



REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

## O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países

Teaching alphabetic writing at the end of early childhood education:  
comparing curricula from six countries

*La enseñanza de la escritura alfabética al final de educación infantil:  
comparando los currículos de seis países*

Artur Gomes de Morais  
Alexsandro da Silva

### RESUMO

Este artigo analisa comparativamente as prescrições de currículos nacionais de seis países (Brasil, Portugal, México, Espanha, Canadá e França) para o ensino da notação alfabética na Educação Infantil. O estudo, desenvolvido por meio da pesquisa documental e da análise de conteúdo, evidenciou que três dos seis currículos (Portugal, França e Canadá) assumem, de modo explícito, o direito de as crianças menores de seis anos viverem, na escola, experiências de reflexão sobre a escrita, a partir das quais possam ampliar seus conhecimentos sobre o sistema de notação alfabética, sem que isto implique antecipar o ensino sistemático de relações fonema-grafema.

**Palavras-chave:** alfabetização; currículo; educação infantil.

### ABSTRACT

This article comparatively analyzes the prescriptions of national curricula of six countries (Brazil, Portugal, Mexico, Spain, Canada and France) for the teaching of alphabetical notation in Early Childhood Education. The study, developed through documentary research and content analysis, showed that three of the six curricula examined (Portugal, France and Canada) explicitly assume the right of children under the age of six to have, at school, experiences of reflection on writing, from which they can expand their knowledge of the alphabetic notational system, without this implying anticipating the systematic teaching of phoneme-grapheme relationships.

**Keywords:** literacy instruction; curriculum; early childhood education.

### RESUMEN

El artículo analiza comparativamente las prescripciones de los currículos nacionales de seis países (Brasil, Portugal, México, España, Canadá y Francia) respecto la enseñanza de la notación alfabética en Educación Infantil. El estudio, con base en la

investigación documental y en el análisis de contenido, constató que tres de los seis currículos (Portugal, Francia y Canadá) conciben, de modo explícito, que los alumnos con menos de seis años vivan, en la escuela, experiencias de reflexión sobre la escritura y así desarrollen sus conocimientos sobre el sistema de notación alfabética, sin que esto implique anticipar la enseñanza sistemática de relaciones fonema-grafema.

**Palabras-clave:** alfabetización, currículo; educación infantil.

## Introdução

Desde a segunda metade do século XX, dispomos de evidências de que a qualidade das oportunidades vividas pelas crianças nas salas de aula de Educação Infantil constitui um fator fundamental para o êxito que tenderão a apresentar ou não em seu processo de alfabetização. No caso brasileiro, o estudo de Campos et al. (2011) confirmou claramente essa relação. Nessa pesquisa, que teve como objetivos avaliar a qualidade da Educação Infantil em seis capitais brasileiras e analisar o impacto dessa qualidade nos resultados de aprendizagem apresentados por alunos no início do Ensino Fundamental, os autores constataram que a frequência à pré-escola de boa qualidade contribuiu para um melhor desempenho das crianças na Provinha Brasil, no segundo ano do Ensino Fundamental.

Ao considerarmos que um dos indicadores de qualidade da Educação Infantil diz respeito ao currículo vivenciado cotidianamente nas escolas e reconhecermos que esse termo designa uma construção social e cultural marcada pelo contexto sócio-histórico e político e pelos interesses hegemônicos que nele tinham lugar, interessamo-nos, neste artigo, pelo tratamento dado à apropriação da notação alfabética em documentos curriculares oficiais destinados à Educação Infantil. Sem confundirmos currículo prescrito e currículo vivido, mas reconhecendo suas intersecções, voltaremos nossa atenção para o “currículo” em seu sentido restrito, isto é, o de documento curricular prescrito pelas instâncias oficiais às instituições escolares de uma cidade, estado ou país.

No Brasil, assistimos, recentemente, à aprovação de um documento curricular para todo o território brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída por meio de um processo que não assegurou, sobretudo em sua etapa final, maiores debates sobre o que seria prescrito para o ensino dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica (AGUIAR, 2018;

CÁSSIO, 2019). Nesse contexto, parece-nos bastante salutar que os atores e os pesquisadores do campo da Educação Infantil debatam, especificamente, quais direitos têm as crianças menores de seis anos de avançar na apropriação da escrita alfabética, a partir do que vivenciam na escola, antes de entrarem no Ensino Fundamental.

Para alimentarmos esse debate e ajudarmos a superar tabus, buscamos, na presente pesquisa, contrastar o que hoje temos como prescrições da BNCC para o tratamento da notação da modalidade escrita da língua, nos anos anteriores ao começo do Ensino Fundamental, com o que é prescrito pelos currículos nacionais de outros cinco países onde se falam, assim como no Brasil, línguas derivadas do latim (português, espanhol e francês) e, portanto, com escritas que apresentam maior regularidade e transparência que o inglês no que diz respeito às correspondências entre grafemas e fonemas (SOARES, 2016).

No caso da língua portuguesa, analisamos, juntamente à BNCC (BRASIL, 2017), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (PORTUGAL, 2016). Com relação ao espanhol, inventariamos o Decreto 17/2008, del 6 de marzo, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid (ESPANHA, 2008), além da Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria do México (MÉXICO, 2016). Finalmente, para o francês, analisamos o Programme d'enseignement de l'école maternelle (FRANÇA, 2015) e o Programme Préscolaire (CANADÁ, 2017), adotado na região de Québec.

### **Ensino da escrita alfabética na Educação Infantil: perspectivas e polêmicas no contexto brasileiro**

Em nosso país, o tratamento da língua escrita como objeto de ensino, no final da Educação Infantil, continua sendo um tema controverso. Isso já era observado por Kramer (2010), há pouco mais de uma década, quando ela afirmou, a partir de um levantamento em periódicos e em estudos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que “[...] o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil” (KRAMER, 2010, p. 121-122).

A partir desse levantamento, que cobriu o período de 2003 a 2008, a autora constatou que pouco se tinha pesquisado ou publicado sobre o tema. No conjunto dos trabalhos levantados, foram encontrados, nas cinco revistas analisadas, seis artigos, sendo apenas dois vinculados especificamente ao tema, e somente quatro trabalhos, de um total de 120 revisados, em dois Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPEd (7 e 10, respectivamente, “Educação de Crianças de 0 a 6 Anos” e “Alfabetização, Leitura e Escrita”). Partindo da constatação de que não havia volume de produção acadêmica na área e considerando que é papel da Educação Infantil contribuir para a formação do leitor, a autora concluiu que a investigação desse tema não é apenas importante, mas, sobretudo, urgente.

Alguns anos depois, Neves e Corsino (2017), em um estudo com um recorte temporal significativamente maior e com uma base de dados também mais extensa, analisaram a produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil divulgada entre 1973 e 2013, em teses, dissertações, periódicos especializados e trabalhos apresentados nos GTs 7 e 10 dos encontros da ANPEd. Os resultados da pesquisa indicaram que houve, de modo geral, um significativo aumento da produção acadêmica sobre o tema, com exceção do caso dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, cujo número permaneceu inalterado nos dois últimos dos três interstícios (1973-1989; 1990-1999; 2000-2013).

Outro dado relevante desse estudo diz respeito à inversão no local de apresentação de estudos sobre o tema nas reuniões da ANPEd, no interstício 2000-2013: o GT10 concentrou o maior número de trabalhos, diferentemente do que ocorreu no período anterior. Embora as autoras não discutam os aspectos que podem ter contribuído para essa inversão, o que implicaria uma análise qualitativa das produções apresentadas em ambos os GTs, podemos supor que esse dado estaria relacionado, entre outros fatores, ao tabu mencionado por Kramer (2010), que teria provocado a migração de pesquisadores que estudam temas vinculados à leitura e à escrita na Educação Infantil para o GT10.

No campo da Educação Infantil, parece-nos que a dimensão do letramento, isto é, as práticas de uso social e cultural da leitura e da escrita de textos, é bem mais aceita, o que não acontece com a aprendizagem inicial do

sistema alfabético e de suas convenções. Essa tendência pode ser interpretada como uma reação à antecipação da alfabetização formal – entendida como o ensino sistemático das correspondências som-grafia – para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, as crianças são submetidas, principalmente, a atividades exaustivas e repetitivas envolvendo letras e “famílias silábicas” ou relações grafema-fonema, antecedidas por um “período preparatório”, no qual são treinadas em antigas “habilidades de prontidão” para a alfabetização, como coordenação motora e discriminação visual e consciência fonêmica.

Por trás da aversão à aprendizagem inicial da escrita alfabética na Educação Infantil, parece estar a concepção de alfabetização que se tem. Conforme Araujo (2016), a alfabetização pode ser entendida como etapa específica do processo de escolarização – o “ano” ou o “ciclo de alfabetização” – que prevê a aprendizagem sistemática do funcionamento da escrita alfabética ou como o processo contínuo de apropriação da notação alfabética, que se inicia, conforme já é bastante difundido, muito antes daquela etapa escolar.

De modo geral, os que censuram o ensino da notação alfabética em turmas de crianças menores de seis anos o fazem considerando que se trata da antecipação de uma etapa da escolarização, que ocorreria, necessariamente, pelo caminho da “obrigação da alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2010), o qual, a propósito, não nos parece adequado nem mesmo para o Ensino Fundamental. Embora concordemos que a compreensão do funcionamento da notação alfabética e o domínio de suas convenções caibam ao ciclo de alfabetização, entendemos que esse processo não se pode iniciar, do ponto de vista formal, somente no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, julgamos que, antes do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças podem compreender algumas das propriedades conceituais do sistema alfabético, assim como dominar algumas de suas convenções. Soares (2011), por exemplo, defende que, nessa etapa, a criança deve, pelo menos, descobrir que, ao escrever, registramos os sons das palavras e não as características dos objetos ou seres a que elas se referem, o que equivale, nos termos da psicogênese da escrita, a superar uma hipótese

pré-silábica e a ingressar no período de “fonetização da escrita”, que se inicia com o nível silábico (FERREIRO, 1995).

Não se trata, portanto, de ter como meta a conquista, pela criança, de uma hipótese alfabética de escrita, ao término da Educação Infantil, embora, como salienta Araujo (2016), não seja nem obrigatório nem proibido, do ponto de vista da aprendizagem, que, eventualmente, a criança alcance uma hipótese alfabética ou silábico-alfabética nessa etapa da escolarização. Afinal, “[...] as crianças não só se interessam pelos usos da escrita, mas querem saber também sobre o seu funcionamento” (ARAUJO, 2016, p. 2331).

Parece-nos essencial ressaltar que esse processo de aprendizagem da notação alfabética precisa ocorrer em contextos de letramento, de modo que as crianças também tenham, frequentemente, a oportunidade de participar de situações de escuta da leitura em voz alta, feita pela professora, de histórias e de outros gêneros de texto, assim como de vivenciar momentos de produção de textos escritos, tendo o adulto como escriba. Em síntese, como observa Soares (2009), é preciso aproveitar, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para que as crianças deem continuidade aos seus processos de alfabetização e letramento já iniciados antes mesmo de chegarem à Educação Infantil.

No que diz respeito à presença da leitura e da escrita no currículo de Educação Infantil, Brandão e Leal (2013) desenvolveram um cuidadoso estudo em que analisaram nove propostas curriculares oficiais de capitais brasileiras, no que se refere ao trabalho relativo aos eixos de alfabetização e letramento com crianças menores de seis anos. Os resultados da pesquisa evidenciaram, por um lado, a predominância da perspectiva de alfabetizar letrando, observada em cinco documentos curriculares nos quais foram percebidas, simultaneamente, orientações voltadas tanto ao contato com os textos quanto ao trabalho com o sistema de escrita alfabética. Por outro lado, três currículos assumiam abordagens mais centradas no letramento, privilegiando o contato intenso com os textos, e apenas um apresentava orientações vinculadas à preparação para a alfabetização e ao ensino de unidades menores da língua (letras e sílabas) por intermédio de métodos sintéticos.

As autoras constataram que as práticas sociais de leitura e de escrita, assim como a leitura e a escrita dos nomes das crianças, constituíram os

objetos de ensino que apareceram com maior frequência nos documentos investigados. Além disso, quatro propostas indicaram a formação de repertório de palavras estáveis e a identificação/reconhecimento de letras. As pesquisadoras salientaram, porém, a quase total ausência de orientações quanto à necessidade de as crianças refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras (o que envolve diferentes habilidades de consciência fonológica).

Feitas essas ponderações, recordamos que a presente investigação teve como objetivo geral examinar como seis documentos curriculares de seis países diferentes definiam, a partir de suas prescrições, o que as crianças da Educação Infantil poderiam aprender, na escola, sobre a escrita alfabética. Nossos objetivos específicos buscaram: a) explicitar o que os documentos prescreviam com respeito à promoção da consciência fonológica, em suas diferentes habilidades; b) identificar o que previam sobre o ensino de letras do alfabeto; e c) examinar como se posicionavam a respeito da escrita espontânea (não convencional) naquela etapa de escolarização.

## Metodologia

A partir da análise documental, tal como a concebe Le Goff (1990), nossa construção dos dados implicou a transcrição e, quando necessária, a tradução dos documentos, bem como a ordenação e a seleção das informações neles contidas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Sobre esse corpus foi desenvolvida uma análise temática de conteúdo, contemplando as etapas indicadas por Bardin (1979). Como já dito anteriormente, foram seis os documentos curriculares que compuseram o corpus de nossas análises. Faremos, a seguir, uma breve descrição de como a Educação Infantil era tratada em cada um deles.

Na BNCC (BRASIL, 2017), encontramos 19 páginas dedicadas à Educação Infantil. A organização curricular dessa etapa é estruturada em cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. No documento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aparecem sequencialmente organizados em três faixas etárias: creche, com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e

Pré-escola, com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). As habilidades vinculadas ao ensino da modalidade escrita da língua aparecem no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em cujo título não se faz menção à palavra “escrita” ou algo parecido.

Embora Portugal não tenha um currículo oficial para a etapa da Educação Básica que estamos enfocando, suas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar assumem essa função e constituem um documento prescritivo bem detalhado com 110 páginas, criado no momento em que lá se instituiu a universalização da Educação Pré-Escolar a partir dos 3 anos de idade. O texto curricular por nós analisado foi aprovado pelo Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) portuguesa em 2016. Ele é organizado em três seções: “Enquadramento geral”, “Áreas de conteúdo” e “Continuidade educativa e transições”. Vinte e uma páginas são dedicadas à Área de Linguagem, que é abordada nas seguintes subseções: “Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”, “Comunicação oral”, “Consciência linguística”, “Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto”, “Identificação de convenções da escrita” e “Prazer e motivação para ler e escrever”.

O Programme d’Enseignement de l’école maternelle francês por nós examinado entrou em vigor em setembro de 2015. É um documento com 19 páginas que trata exclusivamente do ensino praticado na école maternelle, designação que corresponde à Educação Infantil brasileira. No texto, essa etapa é caracterizada em um ciclo único e esse tempo de escolaridade, embora não seja legalmente obrigatório, é visto como etapa que “[...] estabelece os fundamentos educacionais e pedagógicos sobre os quais o futuro aprendizado dos alunos para toda a escolaridade seria baseado e desenvolvido” (FRANÇA, 2015, p. 1). Após algumas seções iniciais que definem os objetivos da école maternelle e que descrevem sua organização, aparecem os “domínios” de conhecimento denominados “Mobilizar a linguagem em todas as suas dimensões”, “Agir e expressar-se através da atividade física”, “Agir e expressar-se através das atividades artísticas”, “Construir as primeiras ferramentas para estruturar o pensamento” e “Explorar o mundo”.

Na região francófona de Québec, no Canadá, o Programme Préscolaire por nós consultado apresentava dois formatos: uma primeira versão, com 18

páginas, voltada às crianças com 4 ou 5 anos de idade; e uma segunda, com 36 páginas, tratando dos quatro anos que compunham a Educação Infantil. Aprovado em 2017, assume um triplo propósito para a Educação Infantil: oferecer oportunidades iguais a todas as crianças; garantir que todas elas se desenvolvam em todos os campos; e fazê-las acreditar em suas habilidades e descobrir o prazer de aprender. Na versão mais ampla, o currículo compromete-se a promover cinco áreas de desenvolvimento e habilidades: “Física e Motora”; “Afetiva”; “Social”; “Linguagem”; e “Cognitiva”. No caso da área de Linguagem, aparecem dois “eixos de desenvolvimento” denominados, especificamente, “Linguagem Oral” e “Leitura e Escrita” (CANADÁ, 2017).

No caso da Espanha, consultamos o documento vigente desde 2007, instituído por meio de Decreto como “Lei Orgânica” pelo Ministério da Educação. Essa normativa, que contém 16 páginas relativas à Educação Infantil, atribuía às 17 comunidades autônomas que constituem o país a tarefa de definir seus currículos (ESPANHA, 2007). Ante a variedade de línguas oficiais existentes no estado espanhol, optamos pelo Decreto de Madrid, de 2008, como documento complementar. Esse último texto, que tem 23 páginas, trata da educação de crianças desde o nascimento até os seis anos de idade e as distribui em dois ciclos (ESPANHA, 2008).

O Decreto de Madrid repete e amplia as prescrições do documento nacional editado no ano anterior e organiza o ensino da Educação Infantil em três campos temáticos: “Conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal”, “Conhecimento do Entorno” e “Linguagens: Comunicação e representação” (ESPANHA, 2008). Com relação a esse último campo, encontramos, no Anexo I do documento, que trata do currículo do segundo ciclo da Educação Infantil, os seguintes blocos de conteúdo: “Linguagem verbal”, “Linguagem audiovisual e tecnologias da informação e da comunicação”, “Linguagem plástica”, “Linguagem musical” e “Linguagem corporal”. No caso do bloco de “Linguagem verbal”, aparecem as subdivisões: “Escutar, falar e conversar”, “Aproximação à língua escrita”, “Abordagem da literatura” e “Língua estrangeira” (ESPANHA, 2008).

Nosso sexto currículo, o documento mexicano, intitula-se Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria. Ele foi instituído em 2016 e engloba toda a Educação Básica, revelando os acordos definidos naquele país após a

última reforma curricular. Em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, a organização do currículo é feita em torno de três componentes, denominados “Aprendizagens-chave”, “Desenvolvimento pessoal e social” e “Autonomia curricular”. A etapa de Educação Infantil está estruturada em três “campos formativos” (“Linguagem e Comunicação”, “Pensamento matemático”, “Exploração e compreensão do mundo natural e social”) e sua organização implica três ciclos. No campo “Linguagem e Comunicação”, sobre o qual nos debruçamos, a proposta é que o aluno “[...] desenvolva plenamente suas capacidades leitora e de escrita e se transforme em um usuário pleno da cultura escrita” (MÉXICO, 2016, p. 67). Na Educação Pré-escolar, esse campo formativo está estruturado em torno das seguintes áreas: “Língua materna e literatura. Espanhol”, “Língua materna e literatura. Língua originárias” e “Língua estrangeira. Inglês” (MÉXICO, 2016).

Considerando nossos objetivos específicos, as análises temáticas de conteúdo efetuadas investigaram três grandes categorias iniciais, que diziam respeito: i) à promoção de habilidades de consciência fonológica; ii) ao ensino de letras do alfabeto (reconhecimento, escrita e nomeação); e iii) ao estímulo à escrita espontânea antes de os aprendizes poderem escrever convencionalmente. A fim de buscar maior exaustividade e rigor na categorização dos dados, cada documento foi analisado por dois juízes independentes. Os poucos casos de desacordo, inferiores a 10% das categorizações efetuadas, foram resolvidos com o julgamento de um terceiro juiz.

## Resultados

Resumiremos, agora, as evidências obtidas ao analisarmos, nos seis currículos, as três grandes categorias relativas ao aprendizado do sistema de escrita alfabética.

- *Promoção de Habilidades de Consciência Fonológica*

Desde a década de 1980, investigações feitas em muitos países diferentes têm apontado que a consciência fonológica é um requisito para as crianças ouvintes aprenderem a escrita alfabética. Como observa Morais (2019), a consciência fonológica engloba um conjunto de habilidades (como

comparar palavras quanto ao número de sílabas orais, identificar semelhanças no nível das sílabas e rimas) e não pode ser reduzida a habilidades de consciência fonêmica que sequer são reveladas por crianças já alfabetizadas.

A BNCC, na seção relativa à Educação Infantil, não usa, em nenhum momento, a expressão “Consciência fonológica”. Assim, no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, encontramos apenas duas habilidades prescritas que, tangencialmente, podem se relacionar à reflexão sobre as sequências sonoras das palavras de nossa língua: “(EI02OE02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos” (BRASIL, 2017, p. 49), relativa a crianças bem pequenas, e “(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas, canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017, p. 49), proposta para o grupo de crianças com idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

Podemos notar, contudo, que a exploração de tais habilidades não se vincula a uma proposta de auxiliar os aprendizes a avançar em sua compreensão do sistema de escrita alfabética. Mais exatamente, a formulação das duas habilidades anteriormente transcritas aparece em um contexto de brincadeira em que se opta por não sugerir, após a situação lúdica, a presença da forma escrita das cantigas de roda, brincadeiras cantadas, poemas e canções onde as palavras aparecem. Vemos, portanto, que não há intencionalidade de fazer as crianças refletirem sobre o tamanho das palavras, de modo a superarem o “realismo nominal” (CARRAHER; REGO, 1981), nem de levá-las a refletir, explicitamente, sobre a semelhança sonora entre partes orais (como sílabas iniciais e rimas) no interior das palavras.

Em uma perspectiva bem diferente, as Orientações Curriculares de Portugal (2016) assumem, de forma muito clara, a promoção da consciência fonológica como meta da educação nacional nos anos finais da Educação Infantil. Toda uma seção é dedicada à Consciência Fonológica e nela se definem e exemplificam distintas habilidades metafonológicas ao lado de outras formas de consciência metalinguística (lexical e sintática). Lá é proposto que as crianças devem ser levadas a “identificar sons de palavras” (PORTUGAL, 2016, p. 63) e “reconstruir palavras a partir de sílabas ou sons” (PORTUGAL, 2016, p. 65), bem como “[...] identificar o número de sílabas de uma palavra,

descobrir e referir palavras que acabam ou começam da mesma forma” (PORTUGAL, 2016, p. 65). No texto das Orientações, prescreve-se que os/as docentes devem fazer “[...] brincadeiras com rimas, que levem as crianças a emparelhar sons e explorar situações em que há repetições de palavras ou sons [...] proporcionando ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesias, travalínguas e cantar canções” (PORTUGAL, 2016, p. 65). Nas mesmas situações lúdicas, os professores deverão “[...] chamar atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras (sílabas semelhantes, fonemas iniciais, rimas etc.)” (PORTUGAL, 2016, p. 65).

A mesma importância de se promover a consciência fonológica no final da Educação Infantil está presente nos currículos da França e do Canadá. No Programme francês, uma seção inteira, intitulada “A aquisição e o desenvolvimento da consciência fonológica” (FRANÇA, 2015, p. 8), é dedicada a esse tema. Nesse documento, prescreve-se que o ensino deve levar os aprendizes a “[...] se interessar por sílabas e fonemas” e, para isso, “[...] as crianças devem se distanciar [momentaneamente] do significado das palavras” (FRANÇA, 2015, p. 8).

No texto do Programme, também se explicita que, “[...] quando as crianças já são capazes de identificar sílabas comuns a várias palavras e isolá-las, elas podem então se concentrar na identificação de elementos menores que fazem parte da composição da sílaba” (FRANÇA, 2015, p. 8). Professoras e professores devem auxiliar os aprendizes “[...] a bater palmas para uma sequência sonora, ‘separando’ oralmente palavras conhecidas em sílabas, detectando uma sílaba idêntica em palavras de duas sílabas, depois invertendo a ordem das sílabas [...]” (FRANÇA, 2015, p. 8). No decorrer do último ano da Educação Infantil, o docente deve “[...] dedicar regularmente sessões curtas para esses jogos, especialmente com crianças para quem ele não observa nenhuma evolução nas tentativas de escrita” (FRANÇA, 2015, p. 8).

No caso do Canadá francófono, seu Programme Préscolaire também traz como um dos seus “componentes curriculares” a “Demonstração de uma Consciência Fonológica (Sensibilidade Fonológica)” (CANADÁ, 2017, p. 30). Nessa seção do texto, prescreve-se que, sozinhas ou com a ajuda de um adulto, as crianças sejam levadas a “cantar ou recitar rimas”, mas, diferentemente da BNCC e em comunhão com os currículos da França e de

Portugal, estabelece-se como meta de ensino levar os aprendizes de 4 e 5 anos a “[...] observar a presença de palavras, sons ou rimas que são frequentemente repetidas em uma parlenda ou poema e reconhecer que algumas palavras começam ou terminam com o mesmo som” (CANADÁ, 2017, p. 30).

Assim como no caso brasileiro, os currículos em língua espanhola, por nós analisados, se revelaram bem menos explícitos quanto à promoção da consciência fonológica. O Decreto de Madri propõe, na página 20, no bloco de conteúdo “Abordagem da literatura”, que os professores propiciem aos alunos do segundo ciclo da Educação Infantil a escuta e a compreensão, por exemplo, de poesias, rimas, parlendas e adivinhas, juntamente a textos não poéticos (contos, canções e lendas), como fonte de prazer e de aprendizagem, além da memorização e da recitação de alguns textos poéticos ou folclóricos, “[...] apreciando as sensações que o ritmo, a rima e a beleza das palavras produzem” (MADRID, 2016, p. 20). Não se estabelece, no entanto, qualquer relação entre essas situações e o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e sua vinculação com o aprendizado da escrita alfabética.

Por sua vez, a Propuesta Educativa do México assume a mesma perspectiva. Em três ocasiões, são prescritos objetivos que levam a criança a “[...] escutar e memorizar rimas e canções infantis, travalínguas e jogos de palavras [...]”, bem como “[...] criar rimas simples de forma coletiva (MÉXICO, 2016, p. 73) e “fazer rimas e cantar” (MÉXICO, 2016, p. 84), sem vincular tais brincadeiras a uma possibilidade de o aprendiz avançar em sua compreensão da escrita alfabética.

- *Ensino de Letras do Alfabeto*

Apesar das divergências entre diferentes perspectivas teóricas que buscam explicar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, há uma crença de que as letras materializam os fonemas e viabilizam a tomada de consciência dessas unidades sonoras mínimas, ou, no caso de vários dos atuais defensores de métodos fônicos, a interpretação é a de que o conhecimento dos nomes das letras ajudaria as crianças a alcançar a consciência fonêmica e, conseqüentemente, o “princípio alfabético”. Em uma visão conciliadora, Soares (2016, p. 209) interpreta que o conhecimento das

letras do alfabeto constitui “[...] componente fundamental da compreensão do princípio alfabético”, já que as letras materializam essas unidades difíceis de se segmentar que são os fonemas e também porque muitos nomes de letras contêm o som que elas representam (o chamado “princípio acrofônico”).

Na BNCC, encontramos apenas um objetivo de aprendizagem que menciona o “traçado” de letras: “(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos” (BRASIL, 2017, p. 50). Curiosamente, e de modo incompreensível, esse objetivo de “traçar letras” aparece listado apenas na seção relativa a crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e não para aquelas maiores de quatro anos. Em nenhuma outra passagem do documento há referência à possibilidade de a escola contribuir para que as crianças reconheçam certas letras (inclusive as de seus nomes próprios) ou aprendam os nomes convencionais de algumas delas.

No caso de Portugal, suas Orientações Curriculares assumem uma expectativa de que as crianças avancem em sua apropriação das unidades gráficas do sistema alfabético. Assim, preconiza-se “[...] o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras [...]” como um dos aspectos que possibilita “[...] uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (PORTUGAL, 2016, p. 67). Acrescenta-se que, ao longo da Educação Infantil, a criança “identifica letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita e sabe o nome de algumas delas” (PORTUGAL, 2016, p. 70). Essas expectativas de avanços no reconhecimento, traçado e na nomeação de letras pressupõem uma ação docente que “disponibiliza e promove a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou o uso de letras e palavras” (PORTUGAL, 2016, p. 71) e que leva as crianças a refletirem sobre seus nomes próprios.

O Programme da França propõe que, ao final da école maternelle, as crianças sejam capazes de: “Reconhecer as letras do alfabeto e conhecer as correspondências entre as três maneiras de escrevê-las: cursiva, script, letras maiúsculas de imprensa. Copiar com a ajuda de um teclado” (FRANÇA, 2015, p. 11). Com relação a esse último objetivo, o documento menciona que as crianças podem praticar a transcrição de palavras conhecidas, frases e textos

curtos por meio de um computador: “Trabalhando em pares, elas [as crianças] aprendem uma série de relações entre o oral e a escrita: uma criança nomeia as letras e mostra-as, a segunda procura no teclado, elas verificam juntas na tela e depois na versão impressa” (FRANÇA, 2015, p. 10). O documento também propõe – seguindo a tradição escolar francesa – um trabalho com o traçado das letras cursivas, que necessita de “[...] um treinamento para que se aprenda a traçar cada letra e o encadeamento de várias letras” (FRANÇA, 2015, p. 10). O Programme destaca ainda que uma das principais habilidades necessárias à escrita consiste em “[...] traçar intencionalmente signos abstratos que elas [as crianças] compreendem que não são desenhos, mas letras” (FRANÇA, 2015, p. 10).

O Programme canadense também tem um “componente curricular” específico, denominado “Conhecer as Letras do Alfabeto”. Nele, o docente é chamado a observar se, sozinha ou com a ajuda de um adulto, a criança é capaz de “[...] manipular as letras do alfabeto de várias maneiras (letras magnéticas, carimbo, montagem de letras [...] maiúsculas e minúsculas)” e de “utilizar letras ao tentar escrever” (CANADÁ, 2017, p. 31). Como pistas de intervenção, propõe que a criança seja convidada, com a ajuda do adulto, a: “Conhecer as letras de seu nome (nome e som das letras)” e “[...] conhecer as letras (nomes e sons) que são significativas para ela [a criança]”, além de “[...] constatar que as letras representam unidades sonoras da língua oral” (CANADÁ, 2017, p. 31).

No Decreto de Madri, há, em diversas passagens, explícita menção tanto ao conhecimento quanto ao traçado de letras. Prescreve-se como conteúdos a: “Diferenciação entre formas escritas e outras formas gráficas”, a “Identificação de letras” e a “Escrita de letras, palavras e orações simples” (ESPANHA, 2008, p. 20), além do “Treinamento do traçado: direcionalidade, linearidade, orientação esquerda-direita, distribuição e posição ao escrever” (ESPANHA, 2008, p. 20). Como critérios de avaliação, estabelece, por exemplo: “Reconhecer grafias dentro das palavras e identificar letras. Ler letras, sílabas, palavras, orações e textos simples, entendendo o que é lido” e “Escrever letras, sílabas, palavras e frases” (ESPANHA, 2008, p. 22).

Na Propuesta Mexicana, não encontramos prescrições que remetam à aprendizagem das letras do alfabeto (reconhecimento, escrita e nomeação) na Educação Infantil.

- *Estímulo à escrita espontânea*

O termo “escrita espontânea”, que remete à psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), é usado neste trabalho para caracterizar as escritas produzidas pelas crianças conforme suas hipóteses. Com relação a essas produções espontâneas, Ferreiro (1995, p. 16-17) salienta que: “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”.

Embora não invista no desenvolvimento da consciência fonológica nem na promoção dos conhecimentos infantis sobre letras, encontramos na BNCC, entre os objetivos de aprendizagem para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, alguns que remetem explicitamente à aceitação, pela escola, de escritas espontâneas. Isso se revela nas seguintes formulações: “(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2017, p. 49); “(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BRASIL, 2017, p. 50); “(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (BRASIL, 2017, p. 50); “(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea, em diferentes suportes)” (BRASIL, 2017, p. 51). Portanto, em concomitância com diferentes formas de linguagem e situações, o documento brasileiro prescreve que os aprendizes possam usar a escrita espontânea como forma de expressão pessoal.

As Orientações Curriculares de Portugal optam por não adotar as expressões “escrita espontânea” ou “escrita inventada”, mas mencionam que as escritas infantis poderão ser convencionais ou não. Isso aparece, por exemplo, no seguinte objetivo: “Escreve, convencionalmente ou não, palavras, pseudopalavras ou pequenas frases, nas suas brincadeiras, explorações e/ou

interações com os outros” (PORTUGAL, 2016, p. 68) e “Usa a leitura e a escrita, mesmo que de modo não convencional, em situações cada vez mais complexas, mostrando vontade de aprender e de responder a novos desafios” (PORTUGAL, 2016, p. 73). Isso também aparece nas prescrições do que os educadores devem promover: “Compreensão e utilização da linguagem escrita e o uso da mesma não convencional” (PORTUGAL, 2016, p. 72). Tal como no caso brasileiro, expressa-se que é desejável os aprendizes, ainda na Educação Infantil, se engajarem em situações nas quais buscam escrever e que o façam com liberdade, produzindo notações originais, que expressem sua compreensão do sistema de escrita alfabética.

Ao examinarmos os currículos da França e do Canadá, vimos um movimento semelhante. No caso do Programme da França, encontramos prescrições como: “Paralelamente, a partir dos quatro anos, a iniciação aos traçados de escrita” (FRANÇA, 2015, p. 9); “Aos cinco anos, as crianças começam a ter recursos para escrever, e o professor as encoraja a fazê-lo ou valoriza os ensaios espontâneos” (FRANÇA, 2015, p. 10); “Valorizar publicamente os primeiros traçados das crianças é colocar toda a classe no caminho do simbólico” (FRANÇA, 2015, p. 10). Assim, sem mencionar escritas espontâneas, inventadas ou não convencionais, assume-se a proposta de incentivar as crianças a produzi-las, considerando que: “As primeiras tentativas de escrita permitem ao professor ver que as crianças começam a compreender a função e o funcionamento da escrita, mesmo que seja apenas gradualmente que elas aprendam as suas regras” (FRANÇA, 2015, p. 11). Apesar de valorizar as escritas espontâneas das crianças, o documento explicita o seguinte encaminhamento: “O professor não deixa as crianças acreditarem que suas produções estão corretas, nem busca um resultado ortograficamente correto: ele valoriza as tentativas de escrita das crianças e termina com sua escrita adulta sob a produção do aluno” (FRANÇA, 2015, p. 10).

O Programme Préscolaire do Canadá, em sua versão alongada, vai na mesma direção. Lá se prescrevem como objetivos para a área de Linguagem: “Sozinha ou com uma pequena ajuda, a criança tenta escrever seu primeiro nome” (CANADÁ, 2017, p. 31); “Sozinha ou com uma pequena ajuda, a criança escreve uma palavra ou uma história à sua maneira (rabiscos, símbolos ou letras misturadas)” (CANADÁ, 2017, p. 31). Cabe recordarmos, contudo, que

existiria, tal como no caso da França, uma expectativa de progressão, já que, na mesma seção, define-se como meta que: “Sozinha ou com uma pequena ajuda, a criança use letras ao tentar escrever” (CANADÁ, 2017, p. 31).

Um quadro distinto foi constatado quando analisamos a Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria do México. Em um dos objetivos do campo formativo “Linguagem e comunicação”, encontramos: “Expressar, por meio de desenhos e tentativas de escrita, a relação do estudante com o entorno próprio” (MÉXICO, 2016, p. 74). Em nenhuma outra passagem localizamos propostas que sugiram aos docentes estimular a produção livre de notações escritas conforme as concepções que o aprendiz tenha elaborado sobre o sistema alfabético.

Somente no Decreto espanhol não encontramos nenhuma menção explícita à produção de escritas espontâneas. Como vimos na seção anterior, esse currículo optou por priorizar um ensino que leve as crianças a identificar e produzir letras convencionalmente.

## O que podemos, então, concluir?

A título de síntese, buscamos identificar, no Quadro 1, como cada um dos seis currículos analisados se posicionou quanto a prescrever, explicitamente, para a etapa de Educação Infantil, objetivos que levassem as crianças a avançar em suas habilidades de consciência fonológica, em seus conhecimentos sobre letras e no exercício da escrita espontânea. Eis o que concluímos:

**Quadro 1** – Explicitação de objetivos quanto aos subdomínios da aprendizagem da escrita alfabética nos seis currículos analisados

País	Consciência Fonológica	Conhecimento de Letras	Escrita Espontânea
<b>Brasil</b>	Não	Não	Sim
<b>Portugal</b>	Sim	Sim	Sim
<b>França</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Canadá (Québec)</b>	Sim	Sim	Sim
<b>Espanha</b>	Não	Sim	Não
<b>México</b>	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração dos autores.

Nosso estudo comparativo permite concluir, assim, que três dos seis currículos examinados (Portugal, França e Canadá) assumem, de forma mais explícita, o direito de as crianças viverem, na escola, durante a Educação Infantil, experiências de reflexão sobre a escrita, a partir das quais esses aprendizes venham a avançar em sua apropriação do sistema de notação alfabética. Interpretamos que o documento espanhol, apesar de priorizar um ensino vinculado ao conhecimento de letras, parece adotar uma direção semelhante e que tal perspectiva só não foi assumida explicitamente como política curricular nacional nos casos do Brasil e do México.

Ao lado dessa constatação geral, cabe registrarmos as oscilações no modo como alguns currículos trataram certos eixos ou objetos didáticos ligados à escrita alfabética. No caso da BNCC, além de a expressão “escrita” não aparecer no título do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, cuja redação privilegia a língua oral (escuta, fala) (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020), as habilidades prescritas no atual currículo brasileiro ignoram propostas hoje comuns no cotidiano das instituições de Educação Infantil, como é o caso da leitura de crachás e a exploração de palavras estáveis, como os nomes próprios.

Já no caso do currículo mexicano, pareceu-nos estranho que nem o estímulo à escrita espontânea tenha sido tomado como objeto da prescrição curricular, na medida em que a teoria da psicogênese da escrita foi amplamente difundida em países de língua espanhola da América Latina, como é o caso do México, tendo importantes repercussões no campo da alfabetização desde o início da década de 1980, o que se expressou, por exemplo, na formação continuada de professores e na elaboração de materiais didáticos e de propostas curriculares.

Nos currículos de Portugal, da França e do Canadá francófono, observamos um tratamento no qual chama atenção um respeito ao desenvolvimento infantil, patente no cuidado em reconhecer a apropriação da escrita como um processo evolutivo, no qual deve ser privilegiada a reflexão lúdica, mas sobre o qual a escola assume um ensino com metas sistematizadas. Ao mesmo tempo, não se exige que as crianças concluam a Educação Infantil tendo atingido uma hipótese alfabética de escrita e, muito

menos, que naquela etapa tenham sido submetidas a um ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas.

No caso da Espanha, vemos que, ao lado de objetivos que promovem o letramento na Educação Infantil e que não foi objeto deste artigo enfatizar, existiu uma ênfase maior em levar as crianças a, progressivamente, se aproximarem da leitura e escrita convencionais, assumindo-se, inclusive, como um dos objetivos do segundo ciclo da Educação Infantil – os dois anos anteriores ao Ensino Fundamental – “Ler e escrever palavras e orações simples”. No entanto, não foram privilegiadas situações que promovessem a reflexão sobre as palavras em um nível metafonológico nem o estímulo para que os meninos e as meninas escrevessem livremente, tal como estavam compreendendo o sistema alfabético e suas convenções.

No contexto brasileiro, assistimos, atualmente, no campo das orientações oficiais, um movimento que vai na contramão daquilo que é prescrito pela BNCC, no que se refere ao tratamento da língua escrita e de sua notação na Educação Infantil. Com a instituição, em 2019, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a etapa destinada a crianças menores de seis anos assume um tom de preparação para a alfabetização nos moldes do método fônico, por meio do treinamento de habilidades fonêmicas tidas como pré-requisitos para aprender a ler e a escrever.

Essas contradições entre a BNCC, por um lado, e a PNA, por outro, indicam a necessidade de investigarmos como os currículos das redes públicas de ensino (estaduais e municipais) destinados à Educação Infantil, produzidos após a instituição de tais dispositivos oficiais, têm tentado garantir ou não o direito de as crianças refletirem sobre a notação alfabética e de ampliarem seus conhecimentos letrados desde o começo da Educação Básica, sem que isso implique nos retrocessos instaurados pela PNA nem na omissão evidenciada na BNCC.

## Referências

AGUIAR, M. A. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 3, p.722-738, set./dez. 2018.

ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196>

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.9

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Propostas curriculares para a educação infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMPOS, M. M. *et al.* A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>

CANADÁ. *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 3-10, 1981.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

ESPAÑA. *Decreto 17/2008, del 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las Enseñanzas de la Educación Infantil*. Comunidad de Madrid, 2008.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. «BOE-A-2007-185» núm. 4, de 4 de enero de 2007. Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 4, 2007.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Eds., 1979.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale. *Programme de l'école maternelle*. 2015. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>. Acesso em: 4 maio 2015.

KRAMER, S. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa e ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinere. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Unicamp, 1990.

MÉXICO. *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública, 2016.

MORAIS, A. G. de. *Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250018>

NEVES, V. F. A.; CORSINO, P. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiz. *Anais eletrônicos [...]*. São Luiz: ANPED, 2017. p. 1-25. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_812.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. República Portuguesa, 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOARES, M. Aprendizagem lúdica. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. *Revista Educação*, São Paulo, 1 nov. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

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

Recebido em: 20/05/2022.

Aceito em: 02/08/2022.

### **Artur Gomes de Moraes**

Doutor em Psicologia pela Universitat de Barcelona. Professor titular da UFPE, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação daquela Universidade. Áreas de interesse: psicolinguística, didática da língua portuguesa, alfabetização, formação do professor e psicologia da educação.

 [agmoraes59@gmail.com](mailto:agmoraes59@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/8901640283482955>

 <https://orcid.org/0000-0002-2325-0315>

### **Alexsandro da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor associado dessa mesma universidade, onde atua no Núcleo de Formação Docente e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Áreas de interesse: alfabetização, leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

 [alexsandro.silva2@ufpe.br](mailto:alexsandro.silva2@ufpe.br)

 <http://lattes.cnpq.br/2626338170888514>

 <https://orcid.org/0000-0002-1943-8227>