamara da Silva Nunes<sup>1</sup>

Queila Almeida Vasconcelos<sup>2</sup>

Como professora de Educação Infantil – formada no Curso Normal pelo Colégio Estadual Vinte e Cinco de Julho – atuante já há algum tempo com crianças em idade pré-escolar (4 anos a 5 anos e 11 meses), com passagem por escolas privadas e escolas públicas, pude observar as práticas pedagógicas que compõem os momentos em que estas crianças estão na escola. Durante o curso de especialização em Educação Infantil, e cursando simultaneamente a graduação em Pedagogia, minha curiosidade foi saber qual o ponto de partida e intencionalidade pedagógica das professoras desta faixa etária, e como elas organizam o fazer pedagógico com as crianças.

Este ano, com a transferência para uma nova escola, algo chamou-me atenção nos primeiros dias: como professora de uma turma de crianças de cinco e seis anos, em um momento de roda de conversa, elas narravam o desejo por aprender a ler e a escrever, assim como aprender os números, as letras, tudo, logo no segundo dia de aula. Confesso que, no princípio, pensei que as crianças estavam expressando um desejo das famílias. Anotei o pedido e guardei a fala do grupo para retomar em outro momento. Os dias passavam e alguma criança sempre questionava: **“Professora, você vai ensinar os números e as letras para a gente?”** Comecei a analisar o plano de estudos da Escola<sup>3</sup>, na parte referente ao campo “Linguagem oral e escrita”, e encontrei “Escrever o próprio nome nas suas produções; participar de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita; participar de produções de textos coletivos registrados pelo professor [...]”. A partir dessa indicação de trabalho da escola, que em certa medida condiz com os preceitos da legislação vigente para a

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Fundação Universidade do Rio Grande, Professora de Educação Infantil, Aluna de Pós-Graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: isacoloradanunes@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga pela Fundação Universidade do Rio Grande, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: queilalmeida@hotmail.com

<sup>3</sup> O Plano de Estudos da Faixa Etária 5 está inserido no PPP – Plano Político Pedagógico (2010) da escola pesquisada, cuja identidade foi preservada para evitar exposição das crianças citadas no presente trabalho.

Educação Infantil e com as minhas inquietações a respeito deste tema, fiz a escolha por realizar este relato, o qual aborda uma experiência na qual as crianças aprendem e atribuem significado à função social da linguagem escrita – verbal e numérica – na última etapa da Educação Infantil. O planejamento docente, através da metodologia de projetos, é o plano de fundo desse trabalho, compreendido como instrumento e método que permitem uma clareza de intencionalidade pedagógica para a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÉ-ESCOLA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, na educação brasileira, atendendo crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Sua oferta ocorre através de estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Nesta etapa da educação, ocorre uma divisão por faixa etária das crianças: as de zero a três anos devem frequentar a creche, já as crianças de quatro a cinco anos e onze meses devem frequentar a pré-escola. Esta orientação parte das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1999) que dispõem da seguinte maneira:

[...] confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado. (BRASIL, 1999, p. 1).

Nasce com a Emenda nº 12.796, conhecida popularmente como “Lei da obrigatoriedade”, que orienta, através do Art. 4º, “I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio”. (Brasil, 2013, p. 1).

Grande parte da população brasileira não compreende qual o propósito da criança, aos quatro anos de idade, estar frequentando o ambiente escolar, seja através da oferta da pré-escola, em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) ou em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). O fato é que ainda estamos longe de uma concepção social qualificada sobre a função das escolas de Educação Infantil, tanto que há pouca cobrança da comunidade sobre o trabalho concretizado com os infantes. Questionar sobre qual é o papel desta instituição na

formação destas crianças é dever da sociedade como um todo; por outro lado, o convite à participação deve ser fomentado pela escola, para que as famílias possam compreender a função deste espaço, bem como as razões pelas quais afirma-se a importância de que as crianças, a partir dos quatro anos, frequentem este lugar.

Outro aspecto importante a considerar são as proposições e argumentos utilizados pelo Ministério da Educação para justificar a entrada das crianças aos quatro anos de idade na pré-escola. Segundo Kamii (2003), em seus estudos sobre “A teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar”, afirma que as pesquisas comprovam que é muito importante a criança vivenciar o aprendizado adequado à faixa etária na qual se encontra. Este argumento deixa claro que a criança necessita viver experiências diferenciadas a cada momento de sua vida escolar. Portanto, na Educação Infantil, a organização da aprendizagem deve ser diferente do formato como ela ocorre no Ensino Fundamental. Assim, a Lei da Obrigatoriedade, em seu caráter político-pedagógico, tem como propósito oferecer acesso à situação de aprendizagens importantes para as crianças pequenas, as quais estão relacionadas a um contexto de vida coletiva, na convivência com outras crianças e adultos. A experiência de frequentar a Educação Infantil, acompanhada por profissionais da área, amplia o repertório das crianças e possibilita uma inserção individual no mundo social com mais tranquilidade.

Assim sendo, a Educação Infantil é um direito previsto e garantido por lei para toda criança; é uma maneira de ampliarmos o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Quando observamos os direitos de aprendizagem da criança, previstos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 36), encontramos os direitos de “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” como meios de garantir que as crianças vivenciem propostas que contribuam com seu desenvolvimento integral. O objetivo maior da pré-escola não é, portanto, a alfabetização das crianças.

## O PLANEJAMENTO

Como professora de Educação Infantil que acredita na criança como um ser potente e capaz de realizar descobertas tanto sozinho como quando sob o acompanhamento do adulto, não poderia negar o direito de participação das crianças na colaboração para a construção de um projeto de pesquisa que emergiu de seu

desejo curioso de ampliar seu conhecimento sobre os números. A pedagogia de projetos permite ao professor pensar a minúcia e o esmiuçar das hipóteses levantadas pelas crianças. Barbosa e Horn (2008) afirmam que:

Essa metodologia de trabalho toma o professor como cidadão, motor de seu próprio, desenvolvimento capaz de gerir um currículo adequado ao grupo de crianças, de que é responsável e integrador das questões e dos problemas de mundo mais amplo. (BARBOSA; HORN, 2008, p.10).

Apesar desta concepção de trabalho com as crianças, é possível perceber que há certas ausências de conhecimento sobre a importância deste método, o que acaba levando muitas professoras de pré-escola a limitarem suas práticas a um formato de transferência de conhecimento, repetição de práticas tradicionais e antecipação do processo de escolarização. A criança deixa de ser criança e passa a ser aluno, como narrado por Barbosa e Delgado (2011).

Diante deste cenário, cabe refletirmos sobre qual o papel da ação docente no planejamento de propostas pedagógicas que respeitem os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, assim como oportunizem uma formação cidadã, pautada pelo respeito mútuo e sentimento de empatia.

Refletir sobre seu próprio planejamento é uma oportunidade de análise sobre as situações do cotidiano que ocorrem enquanto se está com as crianças, avaliando e replanejando o percurso de aprendizagem dos grupos e dos indivíduos. O planejamento é entendido no fazer pedagógico como uma ferramenta norteadora das práticas realizadas no contexto escolar. Planejar significa organizar a própria ação, pensar um conjunto de práticas e instrumentos a serem desenvolvidos, assim como traçar um caminho a ser percorrido. O planejamento deve ser visto como “processo de estruturação e organização da ação intencional”. (LÜCK, 2002, p. 24). A intencionalidade pedagógica, sendo uma ação consciente do professor, promove a aprendizagem significativa, na qual ocorrem os processos de pesquisa, análise e discussão. Neste cenário, o professor coloca-se como articulador no processo de aprendizagem.

O planejamento realizado pelos professores de pré-escola deve atender às necessidades de desenvolvimento das crianças, propor situações que permitam que elas ampliem suas percepções de mundo e explorem suas habilidades. Este planejamento não deve limitar-se a uma rotina engessada, tomada pelo compasso de

um tempo apressado que não respeita as individualidades e particularidades de cada sujeito. O planejamento de ações pedagógicas para as crianças de faixa etária quatro e cinco requer muito mais que um olhar atento aos planos de estudos ou ao projeto político pedagógico. Requer uma escuta sensível, uma profunda apropriação da pedagogia, um pensar planejado a partir do conhecimento e da apropriação de espaços e materialidades que compõem o âmbito escolar.

**“NÓS QUEREMOS APRENDER A LER E A ESCREVER OS NÚMEROS”:  
NASCE UM PROJETO**

*“Desde o início, quando questionei as crianças sobre o que gostariam de aprender neste ano letivo, os desejos foram unânimes: ler, escrever, saber os números. Em nossas conversas, as crianças, aos poucos, passaram a demonstrar sua compreensão sobre os números a partir de suas vivências. João descrevia “vejo os números no meu prato porque podemos contar o que está dentro do prato de comida”. Já para o Anthony, os números tinham um significado de muita quantidade: “São precisos muitos imãs para poder segurar qualquer papel na porta da geladeira, para não cair”. Para o Vicente M., os números estavam somente no relógio, pois “tem uma hora que é bem quando o ponteiro grande chega no número, que meu pai e minha mãe vão me buscar na minha avó”. Amanda dizia ver os números da porta de sua casa, e Cauã descrevia sobre poder contar nos dedos”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

Registrar falas das crianças referentes a seus desejos de aprendizagem significa dar voz a seus pensamentos, tal como questionar-se, enquanto professor de Educação Infantil, sobre que tipo de diálogos estamos promovendo com as crianças. “As ideias discutidas pelas crianças tornaram-se os catalisadores para atividades e conversas posteriores que os adultos desenvolveram com as crianças em outras ocasiões”. (GANDINI; FORMAN, 2016, p.187).

A partir dos relatos descritos anteriormente, nasceu o projeto: **“Onde estão os números?”**. A curiosidade das crianças refletiu suas vivências fora de sala de aula, trazendo consigo momentos do cotidiano, denotados pelo tempo, palavra tão valiosa para a Educação Infantil. Quando se escolhe trabalhar a partir dos questionamentos, relatos e escutas das crianças, o professor, ao planejar, deve estar atento às necessidades que as crianças apresentam, assim como precisam ter em mente que não basta realizar pesquisas, pensar vivências e experiências, é necessário tecer uma intencionalidade pedagógica, capaz de (re)apresentar às crianças aquilo que elas já conhecem, agregando algo que amplie seu repertório de hipóteses sobre o mundo.

O projeto de estudos na pré-escola, que respeita as concepções de infância e desenvolvimento infantil, não parte exclusivamente do desejo do professor. Nasce das observações dos momentos de brincar, emerge da cultura local, surge das rodas de conversa e se constitui no planejamento docente. Sobre o papel do professor, no trabalho com a pedagogia de projetos:

O papel da professora neste processo é estimular cada criança a participar e crescer, tanto quanto possa, dentro do contexto da investigação no grupo. Isto é realizado dentro de uma compreensão de que o projeto pertence ao grupo. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 186).

Pensar a constituição do projeto dentro de um contexto de crianças que frequentam uma escola situada ao lado de uma comunidade carente – crianças essas que estão acostumadas a deslocarem-se de carro pelo bairro, passando todo dia pelo mesmo trajeto, mas não reconhecendo a cultura local destes arredores da escola, não compreendendo, por vezes, sua própria relação com os objetos e pessoas a sua volta – possibilitou utilizar os números como uma estratégia para abordar questões muito maiores dentro do contexto de sala de aula, as crianças na relação com os números, em seu cotidiano.

Levantar hipóteses sobre o uso e a aplicação dos números foi essencial para que pudesse traçar um ponto de partida para a ampliação do conhecimento de número, para além do dinheiro, das horas, do número de suas casas. As ideias relatadas pelas crianças foram o ponto-chave de partida para o desenvolvimento desse processo.

#### OS NÚMEROS E O DINHEIRO

*“Quando iniciamos o processo de pesquisa sobre o modo como era realizado o processo de contagem nos primórdios, tal como a representação de quantidade do número, as crianças logo demonstraram curiosidade por saber como que as pessoas faziam para contar. Após vivenciarmos a representação da quantidade, através da contagem com nó em corda, as crianças deram-se conta do fator correspondência, onde cada nó na corda representava uma criança da roda. Não demorou muito para que Bento questionasse: “Prof.<sup>a</sup>, e quando as pessoas queriam comprar uma coisa?” Expliquei a Bento que, na época, eram realizadas práticas de trocas, depois escambo, até surgir o papel com valor, que virou dinheiro. E que cada país tem o seu. Essa simples pergunta de Bento me trouxe à memória uma história que caberia muito bem na situação: o livro ‘Só me*

*diz por que preciso de dinheiro?’, da autora Sara Agostini (2015)”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

A criança aprende com o meio. São nas situações do cotidiano que surgem as grandes ideias, as melhores perguntas. A curiosidade pela escrita do número surgiu como uma maneira das crianças registrarem a escrita. A vivência de experimentar registrá-los no barro, como os povos primitivos faziam em suas cavernas, e de ter a oportunidade de segurar, sentir, tocar uma cédula de verdade foi algo que desencadeou uma série de discussões a respeito da cultura econômica nas conversas das crianças.

A cada discussão, novos relatos surgiam até chegarmos ao ponto de elaborarmos um texto coletivo denominado “Os números estão em todos os lugares”. Neste momento, as crianças passaram a expressar seus conhecimentos referentes aos números e ao dinheiro. Desta forma, elaborou-se o texto, tendo a professora como escriba. Enquanto escrevia, ouvia relatos das crianças associando letras das palavras à escrita de seus nomes e aos nomes de seus colegas.

Quando proposta a ilustração do texto elaborado coletivamente, pude observar o quanto as crianças estavam expondo suas ideias sobre os números e o dinheiro. No registro gráfico, Vicente C. realizou brevemente o contorno de sua mão e descreveu: “desenhei a minha idade, profe, eu tenho cinco!” Ao lado do contorno, registrou o número cinco. Bryan descreveu que apreciava as moedas para comprar “sacolé” e registrou diversas delas no espaço que lhe foi oportunizado. Naquele momento, sem interferência alguma da professora, as crianças dispuseram-se a registrar exatamente o trecho do texto que representava alguma situação do cotidiano ou vivência já realizada por elas. Assim, pode-se observar que o desenho é compreendido e experienciado pelas crianças como uma forma de comunicar uma ideia.

Desta forma, acorda-se com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, art. 4ª das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 19) quando afirma que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.



Alguns dias depois, a mãe de Alice questionou sobre o aprendizado dos números e dinheiro; logo depois, trouxe como doação para a sala de aula uma cartela de dinheiros de faz-de-conta – diversas cédulas em miniatura com as quais as crianças poderiam brincar e explorar da maneira como quisessem. Durante o momento de roda, pedi à Alice que pudesse explicar para que servia aquele material e que escolhesse um espaço da sala para colocá-lo.

Nos dias que se seguiram, vi as crianças brincarem de comprar e vender bonecas, questionarem umas às outras se estavam ou não ricas (algumas crianças acreditavam que, quanto mais cédulas possuíam, mais valor detinham), até que Bento afirmou: “Professora, né que você já explicou que cada nota tem um valor diferente, que o que importa é o valor e não a quantidade?” Neste momento, dei-me conta de duas coisas: que as crianças tinham culturas econômicas diferentes em relação ao dinheiro, ou seja, a fantasia de ser rico ou pobre fazia parte do contexto de onde aquelas crianças estavam inseridas. “A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. É o lúdico em ação”. (KISHIMOTO, 1994, p. 17).

Através dos momentos de brinquedo livre, observou-se que algumas crianças não se encontravam no processo de compreensão do número falado, assim, somente compreendiam se representado graficamente ou quantitativamente. Sendo assim, crianças do mesmo grupo possuíam ideias diferentes sobre os números e sobre o dinheiro. Após esta observação, era necessário promover uma atividade, um recurso que permitisse às crianças registrarem os números da maneira como conheciam, sem se preocuparem com certo ou errado; desta forma, as crianças poderiam compartilhar entre si informações de seu interesse sobre os números e aprender umas com as outras.

## A ESCRITA

A leitura e a escrita são vistas na Educação Infantil como uma maneira de comunicar algo a alguém, através da escrita de bilhetes nas agendas das crianças, solicitação de materiais, dentre outras possibilidades.

O que algumas vezes não possui uma compreensão clara refere-se ao significado do que é letramento e o que é alfabetização na Educação Infantil, gerando dúvidas entre as professoras de pré-escola. A alfabetização pode ser vista como:

um processo que deve se iniciar já nessa etapa escolar, explorando a curiosidade que as crianças têm em relação à língua escrita: “Em geral, na Educação Infantil se tem feito uma separação entre **letramento** e **alfabetização**: entende-se que a criança deve se desenvolver no **letramento**, mas não iniciar a aprendizagem de conceitos sobre a língua escrita – o que são as letras, o que elas significam, por que representam sons e como os adultos transformam aqueles 'risquinhos' em palavras. Não é preciso esperar os 6 ou 7 anos e assim interromper a introdução à **alfabetização** da criança. (SOARES, 2016 apud CARDOSO, 2016).

O processo de letramento forma-se através do lúdico das brincadeiras com jogos de memória, que possuem a imagem e a escrita. Também se dá na confecção dos textos coletivos, nas brincadeiras de rima, na aproximação da criança com o fazer da escrita. Este é um processo anterior a alfabetização.

Historicamente, a escrita, tendo diferentes funções – organização, comunicação, lazer e registro –, pode ser vista como algo que modificou a vida da sociedade. Para o termo escrita, refere-se da seguinte maneira:

[...] A manifestação dessa dimensão da linguagem pode ocorrer em bilhetes, documentos, cartas, livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, listas de compras, placas e mesmo em programas de rádio e de televisão (muitos dos quais baseados em roteiros escritos), peças de teatro, filmes (principalmente os legendados), redes sociais, programas de mensagens instantâneas e histórias recontadas/recitadas/lidas oralmente, entre outros. (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, 2012, p. 17).

A cultura da escrita faz parte do indivíduo desde criança até o final de sua vida, porém cada um constrói um significado de escrita diferente. Estamos diante de uma sociedade visual: letras, números, símbolos, códigos, palavras etc. Somos diariamente atravessados por essa cultura em nosso cotidiano: ao pegar um ônibus, buscar uma informação, realizar a aquisição de um produto, dentre outras atividades rotineiras. O saber ler e escrever diferencia-nos enquanto indivíduos e também permite que possamos acessar outras formas de informação.

AS CRIANÇAS, OS NÚMEROS E A ESCRITA

Desde bebês, as crianças têm seu acesso à cultura do escrito influenciado por questões simples, como a valorização que a família dá a leitura de textos de diversos gêneros, a ação do adulto como leitor para a criança, o próprio interagir, a manipulação da criança com o objeto livro, as quais contribuem para o seu acesso a este mundo letrado. Mas será que todas as crianças têm o mesmo tipo de acesso à cultura do escrito? Sabe-se que, em geral, nas comunidades mais pobres, a população não tem a valorização da cultura do escrito com tanto aferimento, tendo em vista que as ações de comprar livros ou visitar bibliotecas públicas são realizadas por poucos, não por falta de interesse, mas sim por devido as condições financeiras.

Pensando que as crianças precisam ter acesso à cultura do mundo escrito, e construírem seu próprio significado de leitura e escrita, encontrando sua função para tal, a Educação Infantil ficou incumbida de proporcionar um contato com o mundo letrado e de qualidade para as crianças. Cada divisão etária, dentro do campo de experiência – “Escuta, fala, pensamento e imaginação” – da BNCC (BRASIL, 2017) traz objetivos específicos. Quando observamos o campo das crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, encontramos o seguinte objetivo:

Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita. (BNCC, 2017, p. 47).

Analisando os objetivos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), podemos observar que o fazer docente, neste campo de experiência, propõe práticas de leitura para a criança, que a permita diferenciar letras, números e imagens, que a torne argumentativa, discutindo sua compreensão diante de fatos narrados nas histórias, desenvolvendo, assim, a habilidade de argumentação e de ampliação de seu vocabulário através do contar e recontar histórias, ser autor de textos, tendo o professor como escriba, dentre outras possibilidades.

#### ALFABETIZAÇÃO E PREPARAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*“Sara é uma menina de seis anos que apresenta grande curiosidade pelas vivências do mundo adulto, principalmente pela maneira como ocorrem os relacionamentos. Sara encontrou uma maneira simples de comunicar-se com seus colegas, através da escrita de pequenos bilhetes. Durante a realização da mostra literária, a família de Sara conversava comigo, descrevendo seu interesse pelas letras. Contava com orgulho sobre a avó*

*carioca já ter iniciado o processo de alfabetização da menina, assim como a mesma já saber todas as letras do alfabeto, tal como a escrita dos números”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

Com a entrada das crianças aos quatro anos de idade na pré-escola, iniciou-se uma discussão polêmica no entorno do processo de transição destas para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Grande parte das professoras de primeiro ano alegam que as crianças necessitam chegar a esta etapa já demonstrando total domínio de suas características psicomotoras, compreendendo o processo de localização de escrita e leitura (escrever e ler da esquerda para direita), assim como realizando a escrita de seu nome. Porém, a Educação Infantil é lugar de cuidado, de estar com o outro, de constituir-se enquanto cidadão. Ao professor, cabe o zelo, o carinho e a responsabilidade de ampliar as possibilidades de experiências de cada criança. Percebe-se este pensamento no exercício da docência na creche quando se trata das crianças maiores na Educação Infantil: há uma certa dose de regramento, submissão e experiências voltadas para uma “alfabetização precoce”, levando a criança a uma frustrante antecipação de processos.

***ELA QUER ME PREPARAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL!***

*Em três de setembro, todas as crianças de faixa etária cinco receberam o bilhete de transição, solicitando que trouxessem um estojo com materiais como: lápis, apontador, borracha, tesoura. Materiais simples, mas que causaram uma empolgação desde o momento em que colamos o bilhete na agenda até o momento em que realizei a leitura dele. No dia seguinte, a mãe de Bento veio até mim cheia de alegria contar sobre a empolgação de seu filho: “Professora, Bento chegou ontem em casa feito, disse que tinha que comprar um estojo, pois a profe quer me preparar para o primeiro ano. Ele está ansioso por este momento”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

A pressão pela alfabetização também ocorre por parte das famílias que, por diversas vezes, iniciam o processo de alfabetização da criança por vontade própria, a fim de auxiliá-la a despertar para esta etapa do aprendizado, evitando que “não saiba” quando estiver no primeiro ano. A ação da leitura e escrita não deve ser interpretada apenas como saber registrar graficamente as letras ou citá-las, conforme cita Carvajal Pérez e Ramos García (2001, p. 19):

Assim sendo, ler e escrever não podem ser vistos no sentido apenas da codificação e da decodificação, do ensino de letras e de números, do treino gráfico, do trabalho que enfatiza as letras e as sílabas isoladamente. Ler e escrever não se reduzem à aprendizagem mecânica de uma técnica, não tem apenas uma dimensão percepto-motora, mas cognitiva, cultural, social. Ler é mais do que decifrar, decodificar e oralizar; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, refletir. Escrever é mais do que traçar letras, copiar sílabas e palavras soltas. “A escrita como atividade cognitiva é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a capacidade de cada um”.

Partindo desta reflexão, podemos afirmar que o modo como alguns docentes propõem o processo de alfabetização contradiz o que se fomenta na Educação Infantil. Ler e escrever não é realizar uma mera cópia sem significado, mas é, sim, uma atividade de produção e divulgação, possuindo um destinatário.

#### *DECIFRA-ME: UMA CARTA PARA CAUÃ*

*“Durante a realização da proposta de correio<sup>4</sup>, pedi a cada família que colaborasse com o envio de uma carta para seu filho(a); quem quisesse, poderia enviar mais de uma. O primeiro a receber uma carta foi Cauã. Coloquei a carta dentro de sua caixa e deixei lá durante algum tempo da manhã. Após o momento do lanche, pedi a todos que pudessem verificar suas caixas de correio. Cauã encontrou sua carta e, para minha e sua surpresa, ao abrir, descobrimos que a mesma era um enigma. Desta maneira, Cauã deveria substituir cada código por uma letra, e assim formaria sua carta. Em seus olhos, pude perceber sua decepção com a carta: sua fala fora a seguinte: “Profe, como eu faço isso? Eu não sei escrever!” Prontamente, Amanda e Sara colocaram-se a explicar como funcionava a escrita por códigos e assim despuseram-se a ajudar o colega”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

É necessário refletirmos sobre o processo de apresentação da alfabetização para a criança, uma vez que se sabe que o indivíduo somente realiza a escrita quando encontra “função” para esta ação. Se a criança, por vontade própria, não demonstra interesse pela cultura do mundo letrado, é um sinal óbvio de que ela ainda não está madura para este conhecimento, ou seja, ela não construiu, não encontrou um significado de seu interesse para esta ação.

A partir do momento em que a criança encontra significado para a escrita e a vê como um meio de comunicação com o mundo, debruça seu interesse para esta

---

<sup>4</sup> A proposta do correio tem por objetivo o envio e recebimento de cartas, realizado pelas crianças entre si e pelas famílias. Tem por objetivo experimentar esse tipo de comunicação, assim como validar as escritas espontâneas que vêm ocorrendo neste grupo de crianças.

prática e realiza suas próprias experiências com a cultura do escrito. Se considerarmos a preposição de que o sujeito se constrói a partir das trocas estabelecidas com o meio, através do conhecimento de seu próprio corpo, de objetos, do contato com diferentes culturas etc., podemos afirmar que o papel da Educação Infantil é proporcionar às crianças experiências que as beneficiem para ampliar seu conhecimento sobre diferentes culturas, que apresentem a elas espaços dos quais as aproximem da arte, da música, que fomentem sua curiosidade e despertem seu interesse por experimentar novas sensações e que permitam que exerçam seu direito de escolha.

O fazer pedagógico deve encarar com seriedade as necessidades explicitadas por cada criança. Existem muitas outras maneiras de vivenciar a cultura do escrito, as quais já se encontram inseridas na vida das crianças desde seu nascimento. As canções, as histórias e narrativas se apresentam desde a primeira infância de cada indivíduo, inserindo-o no contexto da oralidade. Há, também, diferentes maneiras de pensar a leitura e a escrita com crianças de cinco e seis anos, as quais contribuem para uma aprendizagem significativa, assim como respeitam e cumprem com o direito de participação das crianças em seus processos de aprendizagem.

Ao pensarmos a criança com sua leitura e escrita, devemos refletir para além do fato dela encontrar um significado para o mundo letrado. Por um instante, pensemos na escola, em seu currículo e quais proposições ocorrem na constituição do mesmo, as quais possibilitem já desde a creche o contato da criança com o mundo letrado. Para além dos momentos da hora do conto, que não carecem de uma atividade de registro ao seu fim, para além dos momentos de cópia da ficha do nome, para que a criança tenha outras oportunidades de expressar-se nesta cultura do escrito. Que práticas estamos ofertando para as crianças em idade pré-escolar?

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, encarrega-se de apresentar, de diferentes formas, este mundo letrado às crianças. As paredes de uma escola de Educação Infantil contam as vivências e experiências vivenciadas naquele espaço – cartazes, livros, desenhos, enfim, diversos materiais gráficos expostos –, demonstrando que as crianças compreendem o mundo através das imagens que as saltam os olhos.

Ao professor de pré-escola, cabe a apresentação de diversos gêneros literários para que a criança possa ampliar seu repertório de palavras, assim como possa perceber que cada local produz a sua própria cultura quanto à linguagem oral. As

produções escritas elaboradas pelas crianças são maneiras de expressarem-se através da cultura do escrito. Fomentar o desejo delas por esta cultura requer repensar práticas literárias já ultrapassadas na Educação Infantil, entretanto, deve-se avaliar quais são as possibilidades de acesso a materiais escritos que cada criança possui. Segundo BARBOSA e DELGADO, 2011, p.123:

A escola ao criar práticas de leitura desafiadoras para as crianças, pode mediar o desejo da criança de aprender, de tornar-se uma criança leitora e produtora de textos. Para isto são necessários professores, que sejam leitores e escritores, sujeitos envolvidos com o mundo letrado.

#### *ESCREVENDO UMA CARTA PARA AS FAMÍLIAS*

*“Após a chegada dos estojos das crianças no dia três de setembro, elas estavam ansiosas pelo momento em que os utilizariam para a realização de algum registro. Inicialmente, propus que utilizassem seus estojos nos momentos de brinquedo livre, quando quisessem realizar seus desenhos. Alguns iniciaram seu uso desta maneira, outros solicitavam que o mesmo fosse utilizado quando realizássemos uma “atividade”.*

*Como no final do primeiro semestre organizamos seus registros através de um encadernamento, este tem um espaço para uso neste segundo semestre. Com a função de escrevermos uma carta coletiva para as famílias, questionei as crianças sobre como era o espaço da caixa de correio de suas casas. Solicitei que pudessem escrever do seu jeito de uma maneira que pudessem me contar. Alguns utilizaram desenhos, outros o desenho e alguns rabiscos, seriam estas palavras? Quando questionados as crianças respondiam: ‘Eu escrevi do meu jeito!’”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

Se o adulto assume a função de escritor, escrevendo símbolos que representam letras e números diante da criança, e que constituem palavras, da maneira como ela conhece a escrita. Aproximando assim a criança do processo de letramento. Segundo Barbosa e Delgado (2011, p. 114) este “é o processo de inserção dos sujeitos na cultura escrita”. A criança tem a oportunidade de aproximação com esta cultura de maneira sadia e oportunizadora de práticas de construção de sua identidade com a cultura do escrito.

#### *UMA CASA MUITO MAIS DO QUE UMA VIZINHANÇA*

*“Após realizar uma roda de conversa, verificando quem eram as crianças que moravam no entorno da escola e quem não conhecia seus arredores, combinamos como funcionaria nosso deslocamento no entorno da escola. Dialogamos sobre os possíveis perigos que poderiam fazer parte de nosso*

*trajeto, que eram o risco de andar fora da calçada, não colocar as mãos dentro de cercas e grades, dentre outras ações que pudessem causar riscos às crianças. Ao sairmos da escola, encontramos um ponto de referência para as crianças: a casa do secretário da escola; passamos também por uma escola de samba, símbolo da cultura do bairro, e que está situada nos fundos da escola. Na lateral da escola de samba, ficava o campo de futebol do bairro Rondônia. Logo em frente, havia um conjunto de condomínios compostos por apartamentos. Seguindo adiante, haviam algumas casas e a outra escola, “a escola dos pequenos”, e ao lado desta, um terreno vazio.*

*Finalizamos nossa caminhada em frente ao ginásio da Brigada Militar. Ao virarmos de costas, Lucas, João e Bento descobriram uma mecânica, uma fruteira e uma mercearia. As crianças estavam em êxtase: “Como haviam tantas coisas ali tão perto e a gente não conhecia!” Durante o trajeto, fomos filmando e fotografando, para conversarmos posteriormente”. (Caderno de Registros da Professora-Autora).*

Conhecer a vizinhança da escola era algo que muitas crianças sempre tiveram curiosidade, mas como grande parte da turma realiza o trajeto de carro com suas famílias, esta ação somente permeava o imaginário de cada um. Pensando a organização da história “Uma vizinhança muito mais do que casas”, da autora Jennifer Moore-Mallinosi (2014), sair e olhar o entorno da escola era algo fundamental para que pudessemos compreender qual era a nossa vizinhança.

No dia seguinte, realizamos uma exposição das fotos registradas em nossa caminhada. Dialogar com as crianças para perceber o espaço a partir do olhar delas foi fundamental para compreender o quanto essas crianças se sentem parte daquele meio, o quanto elas sabem sobre o funcionamento das coisas ao seu redor. Do grupo composto por dezenove crianças, apenas três delas moravam muito próximo daquela redondeza.

Ver as crianças que moravam em outros bairros, ou no mesmo da escola, porém mais distantes, descrevendo os espaços, olhando analisando as imagens, fez-me refletir, enquanto professora, sobre o quanto elas possuem diversos tipos de conhecimento sobre o contexto no qual estão inseridas. Quando uma criança relata um perigo de atravessar a rua e passar em frente a uma casa que tem um cachorro muito bravo, não só está cuidando de si, mas também do outro, e nos comunicando um conhecimento que detém. Segundo Fochi:

[...] A produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar



sobre os fenômenos, do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo. (FOCHI, 2015, p. 23).

Realizar uma exposição fotográfica, com fotos produzidas a partir do ponto de vista das crianças, utilizando as imagens como objeto de discussão em uma roda de conversa representa um meio de valorização da cultura local, assim como instiga as crianças a descreverem seus conhecimentos e a produzirem cultura a partir da ação da cultura local.

Quando proposto que cada infante realizasse um desenho de observação através da escolha de uma das fotos, foi possível observar que a função social da escrita possui uma outra conotação para as crianças da faixa etária 5. Quando o Lucas solicita auxílio para realizar a escrita da palavra “fruteira”, reconhecendo a escrita gráfica de algumas dessas letras, assim como expressão do desejo de poder registrar outras, deixa explícito que já encontrou a função social da escrita, a qual, segundo Vygotsky apud Oliveira:

A escrita é uma função culturalmente mediada à criança que se desenvolve numa cultura letrada e está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. A condição para que uma criança tenha possibilidades de entender adequadamente o funcionamento da língua é descobrir que ela é um sistema de signos, que não tem significado em si, mas que, dentro de um conjunto, ganha novos caracteres, expressões típicas da língua, passando a constituir inúmeros signos linguísticos. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2004, p. 68).

As crianças têm sua própria opinião sobre para que serve a escrita. Através da construção de um texto coletivo denominado “Nosso bairro divertido”, foram protagonistas da criação de um bairro idealizado por elas. A partir da leitura realizada por mim e da roda de conversa com as crianças, pude observar algumas questões importantes que não nos ocorrem diariamente.

A escrita com função de comunicação relata as ideias a serem propagadas por algo ou alguém, neste caso as crianças. Em sua função de organização dentro do contexto onde as crianças estão inseridas, realiza indicações de nomes de lugares dentro de nossa escola, identifica a mesma através de sua placa na chegada e conta quem são as crianças da turma através do cartaz de porta. A escrita como registro ocorre através do uso de agendas, receitas, listas de compras, livros, dentre outros.

Com a função de lazer, ocorre através da hora do conto, da exploração visual das histórias em quadrinhos de nossa sala, dentre outros momentos dos quais as crianças vivenciam em seu cotidiano.

Aqui, visualiza-se o sentido de um trabalho com uma turma de faixa etária cinco na pré-escola. Quando a professora solicita a agenda para enviar um bilhete, está fazendo o quê? Comunicando uma escrita. Quando realizamos nossa saída de estudos aos Correios do Centro de Novo Hamburgo, algumas crianças já conheciam o espaço, outras diziam: “Profe, olha a placa”; a função social da escrita já foi compreendida por essas crianças. E agora, o que fazer com isso? A importância de construir significados com as crianças emerge da necessidade de explorar conhecimentos que sejam de seu interesse. Ouvi-las auxilia na construção de uma prática mais próxima do contexto social do qual estão inseridas.

Valorizar suas narrativas permite a criação de propostas que possam se relacionar com situações já vivenciadas pelas crianças, além de possibilitar o conhecimento do docente sobre a realidade delas. O tripé constituído entre família, escola e comunidade deve estar atento à qualidade das informações escritas que chegam ao alcance da criança. Não basta ofertar materiais escritos, é providencial que os mesmos sejam de boa qualidade. A parceria formada por este tripé deve fomentar a valorização da cultura escrita para a criança, assim como proporcionar práticas que sejam do interesse dela, evitando situações que não caibam no contexto social no qual a criança está inserida.

## TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As crianças possuem uma maneira única de ver o mundo, mas o grupo que compõe a faixa etária cinco queria explorar as possibilidades a sua volta. Estas crianças, que possuíam um desejo enorme de aprender os números e as letras, traçaram um caminho de descobertas que possibilitou à professora repensar sua prática enquanto profissional que atua na pré-escola. Há muitos jeitos de se planejar uma aula com as crianças, porém só há um jeito de construir significado com elas: através da intencionalidade pedagógica e da escuta ativa.

Pensar uma prática que possibilite com as crianças a construção de ideias, a modificação de um espaço, que as coloquem como reais protagonistas do trabalho realizado é uma maneira de, aos poucos, ir mostrando que, junto ao coletivo, também

a possibilidade de construção de cada um, a final cada criança constrói o seu significado, dentro do todo.

A maneira como ocorrerá o processo de alfabetização das crianças dar-se-á a partir do momento em que estiverem visitando sua futura escola, e concretizar-se-á com a efetivação de práticas que ainda permitam a estas crianças construírem escritas a partir de seu ponto de vista, bem como idealizarem e concretizarem pesquisas de seu interesse e que possibilitem a experimentação durante propostas artísticas que envolvam a dança, o canto, o teatro e o registro gráfico. Deve-se evitar de encerrar o mundo da criança em uma sala com mesas individuais, um caderno e um lápis, transformando-a em um aluno do Ensino Fundamental metódico e tradicional.

#### EM QUE ACREDITA ESTA PROFESSORA DE FAIXA ETÁRIA CINCO

Enquanto professora de pré-escola, acredito que o fazer docente vem sofrendo modificações constantes, seja através da formação do currículo da escola, seja por meio dos novos padrões para ensinar e aprender, “divulgados pela mídia”, ou até mesmo devido ao despreparo na formação acadêmica, através da generalidade com que os cursos de pedagogia vêm realizando sua inserção dos acadêmicos na profissão docente, dentre tantos outros “poréns” da vida cotidiana na escola.

O despreparo dos profissionais de Educação Infantil reflete-se também através da ausência de um currículo que não tenha como espelho as práticas do Ensino Fundamental, tampouco ocorra de maneira desigual dentro das escolas de Educação Infantil. Qualificar o trabalho com as crianças perpassa pela trajetória de formação continuada dos professores, pela pesquisa constante sobre os documentos que norteiam a ação pedagógica e pelo ouvir e refletir sem banalizar a fala das crianças.

O fato é que podemos iniciar um processo de alfabetização que seja significativo com as crianças, porém, cabe ao professor respeitar os tempos e práticas da Educação Infantil, privilegiando o brincar como forma de aprendizagem. Ampliando na criança o desejo por conhecer, de uma maneira diferente, construtiva e significativa, a cultura do escrito, também perpassa pela oralidade através de práticas que a potencializem como produtora de cultura.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso a esta linguagem verbal que inclui o acesso a oralidade e

a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas, onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar contar um fato, brincar com palavras refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2009, p. 15).

Se compreendemos que a criança aprende a partir de suas vivências e experiências, assim como por meio da interação com o outro, não cabe ao professor de Educação Infantil praticas engessadas do Ensino Fundamental. Precisamos pensar para além de um currículo com datas comemorativas, que tragam a intenção de aprendizagem da letra inicial da “tão importante data”. Um planejamento que respeite o direito de participação das crianças reproduz o cotidiano de descobertas e perguntas da Educação Infantil. Para isto, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é necessário compreender que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 36).

Para que, na Educação Infantil, não ocorram práticas de escolarização, a intencionalidade da ação pedagógica deve ser pensada, para que esta possa instigar as crianças através de materiais estruturados e não estruturados. A própria circunscrição do espaço deve respeitar a necessidade de cada criança; o espaço deve ser pensado através da faixa etária e suas possibilidades de desenvolvimento, assim como a partir das perspectivas expressas pelo grupo de crianças que o ocupam.

O descuido estético pode provocar, nas crianças, certa sensação de desconforto neste ambiente, assim como se os materiais, jogos, brinquedos e livros, não forem ofertados em grande quantidade, variedade e qualidade, as crianças não desenvolverão um sentimento de apreço por este espaço, tampouco desenvolverão o sentimento de pertencimento sobre ele. Cabe salientar que a construção da circunscrição do espaço é de responsabilidade docente: pensar o contexto de espaço

que se quer desenvolver para as investigações das crianças também constitui uma parte importante do fazer pedagógico.

Mesmo com estes objetivos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), algumas práticas que ocorrem na pré-escola limitam as crianças a serem simplesmente copistas, ou seja, elas não atribuem significado para “a cultura do escrito”, pois esta ação não a proporciona prazer de descoberta, nem a coloca como sujeito autor. As crianças somente valorizam a cultura do escrito quando têm a oportunidade de atribuírem significado a ela. Por isso, é importante que as escolas de EI atentem para práticas de qualidade quanto à cultura do escrito, para que, assim, haja uma real valorização desta descoberta.

O espaço da pré-escola não tem por finalidade práticas excludentes de alfabetização. Assim como o restante da EI, ele tem por finalidade o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Segundo Brasil (2016, p. 26-27):

Essa clareza do papel da Educação Infantil também permite que o educador explore o máximo possível as diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças da cultura escrita. Até mesmo o trabalho sistemático com a expressão e a argumentação orais, muitas vezes negligenciado nas etapas posteriores da escolarização, pode contribuir com esse processo de ampliação da participação das crianças na cultura escrita.

A clareza sobre qual é o papel da pré-escola é necessária para que os professores não repliquem práticas sem sentido com as crianças. A valorização da cultura do escrito ocorre de diferentes maneiras, tanto dentro do ambiente escolar quanto fora. Através das narrativas realizadas pelos avós e bisavós, as crianças têm a oportunidade de serem ouvintes de histórias para além das literárias.

A EI é a porta de entrada para o mundo. O contato com diferentes gêneros textuais faz-nos refletir sobre que tipo de cultura estamos valorizando e que tipo de cultura os pequenos estão produzindo. As escolas possuem o espaço de biblioteca, no qual as crianças têm contato com os livros – manuseiam, ouvem histórias e realizam a retirada (ato de levar o livro para casa e devolver após uma semana) –, mas quem lê este livro para a criança? A ação de ouvir as histórias de outro é extremamente importante, uma vez que ouvir e compreender é uma forma de dar sentido ao que se escuta.

Compreender que os números representam um símbolo e as letras, outro, não ocorre em um piscar de olhos, tal como não se constrói essa diferenciação através de práticas de cópia. Surge a necessidade de os professores de EI compreenderem sobre a valorização que cada família e cada criança constroem referente ao mundo letrado. Saber em que contexto as crianças estão inseridas proporcionará uma reflexão sobre o significado que as vivências e experiências produziram em cada um.

O planejamento elaborado a partir das informações coletadas com as crianças proporciona o sentimento de participação, assim como a valorização do diálogo produzido com elas. Relacionar o conhecimento do infante com o contexto da comunidade onde está inserido auxilia no processo de dimensionamento do que é real e possível dentro do espaço de sala de aula.

## Referências

AGOSTINI, Sara. **Só me diz por que... preciso de dinheiro?** São Paulo: Escala, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no Ensino Fundamental de nove anos.** Porto Alegre: Penso, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ano 2, vol. 6, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. Secretaria de Educação Básica, 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília, 2017.

CARDOSO, Mônica. Como abordar a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil? **Plataforma do Letramento**, [S.l., 2016]. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem-detalle/1054/como-abordar-a-aprendizagem-da-lingua-escrita-na-educacao-infantil.html?pagina=1>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

KAMII, Costance. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar.** Chicago: Instituto Piaget, 2003.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOORE-MALLINOSI, Jennifer. **Uma vizinhança é mais do que casas.** Blumenau: Todolivro, 2014. (Coleção Lições de Vida).

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio - histórico.** São Paulo: 4 ed. Scipione, 2004.