

# ■ Cultura escrita e ludicidade: Reflexões sobre práticas de alfabetização na educação infantil

*Written culture and playfulness: Reflections on literacy practices in childhood education*

 Suelen Fernandes Silva \*  
Camila Henrique Santos \*\*

Recebido em: 14 dez. 2021  
Aprovado em: 8 mar. 2022

**Resumo:** Esta pesquisa objetivou apreender, por meio da prática de uma docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, se há espaço para práticas de alfabetização ancoradas na ludicidade, na educação infantil. Ancora-se em autores, tais como Kishimoto, Morais e Soares. A produção dos dados se deu no segundo semestre de 2018, por meio de observações participantes, em uma instituição de educação infantil. Tais práticas se evidenciaram na turma acompanhada, havendo múltiplas oportunidades de brincar e refletir sobre as palavras, diariamente. Registrou-se a falta, entretanto, de uma maior presença do trabalho concomitante de letramento e sistematização de ensino do sistema de escrita, como defendido por Soares e Morais.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento. Educação Infantil. Ludicidade.

**Abstract:** This research has as aim at apprehending, through the practice by a teacher of the *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*, whether there is space for literacy practices based on playfulness in Childhood Education. It is based on some authors, such as Kishimoto, Morais and Soares. Data production occurred in the second Half 2018, by participating observations in a Childhood Education institution. Such practices made evident in the group monitored, and there were multiple opportunities for playing and reflecting on the words, daily. However, the shortness of a greater concomitant work between literacy and teaching systematization of the writing system was reported, as advocated by Soares and Morais.

**Keywords:** Literacy. Childhood. Education. Playfulness.

---

\* Suelen Fernandes Silva é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora-Pedagoga substituta na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPEP). Contato: [suelen\\_fernandes\\_silva@yahoo.com.br](mailto:suelen_fernandes_silva@yahoo.com.br).

\*\* Camila Henrique Santos é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Arte-Educação pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM). Professora de Arte efetiva na Secretaria de Estado de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer no Rio Grande do Norte (SEEC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPEP). Contato: [h.camila@gmail.com](mailto:h.camila@gmail.com).

## Introdução

A educação infantil (EI) é a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2010), destinada a crianças de zero a cinco anos de idade, sendo de matrícula obrigatória a partir dos quatro anos. Buscamos, neste trabalho, apreender possibilidades e práticas de alfabetização nesse contexto que é marcado, essencialmente, pela ludicidade. Ainda há uma compreensão de que a dimensão lúdica é caracterizada pela descontração, informalidade e preenchimento de lacunas no tempo escolar, minimizando, sob essa ótica, sua faceta educativa. Sabemos que a EI, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não tem fins de retenção ou promoção. Seria esse o motivo para um destaque maior da ludicidade nesse contexto, se comparado a outras etapas da educação básica? Ou, também, o fato de que a primeira infância careceria desse trabalho específico? Seria possível ao professor se valer desses recursos lúdicos para mediar o contato do educando com a cultura escrita, oportunizando momentos de reflexão sobre a língua?

Como nosso interesse recai no ensino da leitura e da escrita, numa etapa da escolarização em que há amplo debate no concernente à didatização desses eixos de ensino, é crucial recorreremos a contribuições de Morais (2019; 2012) e Soares (2016; 2008), visto que ambos defendem a perspectiva de alfabetizar letrando desde a EI. Para Morais, por exemplo, é essencial, no final desta etapa, trabalhar com a escrita alfabética a partir de uma perspectiva lúdica.

A respeito da ludicidade, trazemos para o debate autores que estudam seu caráter educativo, tais como: Dias (2011) e Kishimoto (2011), que ressaltam sua importância em situações de ensino-aprendizagem e enfatizam que o brinquedo/jogo educativo é um recurso que ensina de forma prazerosa.

Sobre esse assunto, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009) consideram o brinquedo educativo um importante aliado nas classes de alfabetização, oportunizando, a partir do trato das palavras como objetos de brincadeira, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA).

O objetivo desta pesquisa é apreender, por meio da prática de uma docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), as possibilidades didáticas de alfabetização, mediadas pela ludicidade, na educação infantil.

## Conceitos e práticas na educação infantil: ludicidade, alfabetização e letramento

Sendo a primeira etapa da educação básica, a EI tem por finalidade o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos aspectos sociocognitivos, em um processo de aprendizagem que preze a perspectiva lúdica (BRASIL, 2015). Sobre a prática lúdica num contexto de alfabetização, cabe conceituar esse campo, bem como o de letramento, considerando que caminham juntos nos primeiros anos escolares.

Em concordância com Soares (2004), alfabetização é a aprendizagem do SEA, ou seja, é a “aquisição do sistema convencional de escrita”, ao passo que letramento é o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 14). Na mesma direção, Morais (2012) explicita que

a alfabetização é a apropriação do sistema de escrita alfabética e suas convenções. Para o autor, concordando com Soares (2004), é preciso articular esse processo ao letramento, ou seja, alfabetizar numa perspectiva para o letramento.

O letramento se inicia antes mesmo de o sujeito ingressar na escola, pelo contato com diferentes gêneros textuais em seu cotidiano. Podemos afirmar que a alfabetização também se inicia antes do processo de escolarização, quando nos deparamos com a curiosidade espontânea das crianças ao buscarem relacionar as letras de seus nomes com aquelas visualizadas cotidianamente (MORAIS, 2019). No caso do letramento, o processo transcorre por toda a vida, o que implica considerar que, ao longo da escolarização, faz-se necessário um ensino que prime pela progressão das atividades, bem como das aprendizagens (OLIVEIRA, 2010).

No campo da alfabetização, Morais (2012) defende sua consolidação no primeiro ano do ensino fundamental (EF), podendo alcançar o segundo e o terceiro na estabilização de algumas correspondências som-grafia. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012) prevê a alfabetização nos três primeiros anos do EF, no conhecido “ciclo de alfabetização”. O Programa Mais Alfabetização (Portaria nº 142/ 2018), antecipou a apropriação do sistema de escrita para o fim do segundo ano, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê os três últimos anos (nesse caso, 3º, 4º e 5º anos) para o ensino da ortografia. Essa proposta tem desencadeado inúmeras críticas, considerando aspectos epistemológicos, conceituais, priorizados em programas anteriores, como no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em virtude da redução do período de consolidação da alfabetização de três para dois anos. Mais recentemente, em abril de 2019, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o Decreto nº 9.765/2019, propondo uma mudança no cenário educacional ao convidar os familiares a trabalharem juntos com as escolas para promover a alfabetização. Essa colaboração se daria, especialmente, nas práticas de literacia familiar, termo utilizado no documento em substituição ao de letramento. Essa opção possui desdobramentos que ultrapassam as linhas desse texto, mas já antecipamos que se evidencia como uma alternativa política de apagar a história da alfabetização em nosso país.

Dando continuidade às ações de implementação da referida PNA, foi lançado o programa **Tempo de Aprender**, que provocou reações da comunidade acadêmica, visto que não houve a participação de pesquisadores e docentes da área de alfabetização na elaboração da proposta, desconsiderando a produção histórica de conhecimento nessa área<sup>1</sup>.

Um debate presente no cenário da alfabetização, em nosso país, é o período escolar em que esse processo pode ser iniciado. Diante disso, indagamos: é oportuno o trabalho com a leitura e a escrita ainda na EI? Ou reservá-lo aos primeiros anos do EF?

Brandão e Leal (2010) contestam a antiga ideia de prontidão, que perdurou durante muitos anos no país, e defendem que a alfabetização é um “processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada” (p. 20). Desse modo, situações de contato entre a criança e a escrita podem ser criadas ainda na EI, não com o objetivo de aligeirar o processo de alfabetização, mas de

oportunizar o contato lúdico com a linguagem que já faz parte do cotidiano do sujeito.

Morais (2019) nos traz exemplos de como, espontaneamente, algumas crianças, bem pequenas, refletem sobre as partes orais das palavras e destaca que essa curiosidade deve ser despertada e alimentada pela escola, assegurando momentos em que possam brincar com essas unidades e desenvolver algumas habilidades de consciência fonológica, como a de identificar rimas. Na mesma linha, para Soares (2008), as crianças devem ter acesso a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções e, também, a práticas sociais de uso da leitura e da escrita ainda na EI.

Segundo o autor (MORAIS, 2012), não existe um relógio biológico indicando o momento de iniciar a alfabetização, entretanto, é imprescindível iniciar esse processo ainda na EI, especificamente na transição dessa etapa para o ensino fundamental, propondo investir nas duas dimensões: alfabetizar e letrar, dos quatro aos oito anos de idade, de modo contínuo e cotidiano. Com isso, o sujeito aprendiz terá condições de consolidar a escrita alfabética nos primeiros anos do EF. O mesmo autor declara que “a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças [...] refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS, 2012, p. 116).

Pensando na articulação de uma prática de alfabetizar e letrar num contexto lúdico, é que destacamos que, ao nos referirmos ao campo da ludicidade no contexto educacional, esta abrange toda e qualquer atividade prazerosa compartilhada ou realizada individualmente pela criança que favoreça sua aprendizagem. Nesse leque de possibilidades, se destacam a presença dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras. Kishimoto (2011) caracteriza e distingue esses três segmentos. Para a autora, o jogo possui uma pluralidade de sentidos, é mediado por regras e é significado de forma diferente em culturas distintas, ao passo que o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso” (p. 20), tem um caráter livre, sem regras, é norteado, exclusivamente, pela imaginação da criança e “é sempre suporte de brincadeira” (p. 24); e, por fim, a brincadeira “é o lúdico em ação” (p. 24). É a satisfação, o prazer oportunizado pela atividade, logo, no universo infantil, faz-se presente tanto na utilização dos jogos quanto dos brinquedos.

Conforme pontuado por Morgado e Sá (2013), “o jogo facilita a aprendizagem de conteúdos específicos, permitindo novas tentativas, apostando em sua capacidade reflexiva e buscando compreender seu pensamento” (p. 41). Ainda para os autores, recursos lúdicos podem ser “aliados importantes no planejamento escolar e servir de força motriz para que os educadores alcancem seus objetivos” (p. 56).

Sobre esse assunto, Dias (2011) afirma que “é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo”, que “articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita” (p. 60).

Cabe ao professor, portanto, propiciar oportunidades de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento do aluno, a fim de estimular o aperfeiçoamento de determinadas habilidades. É importante, também, a diversificação de atividades para

alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem e potencialidades dos educandos.

A seguir, explicitamos, para o leitor, nossas escolhas metodológicas, a fim de alcançar o objetivo proposto na pesquisa.

## Metodologia

Essa pesquisa tem cunho qualitativo de tipo etnográfico que, segundo André (2005), “é uma adaptação da etnografia à educação” (p. 28). Por isso, se apropria de técnicas de investigação como observações participantes.

Nesse estudo, a produção de dados se deu por meio de 18 observações participantes<sup>2</sup>, realizadas em uma instituição da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no segundo semestre de 2018, com uma turma no último ano da EI, tendo, portanto, faixa etária de 5 anos. O foco era analisar o processo de aprendizagem das crianças, por meio das práticas mediadas pela ludicidade, para tanto, foram observadas as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pela docente para refletir sobre aspectos da linguagem oral e escrita.

Para o tratamento dos dados da pesquisa, recorremos à análise de conteúdo temática, que, para Franco (2005), “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, permitindo “ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (p. 20), possibilitando ampliar essas análises para além do material produzido e coletado.

Sendo assim, as categorias temáticas que compuseram o escopo de análise desse artigo são duas: **organização da rotina pedagógica e divisão do tempo didático e suportes, encaminhamentos e atividades de língua portuguesa no ambiente educativo**.

A seguir, elencamos alguns dos resultados obtidos com a realização da pesquisa.

## Alfabetização e letramento na rotina pedagógica da educação infantil

Durante nossa incursão no campo, foi possível apreender que eram reservados dois momentos diários para atividades dirigidas<sup>3</sup>, antes e após o lanche, havendo, em pelo menos um desses, atividades destinadas à imersão na cultura escrita. Desse modo, o ensino de língua materna era de segunda a sexta-feira, tal qual defendem, veementemente, autores como Morais (2019; 2012).

Os momentos de atividades livres e recreação eram, também, muito presentes naquele espaço, como é possível ver na Tabela 1, que apresenta a duração em minutos de cada um dos encaminhamentos diários, observados ao longo dos 18 dias na escola. Constatamos, ainda, que as atividades dirigidas somaram 75 minutos (1h15min) diários e o tempo de atividades livres mais o recreio era de 110 minutos (1h50min).

Essas considerações, para nós, evidenciam um maior espaço à livre expressão das crianças, tendo, também, momentos diários, porém mais curtos, de exploração e reflexão acerca do sistema de escrita alfabética (SEA), bem como o trabalho de outros componentes.

Tabela 1 - Organização da rotina e divisão diária do tempo didático

Encaminhamentos diários	Tempo dedicado (minutos)
Rodas de conversa	45
Exploração do calendário / pintura do calendário individual	10
1º momento de atividades dirigidas	45
Lanche	20
Recreio / parque	50
2º momento de atividades dirigidas	30
Atividades livres / entretenimento	60
Organização da sala e dos materiais pessoais	10
<b>Total</b>	<b>270 = 4h30min</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 2 sintetiza as atividades dirigidas, de língua portuguesa, propostas na classe, ao longo dos 18 dias de observação, no âmbito da linguagem oral e escrita, trazendo as seguintes subcategorias: Atividades de escrita, desenho e pintura; Atividades em folhas avulsas xerocadas; Atividades na apostila Estrela do Dia; Contação de história pela professora; Escrita de palavras a partir da imagem; Jogos/brincadeiras com letras e palavras; Leitura realizada pela docente (literatura infantil) e; Reconto oral feito pelas crianças.

Cabe ressaltar, na Tabela 2, que o trabalho com leitura e escrita esteve presente em diferentes momentos da semana, diluído entre as atividades de escrita de palavras a partir de imagens, exploração do próprio nome, letras, sílabas e palavras. Essas atividades eram realizadas em folhas avulsas que, geralmente, exploravam a letra inicial de imagens distribuídas pela professora, com comandos de marcação, por exemplo. Além desse suporte, houve, também, atividades dessa natureza ancoradas na apostila **Estrela do Dia**.

Essas tarefas eram realizadas individualmente, porém as crianças sentavam-se em pequenos grupos contendo entre três e seis integrantes. Observamos que os agrupamentos eram heterogêneos quanto às hipóteses de escrita, o que, em nosso entendimento, favorecia a troca de conhecimento entre os pares.

Tabela 2 – Suportes, encaminhamentos e atividades de língua portuguesa no ambiente educativo acompanhado

Atividades	Ocorrência (dias)
Atividades de escrita, desenho e pintura (título do texto, nome próprio)	5
Atividades em folhas avulsas xerocadas (leitura e escrita de letras, sílabas, palavras e pequenos textos)	3
Atividades na apostila Estrela do Dia <sup>4</sup> (leitura e escrita de letras, sílabas e palavras)	7
Contação de história pela professora	1
Escrita de palavras a partir da imagem	3
Jogos/brincadeiras com letras e palavras	2
Leitura realizada pela docente (literatura infantil)	4
Reconto oral feito pelas crianças	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Tendo esclarecido alguns pontos que consideramos cruciais, vamos nos debruçar, a partir de agora, em como foram conduzidas as principais atividades elencadas na Tabela 2.

A leitura de textos não foi tão frequente (ocorrendo em apenas quatro dias). Morgado e Sá (2013) pontuam que “é preciso existir o interesse em cativar o aluno para o processo de aprender” (p. 52). Nesse quesito, a docente desempenhou um papel importante, recorrendo a gestos, modulações de voz e diferentes expressões faciais para dar vida à história narrada. Sobre esse assunto, Morais (2019, p. 187) destaca que “para envolver as crianças nos atos de leitura literária, as formas de recitar e de contar são um ingrediente fundamental”. Além desses fatores, foram utilizados livros ou cartazes em que os aprendizes podiam acompanhar a leitura e, posteriormente, manuseá-los. Para exemplificar, recorreremos aos encaminhamentos da professora na décima observação: “E agora minha gente uma história vou contar, uma história bem bonita, todo mundo vai gostar... Olhinhos para ver, ouvidos para ouvir e psiu! Vou contar a história do Sanduíche da Maricota”.

A história estava colada em cartazes, portanto, não se tratava do suporte original, ou seja, o livro<sup>5</sup>. A professora fez a leitura mudando o timbre e a entonação da voz para representar os animais da história (macaco, galinha, cachorro etc.). Foi narrada a história da galinha Maricota que, faminta, fez um sanduíche, mas sempre que ia comê-lo, algum amigo dava um palpite, sobre como deixá-lo melhor. Ao mostrar a imagem do sanduíche cheio de ingredientes estranhos, a docente indagou: “Quem quer um pedacinho do sanduíche da Maricota?” Os estudantes bradaram: “ECAA!”.

Finalizada a história: “Quem gostou, bate palmas! Agora, vamos desenhar a história! O desenho é de vocês. Desenhem a parte que gostaram mais”.

Como constatamos, a leitura expressiva, realizada pela professora, foi marcada pela exploração de gestos, de modulações de voz e interação constante com as crianças, favoreceu, portanto, a compreensão do conteúdo lido, bem como o caráter lúdico da atividade, sendo proposto, a seguir, um reconto por meio de desenho, trabalhando, também, a escrita do próprio nome e do título da história. Foram entregues, aos que ainda tinham dificuldade para escrever o nome próprio, fichas com o nome completo em caixa alta, tendo em destaque, em cor vermelha, as iniciais do prenome e do sobrenome. No quadro, foi escrito o título da história.

Alinhando-nos à literatura, consideramos que, ainda na EI, é possível iniciar a exploração da leitura e escrita, adequada à faixa etária da turma. Chamamos a atenção, para, na didatização desses objetos do saber (leitura e escrita), o professor se valer, também, de jogos didáticos, a fim de propiciar momentos em que se aprenda de forma lúdica. Destacamos, ainda, a importância de, desde a EI, ocorrer uma reflexão em torno das especificidades dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, o que sentimos falta nos encaminhamentos da docente.

Sobre esse assunto, Morais (2019, p. 171) defende que reflexão sobre unidades linguísticas como a palavra e a dimensão textual (letramento), podem conviver perfeitamente e “cabe refletirmos com as crianças sobre por que aqueles gêneros têm certos nomes e apreciar algumas de suas características”, porque “ajudar as crianças a identificarem

diferentes gêneros textuais é ajudá-las a avançar em sua inserção no mundo letrado”.

Dando continuidade às análises das atividades elencadas na Tabela 2, o relato oral, com apenas uma ocorrência ao longo das observações, ocorreu no momento de rememorar, coletivamente, uma história narrada anteriormente, a fim de dar continuidade à temática explorada na semana: a **inclusão**. Segue trecho da observação:

P: Estamos na semana da valorização da pessoa com deficiência e ontem nós ouvimos a história do Sapo Sapolino. Contem a história, gente! (os alunos e a professora estavam na roda).

A1: O sapo Sapolino não tinha pés e os animais zombavam dele.

A2: Chamavam de inútil.

A3: Deficiente...

P: Mas ele não era inútil, era?

Alguns alunos: Não!

A1: Ele sabia cantar.

A2: E até pular sem as pernas.

P: E nós aprendemos uma nova música, não é? (iniciou a música e as crianças acompanharam se divertindo)

“O sapo não lava o pé

Não lava porque não tem pé

Ele mora lá na lagoa

Não lava o pé porque não tem pé

E nem chulé”.

A atividade favoreceu o protagonismo e desenvolvimento da oralidade nas crianças, que recontaram, coletivamente, uma narrativa já explorada, além de propiciar um momento lúdico, em que puderam cantar e brincar com as palavras e rimas presentes na música.

A contação de história mostrou-se tímida, ocorrendo, também, uma única vez, mas com momentos ricos de interação. Na ocasião, ao retornar à sala, após o período no parque, na roda, a professora contou a história da Independência do Brasil<sup>6</sup>. A temática estava em evidência na escola pela aproximação do feriado de 7 de setembro. A docente utilizou folhas A4 em branco para ilustrar os eventos, conforme os narrava. Por exemplo, desenhou um barco ao relatar a chegada dos portugueses ao Brasil. As crianças estavam imersas na história e, ao fim, todos gritaram a plenos pulmões: **Independência ou morte**. Era evidente o encantamento da docente ao contar a história, utilizando todos os recursos de que dispunha: sua voz, gestos, expressões faciais e sua habilidade de desenhar, tendo produzido belíssimas ilustrações.

A contação de histórias é uma rica estratégia pedagógica, conforme destacado por Torres e Tettamanzy (2008): “todos saem ganhando, sejam os ouvintes, que serão instigados a imaginar e criar, seja o contador, que terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória” (p. 7).

Mais uma vez, observamos a habilidade da professora em utilizar expressões faciais e modulações de voz para trazer mais realismo à narrativa, aguçar a imaginação e despertar o interesse das crianças pela temática trabalhada.

Autores como Morgado e Sá (2013) defendem encaminhamentos semelhantes no cotidiano escolar, bem como em outros espaços educativos. Os autores declaram:

O docente que estrutura os processos de ensino e aprendizagem tendo como base jogos, brincadeiras, músicas, teatros, entre outros, não faz de sua atuação puro entretenimento, mas engloba tal aspecto como forte incentivo para atrair a participação e o envolvimento do grupo. (p. 40-41).

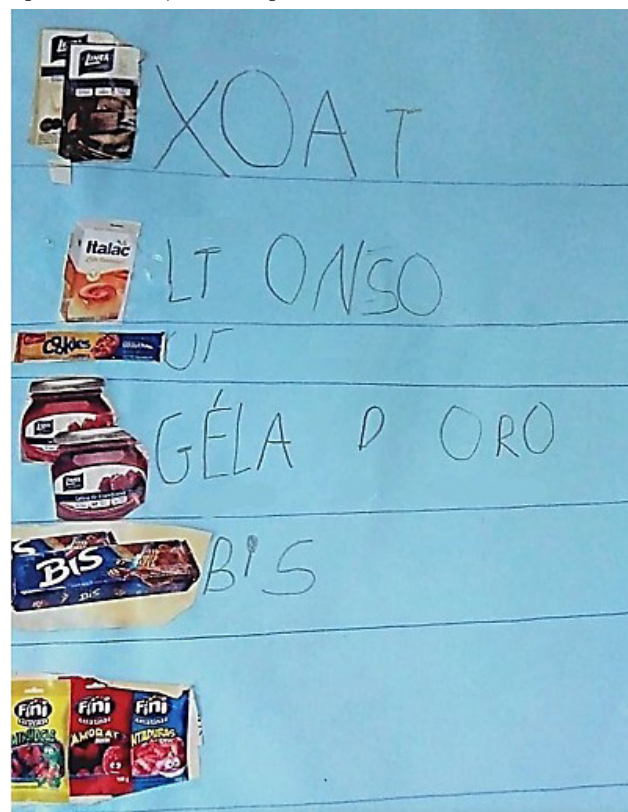
Prosseguindo com as análises, as atividades de escrita, desenho e pintura, evidenciadas na Tabela 2, ora eram usadas para ilustrar e nomear as histórias lidas pela docente, como ocorreu ao fim da história exemplificada anteriormente, ora eram utilizadas para confecção de murais temáticos. Quando de sua utilização, no mínimo a criança deveria escrever o próprio nome para identificar o trabalho. Ainda, uma vez por mês, para acompanhar a evolução do grafismo e da escrita do nome, espontaneamente, a docente entregava uma folha avulsa a cada aprendiz, esta deveria ser preenchida com um desenho da família e com a escrita do próprio nome do modo que soubesse.

As atividades de escrita de palavras a partir de imagens, elencadas na Tabela 2, geralmente articuladas ao recorte e colagem, visavam identificar a hipótese de escrita de cada criança, conforme pressupostos teóricos da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Esse encaminhamento permitia à docente traçar estratégias didáticas, a fim de mediar a aprendizagem e propiciar avanços nas hipóteses de escrita. Esse trabalho era feito da seguinte forma: as próprias crianças escolhiam e recortavam as imagens para, em seguida, nomeá-las por escrito.

A Figura 1 mostra como a atividade foi operacionalizada,

Figura 1 – Escrita a partir de imagens.



Fonte: Material reproduzido pela autora.

na ocasião, por um estudante. Tendo por base apenas a Figura 1, podemos inferir que a criança estava com a escrita, predominantemente, silábica de qualidade<sup>7</sup> (articulação com a cadeia sonora), representando cada sílaba com um grafema, como vemos com a notação **XOAT** para **CHOCOLATE** e, **LT ONSO**, para **LEITE CONDENSADO**, oscilando entre essa fase e a silábico-alfabética, como podemos observar pela grafia de **GÉLA** para **GELEIA**.

Em outra ocasião, na nossa quinta observação, a professora, evidenciando o trabalho com escrita espontânea a partir de recortes de imagens, chamou uma criança e lhe entregou uma folha em que a menina havia colado anteriormente algumas figuras que recortara. Pediu que dissesse o que aquelas imagens representavam e escrevesse o nome de cada uma delas. Durante a realização da atividade, a docente interveio algumas vezes, solicitando à criança que olhasse para seus lábios enquanto pronunciava os nomes.

Após a conclusão da atividade, a docente confidenciou para a pesquisadora: “Viu? Ela está silábica! Mas a gente não pode pronunciar muito marcado as sílabas, porque eles são muito espertos. Por isso, eu falo a palavra toda, sem pronunciar sílaba por sílaba”. Nesse caso, a explicação da professora referia-se ao fato de que não pretendia influenciar a escrita da criança ao pronunciar os sons vocálicos. O Quadro 1 explicita as figuras escolhidas e sua representação escrita.

Quadro 1 – Representação escrita a partir de imagens

Figuras	Representação da criança
ANEL	A E
UVA	U A
UNHA	U N A
UNICÓRNIO	U I O I O
OLHO	O O

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Com os dois exemplos elencados, podemos ver o cuidado da docente em transformar a tarefa de escrita em uma atividade significativa para a criança, dando-lhe a liberdade de escolha sobre as imagens que desejasse nomear e mesclando, também, com recorte e colagem.

Nas atividades de linguagem, tal qual evidenciado na Tabela 2, frequentemente, era explorado o material didático **Estrela do Dia**, organizado da seguinte forma: em uma página, era apresentada a foto de um educando, seguida de espaços para escrever seu nome e elaborar uma ilustração; nas páginas seguintes, vinham atividades relacionadas ao pedaço (sílaba) ou letra inicial daquele nome, com enunciados que solicitavam recorte e colagem de imagens que comesçassem parecido ou que pedissem a marcação de letras semelhantes à inicial do nome em questão. As fotos eram organizadas de acordo com os nomes das crianças, em ordem alfabética. Todas elas tinham a cópia desse material didático. Exemplificando a atuação docente, trazemos, a seguir, um pequeno trecho da quinta observação.

P: Gente, quem é nossa Estrela do Dia?

A: É o LUCCA!

P: Vamos entrevistar nossa Estrela do Dia?

A Estrela do Dia foi entrevistada, obedecendo ao sentido horário. Um lápis representava o microfone e era passado de mão em mão. Algumas das perguntas feitas foram: O que você mais gosta de comer? Qual seu esporte favorito? Quem é seu melhor amigo? Onde gosta de passear? O que você mais gosta de fazer na escola?

Após findarem os questionamentos, a professora dirigiu-se ao quadro e propôs a escrita do nome da Estrela do Dia. Vejamos como procedeu nesse momento:

P: Lucca, começa com qual letra?

Alunos(as): L.

P: E que letra vamos colocar agora para fazer o LU

Alunos(as): U.

P: E pra fazer o CA?

Alunos(as): C e A.

P: Isso mesmo. Só que o nome do LUCCA tem duas letras C. Os pais dele colocaram assim pra ficar mais elegante, mas não muda o som. É a mesma coisa de um só C. Quantas letras têm o nome do LUCCA? Vamos contar? – contaram. Em seguida:

P: Que palavras a gente conhece que começa parecido com o nome do LUCCA?

A1: LUA.

A2: LUCAS.

Após elencarem alguns nomes, encaminhou os alunos às mesas para a cópia do nome da Estrela do Dia, registro do número de letras e ilustração livre, com base nas informações adquiridas na entrevista.

Ficou evidente a preocupação da docente em, ainda na EI, desenvolver um trabalho voltado à apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação com habilidades de consciência fonológica. Sobre esse assunto, Soares (2016) aponta que há uma hierarquia no trato didático desse campo, de modo a priorizar, inicialmente, o enfoque das rimas e aliterações, unidades intrasilábicas e, por fim, o fonema. Sobre a utilização de nomes próprios nos encaminhamentos didáticos, Morais (2019) constata que, “além do valor afetivo e do sentido de identificação que encerram, são importantes objetos de reflexão sobre as relações entre formas orais e escritas”, permitindo observar dentre outras coisas “que as letras que escrevem uma palavra não podem ser mudadas” e, ainda, “que a ordem em que aparecem não pode variar” (p. 150).

Além de, como já dito, oportunizar o desenvolvimento da escrita de palavras, os levando a refletir sobre como notar o nome da criança (Lucca), a docente conduziu uma prática reflexiva em torno de outras palavras que comesçassem parecidas, ou seja, com a mesma sílaba. O trabalho realizado pela professora valorizou o protagonismo das crianças e contribuiu para a autoestima, uma vez que deu voz aos pequenos e colocou em evidência suas características individuais.

Apesar de os jogos e brincadeiras terem sido pouco explorados ao longo das observações, como constatamos na Tabela 2, não podíamos deixar de dar realce a esse aspecto considerando,

inclusive, a temática a que nos propomos investigar. Estaria o trabalho de alfabetização sendo norteado pela dimensão lúdica na educação infantil, considerando que o último ano desta etapa de ensino marca a transição para o ensino fundamental?

Além da exploração já evidenciada das partes orais das palavras por meio do material elaborado pela professora, acompanhamos outros dois momentos em que o grupo pôde brincar com a sonoridade dos vocábulos. O primeiro deles foi proposto pela professora regente da turma; o outro, pela docente de música, que mostrou como a reflexão sobre as partes sonoras das palavras pode ser trabalhada interdisciplinarmente.

Recorremos ao registro literal de um trecho da décima terceira observação para evidenciar a condução da atividade por parte da docente. A docente tinha em mãos uma caixa, da qual retirou várias placas de papel com letras grafadas. Escolheu uma letra e mostrou às crianças.

P: Então, olhem aqui! Essa é a letra...

Alunos(as): Pê.

P: Se pegar o P e juntar com o I? – pegou a placa com a letra correspondente.

Alunos(as): PI.

P: Se juntar o P com o O?

Alunos(as): PÔ.

P: E o som do P com o A?

Alunos(as): PA.

P: Se juntar o P com o U?

Alunos(as): PU.

P: e P com E?

Alunos(as):PÉ.

P: Agora, quero que vocês me falem alguma palavra com essa sílaba, esse pedaço... (mostrou as placas P e E)

A1: PÉ.

A2: PERNA.

A3: PEGASUS.

P: PEGASUS? Adorei! PEGASUS!

A4: PÉROLA.

P: Palavras que comecem com essa sílaba (mostrou PA).

A1: PAPAÍ.

A2: PATO.

P: Com essa sílaba (mostrou PO).

A1: PORTA.

A2: POPEYE.

P: Tem um animal. Começa com pô.

A4: POLVO.

P: Isso mesmo! com PI? – mostrou PI.

A1: PIPA.

A2: PISCINA.

P: Tem um que mora na nossa cabeça...

A3: PIOLHO.

A4: PIQUI.

P: Que delícia! Na verdade, se escreve PEQUI, mas a gente fala PIQUI mesmo...

A: PIQUENIQUE.

P: E com PE? Quais os dois sons do PE? – mostrando as letras.

A: PÊ e PÉ.

P: Isso mesmo. Quais as palavras que começam com PE?

A1: PETECA.

A2: PÉ.

A3: PEQUENO.

P: Falta alguma? PU (mostrou as letras).

A1: PULGA.

P: O que as meninas gostam de usar no braço?

A2: PULSEIRA.

A seguir, foi entregue uma folha com imagens e sua forma escrita, cuja inicial era a letra trabalhada. As crianças deveriam escolher algumas imagens, recortar e colar no material Estrela do Dia, dando continuidade às atividades relacionadas à letra P.

A atividade conduzida pela docente propiciou, de forma lúdica, a reflexão sobre os segmentos orais das palavras e trabalhou aliterações, elencando palavras que iniciavam de maneira parecida. Conforme pontuam Morgado e Sá (2013), “para a criança o jogar, embora tenha algum sentido educativo, acaba sendo vislumbrado como oportunidade única de se divertir” (p. 42), o que, de fato, ficou constatado pelo prazer com que desenvolveram a atividade. Apesar de se prender à família silábica da letra P, a fim de dar continuidade à exploração da letra inicial do nome da Estrela do Dia, foi uma vivência significativa para os aprendizes. Observamos que o jogo de palavras foi utilizado, intencionalmente, como “um meio propiciador de trocas e aprendizagens entre o professor e a criança” (SOARES; SÁ, 2016, p. 157).

Atividades como essa realizada pela docente atestam a importância de introduzir, sistematicamente, as crianças numa reflexão acerca das propriedades da escrita, visto que as coloca em situação de protagonismo no processo de aprendizagem, além de sinalizarem a inevitável interação que o sujeito mantém com a linguagem presente no contexto social o qual está inserido.

O segundo momento em que o grupo pôde brincar com as partes sonoras das palavras foi proposto pela professora de música no laboratório de informática, em nossa décima quinta observação. A proposta foi muito interessante.

A professora de música (a quem chamamos de P2), de início, produziu diversos sons com as mãos e a boca e pediu que as crianças tentassem acompanhá-la, produzindo música com o corpo (batendo palmas, batendo as mãos nas pernas e nos braços, além de produzirem sons variados com a boca). Em seguida, explicou que, em comemoração ao mês da Consciência Negra, tinha levado da África, dois tipos de tambores, comentou sobre eles e apresentou, também, um cartaz sobre a África e, por ser deficiente visual, pediu que a professora regente descesse o cartaz para as crianças.

Propôs a seguinte atividade: colocar ritmo no nome de cada um. Ela perguntaria, em um dos tambores, “qual é o seu nome?” e cada aluno teria sua vez de responder no outro tambor. Ela demonstrou como seria: qual (uma batida) é (outra batida) o (mais uma) seu (de novo) no-me (duas batidas, uma para cada sílaba), separando os pedaços/sílabas e quantificando em batidas no tambor; se o nome da criança fosse Regina, por exemplo, deveria bater três vezes no segundo tambor, pronunciando, pausadamente, os pedaços do seu nome (Re-gi-na) ao som da batida do tambor, criando um ritmo para as sílabas/palavras pronunciadas.

Todas as crianças participaram com entusiasmo. Durante a proposta, a P2 chamava a atenção aos pedaços de cada nome, com

comentários e indagações sobre qual nome era maior, qual era menor, nomes iguais, nomes parecidos e assim por diante.

Como já comentado, ao tratar sobre o material didático cujo título era Estrela do Dia, a utilização de nomes próprios na reflexão sobre as partes sonoras da palavra foi um encaminhamento bastante eficaz, por se tratar de palavras estáveis para os aprendizes e agregar uma significância real. A escolha pela atividade foi muito propícia, visto que contribuiu para o desenvolvimento da escrita a partir da reflexão sobre as partes sonoras e o tamanho das palavras (quais eram maiores e menores), propriedade crucial da escrita alfabética, conforme acentua Morais (2012). Ainda abordou noções de rimas e aliterações, tudo isso feito de uma maneira envolvente, significativa e prazerosa.

Tendo elencado as principais práticas de alfabetização observadas na EI, concluímos o bloco de análises refletindo sobre a importância da autoformação do(a) professor(a). Conforme pontuam Soares e Sá (2016, p. 169), o professor está em constante formação e “a partir do fazer pedagógico e da reflexão” pode “se constituir e desenvolver novas ações e atividades, priorizando seu próprio desenvolvimento e, conseqüentemente, produzindo conhecimento junto da criança” (p. 170).

Do mesmo modo, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009) defendem que o professor deve “selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato” (p. 14), considerando sempre que o fazer pedagógico exige refletir sobre a prática para aprimorá-la, a fim de garantir a aprendizagem.

O(a) docente, desse modo, deve manter-se atento(a) às necessidades de aprendizagem dos educandos para que possa contemplá-las, sem esquecer, de modo algum, da heterogeneidade presente em todos os espaços educativos. E deve, ainda, prezar constantemente por sua autoformação e atualização profissional.

## Considerações finais

Conforme pontuado, buscamos apreender, se havia espaço para o processo de alfabetização ancorado na ludicidade na educação infantil (EI). Asseveramos, de acordo com os dados produzidos, que essa premissa se evidenciou na turma acompanhada, havendo múltiplas oportunidades de brincar e refletir sobre as palavras diariamente. Destacamos, mais uma vez, a preocupação da professora regente em cativar as crianças e primar por uma abordagem lúdica, tornando prazerosas as situações de ensino e de aprendizagem.

Sentimos falta, entretanto, de uma presença mais marcante e contínua do letramento. Defendemos, em concordância com Soares (2004) e Morais (2019; 2012), um trabalho concomitante de letramento e sistematização de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) a partir dos anos finais da EI. A alfabetização, para esses autores, caminha ao lado do letramento, intercalando, na prática docente, momentos de dissecação das palavras em pedaços menores (sílabas, letras) e momentos de trabalho com os gêneros textuais, sempre articulando com o lúdico.

Poucos gêneros textuais foram abordados ao longo das observações. Acompanhamos a leitura e releitura de pequenos contos, poemas e fábulas que, continuamente, foram explorados de forma superficial, servindo, exclusivamente, como pretexto para outras atividades, como as de escrita, na cópia do título.

Percebemos, ainda, conforme as análises, que as crianças na instituição pesquisada, já formavam palavras com estruturas silábicas complexas, evidenciando que um trabalho de alfabetização adequado à faixa etária, contribui para que os aprendizes consigam evoluir na aprendizagem da língua escrita, oportunizando, na etapa seguinte de escolarização, ou seja, no Bloco Inicial de Alfabetização, a consolidação do processo de alfabetização. ■

## Notas

- <sup>1</sup> A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) lançou, em 11 de março de 2020, uma carta para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), sobre o seu posicionamento contrário em relação ao programa de alfabetização **Tempo de Aprender**.
- <sup>2</sup> A produção dos dados ocorreu por ocasião da realização do estágio curricular obrigatório realizado pela primeira autora, que culminou com a elaboração do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.
- <sup>3</sup> As atividades dirigidas referiam-se ao conteúdo ensinado nessa etapa de ensino, ou seja, ao trabalho de diferentes componentes, como escrita e leitura, matemática e artes, a partir de livros paradidáticos e de materiais produzidos pela docente, tais como, apostilas, jogos, entre outros.
- <sup>4</sup> Material didático desenvolvido pela professora. Organizado em ordem alfabética com atividades relacionadas aos nomes dos integrantes da turma.
- <sup>5</sup> Livro de literatura infantil: “O Sanduíche da Maricota”, de autoria de Avelino Guedes, da Moderna Editora, publicado no ano de 2000.
- <sup>6</sup> As datas comemorativas costumam ser exploradas pelos professores tanto na EI quanto nos anos iniciais do EF. Nessas ocasiões, buscam articular com o Currículo.
- <sup>7</sup> Chamamos a atenção para a não marcação das sílabas nas palavras, logo, a análise limitou-se ao campo da escrita, sem alcançar, por meio da leitura, como o aprendiz concebia os pedaços internos da palavra.



## Referências

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. Presidência da ABAlf. **Ofício nº 16/99**, de 11 de março de 2020. Trata do posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo de Aprender”. Florianópolis: Presidência da ABAlf, 2020. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/03/posicionamento-da-abalf-sobre-programa-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-tempo-de-aprender.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Manual Didático**: Jogos de alfabetização. Ministério da Educação. Centro de estudos em educação e linguagem. 2009.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31
- BRASIL, Presidência da República, Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília:1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 23 fev 2018.
- DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.); **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORGADO, Fernanda Martimon; SÁ, Antônio Villar Marques de. Ludicidade e saúde: um estudo em classes hospitalares no Distrito Federal. In: SÁ, Antônio Villar Marques de (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. p. 5-25.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Milene de Fátima; SÁ, Antônio Villar Marques de. Jogos de regras na aprendizagem matemática de crianças: da imprevisibilidade à apropriação pelo professor. In: SÁ, Antônio Villar Marques de; JÚNIOR, Luiz Nolasco de Rezende; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Ludicidade**: desafios e perspectivas em educação. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. Sessão aberta. PPG-LET-UFRGS - Porto Alegre, v. 4 n. 1, p.1-8, jan./jun. 2008.