

Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil

 Léia Gonçalves de Freitas¹,  Vilma Aparecida de Pinho²,  Márcia Lemos Braga³,

^{1, 2} Universidade Federal do Pará – UFPA. Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira. Rua Coronel José Porfírio, Recreio, Altamira - PA. Brasil. ³ Secretaria Municipal de Educação do Pará.

Autor para correspondência/Author for correspondence: leiafreitas@ufpa.br

RESUMO. O objetivo do estudo é sistematizar e socializar as vivências de uma professora da Educação Infantil em uma escola pública do município de Uruará – PA, problematizando como têm ocorrido as práticas em relação às orientações dos princípios legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no tocante à alfabetização e ao letramento na etapa da Educação Infantil. O percurso metodológico foi o Relato de Experiência, fundamentado em Lüdke e Cruz (2010), por compreender que, enquanto modalidade de redação acadêmico-científica, ele contribui para o aperfeiçoamento e a qualificação da construção e discussão do conhecimento crítico e reflexivo. Nesse sentido, o relato da professora nos permitiu pontuar que alfabetizar e letrar são indissociáveis no contexto educativo de crianças bem pequenas e pequenas, pois elas têm suas próprias impressões e interpretações do saber-fazer. Assim, ao explorar, sentir e agir, elaboram, dão sentidos e significados às suas vivências em diferentes contextos de aprendizagens, sendo necessárias, portanto, atividades lúdicas que respeitem essas manifestações e oportunizem o trabalho com as múltiplas linguagens.

Palavras chave: educação infantil, alfabetização, letramento, ensino remoto, BNCC.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 8	e15735	10.20873/uft.rbec.e15735	2023	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------



From experiences to literacy, Literacy and playful practices in early Childhood Education

ABSTRACT. The objective of the study is to systematize and socialize the experiences of a teacher of Early Childhood Education in a public school in the city of Uruará - PA, problematizing how practices have occurred in relation to the guidelines of the legal principles of the National Common Curricular Base (BNCC) regarding literacy and literacy in the Early Childhood Education stage. The methodological course was the Experience Report, based on Lüdke and Cruz (2010), understanding that, as a modality of academic-scientific writing, it contributes to the improvement and qualification of the construction and discussion of critical and reflective knowledge. In this sense, the teacher's report allowed us to point out that literacy and literacy are inseparable in the educational context of children, as they have their own impressions and interpretations of know-how. Thus, when exploring, feeling and acting, they elaborate, give senses and meanings to their experiences in different learning contexts.

Keywords: early childhood education, literacy, remote teaching, BNCC.

De las experiencias a la alfabetización, la alfabetización y las prácticas lúdicas en la Educación Infantil

RESUMEN. El objetivo del estudio es sistematizar y socializar las experiencias de una docente de Educación Infantil de una escuela pública de la ciudad de Uruará - PA, problematizando cómo se han producido las prácticas en relación a los lineamientos de los principios legales del Currículo Nacional Común. Base (BNCC) sobre lectoescritura y lectoescritura en la etapa de Educación Infantil. El curso metodológico fue el Informe de Experiencia, basado en Ludke y Cruz (2010), entendiendo que, como modalidad de escritura académico-científica, contribuye a la mejora y calificación de la construcción y discusión del conocimiento crítico y reflexivo. En este sentido, el relato de la docente nos permitió señalar que alfabetización y lectoescritura son inseparables en el contexto educativo de los niños, ya que tienen sus propias impresiones e interpretaciones del saber hacer. Así, al explorar, sentir y actuar, elaboran, dan sentidos y significados a sus experiencias en diferentes contextos de aprendizaje.

Palabras clave: educación infantil, alfabetización, enseñanza a distancia, BNCC.

Introdução

O objetivo deste trabalho foi analisar as experiências de uma professora na Educação Infantil em uma escola pública do município de Uruará – PA, problematizando como tem sido as práticas em relação às orientações dos princípios legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no tocante à alfabetização e ao letramento na etapa da Educação Infantil. A investigação sobre alfabetização e letramento como questão de pesquisa nos possibilitou compreender que a Educação Infantil é um processo que envolve interações e brincadeiras, como prevê a BNCC (Brasil, 2020). Sua orientação é o desenvolvimento e a aplicabilidade dos objetivos de aprendizagens articulados ao ensino das múltiplas linguagens presentes no cotidiano da criança no chão da escola. Essas questões concorrem para ampliar o debate na BNCC ao serem estabelecidos seis direitos de aprendizagens, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, é direito da criança explorar suas múltiplas linguagens e cabe à escola garantir práticas pedagógicas em que possa:

expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos *elaborados* a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações. (Brasil, 2020, p. 62).

As manifestações expressivas como desenhos, pinturas, movimentos, linguagem e outros (nem sempre compreendidas pela escola e pelos professores) são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Logo, as linguagens plásticas (pinturas, colagens, modelagens e outras), corporais, verbais e musicais são importantes canais de percepções do mundo, apresentando-se primeiro como meio de comunicação; depois, internalizadas para o desenvolvimento de outras funções.

O desenvolvimento das linguagens na infância, de acordo com a BNCC, precisa acontecer por meio dos eixos estruturantes *interações e brincadeiras*, buscando assegurar os direitos de aprendizagem. A brincadeira é a linguagem da criança; mediada por ela, a criança se expressa e compreende a natureza, o mundo social e a si mesma. Esse entendimento permite ao professor propor ações didáticas de acordo com as necessidades individuais, fundamentado nos campos de experiências e seus objetivos de aprendizagens¹, visando à construção de conhecimentos e saberes de vida e de mundo.

Essas linguagens, no texto em tela, estão discutidas, analisadas e fundamentadas nos aportes teórico e metodológico do *relato de experiência* à luz de Lüdke e Cruz (2010). Para tais autores, trata-se de um percurso metodológico muito utilizado na área da educação, buscando o registro das vivências de uma prática docente. É uma modalidade de escrita acadêmica com teor científico que contribui para o aperfeiçoamento da construção e discussão do conhecimento refletido e analisado criticamente. Contudo, é preciso coerência, consistência e objetivação sobre as informações apresentadas e debatidas no texto, além da qualidade redacional e estrutural.

De acordo com Lüdke e Cruz (2010), a compreensão do conteúdo abordado implica na qualidade da escrita, na propriedade discursiva e analítica. Por isso, os relatos da prática devem ser claros e precisos; conter uma amostra rica em detalhes; não submergir em discussão bibliográfica excessiva; e conter aspectos negativos e positivos dessa experiência. Esse tipo de escrita acadêmica é uma expressão narrativa que possibilita a produção dos conhecimentos em vários campos e temáticas.

Alfabetizar letrando na Educação Infantil

A Educação Infantil é importante para o desenvolvimento da criança. Não se trata de uma preparação para o Ensino Fundamental, mas uma etapa independente, necessária ao processo de aprendizagem, e apesar de não ser exigência legal, algumas crianças já saem da Educação Infantil escrevendo e lendo seu nome, algumas palavras e frases curtas. Porém, isso acontece de forma espontânea, de acordo com o tempo de cada criança. Para o ensino das primeiras leituras, Cagliari (1998, p. 164) informa:

... em vez de começar o trabalho com letras e palavras ortograficamente, pode-se mostrar aos alunos que eles conseguem ler outros sistemas de escritas, por exemplo, os pictogramas usados de modo geral na sociedade moderna, como as indicações de toalete masculino e feminino, os logotipos de marcas famosas, etiquetas, símbolos, etc., explicando que a essas formas gráficas se pode associar uma palavra, e que isso é ler, no sentido mais técnico do termo, aqui há um mundo inteiro a ser explorado. (Cagliari, 1998, p. 164).

Essas práticas de alfabetização e letramento devem acontecer articuladas às interações e brincadeiras numa perspectiva lúdica de educação. Assim, ao priorizar as possibilidades espontâneas da criança nesse processo, o professor não está lhes negando o direito à leitura e à

escrita, mas permitindo opções de se trabalhar as diferentes aquisições de linguagens por meio da ludicidade, a partir das necessidades e especificidades delas.

O desafio é superar a forma mecânica de ensinar, pois

... a escrita deve ter significado para as crianças e ... deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (Vygotsky, 1994, p. 78).

Não se ensina a ler e escrever isoladamente do contexto social; a alfabetização e o letramento estão presentes em todo o processo da aprendizagem manifestado no cotidiano infantil. Nesse sentido, concordamos com Soares (2005) quando afirma que letramento é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais; todos são necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita, sendo, portanto, indissociáveis.

Assim, os cartazes educativos utilizados na aprendizagem das crianças, como o calendário anual e do tempo (chuvoso, ensolarado ou nublado), a chamadinha, as palavras mágicas, a rotina diária, o painel de aniversário, as fichas com os nomes das crianças e o alfabeto só têm sentido se possibilitarem a construção de aprendizagens significativas, considerando o conhecimento que cada uma traz da sua vivência de mundo, bem como a compreensão que cada uma tem em um espaço-tempo e um ritmo diferenciado, reafirmado nos objetivos de aprendizagens, conforme indica a BNCC.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto os comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagens e desenvolvimento nos diversos campos de experiências sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. (Brasil, 2020, p. 44).

Na escola em questão, essas orientações integram a rotina, já que os planejamentos preveem ações didáticas e pedagógicas com proposições e desenvolvimentos de conhecimentos e saberes-fazer de acordo com os campos de experiências da BNCC. São ações que consideram o processo de aprendizagem das crianças, propondo construir objetivos de aprendizagem nos eixos estruturantes das interações e das brincadeiras como salienta o instrumento legal.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2020, p. 37).

Há dois anos a escola vem discutindo, analisando e trabalhando os componentes curriculares inseridos na BNCC, sendo implantada em definitivo em 2020, com as seguintes ações:

1) Projeto Diagnóstico, momento em que foi feito um levantamento das dificuldades apresentadas por cada criança, assim como os objetivos de aprendizagens que cada uma desempenhava para, seguidamente, desenvolver os objetos dos conhecimentos propostos pelo currículo escolar, construído com as professoras da Educação Infantil e a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, (SEMED), de acordo com a BNCC;

2) O desenvolvimento de atividades lúdicas para uma diagnose dos saberes e dos conhecimentos das crianças.

De posse desses dados, a escola orientou os professores à proposição de atividades lúdicas, utilizando a roda de histórias, interpretada e dialogada com apoio de fantoches e/ou dramatizações. Essas rodas de histórias, além de proximidade física entre quem conta e quem ouve, prevê interações. Como advertem Brandão e Rosa (2013, p. 36),

... a relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Assim, considerando que as crianças estão numa etapa da vida cuja “tarefa evolutiva” é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa.

São atividades didáticas que desenvolvem a linguagem oral e a escrita, nem sempre dominadas por todas as crianças. Algumas chegam à escola com dificuldades. Por vezes, seu repertório de fala é somente de palavras soltas, sem sentido aparente; outras têm conhecimento básico e noções de linguagens diferenciadas ainda aos três anos.

De acordo com Saraiva (2001), a escola tem responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização, de aperfeiçoar sua leitura de modo que o domínio da prática não se esgote em si mesma, mas que se dirija à apropriação de um código, que é a escrita, complementando-se.

Na Educação Infantil, leitura e escrita não consistem na decodificação dos sons das letras do alfabeto. O processo deve ser entendido como leitura de mundo, considerando os percursos culturais vivenciados pela criança e as experiências que cada uma adquire no seu dia a dia. A apropriação da oralidade e da escrita acontecem por meios de rabiscos, desenhos direcionados ou livres, pinturas, etc.

Os manuseios corretos dos gizes de cera e dos lápis de cor são fatores almejados tanto pelas crianças quanto por professores, pois as crianças chegam à escola ainda com dificuldades motoras. Essas vão sendo eliminadas no decorrer da aprendizagem, com avanços consideráveis no desenvolvimento das crianças, como observado durante a materialização de dois projetos realizados na escola: “O Projeto Dia do Livro” e o “Sarau Literário”.

O primeiro projeto acontece ainda no primeiro bimestre, no período em que se comemora o dia do livro infantil, 18 de abril. Durante a semana, realizaram-se atividades de leituras, histórias, músicas e outras formas de linguagens sob a ótica do escritor Monteiro Lobato, que tem subsidiado o planejamento didático e pedagógico das professoras. Geralmente, o pátio é o local das ações, onde são disponibilizados diversos livros para o manuseio. Há contação de história para o público escolar ali presente: crianças, professores, coordenação pedagógica e demais profissionais da educação; fala-se da importância da leitura, e as crianças ficam livres para um maior contato e explorar o ambiente com diversas exposições de linguagens.

O segundo projeto acontece no final do terceiro bimestre, levando um tempo mais prolongado e conta com a participação das famílias. No decorrer, cada criança leva para casa uma sacola denominada de “sacola viajante”, contendo livros de história infantil, uma caixa de giz de cera ou de lápis de cor e uma folha em branco para a leitura da família. Após isso, é solicitado que sejam elaborados desenhos com os resultados do aprendizado, após se dá a socialização com os colegas. Nesse momento, as crianças recontam para todos os presentes a história estudada em casa. Assim, a “sacola viajante” tem um endereço diferente e uma história fascinante a ser ouvida todo dia.

Esses projetos se situam no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. O objetivo são as experiências com brincadeira, jogos, rodas de conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, histórias e outros (Brasil, 2020). A ideia é permitir às crianças o encantamento e o desenvolvimento infantil, como orientados nos direitos de aprendizagem.

Quando participam do projeto, as crianças ficam empolgadas, porém nem sempre se tem bom resultado; muitas vezes alguns pais não se envolvem na materialização das ações, fazendo com que algumas crianças fiquem desapontadas por não poderem relatar a história para os colegas; no entanto, outras, mesmo sem ter feito a atividade em casa, criam a sua própria história com base nas ilustrações do livro; e até mesmo alguns que as ouviram recriam novas histórias de acordo com seu entendimento e sua capacidade de desenvolvimento linguístico.

Para o encerramento do projeto, é realizada uma culminância que conta com a participação pública e das famílias para prestigiarem o evento, onde cada turma faz suas apresentações no pátio da escola. Nessas apresentações, destaca-se as danças, músicas, dramatizações das histórias, contador de histórias, dentre outros.

Na escola, as crianças são o centro do planejamento curricular, sujeitos históricos e de direitos, que interage e se relaciona com práticas cotidianas e que constrói sua identidade pessoal e coletiva e sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, conforme prever a BNCC (2020). O brincar é a linguagem principal da criança, por isso interagem e adquirem saberes e conhecimentos que possibilitam desenvolver melhor sua comunicação, enriquecendo sua imaginação e seu pensamento cognitivo, manifestados nas expressões das diferentes linguagens dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento de um planejamento tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras é desafiador. É preciso reinventar os aprendizados, pois eles são flutuantes. Também se exige atualização acerca da ludicidade e corporeidade, como previsto na BNCC, ao tratar do planejamento das atividades que compõem os campos de experiências – fundamentadas nas vivências e interações infantis, tendo as brincadeiras como estratégia principal para a criança explorar, pesquisar, imaginar e se movimentar em um contexto de aprendizagem significativa (Brasil, 2020).

Ludicidade e corporeidade na Educação Infantil são vistas por nós como um campo crucial de formação da criança na interação com o mundo. Em especial, os processos lúdicos que se pautam na noção de jogo de Huizinga (2005). Para ele, trata-se de uma compreensão do lúdico como parte da natureza humana e de outros seres vivos. O lúdico é a própria cultura, segundo esse autor, mas com a ascensão das sociedades modernas, o lúdico passou a ser e estar em determinados tempos e espaços. Conforme Bacelar (2011, p. 26),

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

Concordando com a autora, afirmamos que nem sempre a participação em atividades lúdicas como brincadeiras, danças, jogos, contos significa que as crianças estejam vivenciando o lúdico como uma vivência plena de interação do sentir, pensar, agir com espontaneidade e prazer. Como orientação geral para experiências humanas no contexto da Educação Infantil, o lúdico é refinado por nós nas teorias do faz de conta do campo da sociologia da criança, conforme aprendemos com o autor Corsaro (2011), que valoriza as aprendizagens das crianças nas rotinas culturais feitas por processos de participação ativa. Elas resultam de interpretações das crianças em ações interativas onde vivem com suas famílias e seus pares.

As crianças são consideradas como sujeitos que produzem cultura e sujeitos que criam, pois, têm saberes e possibilidades outras que precisam ser compreendidas por nós, profissionais da educação.

... A cultura de pares é pública, coletiva e performática. Portanto, em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (Corsaro, 2011, p. 128).

As culturas das crianças são contextuais, pois são repletas de experiências vividas por elas no interior de significados que elas produzem e dão sentido à vida, à educação e ao seu próprio desenvolvimento. Nesse âmbito, as noções de corporeidades se pautam na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon para quem as crianças avançam no desenvolvimento cognitivo a partir dos atos motores, ou seja, sem o ato motriz, não há o desenvolvimento de ideias, compreensões e inserções mais aprofundadas na cultura.

Dito isso, podemos afirmar que as experiências das crianças na Educação Infantil se pautam nas criações e invenções, processos pelos quais elas codificam a cultura, as linguagens e o processo de letramento aqui em discussão.

De posse dessas teorias, o planejamento articulado aos saberes e aos conhecimentos dos campos de experiências orienta a elaboração do currículo na Educação Infantil e as práticas

educativas na escola. Assim, o Projeto Diagnóstico foi elaborado com o objetivo de fazer um levantamento do desenvolvimento das crianças.

Durante quinze dias, os professores tiveram o contato inicial com as crianças e a oportunidade de conhecê-las, bem como desenvolveram diversas atividades organizadas e elaboradas de forma lúdicas: encaixe de peças, manuseio com massa de modelar, rodas de conversas, contação de histórias, desenhos livres e direcionados, cantigas de rodas, músicas infantis e brincadeiras livres, como o faz de conta, etc.

Após o término do projeto, a escola orientou a elaboração dos planos de aulas de acordo com a BNCC, contendo campos de experiências a serem trabalhados, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, bem como as atividades e estratégias a serem desenvolvidas no decorrer da semana, além das aprendizagens a serem vivenciadas. Os planos foram elaborados semanalmente seguindo a rotina da escola: acolhida, oração, músicas, histórias, roda de conversas e brincadeiras, momentos em que as professoras puderam identificar as diferentes expressões das linguagens infantis.

Expressão das linguagens na Educação Infantil – elementos para a alfabetização e letramento

Devido à pandemia da Covid-19, as aulas foram suspensas de março a julho de 2020, obedecendo ao Decreto municipal N.º 043/2020, com férias antecipada, em razão do alto índice de contaminações e óbitos registrado no município de Uruará (PA). Não havendo possibilidades do retorno às aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação de Uruará (SEMED), obedecendo à legislação e seguindo orientações do PARECER CNE/CP N.º 09/2020, decide que as aulas deverão retornar no dia 03 de agosto de 2020, de forma remota². Esse parecer traz a reorganização do calendário escolar e as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual.

A coordenação da SEMED e as coordenações pedagógicas das escolas municipais elaboraram um Plano de Ação Pedagógica COVID-19, além de uma carta de informação aos pais, explicando como se daria o processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais, a fim de evitar retrocessos no desenvolvimento das aprendizagens, perda de conhecimentos e habilidades por parte das crianças (Semed, 2020). Dentre as ações, destacam-se:

- 1) mobilizar os professores para o atendimento *online*;

- 2) desenvolver materiais de orientações para os pais e ou responsáveis;
- 3) desenvolver materiais de caráter lúdico e interativo, para serem realizados com as crianças;
- 4) elaborar guias de orientação das rotinas de atividades educacionais supervisionadas;
- 5) organizar cadernos de suporte pedagógico a ser entregues às famílias a cada início de mês, cuja finalidade é o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, conforme rege o artigo 31 da LDB.

A carta aos pais continha informações sobre suas atribuições como agentes no cumprimento das atividades, acompanhando as crianças no desempenho por intermédio do grupo escolar de *WhatsApp*. Desse modo, orientava quanto à organização de filmagens do seu (a) filho (a) e realização das atividades propostas pelas professoras.

Os professores foram informados pela supervisora, por intermédio do grupo de *WhatsApp* escolar, que teriam de elaborar vídeos e enviar pelo grupo de pais via *WhatsApp* para as crianças, de acordo com as aprendizagens vivências em cada turma. Os vídeos e atividades deveriam ter intencionalidades pedagógicas que contribuíssem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças.

No setor da Educação Infantil, foram criados grupos separadamente por idade e turmas para passar as informações precisas para elaboração dos planos de aulas de forma remota. Para as turmas de 3 anos, foram elaboradas apenas videoaulas, com base nas aprendizagens a serem vivenciadas contidas nos cinco campos de experiências exigido pela BNCC. Nas turmas de 3 anos, as atividades aconteceram por meio das ações: elaboração dos vídeos e envio para supervisão fazer as considerações e, seguida, encaminhar aos pais.

Para as turmas de 4 e 5 anos, foram elaborados cadernos de atividades, os quais deveriam ser entregues aos pais e/ou responsáveis. As professoras dessas turmas faziam os vídeos de acordo com os cadernos elaborados pela coordenação pedagógica da escola.

Para o plano de aula e registro, seguiu-se a orientação da supervisão: os planos eram elaborados semanalmente por campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvido e as aprendizagens a serem vivenciadas, seguindo uma rotina semanal. No entanto, para as planilhas bimestrais, a orientação dada às professoras pela SEMED foi a implementação dos objetos do conhecimento registrado na rotina semanal. Cada um devia conter quantidade de horas aulas a seguir durante a semana, exemplo:

- 1) na segunda-feira, o plano de aula era voltado para o conhecimento sobre o

desenvolvimento pessoal e social no qual se trabalharia a identidade e autonomia, natureza e sociedade;

- 2) na terça-feira, o objeto do conhecimento era o desenvolvimento linguístico que abrange a língua escrita, espaços de leitura e música;
- 3) na quarta-feira, o objeto do conhecimento era o desenvolvimento das expressões plásticas e cênicas com as linguagens plásticas e linguagem artística e cultura popular;
- 4) na quinta-feira, é o desenvolvimento lógico matemático e pessoal social, com o eixo conhecimento lógico matemático, tempo e espaço;
- 5) já na sexta, o componente seria o desenvolvimento psicomotor com os eixos atividades lúdicas, jogos e recreação, corpo e movimento.

O foco nos planejamentos era atender às orientações na BNCC no tocante ao trabalho com as múltiplas linguagens, que permeia o cotidiano da Educação Infantil, sendo, portanto, materializada por meio das interações e brincadeiras, constituindo-se eixos da ação docente junto às crianças.

A ideia era romper o paradigma de que alfabetização e letramento são mecânicos, estáticos, que se realizam somente a partir da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a orientação da escola era considerar que, no cotidiano da criança, a comunicação, o desenvolvimento e a aquisição de saberes e conhecimentos são indissociáveis, todos pautados nas manifestações, interesses e necessidades.

Ao pensar nas múltiplas linguagens como formas possíveis de alfabetizar letrando, identificou-se que são ricas as vivências infantis, pois as experiências das professoras demonstraram novas práticas e a ampliação de um repertório sociocultural e profissional resultante das redes de saberes e fazeres a partir das interações sociais e materiais da rotina escolar.

Ocorreu, portanto, uma desconstrução da prática de leitura e escrita a partir dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC. A proposta foi pensar na criança como sujeito em construção e produtor e de direitos – ser social que tem muito a ensinar e aprender, pois escuta, vê e se confronta com as realidades vividas.

É preciso refletir sobre as ações docentes para entender as especificidades e multiplicidades infantis. A criança é multifacetada, tem uma realidade própria, um mundo que é somente seu. Por isso, organiza seu espaço-tempo na sua condição de infância com culturas

e atitudes que exigem do professor compromisso com a mudança, reconhecer e planejar ações didáticas lúdicas, contemplando todas as expressões de linguagens: musical, plástica, corporal, dramática, oral, proporcionando às crianças, a construção identitária.

Mesmo sendo orientadas para essa questão, barreiras precisaram ser quebradas. Em especial, as dificuldades para produção das videoaulas (gravações, edições, elaboração das atividades *online*, planos de aulas, memória de celular com espaço insuficiente). Elas afloraram devido à falta de formação e capacitação para o trabalho remoto³.

Os resultados não foram os esperados. Não se sabe ao certo se o público-alvo foi atingido, especialmente, nas turmas de 3 anos. No entanto, foi feito o que estava ao alcance dos professores.

No ano de 2021, com a possibilidade de um retorno às aulas presenciais, uma nova onda da COVID-19 impossibilitou tal caso, pois, logo após o planejamento escolar, a doença teve um aumento significativo tanto no nosso município quanto nos municípios vizinhos. A SEMED decidiu que as aulas teriam retorno de forma remota, como no ano anterior, enquanto se esperava pela vacina.

O trabalho foi realizado quase que em sua totalidade pelo grupo de *WhatsApp* criado por turmas e por videochamadas para ter contatos visuais com as crianças. Apesar das dificuldades, o aprendizado foi sendo construído acerca dos objetivos do conhecimento e das aprendizagens a serem vivenciadas, sendo a participação da família fundamental.

Aos professores, coube o papel de organizar os vídeos, fazer gravações, editar, explicar os objetivos e as aprendizagens a serem desenvolvidas, mas para que chegassem até a criança foi preciso que a família colaborasse, tendo em vista que os celulares pelo qual os vídeos eram enviados eram dos pais. Cabia a eles repassar às crianças, a fim de que tivessem acesso às aulas.

Ver o empenho das famílias e a preocupação de realizar com suas crianças as atividades propostas pelas professoras e fazer a gravação e as fotografias e enviá-las, de volta, foi gratificante. Entretanto, houve alunos que quase não participavam; outros sequer o fizeram, talvez por dificuldades da família, pela necessidade de trabalho durante o dia inteiro. Muitos deles passaram o maior tempo nas colônias, nos sítios, na casa dos avós, pois os pais precisaram trabalhar e até mesmo manter as crianças longe do foco das contaminações.

Ainda houve alunos que fizeram todas as atividades da semana proposta, tal como evidencia no mosaico de figuras a participação das crianças durante o processo de ensino,

disponível pelo grupo de *WhatsApp* à professora. Nesse momento, as ações docentes se voltaram para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, incitando à participação das crianças, às dificuldades e às possibilidades criadas pela professora para as crianças.

Imagem 1 - Mosaico de atividades realizadas pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal das autoras (2021).

Na figura 1, foi trabalhado o campo de experiência *Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações*, cuja orientação foi marcar o dia da semana no calendário do mês, utilizando material concreto. O objetivo foi a aquisição das noções de tempo e de espaços articulados à leitura dos numerais e palavras. Acompanhado de músicas infantis, buscou-se explorar oralidade, escrita e coordenação motora fina. Nesse momento, três campos de experiências se conectam – “espaço, tempo, quantidade, relações e transformações”, o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” e o campo “eu, o outro e nós”, devidamente planejado a partir da interdisciplinaridade.

A opção se deu porque a situação de ensino remoto tem lacunas de ensino e aprendizagem, exigindo, portanto, mudanças de conceitos e paradigmas de como ensinar. As necessidades que cada criança tinha eram grandes, de tal modo, que exigiu das professoras a

utilização de recursos didáticos, diversos e concretos, possibilitando às crianças, melhor apropriação dos objetos do conhecimento.

Em razão disso, a professora propôs uma atividade utilizando a produção de material concreto – um calendário que foi sendo usado pelas crianças de modo interativo. E, ao percebê-las nessa imersão, a professora dificultava os comandos, primando pelo desenvolvimento da aprendizagem, tais como: quantidade de dias que cada semana, mês e ano possui; identificação de número e sequência numérica; marcar o dia do seu aniversário, datas comemorativas antecessoras e sucessoras do seu dia de aniversário; identificar os dias que faltam para o aniversário; horas; contagem regressiva; escrita e leitura dos números; elaboração de legenda com significação (marcado por cores diferentes para facilitar o aprendizado); dentre outros indicadores que permitiram às crianças explorar com mais propriedade o material disponibilizado na aula.

O trabalho com calendário possibilita a construção de noções de tabela, sequência lógica, sequência e contagem numérica, antecessores e sucessores, além de permitir o desenvolvimento da oralidade e escrita. Ao identificar seu dia de aniversário, tem-se a oportunidade de abordar o direito de aprendizagem, de “conhecer-se”, já que as crianças dialogam com dados de sua identidade e autonomia.

Trabalhar com a Educação Infantil em escolas da Amazônia paraense é um desafio. Exige-se criatividade, estudos e pesquisas (em especial, no tocante à ludicidade). É preciso diariamente estudar sobre jogos que possam ajudar nesse processo. Cabe lembrar que, por anos as crianças são carentes de atividades lúdicas nas escolas, apesar de ser uma prerrogativa exigida pela BNCC, ainda é possível identificar professores que não conseguem desenvolver a ludicidade de forma interdisciplinar.

O brincar é uma forma lúdica de aprendizado infantil e aproxima os sujeitos, proporcionando alegria e diversão; compartilham-se experiências, descobrem-se e aprendem-se coisas novas. A infância retrata bem o mundo dos brinquedos e das brincadeiras, tal como discutido por Vygotsky (1994, p. 81):

De uma forma geral, o lúdico vem influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento e a concentração.

Pensando nisso, a aprendizagem dos alunos se dá por meio das interações e das brincadeiras prazerosamente, cabendo ao professor brincar, estimulando a confiança, a

autonomia e a curiosidade, situação proposta pela atividade representada na figura 2 na atividade “Pescaria de tampinhas”. O campo abordado foi *espaço, tempo, quantidade, relações e transformações*. A orientação era retirar as tampinhas da bacia de água, por cores, utilizando prendedores. O objetivo foi desenvolver coordenação motora, atenção, concentração e autonomia, além de oralidade e de reconhecimento das cores. Nessa atividade, uma mãe relatou que não tinha as tampinhas coloridas em casa, usou então tampas dos vidros de remédio e papel colorido. Essa atividade favoreceu a motricidade da criança, trabalhando com cores, formas e quantidades.

Aos poucos a professora foi intensificando a aprendizagem, propondo usos básicos de adição com materiais manipuláveis, retomando oralmente as adições que compõem números simples. Um exemplo: uma tampinha azul, mais uma tampinha amarela é igual a duas tampinhas. Variaram-se as cores e as quantidades, de modo que as crianças iam realizando composição de valores com dois algoritmos. Nesse momento, a professora propôs uma resolução de problemas na qual as transações tinham valores reais e concretos. Toda aplicação do objeto do conhecimento era retomada no percurso de aprendizagem vivenciado na aula, por meio de diferentes maneiras de decomposição numérica a partir de soluções encontradas pelas crianças.

Essa atividade era registrada pelas crianças por produção livre dos numerais, como demonstra a Figura 3. Segundo as crianças, essa era a atividade mais querida. O objeto do conhecimento foram os números e numerais trabalhados em mais de um campo de experiências de maneira bem espontânea e divertida. Aqui, a proposta foi escrever os números de 1 a 5 com o dedinho, utilizando tinta guache colorida.

Por estarem em casa, as atividades eram desenvolvidas pela família e acompanhada pela professora que a cada dia buscava novos métodos de ensino e de alfabetização. A responsabilidade aumentou durante a pandemia, porque precisou fazer um acompanhamento mais individualizado a partir da disponibilidade das famílias para a execução das tarefas escolares. Eram jogos com materiais reciclados, uso de pedras, sementes, tampas de garrafas, enfim, materiais concretos para propor e experienciar fazeres docentes.

O desenho livre está evidenciado na Figura 4. Foi uma atividade realizada pelas crianças com o objetivo de relatar as vivências lúdicas no momento familiar. A proposta foi trabalhar os campos de experiências, *escuta, fala, pensamento e imaginação*, sendo desenvolvida a oralidade, a escrita e expressões artísticas; e o campo *eu, o outro, nós*.

Nessas ações, além de relatar sobre seu cotidiano, as crianças foram construindo aprendizado significativo. Por ser uma atividade artística e de comunicação, as crianças vão se desenvolvendo com maior liberdade de expressão oral e corporal. Isso foi percebido na atividade quando desenvolviam aspectos sociais, emocionais, motores, orais e artísticos. Portanto, a professora precisou planejar de maneira interdisciplinar os conteúdos de ensino, já que o recurso foi benéfico e promoveu a coordenação motora fina – a partir do estímulo corporal. Logo, ao segurar o lápis ou recurso similar, as crianças trabalhavam com diferentes maneiras de motricidade.

Incentivar as crianças a explicar o desenho foi outra estratégia eficaz, porque levou-as a costurar e recortar pensamentos. A oralidade é essencial na construção do imaginário e no jogo simbólico. Além disso, estabelece relação com o vivido e o percebido, estimulando o fortalecimento de aspectos: 1) psicoemocionais (desenvolvimento social e emocional), expressando sentimentos como raiva, medo, angústia, afeto, dentre outros; 1) conceituais (desenvolvimento cognitivo), aumentando a percepção sobre a natureza e a sociedade, em convivência familiar, escolar e outros círculos sociais, delimitado pela singularidade acerca de si e do lugar de fala; 3) psicomotricidade (desenvolvimento psicomotor), formas próprias de escrever, importantes para noções espaciais e sensoriais.

De forma ampliada, o desenho na Educação Infantil é importante porque trabalha o grafismo, a percepção e a observação da natureza e da sociedade, produz narrativas, incentiva o uso da imaginação e da liberdade de escrita e oralidade e reproduz vivências, tal como aponta Derdyk (1994, p. 51): “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança ... A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel”.

Na Figura 5, a criança desenvolve a escrita do próprio nome. Nessa atividade, o objeto do conhecimento foi a linguagem oral e escrita, partindo da identidade da criança, também trabalhada no campo de experiência *o eu, o outro e o nós*. A atividade proposta foi circular apenas as letras do alfabeto que compõem o primeiro nome de cada criança.

Nessa atividade, as crianças interagiram com a família ao mesmo tempo em que desenvolveram a aprendizagem escrevendo o próprio nome e palavras mesmo estando em uma sala de aula ou não. Nesse contexto, umas com mais dificuldades, outras menos. Entendemos com base nisso que as crianças têm seu tempo de aprender remetendo, portanto, às formas diferenciadas de propor essas vivências de aprendizagem.

Ao identificar seu nome e observar sua escrita, a criança elabora sua representação identitária. Não é somente copiar e reproduzir letras – “desenho” da escrita, mas, reconhecer-se e expressar-se como sujeito pensante, identificando seu lugar social e cultural no mundo. É saber que cada um tem um nome, uma organização familiar, comunitária e escolar, propiciando um início à alfabetização e ao letramento.

Ao entrar nos mundos das letras, as crianças apresentam uma conquista singular de aprendizagem com a escrita e a leitura, ao mesmo tempo em que constroem a identidade e sua representação pessoal e social do estar no mundo e para o mundo. Ao verbalizar seu nome, a escrita, a funcionalidade dos códigos alfabéticos, é problematizada, pois a criança vê sentido na construção da palavra escrita e sua representatividade verbal desperta interesse em aprender, já que tem uma proximidade com ela.

Ao familiarizar-se com o próprio nome, também reconhece sua constituição familiar (seus integrantes, cultura, saberes, pertences e locais de convivência). Seu nome é uma identificação do sujeito e sua pertença grupal, por isso, é tão valorizada por ela, gerando uma relação de identidade sociocultural. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, e qualquer que seja a sua constituição, seus interlocutores mais próximos. São nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos que produzem a vida cotidiana em que estão inseridas (vida organizada em grande parte por seus pais) que as crianças vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que as rodeia.

Suas famílias são o primeiro agente intermediador e socializador de conhecimentos sobre elas mesmas e o mundo. Questões em comum são identificadas nas atividades propostas pela professora – a participação da família e das crianças na materialização das ações docentes propostas. Destaca-se, ainda, a participação das crianças na vida cotidiana da família, em seu processo de organização das tarefas diárias, da casa ou escolares, tal como verificado durante as aulas *online*, em que crianças e familiares estabeleciam vínculos reais de um cotidiano marcado por relações familiares muito presentes, imposto pela pandemia.

A relação com a família é uma das principais situações em que as crianças se educam, e essa educação traz sempre uma visão de mundo, de sociedade. Corsaro (2011) nos ajuda a pensar nesse papel socializador da família. Segundo o autor, a criança em seu desenvolvimento passa por influências marcantes, especialmente da família como força modeladora do sujeito, que exerce um papel fundamental em relação às crianças,

principalmente no aspecto formativo, pois cabe a ela a socialização da criança e a transmissão de valores, costumes, a realidade na qual se acha incluída.

Conceitualmente, as atividades aconteciam de forma interdisciplinar⁴ e visavam à aquisição das linguagens, tendo atribuições de proporcionar diversos saberes, além de noções de oralidade e escrita. É oportuno lembrar que na Educação Infantil não há obrigatoriedade de se alfabetizar, porém, as crianças desenvolvem sua linguagem de forma espontânea. Nessa faixa etária, as crianças não sabem ler nem escrever os códigos alfabéticos e numéricos, sendo consideradas as expressões de linguagens suas primeiras aproximações com a alfabetização e o letramento desenvolvido por meio das múltiplas práticas de linguagens, como as linguagens plásticas, musical, corporal e verbal. O alfabeto, assim como os números, por exemplo, é apresentado por meios de músicas, histórias, etc. “Dessa forma, as múltiplas linguagens existentes nas crianças devem ser exploradas de todas as maneiras possíveis, pois exercem papéis importantes na aprendizagem das mesmas e são relevantes para o desenvolvimento e crescimento delas”. (Pattuzzo & Gonçalves, 2019, p. 6).

À escola, compete a função de proporcionar às crianças condições apropriadas para o seu amplo desenvolvimento cognitivo, motor e social, oferecendo ambientes estimuladores, ativo e interativo. Todas essas atividades somente aconteceram devido à participação das famílias, apoiando e contribuindo com a aprendizagem das crianças. Quando não era possível a realização de uma atividade, o porquê era sempre justificado à professora ou à escola.

Verificar que as crianças reconhecem as letras, os números, que conseguem identificar as formas dos objetos, que realizam leitura de palavras simples e mesmo de frases pequenas é reconhecer que os direitos de aprendizagem foram alcançados. Soares (2005) pontua que a alfabetização é a ação de ler e escrever, e o letramento é o uso dessas linguagens socialmente adequadas às demandas sociais e culturais de leitura e de escrita. Nesse entendimento, por meio das diversas práticas de linguagens propostas na BNCC e trabalhadas na escola, as crianças construíram noções de alfabetização e letramento, já que o objetivo não era somente a leitura e a escrita de códigos alfabéticos, mas explorar as múltiplas linguagens.

Considerações finais

Problematizar as práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil a partir dos fundamentos da BNCC nos permitiu registrar e sistematizar as vivências de uma professora com experiências de mais de 12 anos de atuação. Isso foi singular porque reverberam a voz ao

seu fazer didático e pedagógico ao compartilhar seus relatos de aprendizagens e formas diferenciadas de ensinar em um contexto pandêmico.

Para tanto, reflexões sobre a construção de novos conhecimentos foram necessárias, o que possibilitou o desenvolvimento das crianças. Trata-se de aprender ao mesmo tempo em que se ensina – são vivências de práticas pedagógicas lúdicas e diversificadas, considerando as contribuições teóricas do brincar como expressão do aprendizado infantil.

Além disso, foi momento de perceber o processo de alfabetização e letramento como uma construção social que permeia o cotidiano infantil. O processo de alfabetização não é somente aprender a escrita e a leitura, mas dar significados a elas. O professor é responsável por mediar esse conhecimento, possibilitando às crianças irem além da compreensão mecânica da linguagem durante o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, é preciso compreender a forma de interpretar o mundo. Trata-se de um processo educativo contínuo, o qual deve ser compartilhado.

Por fim, apontamos que alfabetizar e letrar na Educação Infantil, é ir além da decodificação de códigos numéricos e alfabéticos – é o explorar das múltiplas linguagens; da motricidade, afetividade, aspectos de sensibilidade e sociabilidade integrados e desenvolvidos a partir das interações e das brincadeiras – como eixos estruturantes, que permitem a construção das capacidades de conhecimentos e saberes em diferentes contextos e situações em que a criança participa, seja na realização das tarefas cotidianas, na companhia de adultos e de outras crianças, seja nos atos de imitação, imaginação e movimentação corporal, confrontando gestos, falas e ações que modificam a forma de agir, sentir e pensar.

Referências

Bacelar, V. L. E. (2011). *Ludicidade e educação infantil*. Salvador: EDUFBA.

Brasil. (2020). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME.

Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. S. (Orgs.). (2013). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*, 2. ed. Autêntica. Belo Horizonte.

Cagliari, L. C. (1998). *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bú*. Ed. Scipione (Pensamento e Ação no Magistério). São Paulo.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed.

Derdyk, E. (1994). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.

Huizinga, J. (2005). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 5.ed. São Paulo: Perspectiva.

Lüdke, M., & Cruz, G. B. da. (2010). Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2(3), 86-107. Recuperado de: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>

Pattuzzo, Y. G., & Gonçalves, E. S. (2019). As múltiplas linguagens na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 08, 01, 53-71. Recuperado de: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>

Poloni Ramos, A. D. (2023). *Integração e interdisciplinaridade: uma ação pedagógica*. Recuperado de: <https://pt.scribd.com/document/50454524/INTEGRACAO-EINTERDISCIPLINARIDADE-UMA-ACAO-PEDAGOGICA>

Saraiva, J. A. (Org.). (2001). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação*, Artmed. Porto Alegre.

Soares, M. (2005). *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, (Coleção Alfabetização e Letramento). Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47732747/Alfabetizacao_e_Letramento-with-cover-page-v2.pdf

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. 4. ed. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. (2020). *Plano de ação pedagógica*. Uruará, PA.

¹ São cinco os campos de experiências, a saber: *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* (Brasil, 2020).

² As aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. Recuperado de: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/aulas-remotas-em-tempos-de-pandemia.htm>.

³ Trata-se de um modelo de ensino, mediado pela tecnologia, reproduzidor de conteúdo com baixa interação docente, sendo passivo na maioria das experiências e, ficou bastante conhecido durante a pandemia da Covid-19; articulados ao ensino presencial, deu origem ao ensino híbrido, ainda presente nas escolas brasileiras.

⁴ Interdisciplinar – “é a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da

metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes aos ensinamentos e à pesquisa”. (Poloni, 2023, p. 2).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 13/02/2023
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on February 13th, 2023
Accepted on March 22th, 2023
Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for all stages and results of the research, namely: elaboration, analysis and interpretation of data; writing and reviewing manuscript content and; approval of the final published version.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Freitas, L. G., Pinho, V. A., & Braga, M. L. (2023). Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15735. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15735>

ABNT

FREITAS, L. G.; PINHO, V. A.; BRAGA, M. L. Das experiências às práticas de alfabetização, letramento e ludicidade na Educação Infantil. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15735, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15735>