

ALFABETIZAR LETRANDO NA INFÂNCIA: ANÁLISE TEÓRICA SOBRE O USO DE PRÁTICAS LÚDICAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**DEVELOPING LITERACY THROUGH SOCIAL AND PLAY-BASED PRACTICES
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A THEORETICAL ANALYSIS**

Ciências Humanas • 04/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785530039](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785530039)

Cyntia Micheline Victor de Oliveira¹

Fabricio José Rocha Tenorio Lisboa²

Francinete Alessandra Sarinho de Sousa Ferreira³

Jone Sidney Alves de Oliveira⁴

Sidcley Vasconcelos Barbosa⁵

Magno de Souza Holanda⁶

RESUMO

A inserção da linguagem escrita na Educação Infantil constitui um dos eixos mais complexos, polêmicos e polarizados do debate pedagógico contemporâneo. O cerne desse tensionamento reside nos impasses éticos e metodológicos entre a garantia do acesso democrático aos bens da cultura letrada e os riscos iminentes de uma escolarização precoce e tecnicista, fenômeno caracterizado na literatura como a primarização da pré-escola. Diante desse cenário complexo, este estudo de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter analítico-discursivo, buscou responder como o letramento na primeira infância, quando mediado por práticas essencialmente lúdicas e interações sociais autênticas, pode ser fundamentado de maneira científica e emancipatória. O corpus analítico contrapõe as contribuições epistemológicas de teóricos favoráveis à imersão precoce na cultura escrita, como Lev Vygotsky, sob a vertente histórico-cultural; Magda Soares, com o conceito de alfabetizar letrando; Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na perspectiva da psicogênese da língua escrita; e Paulo Freire, por meio da pedagogia dialógica; a corrente conciliadora das habilidades precursoras da alfabetização, sustentada pelo National Early Literacy Panel (NELP, 2008), por Whitehurst e Lonigan (1998) e pela Matriz de Habilidades Precursoras da Leitura e da Escrita proposta por Amorim et al. (2026); e as perspectivas restritivas ou críticas a esse processo, representadas pela abordagem biológica e antropológica de Rudolf Steiner e pelos estudos sociopolíticos de Brian Street. Adicionalmente, essas matrizes são articuladas aos marcos regulatórios nacionais, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise indica que a aparente contradição entre as correntes pedagógicas se atenua quando o letramento é desvinculado de métodos mecânicos, instrumentais e

repetitivos de alfabetização, assumindo sua vertente social, dialógica, multimodal e interacionista no cotidiano escolar. Conclui-se que a apropriação da cultura escrita na primeira infância revela-se pedagogicamente justificável, desde que estruturada por meio do brincar simbólico, da centralidade da oralidade e do contato prazeroso com a literatura infantil de alta qualidade estética. Essa abordagem assegura o pleno desenvolvimento das funções cognitivas superiores do sujeito e protege o direito inalienável ao lúdico, sem antecipar de forma artificial as dinâmicas formais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil; Letramento Social; Práticas Lúdicas; Infância; Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The inclusion of written language in Early Childhood Education constitutes one of the most complex, controversial, and polarized axes in the contemporary pedagogical debate. The core of this tension lies in the ethical and methodological dilemmas between guaranteeing democratic access to the assets of literate culture and the imminent risks of early and technocratic schooling, a phenomenon characterized in the literature as the over-schooling of preschool. Given this complex scenario, this literature review study, qualitative and analytical-discursive in nature, sought to answer how literacy in early childhood, when mediated by essentially playful practices and authentic social interactions, can be scientifically and emancipatorily grounded. The analytical corpus contrasts the epistemological contributions of theorists in favor of early immersion in written culture, such as Lev Vygotsky, under the historical-cultural framework; Magda Soares, with the concept of literacy as a social practice; Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, from the perspective of the psychogenesis of written language; and Paulo Freire, through

dialogic pedagogy; the conciliatory current of early literacy precursor skills, supported by the National Early Literacy Panel (NELP, 2008), by Whitehurst and Lonigan (1998), and by the Matrix of Precursor Skills for Reading and Writing proposed by Amorim et al. (2026); and the restrictive or critical perspectives on this process, represented by the biological and anthroposophical approach of Rudolf Steiner and the sociopolitical studies of Brian Street. Additionally, these matrices are articulated with national regulatory frameworks, specifically the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Common Curricular Base (BNCC). The analysis suggests that the apparent contradiction between pedagogical currents is attenuated when literacy is detached from mechanical, instrumental, and repetitive methods of alphabetization, assuming its social, dialogic, multimodal, and interactionist dimension in school routines. It is concluded that the appropriation of written culture in early childhood proves pedagogically justifiable, provided it is structured through symbolic play, the centrality of orality, and joyful contact with children's literature of high aesthetic quality. This approach ensures the full development of the subject's higher cognitive functions and protects the inalienable right to play, without artificially anticipating the formal dynamics of Elementary School.

Keywords: Early Childhood Education; Social Literacy; Playful Practices; Childhood; National Curricular Guidelines.

1. INTRODUÇÃO

A organização da Educação Infantil no Brasil passou por transformações e ressignificações nas últimas décadas, deixando de ocupar um lugar puramente assistencialista para consolidar-se como a primeira etapa estruturante da Educação Básica. Nesse

processo de consolidação de uma identidade pedagógica própria, a inserção da criança no universo da cultura escrita emergiu como um dos debates mais dinâmicos, complexos e polarizados da contemporaneidade, exigindo do campo educacional um olhar atento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil. No cenário nacional, essas discussões ganharam novos contornos epistemológicos a partir da diferenciação conceitual entre a alfabetização, entendida estritamente como a apropriação técnica do sistema de codificação e decodificação linguística, e o letramento, definido como o desenvolvimento de competências para o uso social desse código em práticas reais e significativas de leitura e escrita (Soares, 2010).

No âmbito da pré-escola, o papel do letramento é frequentemente alvo de intensas tensões ideológicas. De um lado, encontram-se abordagens que defendem a imersão precoce da criança na cultura escrita como um direito fundamental de aprendizagem e de inserção plena no patrimônio histórico-cultural. De outro, situam-se correntes que alertam para os riscos iminentes de uma escolarização prematura, fenômeno denominado primarização da pré-escola, que tende a subjugar as necessidades biológicas e expressivas da infância às demandas instrumentais e burocráticas do Ensino Fundamental, provocando a consequente perda do espaço vital do brincar livre e da imaginação criadora.

Nesse cenário de tensão, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como o letramento na Educação Infantil, quando mediado por práticas lúdicas e interações sociais autênticas, pode ser fundamentado teoricamente de modo a superar as críticas de escolarização precoce e justificar sua relevância pedagógica e cognitiva nesta faixa etária? A justificativa para a realização desta

pesquisa ancora-se na necessidade teórica e prática de desmistificar a ideia recorrente de que introduzir a linguagem escrita na infância significa a mera antecipação de cadernos de caligrafia, cartilhas e rotinas rígidas de confinamento corporal.

Analisar as diferentes perspectivas teóricas sobre o tema contribui para a formação de educadores e para o debate acadêmico sobre a Educação Infantil, oferecendo um referencial seguro, que demonstre que a cultura escrita pode ser apresentada à criança pequena de forma prazerosa e contextualizada. O objetivo principal deste trabalho consiste, portanto, em analisar teoricamente as convergências e divergências conceituais acerca do letramento na Educação Infantil, demonstrando como as práticas lúdicas e sociais fundamentam a importância e a viabilidade pedagógica da imersão na cultura escrita nesta faixa etária de maneira respeitosa e emancipatória.

Para tanto, este estudo adota uma metodologia de revisão bibliográfica de natureza qualitativa e conceitual, analisando de forma analítico-discursiva as contribuições de teóricos favoráveis à imersão na cultura escrita e as perspectivas restritivas ou críticas a esse processo no início da vida escolar. Compreender essa arquitetura conceitual é o passo inicial para superar o reducionismo técnico que muitas vezes engessa as práticas da pré-escola. Para que o letramento se legitime como uma experiência humanizadora e potente desde a primeira infância, faz-se indispensável investigar as raízes teóricas que compreendem a linguagem como um sistema social vivo e indissociável da cognição. A partir desse entendimento, torna-se necessário avançar para a análise detalhada das correntes teóricas que validam e sustentam cientificamente a imersão da criança no universo letrado, fundamentando a defesa de um

letramento que dialogue diretamente com a constituição das funções psicológicas superiores e com a própria psicogênese do sujeito infantil.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da infância e da Educação Infantil passou por profundas transformações ao longo da história. Durante séculos, a criança foi vista apenas como um adulto em miniatura, sem necessidades ou características próprias. Somente a partir da modernidade consolidou-se a ideia de infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano, influenciando a criação de práticas pedagógicas voltadas às suas particularidades.

Na Antiguidade, Platão e Aristóteles já reconheciam a importância da educação nos primeiros anos, embora a criança ainda fosse concebida como um adulto em formação. Conforme Ariès (1981), a infância nem sempre foi reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano, sendo essa concepção construída historicamente ao longo dos séculos, à medida que a sociedade passou a atribuir à criança necessidades e características próprias. Séculos depois, Comenius sistematizou princípios pedagógicos que respeitavam as etapas do desenvolvimento infantil, inaugurando bases para a pedagogia moderna.

Essa reconfiguração conceitual aprofundou-se com Locke, ao conceber a criança como tabula rasa moldada pela experiência, e ganhou contornos definitivos com Rousseau, que atribuiu à infância uma natureza própria e um ritmo de desenvolvimento a ser respeitado, e não antecipado. Pestalozzi, por sua vez, defendeu uma

educação ancorada no afeto e na observação direta da criança, enquanto Froebel, ao criar o Jardim de Infância, consolidou o brincar como elemento central da aprendizagem na primeira infância.

No século XX, Montessori aprofundou essa perspectiva ao propor um método fundamentado na autonomia infantil e na exploração ativa do ambiente. Piaget, por sua vez, demonstrou que o conhecimento se constrói progressivamente na interação da criança com o meio, respeitando estágios sucessivos de desenvolvimento cognitivo. Vygotsky complementou essa visão ao evidenciar a dimensão social da aprendizagem, atribuindo ao brincar e à linguagem uma função central na constituição das funções psicológicas superiores. Wallon, por sua vez, integrou a essa discussão a dimensão afetiva, destacando que a afetividade, o movimento e a cognição se constituem de forma indissociável no desenvolvimento infantil.

Já ao final do século XX, Ferreiro e Teberosky revolucionaram a compreensão sobre a alfabetização ao demonstrar que a criança formula hipóteses próprias sobre a escrita muito antes da instrução formal. Magda Soares, na virada para o século XXI, consolidou o conceito de alfabetizar letrando, defendendo que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Paulo Freire ampliou essa compreensão ao defender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, aproximando a aprendizagem da escrita das experiências sociais da criança.

Essa trajetória histórica evidencia uma mudança significativa na compreensão da infância. Se inicialmente predominava uma visão centrada na disciplina e na preparação para a vida adulta, os estudos contemporâneos passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e

participante ativa das práticas sociais. Nesse contexto, o brincar, as interações e a linguagem tornaram-se elementos estruturantes da Educação Infantil, criando as bases teóricas que sustentam a defesa do letramento por meio de práticas lúdicas e socialmente significativas.

3. O CONCEITO DE LETRAMENTO E A DEFESA DE SUA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O debate acerca da inserção da linguagem escrita na Educação Infantil constitui um dos eixos mais complexos e polarizados da pedagogia contemporânea, exigindo uma análise que transcenda visões reducionistas e articule diferentes matrizes epistemológicas. O termo "letramento" surge no cenário educacional brasileiro na década de 1980 exatamente para designar o conjunto de práticas sociais que envolvem a língua escrita, distanciando-se da visão tradicional de alfabetização, focada meramente na decodificação de grafemas em fonemas. Enquanto o viés tecnicista prioriza a aquisição do código, o letramento foca no uso, na função e no impacto da escrita na sociedade. Como conceitua Soares (2004, p. 39), o letramento configura-se como o "estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

Magda Soares, uma das principais expoentes desse campo no Brasil, defende a indissociabilidade entre a aquisição do sistema alfabético e a imersão cultural por meio do conceito de “alfabetizar letrando”. Segundo a autora, esses processos são distintos, porém indissociáveis, ocorrendo de forma concomitante na rotina pedagógica. Soares (2020) argumenta que a criança vive em uma sociedade marcadamente letrada, cercada por cartazes,

embalagens, livros e mídias digitais, e que ignorar essa realidade na escola constituiria uma artificialidade pedagógica prejudicial. Para a autora, introduzir o letramento na Educação Infantil não significa, sob hipótese alguma, antecipar cadernos de caligrafia ou treinos mecânicos, mas sim permitir que a criança interaja com gêneros textuais reais de forma prazerosa e contextualizada.

Essa perspectiva dialógica encontra forte amparo epistemológico na abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. O psicólogo postula que as funções psicológicas superiores, como a linguagem escrita, desenvolvem-se primeiro no plano social (interpsicológico), por meio de interações mediadas, para depois serem internalizadas pelo indivíduo no plano intrapsicológico (Vygotsky, 1991). Sob essa ótica, o aprendizado da escrita deve basear-se em necessidades reais e na própria atividade lúdica. Na Educação Infantil, o brinquedo simbólico e o jogo de faz de conta funcionam como um sistema de representação de segunda ordem, preparando a base cognitiva e semiótica indispensável para o entendimento posterior do signo escrito abstrato (Vygotsky, 1991).

Ademais, as pesquisas genéticas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita revolucionaram a alfabetização ao demonstrar empiricamente que a criança não atua como um receptor passivo de informações. Muito antes de qualquer instrução escolar formalizada, os sujeitos infantis formulam hipóteses conceituais complexas sobre a natureza e o funcionamento da escrita, transitando pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Ferreiro; Teberosky, 1999). Portanto, privá-la de um ambiente institucional rico em estímulos textuais na Educação Infantil significaria interromper um processo

de investigação natural que ela já realiza ativamente em seu cotidiano.

Esta defesa é complementada pela matriz de Paulo Freire (1989, p. 9), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, legitimando o letramento na infância quando este valoriza a bagagem cultural, a oralidade e as vivências sociais como matéria-prima para a compreensão do mundo codificado. Pesquisas recentes corroboram essa perspectiva plural sobre a linguagem escrita na primeira infância, evidenciando que profissionais de diferentes contextos culturais convergem ao reconhecer a legitimidade da imersão precoce quando mediada de forma lúdica e dialógica (Haddad; Artur; Folque, 2023).

4. AS HABILIDADES PRECURSORAS DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA CONCILIADORA

Entre as matrizes favoráveis à imersão precoce na cultura escrita, tratadas no capítulo anterior, e as perspectivas críticas à escolarização precoce, discutidas a seguir, a literatura internacional consolidou ao longo das últimas décadas uma terceira via: o estudo das habilidades precursoras da alfabetização. Trata-se de um campo que não advoga pela antecipação do ensino formal do código escrito, mas investiga quais competências linguísticas e cognitivas, desenvolvidas ainda na Educação Infantil, sustentam o sucesso posterior na leitura e na escrita, sem incorrer nos riscos de primarização apontados por Steiner (2013) e Street (2014).

O National Early Literacy Panel examinou milhares de estudos para isolar as variáveis da primeira infância com maior poder preditivo sobre a decodificação, a fluência e a compreensão leitora, apontando

o conhecimento do alfabeto, a consciência fonológica, a nomeação rápida de letras e objetos, a escrita do próprio nome e a memória fonológica como os indicadores mais consistentes (NELP, 2008). Poucos anos antes, Snow, Burns e Griffin (1998) já haviam chegado a uma conclusão semelhante ao demonstrar que experiências linguísticas ricas na primeira infância reduzem as dificuldades de leitura enfrentadas mais tarde pela criança; os autores fazem questão de distinguir preparação de alfabetização formal antecipada, distinção que se tornaria o eixo de toda essa corrente teórica.

Foi Whitehurst e Lonigan (1998) quem deu nome sistemático a esse campo, ao proporem o conceito de alfabetização emergente: a ideia de que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita muito antes de qualquer instrução formal, a partir de habilidades que os autores dividem em dois grupos, as internas ao sujeito, como a consciência fonológica e o conhecimento das letras, e as externas, moldadas pelo ambiente linguístico, como o vocabulário. Essa divisão ajuda a explicar por que a Educação Infantil já é, na prática, um espaço de aprendizagem sobre a escrita, ainda que sem ensino sistemático do código.

Na mesma linha, Justice e Kaderavek (2004) defendem que cabe à Educação Infantil oferecer ambientes ricos em linguagem, combinando experiências cotidianas de contato com a escrita e momentos estruturados de mediação docente, sem transformar isso em ensino sistemático do alfabeto. A validade empírica dessa aposta aparece no estudo longitudinal de Storch e Whitehurst (2002), que acompanharam crianças da pré-escola ao quarto ano do Ensino Fundamental e constataram que a linguagem oral, o vocabulário e a consciência fonológica desenvolvidos ainda na Educação Infantil

explicam parte expressiva do desempenho posterior em leitura, sobretudo nos anos iniciais da alfabetização formal.

Vale notar que essa corrente conciliadora não está isenta de tensões internas. Pyle, Wickstrom, Gross e Kraszewski (2024), ao observarem salas de Educação Infantil, constataram que a brincadeira inteiramente livre favorece a oralidade e o manuseio do livro, mas não sustenta sozinha o desenvolvimento de habilidades mais avançadas, como a escrita; por outro lado, quando o professor dirige excessivamente a brincadeira em torno de metas linguísticas, corre-se o risco de reproduzir, em miniatura, o mesmo instrumentalismo que essa corrente busca evitar. Esse achado mantém em aberto uma pergunta que nenhuma das três correntes discutidas neste artigo resolve de forma definitiva: até que ponto a mediação docente pode ser intencional sem se tornar diretiva.

No Brasil, essas evidências internacionais encontraram uma sistematização recente na Matriz de Habilidades Precursoras da Leitura e da Escrita, organizada por Amorim et al. (2026) a partir de metanálises e estudos randomizados controlados e estruturada como instrumento complementar à BNCC, sem pretender substituir as referências clássicas discutidas neste artigo.

O próprio currículo nacional já oferece uma ponte para esse debate: os cinco Campos de Experiência da BNCC, a saber, o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, dialogam diretamente com essas competências (Brasil, 2018). Escuta, fala, pensamento e imaginação aproxima-se do vocabulário, da oralidade e da consciência fonológica; corpo, gestos e movimentos sustenta o desenvolvimento

sensorio-motor; e traços, sons, cores e formas favorece a apropriação inicial dos signos gráficos.

O quadro a seguir sintetiza comparativamente essas três correntes, contrastando seus autores de referência, a concepção de infância, o papel atribuído ao professor, a função do brincar e a relação proposta com a escrita em cada uma delas.

Quadro 1. Três correntes teóricas sobre a inserção da língua escrita na Educação Infantil

Critério	Imersão precoce na cultura escrita	Habilidades precursoras da alfabetização	Escolarização precoce (primarização)
Autores de referência	Vygotsky; Soares; Ferreiro e Teberosky; Freire	Snow, Burns e Griffin; Whitehurst e Lonigan; Justice e Kaderavek; Storch e Whitehurst; NELP; Amorim et al.	Steiner; Street
Concepção de infância	Sujeito de direitos culturais, capaz de se apropriar da escrita desde cedo por meio de práticas sociais.	Sujeito em desenvolvimento gradual de competências linguísticas e cognitivas que sustentam a alfabetização futura.	Sujeito biológico e existencial cujo tempo próprio de maturação deve ser protegido da lógica escolar adulta.
Papel do professor	Mediador da cultura escrita, parceiro mais experiente nas interações sociais	Mediador intencional que organiza experiências linguísticas estruturadas, sem	Guardião do tempo biológico da criança, responsável por proteger o brincar livre da

	com a linguagem.	ensinar o código formalmente.	intervenção didática precoce.
Função do brincar	Veículo simbólico para a apropriação da escrita.	Contexto privilegiado para estimular vocabulário, consciência fonológica e funções executivas.	Finalidade em si mesma, insubstituível e ameaçada pela introdução de práticas de letramento.
Relação com a escrita	Contato direto e social com a língua escrita desde a primeira infância.	Preparação indireta, por meio de habilidades que precedem e predizem a alfabetização, sem ensino do código.	Contato a ser adiado até que a maturação biológica indique prontidão.

Reorganizado dessa maneira, o debate proposto neste estudo passa a ter três momentos: a imersão precoce na cultura escrita, tratada no capítulo anterior; o ponto de equilíbrio das habilidades precursoras, aqui discutido; e as perspectivas críticas à escolarização precoce, analisadas na sequência. Parte do antagonismo entre essas correntes decorre menos de uma incompatibilidade real do que da ausência, na literatura amplamente favorável ou amplamente crítica, de uma categoria intermediária capaz de distinguir preparar a criança para aprender de alfabetizá-la precocemente.

5. PERSPECTIVAS CRÍTICAS E RESTRITIVAS AO LETRAMENTO PRECOCE

Apesar dos argumentos apresentados por Vygotsky (1991), Soares (2020) e Freire (1989) em favor da imersão precoce na cultura escrita, existem correntes pedagógicas e teóricas de relevância acadêmica que propõem o adiamento ou a severa limitação de práticas de

letramento na Educação Infantil. Essas perspectivas fundamentam-se tanto em visões de desenvolvimento biológico e maturacionista quanto em profundas críticas sociológicas e antropológicas ao modelo de escolarização moderna. Longe de ser um consenso, a introdução de códigos formais nos anos iniciais é vista por este bloco teórico como uma intervenção invasiva que pode desorganizar os processos naturais de maturação do sujeito e descaracterizar a infância como categoria social autônoma.

No campo das alternativas pedagógicas consagradas, a Pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, oferece uma das oposições mais estruturadas à intelectualização precoce da criança pequena. Conforme pontua Steiner (2013), o desenvolvimento humano organiza-se de maneira cíclica e rigorosa, sendo o primeiro setênio de vida (dos zero aos sete anos) uma etapa dedicada quase exclusivamente ao desenvolvimento do organismo físico, da motricidade ampla e refinada, da imaginação plástica e do fortalecimento da vontade por meio do brincar livre. Sob essa perspectiva antropológica, a introdução formal ou mesmo a exposição informal a grafemas e símbolos abstratos é interpretada como um desgaste energético desnecessário. Lanz (2019) corrobora essa visão ao explicar que a atividade intelectual exigida pela decodificação escrita desvia forças vitais preciosas, as quais deveriam atuar, prioritariamente, no amadurecimento orgânico e na estruturação interna dos órgãos da criança.

Para essa vertente, o contato conceitual e sistemático com o registro gráfico deve ser rigidamente postergado até que a troca dos dentes de leite sinalize a prontidão biológica e anímica para o pensamento abstrato. Essa leitura tensiona diretamente a defesa vigotskiana da imersão precoce: onde Vygotsky (1991) vê na escrita uma extensão

natural do brinquedo simbólico, Steiner (2013) vê um desvio de energias vitais que deveriam sustentar o próprio brincar.

Outro argumento recorrente e central na literatura crítica contemporânea aponta para os sérios riscos da "primarização" ou da "escolarização precoce" da Educação Infantil. Esse fenômeno caracteriza-se pela transposição inadequada dos objetivos, rotinas e métodos instrumentais do Ensino Fundamental para a creche e a pré-escola. Teóricos de matriz maturacionista e da psicologia do desenvolvimento, como Postman (1999) e Elkind (2004), alertam que a forte pressão mercadológica e parental para que as crianças atinjam a alfabetização técnica ao final da pré-escola acaba por anular o tempo social do lúdico. Evidências internacionais recentes corroboram essa preocupação: Murray (2025) argumenta que a escolarização prematura na primeira infância compromete o desenvolvimento imediato da criança e, no longo prazo, também seu desempenho acadêmico e sua produtividade.

Pesquisa recente conduzida no contexto brasileiro identificou contradições persistentes nos documentos oficiais que orientam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reforçando os riscos de antecipação de conteúdos apontados por essa corrente crítica (Melo; Tassoni, 2025). O avanço dessas demandas burocráticas substitui as interações espontâneas e as investigações corporais por rotinas rígidas de fixação de conteúdos, confinamento em classes e preenchimento de folhas de atividades repetitivas, gerando distúrbios de ansiedade infantil e minando o desenvolvimento socioemocional saudável.

Sob outro ângulo, o da sociologia da infância, autores como Corsaro (2011) e Sarmento (2005) discutem que a antecipação de conteúdos

pedagógicos reflete uma visão colonizadora do adulto sobre a criança, encarando a infância apenas sob a perspectiva do vir-a-ser, isto é, como um estágio de preparação para o futuro escolar e produtivo. Ao criticar a visão autônoma do letramento, Street (2014) argumenta que o modelo escolar clássico de alfabetização tende a ignorar as culturas infantis e os letramentos vernáculos das comunidades de origem da criança, transformando a instituição em um aparelho de normatização cultural e exclusão. Por conseguinte, as críticas de Street (2014) e as abordagens de orientação biológica convergem ao sinalizar que a imposição de um padrão gráfico formalizado desrespeita a lógica da infância, gerando um descompasso estrutural entre as reais necessidades de expressão da criança pequena e o aparato tecnicista imposto pela escola.

Essas críticas tensionam diretamente a tese defendida no capítulo anterior. De um lado, Vygotsky (1991), Soares (2020) e Freire (1989) veem na imersão precoce na cultura escrita um direito histórico-cultural da criança. De outro, Steiner (2013), Postman (1999), Elkind (2004), Corsaro (2011), Sarmiento (2005) e Street (2014) convergem em apontar que essa mesma imersão, quando mal conduzida, compromete o tempo biológico, a autonomia cultural e a integridade da infância. O impasse entre letramento como direito e letramento como risco permanece, neste ponto, sem solução, e é exatamente esse impasse que a síntese a seguir busca equacionar.

6. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA SÍNTESE CRÍTICA ENTRE A CULTURA ESCRITA E O BRINCAR

A tensão entre as correntes apresentadas nos itens anteriores não representa um impasse insolúvel, mas um problema de definição operacional: a divergência entre os defensores da imersão precoce e

os teóricos da cautela biológica ou sociológica se dissipa quando o letramento é desvinculado dos métodos instrumentais da cartilha tradicional. As críticas de Steiner (2013) e de Street (2014) permanecem válidas quando a escola confunde imersão na cultura escrita com o preenchimento de folhas de treino motor e cópias exaustivas de sílabas, um modelo que de fato desrespeita o tempo biológico e a lógica cultural da infância.

No entanto, quando resgatada a perspectiva social proposta por Vygotsky (1991) e por Soares (2020), o letramento na primeira infância deixa de ser sinônimo de escolarização precoce e passa a ocorrer necessariamente por meio da mediação lúdica e de práticas sociais autênticas. A crítica recai, portanto, sobre o método empregado, não sobre o direito da criança ao contato com a cultura escrita.

A articulação entre esse bloco de críticas e o ordenamento jurídico-pedagógico brasileiro encontra respaldo direto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009. O documento legal estabelece de forma categórica, no Art. 9º, que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009, p. 2). Ao normatizar que as experiências infantis devem priorizar a ludicidade, a legislação atua como um escudo contra o avanço das forças de primarização. As DCNEI validam o pressuposto de que a criança constrói sua identidade por meio de ações mediadas pelo brincar simbólico, e não pelo confinamento físico de corpos infantis ativos em classes rígidas. O inciso II do mesmo artigo especifica que essas interações devem promover a imersão da criança nas culturas da oralidade e da escrita (Brasil, 2009, p. 2), deixando claro que a legislação não veta o contato com a língua escrita, apenas exige que ele ocorra de forma indissociável do

brincar. O texto legal determina no Art. 4º que as propostas pedagógicas devem basear-se em princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo o respeito à dignidade e aos direitos das crianças (Brasil, 2009, p. 1). Ao mesmo tempo, o Art. 11 blinda a infância ao consolidar que a transição para o Ensino Fundamental deve ocorrer sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 3).

Nesse panorama de superação e síntese conceitual, o brincar simbólico emerge como o principal veículo psicológico para promover a transição natural entre o pensamento puramente concreto e a capacidade de representação abstrata. No jogo de faz de conta, a criança atribui novos significados aos objetos cotidianos, transformando um pedaço de madeira em um telefone ou desenhando traços livres na areia para simular uma lista de compras. Essas ações lúdicas constituem, essencialmente, a gênese da função simbólica. O grafismo infantil e as hipóteses de escrita espontânea devem ser acolhidos e validados pela mediação intencional do professor como manifestações legítimas do pensamento infantil.

Paralelamente, a oralidade atua como o alicerce sobre o qual o letramento se edifica. É por meio das rodas de conversa cotidianas, da contação de histórias e do contato permanente e prazeroso com a literatura infantil que a criança desenvolve a consciência narrativa e amplia seu repertório linguístico. Ela aprende as funções reais da escrita ao observar o professor ler as regras de um jogo, o cardápio da merenda ou um poema, percebendo que o texto escrito preserva e transmite sentidos reais.

A articulação teórico-legal apresentada anteriormente encontra respaldo direto na política educacional brasileira mais recente. No

âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, o Ministério da Educação criou o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido em parceria com universidades públicas, estados e municípios de todo o país e em sintonia com a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) (Brasil, 2025). O programa oferece formação continuada aos professores da Educação Infantil para organizar o trabalho pedagógico voltado à leitura, à escrita e à oralidade sem antecipar a alfabetização formal, reafirmando o entendimento de que a BNCC não prevê a alfabetização sistematizada nessa etapa, mas garante às crianças o direito de vivenciar experiências de leitura, escrita e diferentes linguagens por meio de práticas lúdicas, significativas e contextualizadas (Brasil, 2018). Ao orientar os docentes a desenvolver práticas de literatura infantil, oralidade, escrita emergente e brincadeiras, o LEEI materializa, em política pública nacional, a mesma síntese teórica defendida neste estudo: alfabetizar na infância significa garantir experiências ricas com a cultura escrita, respeitando a infância e fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os princípios da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

7. O LETRAMENTO NA PRÁTICA COTIDIANA DA PRÉ-ESCOLA

A transposição dos fundamentos teóricos analisados para a empiria das salas de aula de pré-escola exige a superação de ambientes engessados, materializando o conceito de "alfabetizar letrando" em uma rotina viva e dinâmica. Na prática pedagógica cotidiana, a imersão na cultura escrita não se traduz na fixação de fonemas isolados na lousa, mas sim na organização intencional do espaço e do tempo. Como assevera Soares (2020), esse ambiente precisa ser

linguisticamente responsivo para se converter em um espaço alfabetizador. Relatos de experiência recentes ilustram essa mesma lógica na prática cotidiana da pré-escola, evidenciando como a articulação entre alfabetização, letramento e ludicidade, alinhada às diretrizes da BNCC, se materializa no chão da sala de aula (Freitas; Pinho; Braga, 2023).

As salas de aula convertem-se em ambientes alfabetizadores quando os livros de literatura infantil estão ao alcance das mãos das crianças, quando os cartazes fixados nas paredes trazem listas de combinados construídas coletivamente e quando os crachás de identificação são utilizados como ferramentas de autorreconhecimento e de agência em jogos de adivinhação. A rotina deve ser estruturada de modo que o texto escrito apareça como uma extensão natural das necessidades comunicativas do grupo, validando o pressuposto de Vygotsky (1991) de que a aprendizagem da escrita deve nascer de demandas reais e significativas da própria criança.

Assim, essa abordagem sugere que o brincar simbólico e o jogo de faz de conta funcionam como eixos privilegiados nos quais a escrita ganha sentido e função social. Essa dinâmica aproxima-se do que Corsaro (2011) descreve como “reprodução interpretativa”: a criança não copia passivamente o mundo adulto, mas apropria-se dele de forma criativa para construir suas próprias culturas de pares. Nas salas de aula, isso se manifesta na criação de cantinhos temáticos estruturados, como um mercadinho, um consultório médico ou uma agência de correios fictícia. Ao brincarem de fazer compras, as crianças pequenas são motivadas a elaborar listas de compras espontâneas por meio de rabiscos, pseudolettras ou desenhos narrativos.

Um exemplo hipotético, comum na rotina da Educação Infantil, ajuda a visualizar esse processo: durante a organização de um mercadinho pedagógico, as crianças poderiam produzir listas utilizando desenhos, rabiscos e hipóteses de escrita para registrar os produtos que desejassem “comprar”, cabendo ao professor, na função de mediador, valorizar essas produções como ponto de partida para novas interações, sem realizar correções formais. Esse tipo de situação, de caráter didático e ilustrativo, e não empírico, ajuda a visualizar os pressupostos discutidos por Ferreiro e Teberosky (1999) e por Soares (2020).

Em outro exemplo da mesma natureza, ao simularem o trabalho de um médico, as crianças poderiam registrar em prontuários suas hipóteses de escrita, exercitando a mesma função semiótica do exemplo anterior. Nesse cenário hipotético, o professor, ao atuar como mediador, não corrigiria o grafismo infantil com base em padrões ortográficos adultos, mas questionaria, instigaria e atuaria como escriba do grupo, anotando, por exemplo, as regras de uma brincadeira inventada pela turma ou redigindo um bilhete a ser enviado às famílias.

A oralidade e a contação diária de histórias consolidam-se como práticas indissociáveis desse processo. Sob o prisma de Bakhtin (2011), a linguagem é essencialmente dialógica, constituída na relação com o outro, e é essa relação que a escola precisa cultivar todos os dias. Ao ouvir a leitura dramática de um livro literário e participar de rodas de conversa, a criança amplia o vocabulário e o domínio das estruturas da fala, e passa a perceber empiricamente as características e a estabilidade do suporte escrito. Ela compreende que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo, e que aqueles sinais gráficos preservam a voz do autor.

Outro exemplo hipotético, também comum nesse contexto, seria uma situação de contação de histórias em que uma criança perguntasse ao professor como poderia escrever um bilhete para a mãe. Antes mesmo de conhecer convencionalmente as letras, ela poderia produzir um registro composto por traços e símbolos próprios, explicando oralmente o significado de cada um. Esse tipo de episódio, de natureza ilustrativa e não empírica, evidencia que a intenção comunicativa pode anteceder a escrita convencional, corroborando a perspectiva da psicogênese da língua escrita.

O contato prazeroso com poemas, parlendas e cantigas de roda estimula a percepção de rimas e aliterações de maneira fluida, estruturando a base da consciência fonológica através da ludicidade. Nessa mesma direção, a perspectiva dos multiletramentos proposta por Rojo (2009) amplia esse horizonte ao reconhecer que a criança interage também com textos multimodais e mídias digitais, ampliando suas formas de leitura de mundo.

Portanto, a rotina prática da pré-escola fundamentada no letramento social contribui para superar o impasse regulatório das diretrizes nacionais (DCNEI) ao afastar o fantasma da primarização. Salas de aula que adotam essa postura tendem a acolher crianças mais ativas, curiosas e investigadoras, que veem na escrita uma forma de expressão e poder, e não uma obrigação punitiva ou de confinamento corporal. Ao garantir o direito inalienável ao brincar e ao mesmo tempo descortinar o universo dos signos linguísticos, a prática pedagógica promove o desenvolvimento integral do sujeito, assegurando que a infância seja vivenciada em toda a sua potência criadora, sem antecipações artificiais e com total respeito à sua singularidade.

7.1. Implicações Pedagógicas

Os referenciais discutidos neste estudo permitem delinear princípios orientadores para a prática pedagógica na Educação Infantil. As atividades de letramento devem partir de situações reais de comunicação, privilegiando a mediação docente, o brincar simbólico, a oralidade, a literatura infantil e a produção espontânea de registros escritos. Nesse contexto, projetos como troca de correspondências entre turmas, organização de mercados simbólicos, produção coletiva de listas, elaboração de receitas, registros de histórias e dramatizações constituem estratégias compatíveis com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a BNCC (Brasil, 2018), por favorecerem o contato significativo com a cultura escrita sem antecipar práticas formais de alfabetização.

Quadro 2. Estratégias pedagógicas de letramento na Educação Infantil

Estratégia	Objetivo pedagógico	Fundamentação
Correspondência entre crianças	Compreender a função social da escrita	Freire; Soares
Mercadinho simbólico	Produzir listas e registros espontâneos	Vygotsky; Ferreiro
Contação de histórias	Desenvolver oralidade e consciência narrativa	Bakhtin; Vygotsky
Produção coletiva de textos	Mediação do professor escriba	Soares

8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução dos objetivos propostos neste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e de caráter teórico-conceitual, conforme os pressupostos de Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013), materializada por meio de uma revisão narrativa de literatura. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, analisar e interpretar de forma profunda os fenômenos educacionais e as diferentes concepções de infância e letramento, prescindindo de quantificações estatísticas ou mensurações numéricas. Diferentemente de uma revisão sistemática, a revisão narrativa não pretende esgotar ou mapear exaustivamente a produção acadêmica sobre o tema, mas selecionar, de forma fundamentada, os referenciais teóricos mais representativos e canônicos para sustentar a análise proposta.

A seleção do corpus teórico obedeceu a um critério de relevância e representatividade conceitual, e não a um protocolo de busca sistemática em bases de dados. Foram priorizados autores cuja contribuição é reconhecida como fundante ou seminal para o debate sobre infância e letramento, contemplando quatro eixos articulados: o percurso histórico das concepções de infância, delineado por Ariès, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Piaget e Wallon; as matrizes teóricas favoráveis à imersão precoce na cultura escrita, representadas por Vygotsky, Soares, Ferreiro e Teberosky e Freire; a corrente das habilidades precursoras da alfabetização, sustentada por Snow, Burns e Griffin, por Whitehurst e Lonigan, por Justice e Kaderavek, por Storch e Whitehurst, pelo National Early Literacy Panel e pela Matriz de Habilidades Precursoras de Amorim et al.; e as perspectivas críticas ou restritivas a esse processo, sustentadas por Steiner e Street.

Adicionalmente, incluiu-se a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (DCNEI) como marco regulatório da discussão nacional. Por se tratar de uma revisão de caráter narrativo, este estudo não se propõe a reportar quantitativos de estudos localizados, período de busca, idiomas ou critérios de exclusão, elementos próprios de revisões sistemáticas ou integrativas; a validade da análise repousa, antes, na consistência teórica da triangulação entre os autores selecionados.

A análise dos dados e das informações coletadas foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo analítico-discursiva, seguindo as etapas de coleta, categorização e interpretação de dados qualitativos propostas por Sampieri, Collado e Baptista Lucio (2013). Os textos selecionados foram submetidos a um processo de confrontação direta e triangulação teórica, o que permitiu identificar os pontos de convergência, as divergências conceituais e os tensionamentos ideológicos entre os autores favoráveis à imersão na cultura escrita e as correntes que preconizam o adiamento dessas práticas formais.

A fundamentação legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil operou como o eixo integrador e balizador dessa discussão. Esse procedimento metodológico viabilizou a síntese dialética necessária para discutir como a mediação lúdica e social proposta pelas diretrizes nacionais e pelos teóricos interacionistas pode contribuir para superar o impasse histórico entre a garantia dos direitos culturais da criança e os riscos iminentes de uma primarização precoce da pré-escola.

Como limitação inerente ao método adotado, reconhece-se que a revisão narrativa não permite mensurar a força ou a consistência estatística das evidências reunidas, tampouco garante a

exaustividade da literatura disponível sobre habilidades precursoras da alfabetização, cujo volume de produção internacional é significativamente maior do que o nacional. Além disso, a seleção de autores, embora fundamentada em critérios de relevância e representatividade, envolve inevitavelmente escolhas interpretativas dos pesquisadores, o que recomenda cautela na generalização das conclusões apresentadas. Estudos futuros de revisão sistemática ou de campo, aplicados ao contexto brasileiro da Educação Infantil, são necessários para verificar empiricamente a convergência entre as três correntes teóricas discutidas neste artigo.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o panorama exposto, a imersão na cultura escrita durante a Educação Infantil pode deixar de ser um ponto de discórdia pedagógica quando ressignificada sob a ótica do letramento social, dialógico e interacionista. A contraposição teórica entre os defensores da inserção precoce e as correntes que preconizam a cautela biológica ou sociológica, como Steiner (2013) e Street (2014), ajuda a localizar onde estaria o risco mais relevante. Ele não está na presença da linguagem escrita em si, mas no anacronismo de métodos diretivos que reduzem essa apropriação cultural a treinos mecânicos, folhas de cópia e confinamento corporal. Quando a prática pedagógica confunde alfabetizar com escolarizar, as críticas à primarização da pré-escola tornam-se legítimas. Já os resultados da transposição teórica para a rotina diária das salas de aula sugerem que é possível reconciliar o direito ao conhecimento e o direito à infância.

A análise da práxis na pré-escola reforça a leitura de que o brincar simbólico, a oralidade e o contato prazeroso com a literatura infantil

funcionam como os eixos integradores dessa superação conceitual. Longe de ser uma atividade passiva ou meramente preparatória para o Ensino Fundamental, o letramento na primeira infância manifesta-se na agência das crianças quando inseridas em contextos discursivos reais, como na elaboração de correspondências afetivas e na simulação lúdica de papéis sociais em cantinhos temáticos. Essas vivências respeitam a psicogênese da língua escrita e as hipóteses investigativas dos sujeitos infantis, e estão em consonância com as determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com as competências propostas pelos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por tratar-se de uma revisão narrativa, este estudo não pretende generalizar resultados empíricos, mas oferecer uma síntese teórica que subsidie práticas pedagógicas e futuras pesquisas sobre o tema.

A análise realizada permite compreender que fundamentar o letramento por meio de interações lúdicas e sociais contribui para legitimar o papel pedagógico da Educação Infantil como um espaço de ampliação do repertório cultural da criança, sem violar seu tempo próprio de desenvolvimento infantil. O professor, como mediador intencional e atento, tem o desafio ético de afastar as pressões instrumentais do mercado e garantir um ambiente alfabetizador que seja, primordialmente, acolhedor e expressivo. Ao assegurar que a leitura e a escrita ganhem sentido social no tempo presente para os alunos, delineia-se uma pedagogia que não antecipa etapas futuras, mas que acolhe e expande a infância em toda a sua integridade, potência e capacidade criadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Américo Nobre Gonçalves Ferreira et al. Matriz de Habilidades Precursoras da Leitura e da Escrita para a Educação Infantil Baseada em Evidências. Recife: Escribo, 2026. Disponível em: <https://americoedu.com>. Acesso em: 26 jul. 2026.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 85, de 4 de fevereiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2025.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELKIND, David. Sem tempo para ser criança: a infância estressada. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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: Cortez, 1989.

FREITAS, L. G. de; PINHO, V. A. de; BRAGA, M. L. Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 8, e15735, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15735>.

HADDAD, Lenira; ARTUR, Ana; FOLQUE, Maria Assunção. Olhares sobre a linguagem escrita na prática pedagógica da educação infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 19, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023735>.

JUSTICE, Laura M.; KADERAVEK, Joan N. Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, v. 35, n. 3, p. 201-211, 2004. DOI: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020)).

LANZ, Rudolf. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

MELO, Raimunda Alves; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Transición de la Educación Preescolar a la Educación Primaria: un análisis del ciclo de la política. Actualidades Investigativas en Educación, San José, v. 25, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62343>.

MURRAY, Jane. Premature schoolification during early childhood hinders later academic success and productivity. International Journal of Early Years Education, v. 33, n. 1, p. 1-7, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2481759>.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (NELP). Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel. Washington, D.C.: National Institute for Literacy, 2008. Disponível em: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Grafiva, 1999.

PYLE, Angela; WICKSTROM, Hanna; GROSS, Olivia; KRASZEWSKI, Ellen. Supporting literacy development in kindergarten through teacher-facilitated play. Journal of Early Childhood Research, v. 22, n. 3, p. 428-441, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X231221363>.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Metodologia de Pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso/McGraw-Hill, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e culturas da infância: elementos para uma sociologia da infância contemporânea. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas socioculturais da infância e educação. Porto Alegre: Graúna, 2005. p. 19-35.

SNOW, Catherine E.; BURNS, M. Susan; GRIFFIN, Peg (ed.). Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C.: National Academy Press, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetrar: fundamentos e práticas. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEINER, Rudolf. A educação da criança segundo a Ciência Espiritual. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STORCH, Stacey A.; WHITEHURST, Grover J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, v. 38, n. 6, p. 934-947, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Natal: Edufrn, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WHITEHURST, Grover J.; LONIGAN, Christopher J. Child development and emergent literacy. *Child Development*, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - Unida -Py, [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - Unida - Py, [acesse o artigo original](#)

[para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - Unida - Py, [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - Unida - Py, [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - Unida - Py, [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

⁶ Orientador