ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA E ESCRITA

Cláudia Lima dos Santos[1]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural. Nesse contexto, a aproximação com a linguagem escrita precisa ocorrer sem antecipar de modo mecânico as exigências próprias do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que as crianças chegam à escola trazendo conhecimentos, curiosidades e hipóteses construídas em contato com nomes, placas, embalagens, livros, mensagens, listas, convites e outros textos presentes em seu cotidiano. O desafio pedagógico consiste, portanto, em organizar situações nas quais ler e escrever tenham sentido para a criança, preservando o brincar, a interação, a participação e a autoria infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, reforça a necessidade de assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulando-os aos campos de experiências. Entre eles, o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" favorece situações em que as crianças narram, escutam histórias, formulam perguntas, produzem sentidos e ampliam progressivamente sua relação com diferentes formas de linguagem, inclusive a escrita (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

A presença da escrita na Educação Infantil, nessa perspectiva, não se resume ao treino de letras isoladas, à cópia repetitiva ou à exigência de uma escrita convencional precoce. Trata-se de criar contextos de uso nos quais a criança possa compreender para que se escreve, quem escreve, para quem se escreve e de que modo os textos circulam socialmente. Soares (2020) destaca a articulação entre alfabetização e letramento ao defender que a aprendizagem do sistema de escrita

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

alfabética e a participação em práticas sociais de leitura e escrita são processos distintos, porém interdependentes. Essa compreensão sustenta propostas em que a criança aprende sobre o funcionamento da escrita ao mesmo tempo em que atribui finalidade social ao ato de ler e produzir textos.

A experiência relatada neste trabalho nasceu da necessidade de tornar as situações de leitura e escrita mais significativas para crianças do Grupo 5 de uma escola pública municipal situada na zona rural de Mata de São João, Bahia. Ao longo da rotina, observou-se que o interesse das crianças aumentava quando a escrita aparecia vinculada a uma necessidade concreta: organizar nomes em uma lista, produzir um convite para uma atividade da turma, registrar uma mensagem, escrever uma carta, identificar destinatários, participar de um correio interno ou produzir marcas gráficas relacionadas a histórias e brincadeiras. A partir dessa constatação, foram organizadas oficinas pedagógicas integrando oralidade, leitura, consciência fonológica, exploração de letras e palavras, escrita espontânea e diferentes gêneros textuais.

O trabalho teve como objetivo analisar de que maneira as oficinas pedagógicas favoreceram práticas significativas de leitura, escrita, oralidade e interação entre crianças em idade pré-escolar. De modo específico, buscou-se observar como as crianças se envolviam nas situações de produção textual, quais hipóteses mobilizavam ao escrever, de que forma a circulação real dos textos contribuía para a compreensão da função social da escrita e como a mediação docente poderia apoiar as aprendizagens sem substituir a autoria infantil.

A relevância da experiência está relacionada à necessidade de discutir práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil que respeitem as especificidades da infância. Em vez de conceber o contato com a escrita como preparação escolarizante para a etapa seguinte, a proposta assume que as crianças podem participar de práticas de cultura escrita no presente, como sujeitos que perguntam, narram, escolhem, registram, interpretam e produzem sentidos. Dessa forma, as oficinas pedagógicas são compreendidas como espaços intencionais de aprendizagem nos quais brincadeira, interação, linguagem e experiência se articulam.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir da prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 11 crianças do Grupo 5, com aproximadamente cinco anos de idade, em uma escola pública municipal da zona rural de Mata

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

de São João - BA. O grupo apresentava diferentes níveis de aproximação com a escrita e distintas hipóteses acerca do sistema alfabético, além de ritmos diversos de participação, linguagem e autonomia. A heterogeneidade foi considerada parte constitutiva do processo pedagógico e orientou a organização das propostas, evitando a expectativa de respostas idênticas ou de um único percurso de aprendizagem.

As oficinas foram incorporadas à rotina da turma em situações nas quais a leitura e a escrita possuíam finalidade comunicativa ou organizativa. Entre as experiências analisadas destacam-se a produção de listas, convites, cartas e mensagens; o "Correio do G5"; atividades relacionadas ao "Baile dos Bonecos"; contação e reconto de histórias; exploração de letras e palavras; jogos de oralidade e consciência fonológica; escrita espontânea; registros gráficos; leitura de nomes próprios e contato com diferentes gêneros textuais. As propostas não foram tratadas como exercícios isolados, mas como situações que nasciam de acontecimentos, projetos e necessidades vividas pelo grupo.

O percurso metodológico das oficinas seguiu, de modo recorrente, uma sequência composta por: apresentação ou identificação de uma necessidade real de comunicação; conversa coletiva sobre o que seria produzido e para qual finalidade; leitura ou observação de modelos do gênero textual quando pertinente; produção oral de ideias; tentativas de escrita pelas crianças; intervenções docentes por meio de perguntas, pistas, comparação entre palavras e retomada de conhecimentos já construídos; socialização das produções; e circulação do texto entre os destinatários previstos. Essa sequência permitiu que o ato de escrever estivesse associado a uma situação compreensível pelas crianças.

A observação participante constituiu o principal procedimento de acompanhamento da experiência. Foram considerados registros cotidianos da professora, produções infantis, fotografias das propostas e dos materiais, atividades diagnósticas e observações individuais relativas ao reconhecimento de letras e palavras, às tentativas de escrita, à participação oral, à autonomia e à compreensão da função social dos textos. O acompanhamento teve caráter processual e qualitativo. Não foram produzidos indicadores estatísticos, escalas padronizadas ou comparações quantitativas, pois o objetivo era compreender movimentos de participação e aprendizagem evidenciados nas situações pedagógicas.

Na análise, as produções das crianças foram compreendidas como indícios de processos de construção e não como respostas a serem classificadas apenas em corretas ou incorretas.

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

Foram observados aspectos como iniciativa para escrever, procura por letras conhecidas, uso do próprio nome como referência, comparação entre palavras, relação entre fala e escrita, tentativa de representar sons, solicitação de ajuda, explicação do que havia sido escrito e reconhecimento do destinatário do texto. As intervenções docentes foram analisadas considerando sua capacidade de favorecer reflexão e participação, evitando fornecer imediatamente a escrita convencional quando a criança ainda estava elaborando hipóteses.

Por se tratar de relato de experiência pedagógica, preservou-se a identidade das crianças. O texto não apresenta nomes, imagens identificáveis ou informações pessoais dos participantes. Quando situações específicas são mencionadas, elas são descritas de forma coletiva ou anonimizada, com foco nos processos pedagógicos observados. Essa opção está alinhada ao compromisso ético de divulgar práticas escolares sem expor crianças ou famílias.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre alfabetização e letramento exige reconhecer que a apropriação da escrita envolve diferentes dimensões. Soares (2020) propõe compreender alfabetização e letramento de forma articulada: de um lado, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética; de outro, o desenvolvimento das capacidades de ler e produzir textos inseridos em práticas sociais. Na escola, esses processos não precisam ocorrer em momentos separados. Uma situação de produção de convite, por exemplo, pode mobilizar simultaneamente reflexões sobre finalidade comunicativa, organização textual, escolha de palavras, relação entre fonemas e grafemas e reconhecimento de letras.

Essa articulação é especialmente importante na Educação Infantil, etapa em que a criança precisa encontrar oportunidades para explorar a linguagem escrita sem que sua experiência seja reduzida à antecipação de conteúdos formais. A cultura escrita já faz parte do mundo infantil antes da alfabetização convencional. As crianças observam adultos utilizando celulares, escrevendo mensagens, consultando listas, lendo placas, folheando livros, identificando marcas e procurando nomes. Quando a escola transforma esses usos em situações de participação, amplia a possibilidade de a criança compreender a escrita como prática cultural e não apenas como tarefa escolar.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para deslocar a concepção da criança como receptora passiva de um código pronto. As autoras demonstraram que, no processo

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

de apropriação da escrita, a criança formula hipóteses, estabelece relações, compara quantidades e variedades de caracteres e reorganiza seus conhecimentos. Essa perspectiva tem implicações diretas para a prática pedagógica: as escritas não convencionais não devem ser entendidas simplesmente como erros, pois revelam modos de pensar que precisam ser observados e problematizados pelo professor.

Nas oficinas descritas neste relato, esse princípio orientou a valorização da escrita espontânea. Diante de uma palavra que desejava registrar, a criança era convidada a pensar no que sabia, buscar referências no ambiente, comparar com nomes conhecidos e explicar suas escolhas. O objetivo não era abandonar a intervenção docente, mas mudar sua natureza. Em vez de antecipar a resposta, a mediação buscava criar condições para que a própria criança avançasse em sua reflexão sobre o sistema de escrita.

A contribuição de Vigotski (2007) permite compreender que a aprendizagem se constitui nas relações sociais e é mediada por signos, instrumentos e pela participação de outros sujeitos. A interação com colegas e adultos amplia as possibilidades de realização da criança, especialmente quando as situações propostas apresentam desafios possíveis e contam com apoios adequados. No contexto das oficinas, a conversa coletiva, a observação das produções dos pares, a leitura compartilhada e as perguntas da professora funcionaram como mediadores do processo. Muitas decisões sobre o que escrever e como escrever eram produzidas no diálogo, evidenciando que a construção do conhecimento não se restringe a uma ação individual.

Freire (1989) oferece outra contribuição fundamental ao afirmar a relação entre leitura da palavra e leitura do mundo. Embora sua reflexão não tenha sido formulada especificamente para a Educação Infantil, o princípio de que a leitura ganha sentido quando vinculada à experiência social ajuda a pensar propostas contextualizadas. Para uma criança pequena, produzir uma lista porque será necessário organizar os participantes de uma atividade, escrever um convite que será efetivamente entregue ou enviar uma mensagem a alguém conhecido são situações em que a palavra escrita se conecta a relações concretas e à vida do grupo.

Lerner (2002) defende a necessidade de preservar na escola as características essenciais das práticas sociais de leitura e escrita. Isso significa aproximar o ensino das situações reais em que leitores e escritores precisam decidir o que ler, para quê, para quem escrever, como revisar e de que maneira fazer o texto circular. A autora problematiza práticas escolares que fragmentam a língua escrita em tarefas sem destinatário ou finalidade. Essa discussão dialoga diretamente com

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

as oficinas realizadas, nas quais a produção textual esteve ligada a propósitos reconhecíveis pelas crianças.

Os documentos curriculares brasileiros também sustentam uma concepção de Educação Infantil baseada na participação e na experiência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura (BRASIL, 2009). A BNCC, ao organizar a etapa por direitos de aprendizagem e campos de experiências, reforça que a linguagem deve ser vivenciada de modo integrado às experiências infantis, e não como disciplina isolada (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a fundamentação teórica converge para uma concepção de escrita como objeto cultural, sistema de representação, prática social e instrumento de interação. A criança é compreendida como participante ativa de processos de significação; o professor, como mediador que planeja contextos, observa percursos, formula intervenções e oferece referências; e a oficina pedagógica, como espaço em que conhecimentos sobre a escrita podem emergir em situações de uso, investigação, brincadeira e comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Práticas de leitura e escrita com finalidade social

Um dos aspectos mais evidentes ao longo da experiência foi a mudança no modo como as crianças se posicionavam diante das propostas quando compreendiam para que o texto seria produzido. Nas atividades de lista, convite e carta, a escrita deixou de aparecer apenas como solicitação da professora e passou a responder a uma necessidade compartilhada pelo grupo. A pergunta "o que vamos escrever?" era acompanhada de outras igualmente importantes: "para quem?", "por quê?" e "como essa pessoa vai receber?". Esse movimento favoreceu a percepção de que os textos possuem finalidades e circulam entre sujeitos.

A produção de listas mostrou-se particularmente produtiva porque articulava conhecimentos já presentes na rotina, como nomes próprios, ordem de participação e organização de materiais, a novas situações de escrita. Ao acompanhar a elaboração de uma lista de convidados ou de itens necessários para determinada proposta, as crianças podiam antecipar palavras, localizar nomes conhecidos, observar letras iniciais e comparar extensões. A lista

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

funcionava, portanto, como gênero de uso real e, simultaneamente, como contexto de reflexão sobre a escrita.

Nos convites relacionados a atividades da turma, entre elas o Baile dos Bonecos, as crianças participaram das decisões sobre destinatário, informações necessárias e forma de entrega. A circulação do convite ampliou o sentido da produção. O texto precisava ser compreendido por alguém fora do momento em que havia sido escrito. Essa condição favoreceu discussões sobre clareza, identificação do evento, destinatário e registro de informações relevantes. O trabalho aproximou-se do princípio defendido por Lerner (2002) de preservar, na escola, propósitos semelhantes aos que orientam as práticas sociais de escrita.

O Correio do G5 e as experiências com cartas e mensagens aprofundaram essa dimensão comunicativa. A possibilidade de escrever algo para uma pessoa específica mobilizava intenção, escolha e expectativa de resposta. Mesmo quando a escrita ainda não era convencional, as crianças podiam dizer o que pretendiam comunicar, selecionar marcas gráficas, reconhecer o destinatário e participar da entrega. A função do professor era apoiar a produção e, quando necessário, atuar como escriba de partes do texto, sem apagar a participação da criança nem transformar a atividade em simples cópia de um modelo pronto.

Escrita espontânea, hipóteses e consciência fonológica

As produções espontâneas permitiram acompanhar diferentes formas de pensar a escrita. Algumas crianças recorriam com frequência às letras do próprio nome; outras buscavam palavras expostas na sala; outras tentavam aproximar sons percebidos na fala das letras que conheciam. Em vez de uniformizar essas produções, as oficinas possibilitaram que hipóteses distintas convivessem em uma mesma atividade. Essa heterogeneidade tornou-se recurso pedagógico, pois as crianças observavam estratégias dos colegas, perguntavam, comparavam e reformulavam suas escolhas.

A exploração de letras e palavras esteve articulada a jogos de oralidade e consciência fonológica. A identificação de sons iniciais, comparação de palavras, percepção de semelhanças sonoras e segmentação oral apareciam em situações breves inseridas nas oficinas e na rotina. O trabalho não tinha como objetivo aplicar uma sequência rígida de treinamento fonológico, mas favorecer atenção consciente a aspectos sonoros da língua em conexão com palavras

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

significativas para o grupo. A relação entre o que se fala e o que se registra podia, assim, tornar-se objeto de curiosidade e investigação.

Essa articulação encontra respaldo em Soares (2020), para quem o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a apropriação do princípio alfabético quando integrado a situações de leitura e escrita. O que se observou na experiência foi que o interesse por sons e letras aumentava quando as palavras estavam vinculadas a nomes, histórias, objetos, destinatários ou acontecimentos conhecidos. A escrita passava a ser investigada porque havia algo que a criança desejava registrar ou compreender.

As atividades diagnósticas e os registros individuais ajudaram a professora a identificar movimentos de aprendizagem sem transformar a avaliação em classificação. O acompanhamento incluía reconhecimento de letras, leitura de palavras familiares, tentativas de escrita e explicações dadas pelas crianças sobre suas produções. Essas informações serviam para replanejar intervenções, selecionar palavras de referência e propor novos desafios. O foco esteve no percurso e nas estratégias mobilizadas, e não apenas na proximidade da escrita infantil com a forma ortográfica convencional.

Oralidade, interação e mediação docente

A oralidade ocupou lugar central nas oficinas. Antes da escrita, as crianças conversavam sobre o que pretendiam comunicar, narravam experiências, sugeriam palavras e negociavam decisões. Durante a produção, explicavam suas hipóteses, pediam ajuda e comentavam as tentativas dos colegas. Depois, liam à sua maneira, recontavam ou apresentavam o texto produzido. Essa dinâmica evidenciou que a aprendizagem da escrita não ocorreu de forma separada da fala e das relações sociais, mas em um processo de interação constante.

A contação de histórias contribuiu para ampliar repertório linguístico, imaginação e participação. As histórias eram retomadas em conversas, registros gráficos e propostas de escrita, permitindo que personagens, acontecimentos e palavras passassem a circular em diferentes linguagens. O registro por desenho e a escrita emergente não foram tratados como etapas excludentes. Em muitas situações, o desenho ajudava a criança a organizar o que desejava narrar, enquanto a escrita adicionava nomes, marcas, palavras ou mensagens. A coexistência dessas linguagens respeitou modos próprios de expressão da infância.

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

A mediação docente mostrou-se decisiva. As intervenções mais potentes foram aquelas que devolviam à criança um problema possível de resolver: "qual letra você acha que começa?", "tem algum nome na sala que pode ajudar?", "essa palavra parece com outra que conhecemos?", "o que precisa aparecer no convite para a pessoa entender?". Perguntas dessa natureza mantinham a criança na posição de autora e pensadora. Quando a professora oferecia prontamente a resposta, a atividade tendia a se reduzir à reprodução; quando oferecia pistas e referências, surgiam mais oportunidades de reflexão.

A interação entre pares também funcionou como forma de mediação. Crianças que reconheciam determinadas letras ajudavam colegas; outras lembravam informações necessárias ao texto; algumas sugeriam palavras ou recuperavam experiências anteriores. Esse movimento dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), segundo a qual a aprendizagem se constrói em relações mediadas e pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento. No grupo observado, a escrita apareceu frequentemente como atividade compartilhada antes de se tornar uma ação mais autônoma.

Indícios de aprendizagem observados

Ao longo das experiências, foram observados indícios de maior iniciativa das crianças para escrever, aumento do interesse por situações de leitura, maior procura por letras e palavras conhecidas e participação mais ativa nas decisões sobre os textos. Também se tornaram mais frequentes as perguntas relacionadas à escrita de palavras, à identificação de letras iniciais e aos destinatários das mensagens. Esses movimentos não ocorreram de maneira uniforme nem simultânea para todas as crianças, mas indicaram que a presença sistemática de práticas significativas ampliou as oportunidades de aproximação com a cultura escrita.

Outro resultado relevante foi a progressiva compreensão de que escrever envolve comunicar algo a alguém. Nas cartas, convites e mensagens, a intenção comunicativa aparecia nas falas das crianças mesmo quando suas produções ainda apresentavam marcas não convencionais. Essa compreensão é fundamental porque desloca o foco exclusivo da forma gráfica para o sentido social da escrita. A criança passa a perceber que o texto não existe apenas para ser corrigido pela professora, mas para organizar ações, registrar ideias, convidar, informar, agradecer, contar e compartilhar.

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

Também foram observadas experimentações mais autônomas. Em diferentes momentos da rotina, algumas crianças procuravam registrar nomes, copiar palavras de referência por iniciativa própria ou produzir marcas escritas relacionadas às brincadeiras. Esse tipo de iniciativa foi interpretado como sinal de ampliação do interesse e da confiança para experimentar a escrita. Não se tratou de afirmar que todas as crianças alcançaram determinado nível de escrita ao final do percurso, mas de reconhecer mudanças qualitativas no envolvimento com o objeto escrito.

Os resultados reforçam a ideia de que alfabetização e letramento podem ser aproximados na Educação Infantil sem transformar a etapa em um primeiro ano antecipado. O contato com aspectos do sistema alfabético ocorreu dentro de experiências de linguagem, interação e brincadeira. A exploração das letras não foi eliminada; ao contrário, ganhou contexto. A consciência fonológica não foi tratada como treino descolado de sentidos; apareceu em palavras relevantes. A escrita espontânea não substituiu a intervenção pedagógica; tornou-se ponto de partida para intervenções mais ajustadas às hipóteses das crianças.

A experiência também revelou limites. O tempo escolar, as diferenças de frequência e participação e a própria heterogeneidade do grupo exigiram retomadas constantes. Algumas crianças necessitavam de mediações mais individualizadas e de maior tempo para permanecer nas propostas. Além disso, por se tratar de relato de experiência, as observações não permitem generalizações para outros contextos. Ainda assim, a sistematização do percurso oferece elementos para refletir sobre formas de organizar práticas de linguagem escrita na pré-escola, especialmente em contextos públicos que atendem crianças com trajetórias diversas.

Ao relacionar os achados da prática com Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (1999), Vigotski (2007), Freire (1989) e Lerner (2002), evidencia-se um ponto de convergência: a criança aprende quando participa de situações em que pode agir sobre a linguagem, formular hipóteses, interagir com outros e compreender os sentidos sociais da leitura e da escrita. As oficinas pedagógicas favoreceram esse movimento justamente por combinarem intencionalidade docente e participação infantil. O professor planejou situações, selecionou materiais e propôs desafios; as crianças, por sua vez, puderam decidir, experimentar, produzir e fazer os textos circularem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência permitiu analisar as contribuições das oficinas pedagógicas para práticas significativas de leitura e escrita na Educação Infantil. As situações desenvolvidas com o

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

Grupo 5 mostraram que a aproximação com a cultura escrita se torna mais potente quando parte de necessidades compreensíveis para as crianças e preserva sua participação como autoras. Listas, convites, cartas, mensagens, histórias e registros não funcionaram apenas como suportes para ensinar letras, mas como gêneros e práticas que organizaram ações, relações e sentidos no cotidiano do grupo.

Os indícios observados apontaram maior interesse pela leitura e escrita, ampliação da participação oral, iniciativa para registrar palavras e mensagens, exploração de letras e sons e compreensão mais evidente da finalidade comunicativa dos textos. Esses avanços foram acompanhados qualitativamente e respeitaram os diferentes percursos das crianças. Por isso, os resultados não devem ser lidos como comprovação de um método, mas como evidências pedagógicas de que propostas contextualizadas podem favorecer experiências de alfabetização e letramento sem descaracterizar a Educação Infantil.

A mediação docente mostrou-se um elemento central. Planejar situações significativas não significa deixar a aprendizagem ocorrer ao acaso. Foi necessário observar, registrar, selecionar palavras de referência, formular perguntas, organizar a interação entre pares, oferecer modelos de textos e decidir quando atuar como escriba ou quando sustentar a tentativa autônoma da criança. A intencionalidade pedagógica esteve, portanto, na qualidade das condições oferecidas e das intervenções realizadas, e não na antecipação de respostas prontas.

Conclui-se que as oficinas pedagógicas constituem uma estratégia potente para aproximar crianças pequenas da linguagem escrita de maneira lúdica, participativa e socialmente situada. Ao integrar oralidade, leitura, escrita espontânea, consciência fonológica, literatura e gêneros textuais, essas experiências ampliam oportunidades para que a criança compreenda que escrever é também comunicar, lembrar, organizar, convidar, narrar e estabelecer relações. Recomenda-se que novas experiências investiguem, por períodos mais longos, os percursos individuais das crianças e as relações entre práticas de cultura escrita na Educação Infantil e a continuidade das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento; Oficinas pedagógicas; Linguagem escrita.

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[1] Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mata de São João - BA. E-mail: claudialisan29@gmail.com.