

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Mabely Karine de Mattos

**ENSINO DE LETRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE
PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM**

Juiz de Fora
2026

Mabely Karine de Mattos

**ENSINO DE LETRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE
PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como parte das exigências para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia, no âmbito
da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a
orientação do Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha.

Juiz de Fora, 20 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador

Profa. Dra. Andreia Alvim Bellotti
Colégio Aplicação João XXIII/UFJF
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus que, em Sua infinita bondade, cuidou de cada detalhe, fazendo infinitamente mais do que eu pedia ou um dia sonhei, como descrito em Efésios 3:20. Viver debaixo de uma promessa é desfrutar do extraordinário de Deus, e sou grata por estar testemunhando esta conquista!

Agradeço à minha família por ser uma presença constante, pelos conselhos e por sempre acreditar no meu potencial. Em especial, ao meu pai, Márcio, que me incentivou a fazer faculdade em outra cidade, sempre me dando coragem e me fortalecendo; à minha mãe, Elisangela, pelo cuidado, preocupação e pelas orações que me fizeram chegar onde estou; e à minha irmã, Nicolý, que me completa com seu jeito singular e sempre estava à minha espera nos finais de semana. Aos meus tios, avós, primas e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado, sendo porto seguro em todos os momentos.

Agradeço também ao meu namorado, Pedro Henrique, por ser amor, paciência, cuidado e compreensão ao longo dessa caminhada. Desfrutamos das mesmas experiências e crescemos juntos em cada uma delas, mesmo com toda distância, a qual nunca foi um problema. O companheirismo e reconhecimento em cada novo passo foram essenciais para chegar até aqui!

Ao meu orientador Juliano Guerra Rocha, que desde o início da graduação despertou meu interesse pela alfabetização, esteve comigo em projetos que contribuíram significativamente para meu crescimento como pessoa, estudante e alfabetizadora e, agora, orientou-me neste trabalho tão importante. Sua confiança em mim fez com que eu sonhasse além do que pude imaginar, fortalecendo ainda mais meu desejo de estudar essa área, bem como minha admiração por seu trabalho e por sua pessoa.

Às professoras Luciane Manera e Suzana Vargas, que, por meio de seus exemplos e das disciplinas e das conversas nos gabinetes, marcaram minha trajetória fortalecendo meu interesse pela alfabetização e pela literatura para as infâncias. Assim como todos os professores e toda a equipe da Faculdade de Educação, que, de forma singular, se fizeram presentes ao longo desses quatro anos e serão sempre lembrados com um carinho especial.

À professora Andreia Bellotti, muito obrigada por ter acompanhado minha prática na alfabetização, por compartilhar um pouco de seus conhecimentos, aconselhar quando necessário e por dedicar seu tempo à avaliação deste trabalho.

Agradeço às amigas que fiz durante a faculdade, em especial na minha turma e nos projetos que participei. Levo comigo cada aprendizado, risada e lembrança vivida com vocês, que fizeram dessa etapa, uma das mais marcantes da minha vida.

Por fim, agradeço a Shirley, Benevenuto, Rubia e Leandro que me acolheram em Juiz de Fora sendo segurança e carinho em muitos momentos longe de casa.

Essa conquista não é só minha, mas de todos nós!

“A escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não o contrário.”

Emilia Ferreiro

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado às pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Lab/UFJF), advém da seguinte problematização: pode ou não se ensinar as letras na Educação Infantil? Parte-se da compreensão de que toda criança atua como um ser ativo em seu processo de aprendizagem e tem o direito de compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ensinar esse sistema na Educação Infantil não se configura como antecipação escolar nem como adoção de práticas mecânicas, mas como possibilidade de a criança participar mais ativamente, desde a primeira infância, da cultura escrita que a cerca, respeitando-se a ludicidade, a sua curiosidade e as hipóteses que constrói sobre a escrita. Nesse sentido, a investigação buscou analisar bons materiais didáticos indicados ao ensino das letras, publicados em perfis do Instagram, procurando compreender como essas propostas dialogam com uma concepção de alfabetização adequada à Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se em estudos sobre alfabetização e letramento, especialmente nas contribuições de Ana Carolina Perrusi Brandão, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Corrêa de Albuquerque, Emilia Ferreiro, Liane Castro de Araújo, Luciane Manera Magalhães, Magda Soares, Marília Lucena Coutinho, dentre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, iniciada por um estudo bibliográfico e seguida da análise de materiais publicados em sete perfis públicos do Instagram, cujas postagens apresentavam boas propostas destinadas ao ensino das letras, de acordo com os referenciais teóricos que embasaram a investigação. A análise evidenciou a diversidade de abordagens presentes nos materiais e apontou para a centralidade do papel da professora na seleção, mediação e ressignificação dessas propostas, de modo a garantir práticas de alfabetização coerentes com o direito da criança à escrita na Educação Infantil.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Ensino de Letras. Instagram.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Trecho do livro “Direito do Pequeno Leitor”, de Patricia Auerbach	11
Figura 2. Ciclo de Alfabetização e Letramento para Soares (2020)	25
Figura 3. Carta feita por uma criança de 5 anos para avó	34
Figura 4. Minha escrita espontânea com 5 anos	34
Figura 5. Escrita das palavras piano e pirulito em diferentes fontes	36
Figura 6. Página do perfil @_alfabetize_	40
Figura 7. Página do perfil @cores.e.ideias	41
Figura 8. Página do perfil @didacotecaufrgs	43
Figura 9. Página do perfil @espaco.letrado	44
Figura 10. Página do perfil @lapisufrgs	46
Figura 11. Página do perfil @lal_ufrmg	47
Figura 12. Página do perfil @lap_faced	48
Figura 13. Publicação do perfil @lap_faced	50
Figura 14. Publicação do perfil @lap_faced	51
Figura 15. Publicação do perfil @lap_faced	52
Figura 16. Publicação do perfil @lapisufrgs	53
Figura 17. Publicação do perfil @lapisufrgs	54
Figura 18. Publicação do perfil @lapisufrgs	55
Figura 19. Alfabeto de Mesa, do perfil @didacotecaufrgs	56
Figura 20. Alfabeto de Parede, do perfil @didacotecaufrgs	57
Figura 21. Alfabeto Móvel Divertido, do perfil @cores.e.ideias	58
Figura 22. Livros alfabeto, do perfil @lal_ufrmg	59
Figura 23. Indicações de livro alfabeto, do perfil @lal_ufrmg	59
Figura 24. Atividades para explorar o nome próprio, do perfil @espaco.letrado	61
Figura 25. Atividade de escrita com alfabeto móvel, do perfil @cores.e.ideias	62
Figura 26. Bingo das letras, do perfil @cores.e.ideias	64
Figura 27. Quebra-cabeça Letras do Alfabeto, do perfil @_alfabetize_	65
Figura 28. Quebra-cabeça Letras do alfabeto sendo aplicado em sala de aula	66
Figura 29. Escrita com letras móveis, do perfil @espaco.letrado	67
Figura 30. Capa do livro A E I O U	69
Figura 31. Dominó de vogais com cerâmica fria, do perfil @espaco.letrado	70
Figura 32. Lince das vogais, do perfil @lapisufrgs	71

Figura 33. Caixa Didática, do perfil @didacotecaufrgs	72
Figura 34. Jogo letra inicial, do perfil @didacotecaufrgs.....	73
Figura 35. Explicação do Bingo do Nome Próprio e Bingo das Letras Iniciais	74
Figura 36. Bingo da letra inicial, do perfil @didacotecaufrgs.....	74
Figura 37. Dominó de Letras Iniciais, do perfil @espaco.letrado	75
Figura 38. Qual é a letra?, do perfil @_alfabetize_	76
Figura 39. Brincando com nome dos animais, do perfil @lal_ufmg.....	77
Figura 40. Cartas do jogo Brincando com nome dos animais, do perfil @lal_ufmg	78
Figura 41. Peças do jogo retirado do <i>e-book</i> “Jogos de Alfabetização”	78

LISTA DE QUADROS

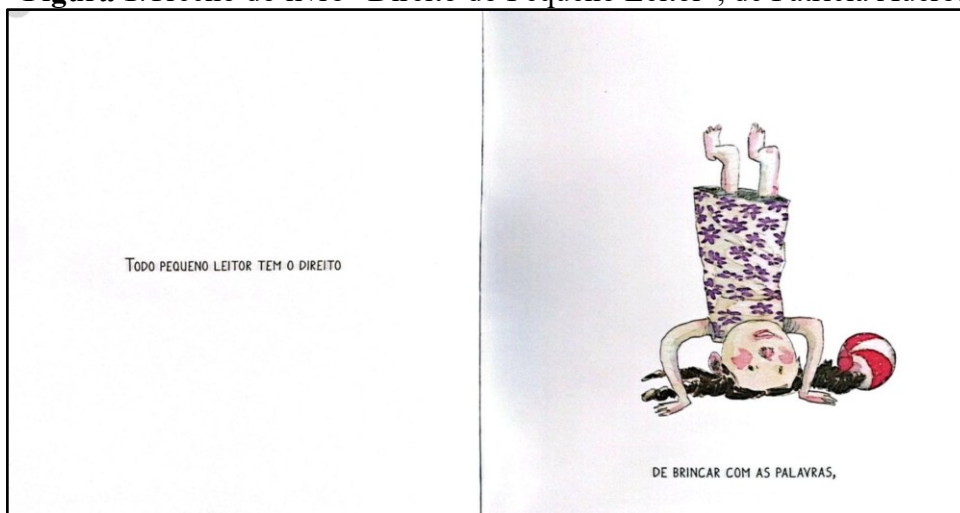
Quadro 1. Perfis do Instagram com postagens selecionadas sobre o ensino das letras	15
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E POSICIONAMENTOS TEÓRICOS	17
1.1 Conceituando alfabetização e letramento em interface com os estudos da Educação Infantil	17
1.2 Alfabetização na educação infantil: pode ou não pode?	21
1.3 O ensino da escrita na Educação Infantil	31
2. MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DAS LETRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
2.1 O compartilhamento de propostas pedagógicas para o ensino das letras no Instagram: análise dos perfis selecionados.....	38
2.2 Propostas pedagógicas para o ensino das letras nos perfis selecionados	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Figura 1. Trecho do livro “Direito do Pequeno Leitor”, de Patricia Auerbach



Fonte: Auerbach (2017).

A escolha deste trecho do livro “Direito do Pequeno Leitor” (Auerbach, 2017) evidencia a concepção que orienta este trabalho: toda criança tem direito à escrita, “de brincar com as palavras”. Esse direito envolve a possibilidade de relacionar-se, sistematicamente, com a linguagem, de ouvir, brincar, imaginar, criar hipóteses e participar da cultura escrita que a cerca. Mesmo em meio aos tabus que ainda permeiam a relação entre escrita e Educação Infantil, é preciso reconhecer que, se a criança pode “ler o mundo”, ela também tem o direito de brincar com a linguagem escrita, de explorá-la e de construir sentidos a partir das práticas sociais que vivencia. Assim, ensinar a escrita na Educação Infantil não deve ser entendida como antecipação de conteúdos, mas como o reconhecimento da criança como um sujeito de linguagem desde a primeira infância.

A partir desse tabu, um dos debates mais recorrentes é a relação entre a Educação Infantil e a alfabetização e, no interior dessa polêmica, como encaminhar o trabalho com a língua escrita junto às crianças pequenas. De um lado, estão aqueles que acreditam que a escrita deve ser proibida nesta etapa, pois ela será responsável por tirar o lúdico e a brincadeira, considerados essenciais para o desenvolvimento da criança, e de outro lado, estão aqueles que entendem a alfabetização como um direito, compreendendo que a escrita faz parte do cotidiano das crianças e que, portanto, pode ser trabalhada intencionalmente sem perder de vista a dimensão lúdica da aprendizagem.

A partir desse cenário, surge a necessidade de compreender as articulações entre alfabetização e Educação Infantil. A primeira não como uma série escolar, mas como um processo que principia nessa etapa da educação básica, na Educação Infantil. Afinal, “quando imersas na cultura escrita, as crianças também pensam e têm curiosidade sobre as marcas gráficas, se perguntam sobre o que elas são e como a escrita funciona, sendo, igualmente, bastante sensíveis à dimensão sonora da língua falada” (Araujo, 2023, p. 4). Isso significa reconhecer que a criança pequena já observa, questiona e formula hipóteses sobre a escrita, e que a escola tem o papel de oferecer experiências que ampliem essas descobertas. Nesse contexto, as discussões teóricas e práticas sobre alfabetização tornam-se fundamentais para esclarecer concepções equivocadas e orientar ações pedagógicas que valorizem tanto a ludicidade quanto o direito da criança ao conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita. É justamente diante desses debates que, ao longo da minha trajetória acadêmica na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pude aprofundar meu entendimento sobre o tema e despertar o interesse pelo estudo dessa área.

No decorrer da minha formação, deparei-me com muitos discursos equivocados que circulam sobre a alfabetização na Educação Infantil, como a ideia de que “a alfabetização tira o brincar e o lúdico, tão necessários à infância” ou de que “estamos roubando a infância ao alfabetizar, já que esse processo seria mecânico”. Esses comentários revelam uma compreensão limitada tanto da alfabetização quanto da própria infância, reforçando a falsa ideia de que brincar e aprender seriam dimensões incompatíveis. Foi diante dessas inquietações que minha participação no projeto de extensão “Oficina de Alfabetização”, desenvolvido pelos professores Juliano Guerra Rocha e Luciane Manera Magalhães, na UFJF, se tornou fundamental para ampliar o meu olhar. Nesse projeto, pude observar que a alfabetização, quando bem planejada, não rompe com o lúdico: ela se integra às brincadeiras, aos jogos, às interações e às múltiplas linguagens que fazem parte do cotidiano das crianças. Logo, comecei a revisitar criticamente as práticas vistas nos meus estágios, buscando compreender os objetivos por trás de cada atividade e a reconhecer que alfabetização não é sinônimo de memorização e repetição, mas da oferta de experiências significativas com a leitura e a escrita.

Essa trajetória se aprofundou quando fui selecionada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), também voltado à alfabetização¹. O contato direto com uma turma de 1º ano, durante todo ano letivo de 2025, possibilitou observar como as

¹ O PIBID Alfabetização, na UFJF, conta com 24 bolsistas e três núcleos. Participei do núcleo do Colégio de Aplicação João XXIII, sob a supervisão da professora alfabetizadora Andreia Alvim Bellotti.

vivências anteriores na Educação Infantil influenciam o processo de apropriação da escrita. Percebi, de forma concreta, que negar à criança oportunidades de explorar textos, letras, nomes e práticas de linguagem desde cedo não preserva a infância, ao contrário, limita seu direito de participar de um mundo cada vez mais marcado pela cultura escrita.

Diante dessas experiências, tornou-se evidente que a escrita ainda é tratada como um assunto delicado na Educação Infantil, como já mencionado. Enquanto os livros literários, as narrativas orais e as histórias já são amplamente aceitas como práticas legítimas e lúdicas, o contato das crianças com a escrita costuma ser visto como algo inadequado ou até prejudicial, quase sempre associado a uma ação mecânica e descontextualizada. Nesse cenário, a escrita acaba sendo percebida como uma “vilã”, responsável por ameaçar o brincar, quando, na verdade, pode integrar-se a ele de maneira natural e significativa.

É justamente a partir dessa tensão que se constrói o problema central deste trabalho: afinal, pode ou não pode ensinar as letras na Educação Infantil? Ao analisar esse questionamento, sob a ótica de Ferreiro (2001), compreendemos que a própria formulação da pergunta carrega uma perspectiva adultocêntrica, pois desconsidera aquilo que a criança já sabe, observa e produz no seu cotidiano. Além disso, ignora que a escrita faz parte da cultura na qual a criança está inserida, uma vez que está presente nos rótulos, nas ruas, nas telas, nos objetos pessoais e até em seus próprios nomes, sendo, portanto, um elemento que ela reconhece, investiga e tenta compreender desde muito cedo. Dessa maneira, o verdadeiro desafio não está em decidir se “pode ou não pode” ensinar letras, mas em compreender como elas podem ser apresentadas à criança de forma coerente com sua natureza curiosa e investigativa.

Insta esclarecer que a escolha deste tema se justifica, em primeiro lugar, pela nossa posição de que, sim, alfabetizamos na Educação Infantil e pela importância que a alfabetização assume no contexto escolar. No decorrer do trabalho, essa posição será mais bem explicitada aos leitores.

Entendemos que a Educação Infantil é o momento em que as crianças chegam à escola trazendo hipóteses, conhecimentos prévios e curiosidades sobre a escrita; por isso, precisam ter garantido o direito de vivenciar práticas significativas de linguagem. Nesse sentido, é essencial que a escola não se concentre apenas em discutir “quando” alfabetizar, mas em compreender “como” organizar experiências ricas, lúdicas e adequadas ao desenvolvimento infantil. Além disso, no âmbito acadêmico, a relevância do tema também se destaca. Ainda é comum que cursos de Licenciatura em Pedagogia formem professoras com pouco contato prático com a alfabetização ou baseados em concepções equivocadas sobre esse processo, especialmente quando se trata da Educação Infantil. Investigar esse campo, portanto, contribui

para qualificar a formação docente, ampliar debates e fortalecer perspectivas fundamentadas teoricamente.

Dessa forma, ao longo deste estudo, buscamos analisar bons materiais didáticos indicados ao ensino das letras, publicados em perfis do Instagram, procurando compreender como essas propostas dialogam com uma concepção de alfabetização adequada à Educação Infantil. Ao realizar essa investigação, interessamos identificar os sentidos, abordagens e princípios presentes nesses materiais, de modo a situá-los dentro do debate sobre o direito da criança à escrita e às práticas letradas desde a primeira infância. Para fundamentar essa discussão, recorro às contribuições de autores como Ana Carolina Perrusi Brandão, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Corrêa de Albuquerque, Emilia Ferreiro, Liane Castro de Araújo, Luciane Manera Magalhães, Magda Soares e Marília Lucena Coutinho, dentre outros, cujas reflexões oferecem o suporte teórico necessário para aprofundar a análise.

Ressaltamos ainda que o Instagram foi escolhido como campo de pesquisa porque se tornou um espaço amplamente utilizado por professoras² para compartilhar materiais, trocar experiências e construir referências pedagógicas, o que o torna relevante para compreender como a alfabetização tem sido pensada e divulgada no país.

Como caminho metodológico, a investigação se delineou, inicialmente, por meio de um estudo bibliográfico, que forneceu subsídios teóricos para uma pesquisa exploratória, com a realização de uma curadoria de postagens, em perfis do Instagram, com indicações sobre como ensinar as letras. Iniciamos essa etapa da investigação, em maio de 2025, analisando diferentes perfis, cujo objetivo central era o compartilhamento de atividades relacionadas à alfabetização. Em um segundo momento, realizamos a seleção de perfis que fossem públicos e estivessem alinhados aos objetivos desta pesquisa, focalizando especificamente a identificação de “boas propostas” destinadas ao ensino das letras. Sabemos que a adjetivação de “boas propostas” é algo bastante subjetivo; no entanto, advertimos que essa seleção tomou como referência a perspectiva do alfabetizar letrando, ou alfalettrar, defendida por Magda Soares (2020), a qual será melhor delineada ao longo do trabalho.

Esse processo resultou na escolha de postagens sobre como ensinar as letras, provenientes de sete perfis do Instagram, que serão analisadas neste trabalho. Muitas das postagens selecionadas, originalmente, não se voltavam à Educação Infantil propriamente dita,

² Cabe destacar que, acompanhando uma tendência de muitos trabalhos acadêmicos, ao longo deste texto, o termo “professora”, no feminino, será utilizado por reconhecermos que a docência na educação básica, mais especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma profissão majoritariamente exercida por mulheres.

mas foram consideradas apropriadas para serem aplicadas com crianças dessa etapa. Abaixo, segue a relação dos perfis selecionados.

Quadro 1. Perfis do Instagram com postagens selecionadas sobre o ensino das letras

Nome do perfil	Usuário
Alfabetize – Luciane Manera	@_alfabetize_
Cores e Ideias – Prof. ^a Lú Rodrigues	@cores.e.ideias
Didacoteca UFRGS – Acervo de recursos didático-pedagógicos da Faculdade de Educação da UFRGS	@didacotecaufrgs
Espaço Letrado	@espaco.letrado
LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS	@lapisufrgs
LAL – Laboratório de Alfabetização e Letramento Ceale/FaE/UFGM	@lal_ufm
LAP – Laboratório de Acervos e Práticas – FACED/UFBA	@lap_faced

Fonte: elaborado pela autora.

Sendo assim, este trabalho está organizado em duas seções posteriores à introdução. Na primeira seção apresentamos a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, discutindo os conceitos de alfabetização e letramento e analisando como esses processos se articulam com a Educação Infantil. Em seguida, aprofundamos o debate acerca da presença da alfabetização nessa etapa, retomando a recorrente questão: “afinal, pode ou não pode alfabetizar na Educação Infantil?” Ao final, discutimos as especificidades do ensino da escrita na primeira infância, evidenciando como práticas pedagógicas intencionais, significativas e coerentes com as necessidades das crianças pequenas podem favorecer a construção de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético.

Na sequência, a segunda seção apresenta os caminhos metodológicos da investigação, descrevendo as etapas de curadoria, seleção e análise dos perfis do Instagram que compõem o *corpus* da pesquisa. Detalhamos os critérios utilizados para escolher as atividades voltadas ao ensino de letras, bem como os procedimentos adotados para a organização e interpretação dos dados. Além disso, essa seção dedica-se à análise dos materiais identificados nos perfis selecionados, abordando, inicialmente, o modo como esses espaços digitais compartilham propostas pedagógicas voltadas ao ensino das letras e, posteriormente, examinando as características das atividades encontradas.

Por fim, nas considerações finais, trazemos as principais impressões na construção deste trabalho, objetivos propostos, as discussões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa

e o papel autoral da professora na Educação Infantil. Também são apontadas as contribuições do estudo para as interfaces entre alfabetização e Educação Infantil, bem como os possíveis encaminhamentos para futuras investigações.

1. ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E POSICIONAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção, discutiremos como os conceitos de alfabetização e letramento se articulam às especificidades da Educação Infantil, entendendo que a criança pequena aprende de maneira ativa, lúdica e profundamente vinculada às experiências culturais que vivenciam. Partimos da compreensão de que a infância é um período de intensa descoberta e construção de sentidos, no qual o brincar assume papel central. Assim, apresentaremos definições fundamentais sobre alfabetização, evidenciando que alfabetizar letrando, desde cedo, significa reconhecer a criança como sujeito capaz de interagir com a cultura escrita em contextos reais e significativos.

A seção também abordará a discussão sobre a pergunta frequentemente colocada: “alfabetização na Educação Infantil: pode ou não pode?”. Buscamos analisar como essa questão é abordada pelos principais autores da área, evidenciando os motivos pelos quais ela é considerada mal formulada. Será destacado que alfabetizar na Educação Infantil não significa escolarizar precocemente, mas promover situações intencionais, lúdicas e contextualizadas de leitura e escrita. Além disso, apresentaremos a organização do processo de alfabetização como um percurso contínuo, que se inicia na Educação Infantil e avança pelos primeiros anos do Ensino Fundamental.

1.1 Conceituando alfabetização e letramento em interface com os estudos da Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança, devendo valorizar suas experiências de forma ampla, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, a construção do conhecimento acontece por meio de experiências concretas, das interações e, sobretudo, do brincar, que se configura como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Essa perspectiva percebe o brincar como uma linguagem própria da infância, essencial para a expressão, a comunicação e a construção de saberes. Nessa direção, o brincar representa uma forma legítima pela qual a criança se comunica, interpreta o mundo e constrói conhecimentos. Por isso, é tão importante, na Educação Infantil, a vivência de práticas pedagógicas que respeitem os modos próprios de ser e aprender da criança pequena, favorecendo sua participação ativa no universo da cultura letrada.

Reconhecendo a infância como um ciclo rico em descobertas e aprendizagens, é de suma importância que as propostas pedagógicas da Educação Infantil integrem as práticas de alfabetização e letramento de forma significativa e contextualizada. Por esta razão, não se trata de antecipar conteúdos do Ensino Fundamental, mas de proporcionar às crianças oportunidades reais de contato com a linguagem escrita, respeitando seu tempo e suas formas próprias de aprender e de se relacionar com o mundo.

Para entender como essa integração pode ocorrer de maneira eficaz, é essencial compreendermos o que se concebe por alfabetização e letramento e de que forma esses dois processos se articulam na prática educativa, pois entendemos, a partir de Soares (2020), que alfabetização e letramento na Educação Infantil caminham juntos, sendo dois processos interdependentes e proporcionando à criança não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também de entender e interagir com o mundo ao seu redor por meio da linguagem escrita. Mas, o que é alfabetização e o que é letramento?

Por alfabetização entende-se o processo inicial de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Na perspectiva de Soares (2020), alfabetizar envolve garantir que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética (SEA), compreendendo a relação entre letras/grafemas e fonemas para que consiga ler e escrever com autonomia.

Outrossim, por letramento entende-se a capacidade de usar a língua escrita de forma significativa no cotidiano, compreendendo e produzindo textos em diferentes contextos sociais e culturais (Soares, 2020). De acordo com Morais e Silva (2023), o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, exigindo que o indivíduo vá além do simples ato de codificar e decodificar palavras, sendo capaz de interpretar, produzir e utilizar a linguagem escrita de maneira funcional e com significado em diferentes contextos.

Ao entender sobre os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, é fundamental destacar a proposta de alfabetizar letrando, ou “alfalettrar”, desenvolvida por Soares (2020). Esse conceito parte do princípio de que a alfabetização não deve ocorrer de forma isolada ou descontextualizada. Pelo contrário, esse processo precisa estar integrado às práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que a criança compreenda os usos reais da linguagem escrita em seu cotidiano. Não se trata de separar ou priorizar um processo em detrimento do outro, mas de compreendê-los como dimensões que se complementam e que devem ser trabalhadas de forma simultânea e integrada (Soares, 2020, 2023).

Essa abordagem é essencialmente relevante na Educação Infantil em que as experiências lúdicas e concretas desempenham um papel fundamental na aprendizagem. Com base nessas definições, a proposta de “alfalettrar” valoriza o contato das crianças com diferentes

gêneros textuais e incentiva a participação ativa em situações de leitura e escrita que façam sentido em suas vidas. Dessa forma, a criança não apenas aprende a ler palavras, mas também entende por que e para que se lê e se escreve, desenvolvendo uma relação mediada com e pela linguagem escrita.

A prática pedagógica orientada por essa proposta tem como eixo central o texto, pois é por meio dele que se estabelece a interação entre as pessoas na sociedade, integrando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao seu uso em contextos reais de comunicação (Soares, 2020). Assim como a criança aprende a falar em situações de interação oral, a aprendizagem da leitura e da escrita também precisa ocorrer em contextos reais e significativos. Nesse sentido, o texto não deve ser visto apenas como um produto final ou uma atividade escolar, mas como um meio que dá sentido à comunicação no cotidiano. Quando a criança percebe que sua produção escrita pode ser lida por outra pessoa e que tem um propósito real, ela se engaja mais ativamente na construção do conhecimento. Afinal, ela se interessa não apenas pelo uso da escrita e por suas funções sociais, mas também busca compreender seu funcionamento (Araujo, 2016).

De tal modo, a proposta de alfabetizar letrando implica não apenas em ensinar o SEA e suas convenções ortográficas, mas a reconhecer que alfabetização acontece em contextos de letramento, proporcionando experiências sociais de leitura e escrita. É nesse processo que a criança se torna um sujeito ativo na cultura letrada, compreendendo que a linguagem escrita tem função e significado em sua vida cotidiana.

Nesse cenário, cabe destacar que a efetivação da proposta de alfabetizar letrando na Educação Infantil não depende exclusivamente de materiais escritos ou de atividades de leitura e escrita, mas sobretudo de planejamento e intencionalidade da professora. É ela quem planeja, realiza as mediações e organiza o ambiente para que as crianças tenham vivências com a linguagem escrita de forma significativa e respeitosa com seus tempos e modos de aprender.

A professora tem o papel de criar, na escola, em especial em sua sala de aula, um ambiente alfabetizador para que esta criança esteja imersa na cultura letrada. Para Soares (2023), o ambiente da Educação Infantil, pode ser, também, aquele que favorece a “escrita espontânea”³, ao disponibilizar letras do alfabeto, calendários, rótulos, nomes das crianças, entre outros materiais que, quando dispostos à altura das crianças, permitem que reconheçam e reflitam sobre diversas unidades linguísticas e observem seu uso social.

³ No item 1.3, serão explicitados os conceitos de “escrita espontânea” e “escrita inventada”.

Como propõe Albuquerque (2023), o ambiente alfabetizador vai além da presença de letras e palavras no espaço físico da sala: ele precisa ser vivo, interativo, instigante e afetivo, promovendo o acesso constante e significativo à linguagem escrita. Isso significa que os materiais devem estar dispostos de forma acessível às crianças, que os textos utilizados nas práticas cotidianas devem ter sentido para elas, e que cada situação do cotidiano escolar pode ser aproveitada como uma oportunidade para desenvolver práticas de leitura e escrita. Um ambiente alfabetizador é, portanto, um espaço que acolhe e desafia a criança, promovendo avanços em sua trajetória de apropriação do sistema de escrita.

Nesse sentido, pensar a alfabetização e letramento em diálogo com os estudos da Educação Infantil é entender que esses dois processos, quando integrados de forma intencional e consciente, se fortalecem e ampliam as possibilidades de aprendizagem das crianças. De acordo com Kishimoto (2007), o brincar é uma atividade natural e essencial para a criança, sendo por meio dele que ela aprende sobre o mundo e adquire habilidades fundamentais. Nessa perspectiva, a ludicidade não apenas favorece a criatividade e a imaginação, como também desenvolve habilidades importantes de resolução de problemas e de linguagem (Kishimoto, 1998). Além disso, quando as práticas pedagógicas incorporam o brincar como estratégia, tornam-se mais significativas, despertando o interesse e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

O brincar, nessa perspectiva, assume um papel central na Educação Infantil, pois é por meio dele que a criança experimenta, observa, formula hipóteses, explora diferentes possibilidades e constrói conhecimentos. Ao brincar, ela se expressa, se comunica, interage com o outro e amplia sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. Dessa forma, o brincar não é apenas uma atividade de diversão, mas um instrumento potente de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural, contribuindo diretamente para os processos de alfabetização e letramento quando proposto de forma intencional.

Portanto, considerar o brincar como elemento estruturante das práticas na Educação Infantil significa reconhecer que as crianças aprendem por meio da exploração, da curiosidade, da imaginação e da interação. Inserir propostas lúdicas no contexto da alfabetização não significa deixar de ensinar, mas, sim, ensinar de maneira que faça sentido para as crianças, respeitando suas necessidades, seus interesses e suas formas de ser e estar no mundo. Nesse caminho, a ludicidade se apresenta como uma estratégia indispensável, que articula o desenvolvimento integral da criança com a construção dos conhecimentos relacionados à cultura escrita.

Trata-se de oferecer experiências que respeitem seus modos próprios de ser, suas vivências e sua cultura, garantindo que o acesso à linguagem escrita ocorra de forma significativa, viva e prazerosa. Ao adotar essa perspectiva, a professora assume um papel essencial: torna-se mediadora do conhecimento, alguém que cria pontes entre o saber e o cotidiano da criança, promovendo práticas pedagógicas que dialogam com a infância e que favorecem o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Sob essa perspectiva, Magalhães (2022) destaca que

Assim como o aprendizado, a prática pedagógica precisa se organizar em espiral, uma vez que as crianças aprendem em tempos diferentes. Para tanto, é muito importante estarmos sempre atentas a cada criança, individualmente acompanhando seu aprendizado, de forma a podermos constantemente retomar informações e conhecimentos necessários àquelas crianças que avançaram menos em relação aos objetivos propostos. Essa retomada deve-se dar, preferencialmente, por meio de atividades diferentes daquelas já desenvolvidas, de forma a despertar a atenção da criança para o aprendizado (Magalhães, 2022, p. 22).

É preciso respeitar os tempos da infância e reconhecer que o brincar, a escuta, a expressão e a interação também são formas legítimas de se aproximar do mundo da leitura e da escrita. É essencial que as propostas pedagógicas valorizem a linguagem escrita como um instrumento de construção de sentidos e reconheçam a criança como alguém que participa ativamente do seu próprio processo de aprendizagem (Ferreiro, 1986). Dessa forma, abre-se o debate sobre as possibilidades da alfabetização na Educação Infantil, questão que tem gerado discussões e controvérsias no campo educacional.

1.2 Alfabetização na educação infantil: pode ou não pode?

A questão da alfabetização na Educação Infantil tem gerado discussões que, muitas vezes, se baseiam em falsas dicotomias. Uma das mais recorrentes é aquela que contrapõe alfabetizar e respeitar a infância, como se essas duas dimensões fossem incompatíveis. A pergunta “pode ou não pode alfabetizar na Educação Infantil?” surge, nesse cenário, como reflexo de uma visão que ainda associa o processo de alfabetização a práticas rígidas, formais e descontextualizadas. No entanto, quando nos voltamos para os estudos sobre o desenvolvimento infantil e para as contribuições de autores como Ferreiro (2001), Soares (2020) e Moraes (2012) percebemos que a questão vai muito além do simples “sim” ou “não”. É necessário deslocar o olhar da lógica escolarizada do adulto para a experiência viva da criança, considerando suas formas próprias de aprender, seu contato cotidiano com a linguagem

escrita e sua capacidade de construir hipóteses sobre o mundo letrado (Ferreiro, 2001). Nessa mesma direção, ao discutir a alfabetização como parte das experiências culturais da infância, Araujo (2023, p.14) afirma que “se há uma resposta provisória a deixar sobre essa discussão, deixo a de que a cultura é um bom mote para buscarmos respostas: jogo é cultura, brincar é cultura, língua é cultura, literatura também, e escola é espaço de experiências culturais”. Assim, somamos a nossa voz a de outros pesquisadores, compreendendo que a verdadeira pergunta que se impõe não é se pode ou não alfabetizar, mas como promover experiências sistematizadas e intencionais de leitura e escrita na Educação Infantil de maneira significativa, respeitosa e coerente com os direitos e necessidades da primeira infância.

A ideia de alfabetizar ou não na Educação Infantil é bastante comum entre especialistas e educadores, mas, concordamos com Ferreiro (2001), que ela é “mal colocada”. A autora defende que, quando a formulamos assim, partimos de uma lógica adulta, escolarizada, que tende a olhar para a infância a partir de padrões cronológicos. O mais importante, Ferreiro (2001) argumenta, não é decidir se “pode ou não pode”, mas sim olhar com atenção para o que as crianças já fazem, sentem e pensam sobre a escrita. Desde muito pequenas, elas observam o mundo à sua volta, fazem perguntas, criam hipóteses, reconhecem letras, nomes, embalagens, placas, entre outros. Estão imersas em um universo letrado e, naturalmente, começam a construir significados sobre ele. Pensando nisso, a alfabetização, nesta etapa, não deve ser entendida como uma meta antecipada ou uma cobrança precoce, mas também não pode ser ignorada. O que precisamos é respeitar os tempos da infância, suas curiosidades e formas de aprender, e criar situações em que a linguagem escrita faça sentido e esteja presente no cotidiano. A pergunta, então, deixa de ser uma questão de “poder ou não poder” e passa a ser como acolher, escutar e valorizar as potências que já existem nas crianças em relação ao mundo da escrita.

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras: brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (Ferreiro, 2001, p. 102).

Ferreiro (2001), ao estudar o processo de construção da escrita pelas crianças, mostrou que elas não aprendem a escrever por repetição mecânica, mas sim por meio da construção ativa de hipóteses sobre o funcionamento da escrita alfabética. Isso reforça a importância de um ambiente que desperte a curiosidade e provoque reflexões. Ao contrário do que muitos

pensam, o brincar não diminui a seriedade do ato de aprender, ele é, justamente, a forma como a criança se envolve, se expressa e se comunica no mundo. Quando a alfabetização respeita essa lógica da infância, ela se torna mais eficaz e significativa. Portanto, ludicidade e alfabetização são caminhos que se entrelaçam, potencializando o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Ainda que o contato com a linguagem escrita seja direito da criança desde os primeiros anos, é preciso atenção para não reduzir esse processo à simples ideia de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, como estamos buscando argumentar. Como elucida Morais (2012), o debate sobre a alfabetização na Educação Infantil não deveria se restringir à questão de “poder ou não poder”, mas sim à forma como se realiza esse processo. O autor critica a introdução precoce de práticas escolares rígidas e descontextualizadas, como cópias e fichas, que não dialogam com a lógica da infância e afastam a criança de experiências significativas com a linguagem escrita.

A partir dessa perspectiva, alfabetizar na Educação Infantil possibilita criar contextos reais de uso da linguagem, nos quais a criança possa construir significados, fazer perguntas, criar hipóteses e se engajar nas práticas sociais de leitura e escrita com prazer, curiosidade e autonomia. Nessa direção, a partir de Ferreiro (2001), admitimos que a alfabetização, nesse caso, não fere os princípios da infância, mas os fortalece quando feita com respeito e intencionalidade, considerando a criança como sujeito ativo do processo educativo.

Como argumenta Soares (2020), as crianças desde bem pequenas observam os elementos que estão à sua volta e mesmo que de maneira intuitiva, elas identificam ao seu redor o uso de letras, palavras e textos. Por isso, torna-se essencial oferecer propostas pedagógicas que se orientem por uma perspectiva de alfalettrar, enfatizando o contexto e a funcionalidade da língua escrita.

Brandão e Rosa (2021) complementam que o verdadeiro sentido da alfabetização na Educação Infantil está em ajudar a criança a compreender que a escrita não é uma simples reprodução, mas sim uma forma simbólica de representar objetos, ideias, sentimentos e experiências. É nesse processo que ela começa a perceber que as palavras carregam sentidos e que, por meio delas, é possível se comunicar, imaginar e construir novas formas de ver o mundo.

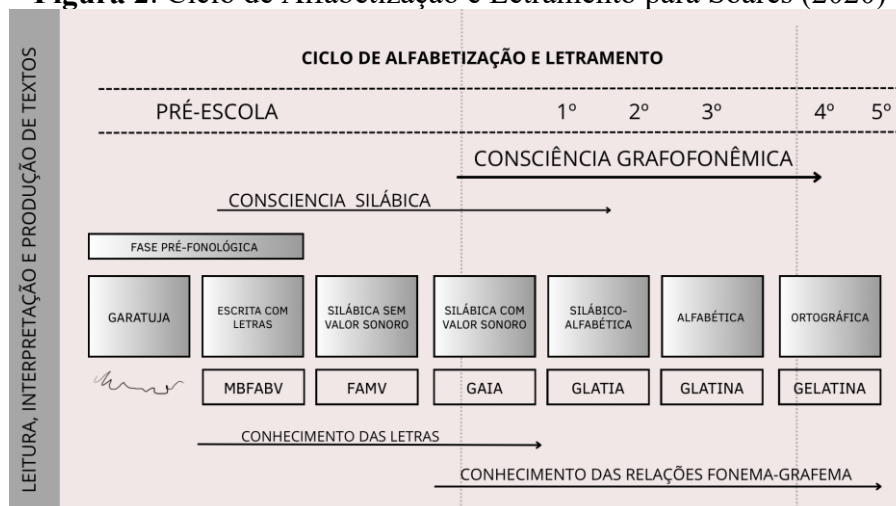
Sob esse enfoque, o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil não deve se limitar ao ensino sistemático da correspondência entre grafemas e fonemas, mas precisa garantir o direito da criança de vivenciar práticas reais de leitura, produção de textos e reflexão sobre a notação alfabética, em contextos que façam sentido para sua idade (Morais, 2012). É

ao brincar com as palavras, ouvir histórias, observar o que está escrito ao seu redor e tentar escrever do seu jeito que a criança se envolve, experimenta e começa a compreender a função social da escrita.

Integrar esses processos de forma significativa é proporcionar experiências vivas, prazerosas e potentes, que considerem o tempo de aprendizagem de cada criança e reconheçam o valor da escuta, da imaginação e da expressão. Quando a escola cria um ambiente onde a escrita é descoberta com encantamento e liberdade, ela ajuda a formar sujeitos curiosos, sensíveis e participativos. Brandão e Leal (2010) ressaltam que

[...] é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. Tal defesa, no entanto, articula-se à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças (Brandão; Leal, 2010, p. 21).

Compreender a alfabetização como um processo que considera o tempo singular da primeira infância, também implica reconhecer a continuidade desse processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Soares (2016, 2020) afirma que a alfabetização se inicia muito antes do ensino formal, começa na interação da criança com o mundo letrado em que vive, e na Educação Infantil deve ser promovida por meio de práticas que integrem linguagem oral, escrita e ludicidade. Para compreender como se estrutura esse processo, a autora propõe uma organização do ciclo de alfabetização que tem início na Educação Infantil e se estende até o Ensino Fundamental. Essa concepção reconhece que a apropriação do SEA não acontece de forma instantânea e isolada em um único ano. A Figura 2, a seguir, ilustra esse percurso, evidenciando as metas e os avanços esperados em cada etapa escolar.

Figura 2. Ciclo de Alfabetização e Letramento para Soares (2020)

Fonte: Soares (2020), adaptação feita por Anjos (2025).

A partir da análise da imagem, é possível compreender que o processo de alfabetização percorre diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, desde as primeiras produções até a escrita alfabética e ortográfica. Também é notável observar que há uma meta estabelecida para a Educação Infantil, segundo a qual se espera que a criança atinja, no mínimo, a hipótese silábica com valor sonoro. Essa expectativa se fundamenta na compreensão de como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, conforme explica a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo essa perspectiva, a apropriação do sistema alfabético não se dá por simples memorização, mas ocorre de forma progressiva, por meio da formulação de hipóteses. Nessa construção, as crianças organizam e compreendem as relações entre fala e escrita, revelando que o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação.

Como citado anteriormente, cada etapa desse desenvolvimento exige uma mediação pedagógica intencional, que proporcione experiências significativas, favorecendo avanços na construção da escrita. Diante disso, é possível identificar as principais hipóteses que as crianças constroem ao longo desse processo, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

A hipótese pré-silábica⁴ é uma etapa inicial em que os alunos consideram que escrever é a mesma coisa que desenhar, apresentando dificuldades em diferenciar letras e números e

⁴ No diagrama montado por Soares na obra “Alfabetização: a questão dos métodos” (Soares, 2016) aparece o nível “pré-silábico” antecedido de “garatuja” na fase chamada de “pré-fonetização”. Já na obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020) aparece “garatuja” e “escrita com letras” na fase “pré-fonetização”. Portanto, neste trabalho, optamos por usar o termo “pré-silábico”, tal qual Soares (2016) faz a recomendação, por ser mais usual e conhecido no Brasil pelas professoras alfabetizadoras.

muitas vezes escrevem palavras por meio de desenhos, rabiscos, garatujas, pseudolettras, números ou algum destes elementos misturados (Coutinho, 2005, p. 52). É nesse momento que as crianças precisam ser desafiadas a perceberem que a escrita não serve apenas para nomear as coisas. Elas já compreendem que aquilo que escrevem representa objetos, animais e suas características, mas ainda não entendem que também é possível registrar ações, sentimentos e ideias por meio da escrita. À medida que vivenciam situações reais de uso da linguagem escrita, começam a compreender que ela não é um simples desenho ou rabisco, mas um sistema simbólico composto por traços, riscos e linhas, por meio do qual podem representar o que pensam e desejam comunicar (Morais, 2012).

Por esse motivo, é importante que a professora, na Educação Infantil, proponha situações em que as crianças sejam levadas a refletir que a escrita é um registro dos sons da fala, já que “gostam muito de pensarem sobre as palavras e brincar com seus segmentos sonoros” (Albuquerque; Brandão, 2021, p. 120). A capacidade de refletir sobre as partes sonoras da fala é o que se denomina de consciência fonológica, sendo uma habilidade fundamental no processo de alfabetização, considerada por Moraes (2012, p. 84) como um “grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”.

Essa consciência permite que a criança compreenda que as palavras são constituídas por unidades sonoras menores, que podem ser identificadas, segmentadas e representadas na escrita (Soares, 2016, 2020). A consciência fonológica se organiza em diferentes níveis, que vão desde a percepção de palavras dentro de uma sentença, passando pela segmentação em sílabas (pedacinhos), até alcançar a consciência fonêmica, que é a capacidade de identificar e refletir sobre os fonemas (Soares, 2020). Essa habilidade é essencial para que a criança compreenda que a escrita alfabética não representa os objetos em si, mas sim os sons que compõem as palavras. Sobre estes níveis, Soares (2020) elucida que

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica (Soares, 2020, p. 78).

Na etapa pré-silábica é muito comum que os alunos façam registros baseando-se nas características físicas ou funcionais daquilo que desejam escrever. Desse modo, acreditam que *boi* deve ser uma palavra grande, com muitas letras, porque é um animal grande, já *formiguinha*

é uma palavra pequena, com poucas letras, como elucidado em Moraes (2019, p. 116). Essa ideia se aproxima do conceito de “realismo nominal”, que segundo Moraes (2014, p. 281), “é uma forma de conceber as palavras que não as considera como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam”.

Como aponta Coutinho (2005), nesta etapa é necessário trabalhar com atividades e jogos de análise fonológica como aliterações, rimas e produções orais como escrita de poemas, trava-línguas, parlendas que desafiam o aluno a perceber palavras que começam ou terminam com o mesmo som. Outro recurso importante são as chamadas palavras estáveis, ou seja, aquelas que já fazem parte do repertório das crianças e são utilizadas com frequência, como os nomes dos colegas. Essas palavras possibilitam a contagem de letras, a identificação de escritas semelhantes e o reconhecimento de partes comuns, como sílabas e letras presentes em mais de um nome.

Ao observar o organograma de Soares (2020), na Figura 2, nota-se que, à medida que as crianças avançam na reflexão sobre as partes sonoras das palavras e no conhecimento das letras, elas progridem para a hipótese de escrita silábica, inicialmente sem valor sonoro e, posteriormente, com valor sonoro.

A autora explica que, na hipótese silábica sem valor sonoro ou quantitativa, a criança utiliza letras para representar cada sílaba, mas suas escolhas não têm relação com os fonemas presentes, ou seja, não atribuem valor sonoro às letras utilizadas.

Tomando como referência Moraes (2012) e Soares (2016), sabemos que essa ação linguística evidencia que a criança já compreende que a escrita tem relação com a fala, uma vez que busca representar graficamente as partes sonoras das palavras, mesmo que, neste momento, não consiga estabelecer a correspondência correta entre sons e letras. O foco da criança está na quantidade de sílabas, ou seja, ela percebe que cada segmento da fala deve ser registrado, mas ainda não entende que esse registro precisa refletir os sons correspondentes. Dessa forma, o critério adotado é a quantidade, não a qualidade sonora. Essa etapa, embora não revele domínio do valor sonoro, representa um avanço significativo no percurso de construção da escrita, pois demonstra que a criança rompeu com a ideia de que escrever é apenas desenhar ou reproduzir símbolos sem relação com a fala.

No que se refere à hipótese silábica com valor sonoro ou qualitativa, a escolha das letras não é aleatória, mas sim, aquelas que correspondem ao som que mais se destaca na pronúncia sílaba, comumente o som das vogais (Soares, 2020). Como elucida Moraes (2012, p.60), “além da preocupação com a regra ‘uma sílaba oral, uma letra’, haveria a busca de, para cada sílaba,

uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão”. De acordo com Soares (2020), nesse momento, a criança já compreende que a escrita não representa mais o objeto ou a imagem, mas sim os sons da fala. Entretanto, mesmo atribuindo valor sonoro às letras escolhidas, ainda mantém a lógica de que uma única letra representa uma sílaba inteira, não percebendo todos os sons que compõem essa unidade. Morais (2012) também reforça que esse avanço reflete um desenvolvimento maior da consciência fonológica, uma vez que a criança começa a refletir sobre os sons presentes na linguagem oral e tenta representá-los na escrita.

Para que o aluno possa avançar para uma nova hipótese em seu processo de construção da escrita, é fundamental que a professora planeje atividades e jogos que estimulem a reflexão sobre como a escrita representa os sons da fala. Nesse momento, os alunos já têm consolidado o entendimento sobre o que a escrita registra, a pauta sonora da palavra, e começam a refletir sobre como essa escrita se organiza. Para isso, o trabalho com o nome próprio, com os nomes dos colegas e com palavras estáveis continua sendo importante, porém, agora, os desafios propostos precisam ser mais complexos (Coutinho, 2005). A professora pode, por exemplo, propor que os alunos escrevam outras palavras que possuam os mesmos “pedacinhos” sonoros encontrados nos nomes dos colegas da turma, levando-os a perceber que as palavras possuem diferentes quantidades de sílabas e que as sílabas, por sua vez, possuem diferentes números de letras. Além disso, aponta, atividades como cruzadinhas em que possuem quadradinhos, os quais cada espaço deve ser preenchido por uma letra, também são recursos potentes, pois ajudam os alunos a perceberem que, dentro das sílabas, há unidades menores, levando-os a revisar e refletir sobre sua escrita. Coutinho (2005) e Morais (2012) argumentam que esse trabalho contribui para que a criança avance na compreensão de que uma letra não representa, necessariamente, uma sílaba inteira, possibilitando uma análise intrassilábica e a reflexão sobre os fonemas que compõem cada sílaba.

Considerando o ciclo de alfabetização e letramento há uma expectativa em relação ao avanço das crianças ao final da Educação Infantil. Nesse sentido, espera-se que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, elas já estejam em uma hipótese mais consolidada do processo, em que apresentam uma compreensão da relação entre fala e escrita. Esse entendimento se reflete na capacidade de perceber que as sílabas podem ser decompostas em unidades menores, o que favorece registros que transitam entre o silábico e o alfabético, caracterizando um estágio de transição importante para o desenvolvimento do princípio alfabético.

Conclui-se que, na transição entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de

algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético. Neste nível, há um avanço qualitativo - a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço quantitativo - a criança usa mais de uma letra para essas sílabas (Soares, 2020, p.109).

Nessa hipótese denominada de escrita silábico-alfabética, a criança evidencia um avanço importante, pois além de reconhecer que a escrita registra a pauta sonora da palavra, começa a compreender que cada sílaba pode ser decomposta em sons menores, exigindo mais de uma letra para sua representação. Assim, ela já rompe, em parte, com a ideia de que uma letra corresponde a uma sílaba inteira e começa a utilizar mais de uma letra por sílaba, embora, por vezes, ainda mantenha registros mistos, combinando características dos níveis silábico e alfabético (Soares, 2020). Isso evidencia que a criança está desenvolvendo uma consciência fonológica mais refinada, como enfatiza Morais (2012), é um “período de transição” com grandes aprendizados das correspondências grafema-fonema. Nesse período, conforme adverte Soares (2020), a criança precisa desenvolver a consciência grafonêmica, essencial para o avanço na construção do sistema alfabético, uma vez que ela possibilita refletir não apenas sobre os sons mais perceptíveis, mas também sobre aqueles menos evidentes na fala, registrando-os, progressivamente, de forma convencional.

Esse avanço culmina na hipótese alfabética, fase em que o aluno compreende de maneira mais clara o princípio alfabético da escrita, reconhecendo “como a escrita nota a pauta sonora” (Morais, 2012; Soares, 2016, 2020). Como evidencia Coutinho (2005), essa hipótese já possui escritas com todas as relações entre grafemas e fonemas, embora seja muito comum encontrar erros ortográficos relacionados à transcrição da fala, como observa-se na palavra *menino*, muitas vezes escrita como: *mininu*. Soares (2020, p.119, grifos da autora) complementa que o foco desta hipótese, muda em relação às descritas até aqui, tendo em vista que anteriormente “o foco é o **sujeito** da aprendizagem, a criança e suas possibilidades, ao longo de sua evolução na compreensão da natureza da escrita”. Já na hipótese alfabética, o “foco desloca-se para o **objeto** da aprendizagem: a relação entre todos os fonemas do português brasileiro e todas as letras correspondentes a eles. Ou seja, o foco volta-se ao alfabeto”.

Apesar desse avanço significativo, como elucidado, o aluno ainda enfrenta desafios importantes, sobretudo no que se refere à ortografia da língua. Dentro dos pressupostos teóricos, Morais (2012) explica que isso acontece porque, embora o princípio alfabético esteja compreendido, nosso sistema de escrita não é completamente transparente, apresentando

irregularidades e diferentes formas de representação do mesmo som. Nesse sentido, é comum que, nesse estágio, as crianças realizem registros muito próximos da fala, desconsiderando as convenções ortográficas da língua. Assim, é possível encontrar produções como “KAZA” para “casa” ou “JENTE” para “gente”, o que demonstra que a criança, embora tenha avançado na percepção da correspondência entre fonema e grafema, ainda não domina os aspectos convencionais da escrita. Essa dificuldade é comum e faz parte do processo, pois a criança, até então, acreditava que bastava transformar sons em letras para que sua escrita estivesse correta. É nesse momento que ela começa a se deparar com a complexidade da ortografia do português, percebendo que há sons representados por mais de uma letra. Dessa forma, a criança se vê diante de novos desafios cognitivos, que exigem dela não só a análise dos sons, mas também o entendimento das regras (Moraes, 2012).

Ao longo de todo o processo de alfabetização, o trabalho com o texto deve ocupar um lugar central, pois é por meio dele que as crianças, em diferentes hipóteses de escrita, podem refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita e sobre os usos sociais da linguagem. A prática pedagógica deve incluir situações que proporcionem aos alunos a comparação entre palavras, a identificação de padrões ortográficos e a análise de semelhanças e diferenças entre a escrita de diversas palavras. Trabalhar com listas, rimas, jogos de palavras, leitura de textos diversos e reescritas são estratégias fundamentais para fortalecer, não só o domínio do princípio alfabético, mas também o conhecimento sobre a ortografia do português. Além disso, é importante que a professora ofereça oportunidades constantes de leitura e produção de textos, pois é por meio dessas práticas que a criança amplia seu repertório lexical e sua percepção sobre a escrita.

Sobre as hipóteses apresentadas, Soares (2020) ressalta que, embora a organização desse percurso possa sugerir que o desenvolvimento da escrita segue um caminho linear e igual para todas as crianças, essa não é a realidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alfabetizandos. Pelo contrário, trata-se de uma construção que ocorre de forma singular, em que as crianças podem avançar, permanecer em determinado estágio por mais tempo, apresentar registros de diferentes hipóteses simultaneamente, ou até mesmo regredir momentaneamente (Soares, 2020). Esse percurso, a autora demonstra, não segue uma lógica engessada, mas sim espiralada, marcada pelas interações, pelas experiências, pelos desafios propostos e pela mediação pedagógica do adulto.

Considerando tudo o que foi discutido, torna-se evidente que a pergunta “deve-se ou não alfabetizar na Educação Infantil?” já não faz mais tanto sentido quando deslocamos nosso olhar da lógica adultocêntrica para a lógica da infância e da construção ativa do conhecimento

sobre o SEA. Quando compreendemos, à luz dos estudos de Ferreiro (2001), que a criança é um sujeito que pensa sobre a escrita, que formula hipóteses, testa possibilidade, percebemos que o processo de alfabetização não se inicia formalmente apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas se constrói de maneira contínua, desde os primeiros anos de vida, nas interações que a criança estabelece com a linguagem em suas vivências. Isso significa que alfabetizar na Educação Infantil é reconhecer que as crianças estão, sim, em processo de construção do conhecimento sobre a escrita.

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar” temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (Ferreiro, 2001, p. 103, grifos da autora).

Por sua vez, Soares (2020) aprofunda esse entendimento ao defender que a alfabetização deve ser concebida dentro de um ciclo, que não se limita a uma série ou etapa escolar, mas que ocorre de maneira processual. Ao compreender que as crianças passam por diferentes hipóteses de escrita, torna-se imprescindível que a Educação Infantil ofereça ambientes ricos em linguagem, que favoreçam essa construção, sem negligenciar o direito da criança ao contato com a cultura escrita. Portanto, alfabetizar na Educação Infantil, quando articulado com práticas de letramento e com respeito ao desenvolvimento infantil, não apenas pode, como deve ser parte das vivências educativas dessa etapa.

Como demonstram os estudos de Ferreiro (2001) e Soares (2023), as crianças estão em permanente processo de reflexão sobre a escrita, e cabe à escola e à professora mediar e criar oportunidades significativas para que essa construção aconteça de forma lúdica. Portanto, trata-se de pensar em como alfabetizar, garantindo que esse processo assegure e potencialize o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, considerando que elas já são sujeitos ativos, potentes e capazes de se apropriar do SEA. A partir dessas considerações, torna-se necessário compreender sobre o ensino da escrita na Educação Infantil, tema que será abordado na próxima seção.

1.3 O ensino da escrita na Educação Infantil

Com base nas reflexões desenvolvidas, percebe-se que a alfabetização na Educação Infantil não apenas é possível, como também necessária, sendo feita em consonância com as especificidades da infância e o desenvolvimento de cada criança. Já explicitamos que as

crianças, mesmo antes do ingresso na escola, já estabelecem contato com a linguagem escrita em diferentes situações do cotidiano, como ao observar placas, embalagens, livros literários, escrita dos pais, cartazes, nomes próprios, entre outros. Como já tratado neste trabalho, esse contato inicial com a escrita não ocorre de maneira sistemática, mas revela que elas estão imersas em um universo letrado e, por isso, já começam a desenvolver reflexões sobre os usos e funções da linguagem escrita, mesmo que ainda não dominem seu funcionamento.

Esse percurso evidencia que a aprendizagem da escrita não se inicia exclusivamente no momento de acesso à escola e em que a língua escrita é formalmente ensinada, mas se constrói gradualmente a partir das vivências, das interações sociais e das experiências significativas que integram o ambiente da criança. Como aclaram as autoras Goulart e Gonçalves,

São as interações com estudantes cheios de histórias, com leituras de mundo diversas, que recebemos nas salas de aula, que vão revelando subjetividades diferentes, redes de conhecimentos diferentes, que as conformam como seres socioculturais, que organizam suas vidas - é preciso ser sensível para observá-las e reconhecê-las. É preciso sobretudo desejar conhecê-los (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 50).

A escrita, nesse sentido, passa a ser compreendida como uma linguagem que se aprende vivendo, não apenas como um código a ser codificado e decodificado. A criança observa, experimenta e elabora hipóteses sobre como a escrita funciona, sendo o papel da educadora o de promover condições para que essas descobertas ocorram com intencionalidade pedagógica.

Logo, como foi elucidado, mais do que discutir se “pode ou não pode” alfabetizar na Educação Infantil, como temos defendido, é necessário deslocar o foco da pergunta para como esse processo pode acontecer de maneira significativa. Assim, o ensino da escrita nessa etapa não se opõe à infância, tampouco deve ser confundido com escolarização precoce e descontextualizado. Ao contrário, trata-se de reconhecer a escrita como um meio de expressão, comunicação e compreensão do mundo, construído de forma gradual e integrada à vida cotidiana da criança. Nesse sentido, Goulart e Gonçalves (2021, p.50) destacam que “as crianças têm modos próprios de pensar, de agir, de brincar. Com base nesses conhecimentos e na capacidade de criar incessantemente, é que aprendem a ler e a escrever.”

Dentro do processo de alfabetização, observa-se uma prática muito comum feita pelas crianças no cotidiano, que revela essa interação com o mundo letrado e a percepção daquilo que está ao seu redor: a escrita espontânea. Uma das manifestações mais importantes neste processo é uma produção que surge espontaneamente, a partir das vivências da criança com a linguagem escrita, sem que haja uma solicitação direta do adulto. Quando a criança desenha letras, imita a escrita de alguém próximo, tenta escrever seu nome ou representar palavras a

partir de seus próprios conhecimentos, ela está percebendo que por meio da escrita pode registrar o mundo e participar ativamente dele. Essas produções não seguem padrões formais, mas revelam suas compreensões sobre o SEA, que precisam ser acolhidas e observadas com atenção pela professora.

Monteiro (2014) explica que a escrita espontânea pode ser compreendida como toda produção gráfica realizada pela criança em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não o domina completamente. O termo “espontânea” refere-se à possibilidade de escrever de maneira livre, sem restrições ou receio de errar, seja no ambiente escolar ou em situações cotidianas. Essa prática constitui uma atividade cognitiva e simbólica em que a criança reflete sobre letras, sílabas, sons, palavras e suas possíveis representações. Ao escrever espontaneamente, ela realiza processos de formulação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, o que contribui de maneira significativa para sua alfabetização.

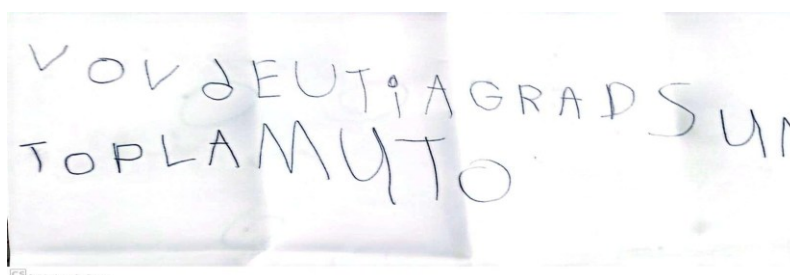
Um dos grandes exemplos de escritas espontâneas muito presente, nessa fase, são os “bilhetes” e as “cartas” que as crianças fazem para um amigo, professora ou para os pais. Nestes momentos, elas utilizam da escrita para passarem informações ou transmitir sentimentos. Como afirma Soares (2023), as produções escritas das crianças, mesmo quando não solicitadas ou não corrigidas, constituem riquíssimos indicadores de suas hipóteses sobre o funcionamento do SEA e precisam ser valorizadas como parte do processo de aprendizagem. Portanto, o olhar atento da educadora a essas produções é parte fundamental para organização de uma mediação pedagógica coerente com a perspectiva do alfalettrar. Ademais, é importante ressaltar que além do olhar sensível da professora para essas escritas, um ambiente letrado também contribui e incentiva essas produções, pois as crianças observam e se inspiram na escrita das letras e palavras ao seu redor.

Além de valorizar a escrita espontânea como produção legítima da criança, é fundamental que a educadora saiba como mediar essas manifestações com sensibilidade e intencionalidade. Corrigir imediatamente ou padronizar essas escritas pode desestimular a criança ou até interromper um processo de construção importante. O mais adequado é utilizar essas produções como ponto de partida para intervenções que considerem o nível de conceitualização da escrita na criança e a faça refletir sobre sua própria produção. Nesse sentido, o papel da professora é propor situações que provoquem reflexão, diálogo e desejo de escrever.

Ao longo dos meus estudos de alfabetização, tive a oportunidade de observar momentos espontâneos em que as crianças produziram escritas por iniciativa própria. Alguns deles feitos

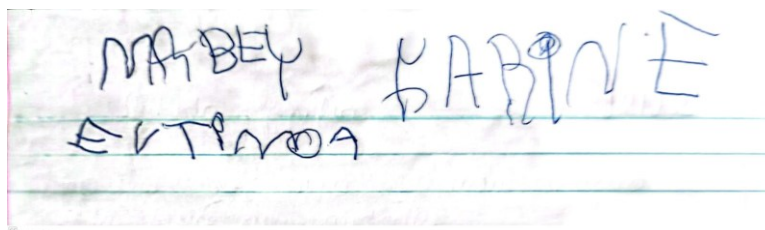
pela minha prima, outros em momentos de estágio em que recebia “cartinhas” e “bilhetinhos” dos alunos como forma de afeto, além das minhas escritas, feitas quando eu era criança, as quais tenho guardadas com afeto e durante a escrita deste TCC, revisei com um olhar atento e sensível. Essas produções são cercadas de intenções comunicativas. A espontaneidade desses registros mostra como a criança está em constante diálogo com o mundo e com os outros e como, mesmo sem domínio convencional da escrita, já busca utilizá-la como forma de expressão e interação social. A seguir, apresento alguns desses registros feitos por crianças de 4 a 6 anos e que ilustram, na prática, o que foi discutido.

Figura 3. Carta feita por uma criança de 5 anos para avó



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 4. Minha escrita espontânea com 5 anos



Fonte: acervo pessoal da autora.

Dialogando com a escrita espontânea, no contexto da alfabetização, existe uma outra situação relevante e que promove, de forma planejada, a experimentação da escrita mesmo antes do domínio completo do sistema alfabético, trata-se da “escrita inventada”. Entendida como uma prática que convida a criança a escrever “do seu jeito”, com base na escuta dos sons da fala, mesmo sem ainda dominar o sistema alfabético convencional. Essa prática, ao contrário de antecipar a escolarização formal, considera o percurso de cada criança e favorece a reflexão sobre as propriedades do SEA (Morais, 2012).

Nessa perspectiva, Soares (2016) destaca a importância das escritas inventadas na escola, pois elas permitem observar tanto o nível de conceituação da escrita quanto o grau de

conhecimento sobre as letras e seu valor sonoro. As autoras Oliveira e Maciel (2019) também afirmam que:

A Escrita Inventada pode se configurar em situações de produção de escrita individual ou colaborativa. Ela pode estar centrada no processo de desenvolvimento do sujeito ou na interação conversacional entre estudantes e mediadores. Em todos os caminhos nos quais os pesquisadores investigam os participantes são mobilizados a explicar, argumentar, a descrever suas hipóteses na construção de seu caminho para a escrita (Oliveira; Maciel, 2019, p. 58).

No Brasil, apesar da expressão “escrita espontânea” ser amplamente difundida para se referir a essas produções iniciais, Soares (2016) alerta para a necessidade de um cuidado em seu uso. Isso porque, na prática pedagógica, essas escritas nem sempre surgem de forma inteiramente autônoma/ espontânea. Em muitos casos, elas ocorrem a partir de mediações, propostas da professora ou contextos que despertam o desejo da criança de escrever. Assim, o termo “escrita inventada” mostra-se mais adequado, por evidenciar a intenção da criança em criar uma representação gráfica com base na estrutura sonora (Soares, 2016). Essa invenção, ainda que não siga a ortografia convencional, indica que a criança está refletindo sobre a escrita e avançando em sua compreensão do SEA. Por isso, o papel da professora é essencial, já que essa escuta atenta e a compreensão das hipóteses formuladas pela criança possibilitam a criação de situações intencionais e significativas que favoreçam a produção de escrita. Neste contexto, “o fazer docente exige escuta sensível, repertório pedagógico e práticas que reconheçam a heterogeneidade não como obstáculo, mas como ponto de partida” (Ribeiro *et al.*, 2025 p. 47).

Nessa direção, é de suma importância promover experiências que incentivem a criança a escrever do seu jeito, respeitando suas descobertas, seus erros e o pensamento individual no que se refere à construção de sentido das palavras. Essas práticas precisam acontecer de forma frequente e por meio de propostas lúdicas e que já são comuns em ambientes alfabetizadores, como escrever o nome de um amigo, inventar o título de uma história ou tentar escrever palavras de um mesmo contexto, como acontece nos ditados de palavras. Brandão e Albuquerque (2021, p. 91) confirmam que, para se apropriar do conhecimento das letras e dos fonemas, “as crianças precisam viver situações de contato com textos e palavras de modo a poder confrontar as hipóteses que formulam sobre as letras e o funcionamento do nosso sistema de escrita”. Portanto, são nesses momentos, cuidadosamente planejados e acompanhados, que a criança se sente encorajada a experimentar a escrita, refletindo sobre os sons da fala, as letras e seus usos sociais. As produções resultantes dessas práticas são ricas em significado e

funcionam como registros importantes para a análise pedagógica do desenvolvimento dos níveis da consciência fonológica e da construção das correspondências entre fonema e grafema.

Diante da importância de respeitar o percurso único de cada criança na construção da escrita, é necessário pensar também sobre os recursos oferecidos pela professora, inclusive decisões simples do dia a dia, como o tipo de letra que a professora escolhe usar nas atividades com as crianças. A escolha entre letra bastão, também conhecida como caixa alta ou de imprensa, exerce influência direta na apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Essa escolha, que às vezes passa despercebida e pouco discutida, merece atenção porque está diretamente ligada à forma como a criança enxerga, reconhece e traça as letras, o que influencia tanto na leitura quanto na escrita.

Na Educação Infantil, essa decisão deve considerar as especificidades do desenvolvimento infantil, tendo em vista que crianças pequenas estão em processo de desenvolvimento motor, o que impacta diretamente na forma como seguram o lápis, traçam as letras e se relacionam com os textos que leem e produzem. Por isso, muitos estudos apontam que o uso da letra de imprensa tende a ser mais acessível nessa etapa, devido à sua simplicidade gráfica e maior distinção entre os caracteres. Em seus estudos, Moraes (2012, p. 143) alega que “como as letras de imprensa maiúscula ficam separadas umas das outras, podem ser tratadas pela criança como unidades bem delimitadas. Ela vê onde começa e onde acaba cada letra.”

Ao usar letras de imprensa maiúscula, a criança observa com mais atenção a composição das palavras, reconhecendo a ordem das letras, suas semelhanças, diferenças e a estrutura de cada uma. Como poderá observar na Figura 5, em P I A N O e P I R U L I T O, as letras iniciais e finais são iguais, porém são usadas outras letras para grafar as palavras e o tamanho delas é diferente, já desconstruindo o realismo nominal comum desta etapa.

Figura 5. Escrita das palavras piano e pirulito em diferentes fontes

Piano
P I A N O

Pirulito
P I R U L I T O

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Moraes (2012, p. 143).

Ainda assim, mais importante do que definir um único tipo de letra como o ideal, é reconhecer que a criança precisa ter acesso à diversidade de formas gráficas presentes na sociedade. A letra de imprensa maiúscula, de fato, oferece maior legibilidade e clareza para quem está em processo inicial de alfabetização, mas isso não significa que outras fontes, como a letra cursiva, devam ser ignoradas ou excluídas dessa etapa de escolarização. Pelo contrário, como já apontavam as pesquisas de Ferreiro, muitas crianças chegam à escola curiosas, interessadas e até mesmo ansiosas por aprender a letra cursiva. É comum que elas perguntem, tentem copiar (principalmente na fase das garatujas) ou expressem desejo de dominar esse traçado, motivadas pelo que observam em casa, nas embalagens, em livros ou na escrita dos adultos. Portanto, o papel da professora não é restringir o contato da criança com os diferentes tipos de letra, mas sim mediar esse processo, oferecendo oportunidades variadas.

Em suma, a apresentação de diferentes tipos de letra pode acontecer de forma contextualizada, contemplando os interesses e a curiosidade das crianças. O contato com a letra cursiva, por exemplo, pode surgir espontaneamente em situações do cotidiano e não precisa ser evitado, desde que esse processo aconteça sem cobranças ou exigências formais. Como enfatizam Brandão e Albuquerque (2021), a vivência do “para que lemos e escrevemos” precisa ser o ponto de partida quando se pensa na alfabetização na Educação Infantil. Antes de ensinar letras ou traçados, é fundamental garantir que a criança compreenda que ler e escrever fazem parte da vida e têm uma função real no seu cotidiano. Isso não significa que as crianças precisam dominar todos os tipos de letra ou que a professora deve sistematizar seu ensino nessa etapa.

Sendo assim, como esse trabalho tem como foco principal a análise de materiais didáticos voltados ao ensino das letras na Educação Infantil, concordamos que a letra imprensa maiúscula é a mais adequada, como aponta Moraes (2012). Por seu traçado ser mais simples, ela favorece a percepção das formas gráficas das letras, facilita identificação e a reprodução por parte das crianças, especialmente aquelas que ainda estão desenvolvendo a coordenação motora fina. Por isso, ao elaborar os materiais que serão utilizados com os alunos, é essencial que a professora tenha esse cuidado, garantindo clareza e acessibilidade, sem deixar de oportunizar também o contato com outros tipos de letras que circulam socialmente.

Diante de todas essas recomendações e dos embasamentos teóricos, realizamos uma busca por materiais considerados potentes para o ensino das letras na Educação Infantil. Para tanto, utilizamos a rede social Instagram como repositório dessa busca, aspecto que será discutido no próximo item.

2. MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DAS LETRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico adotado para compreender como diferentes perfis do Instagram têm compartilhado propostas pedagógicas voltadas ao ensino das letras. A partir da curadoria e seleção de páginas dedicadas à alfabetização, buscamos analisar não apenas o conteúdo das atividades divulgadas, mas também a forma como esses materiais circulam, são apropriados e reinterpretados por professoras e professores. Assim, a seção está organizada em dois momentos: primeiro, discutimos o modo como os perfis selecionados publicam e difundem propostas nas áreas de educação e alfabetização; em seguida, analisamos as atividades escolhidas para o ensino das letras, que compõem o *corpus* da pesquisa, observando seus objetivos, formatos, potencial pedagógico e relações com uma concepção de alfabetização adequada à Educação Infantil.

2.1 O compartilhamento de propostas pedagógicas para o ensino das letras no Instagram: análise dos perfis selecionados

Um dos objetivos deste trabalho é a análise de alguns perfis disponíveis no Instagram que se destacam como espaços de produção, compartilhamento e circulação de conteúdos voltados à alfabetização e ao letramento. Esses perfis, criados por professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras ou grupos de pesquisa, funcionam como uma extensão da sala de aula e permitem o compartilhamento de materiais entre usuários interessados. A escolha pelo Instagram se justificou pelo fato de ser uma das redes sociais mais utilizadas atualmente (Wagner, 2025).

Além disso, a escolha se deu também pela potência que essa rede ganhou como espaço de troca entre as professoras e os professores, principalmente depois da pandemia de Covid-19, período em que muitos passaram a compartilhar práticas, reflexões e materiais de forma mais constante em seus perfis pessoais ou profissionais. Logo, por ser uma plataforma muito acessada e dinâmica, em que os usuários conseguem compartilhar momentos em tempo real e divulgar os trabalhos de forma simples, o Instagram se tornou um local onde circulam diferentes propostas pedagógicas relacionadas à alfabetização, o que torna possível analisar como essas experiências são apresentadas.

Para organizar esta análise, foi realizada uma seleção dos perfis, a partir de alguns critérios que serão apresentados a seguir. Insta esclarecer que processo envolveu não apenas a seleção dos perfis, em maio de 2025, mas também a organização e análise de suas postagens ao longo do tempo. Para isso, foram selecionadas atividades, propostas pedagógicas e registros visuais que ilustram como cada página aborda a alfabetização e o letramento. Esse procedimento permitiu identificar recorrências, diferenças de abordagens e formas criativas de apresentação do conteúdo, possibilitando uma análise mais criteriosa dos conteúdos. Sendo assim, não se trata de observar os perfis de forma superficial, mas de compreender como cada um constrói sua identidade e contribui, a partir das redes sociais, para a circulação de práticas e saberes sobre alfabetização.

Optamos por incluir apenas páginas abertas ao público e que tivessem como objetivo principal o aspecto educacional, priorizando aquelas que, na época da coleta de dados, compartilhavam materiais e práticas de forma gratuita. Também foram escolhidas contas ligadas às Universidades e aos Laboratórios de Alfabetização⁵, por já terem o cuidado e preocupação em dialogar com professores e pesquisadores. A partir de uma prévia seleção, buscamos a autorização para uso das postagens por meio do contato, via Instagram, no dia 30 de junho de 2025. Nessa data, enviamos uma mensagem explicando o tema do trabalho, apresentando os objetivos e descrevendo como a pesquisa seria conduzida, para que fosse possível realizar uma análise e obter a aprovação para o uso das publicações⁶.

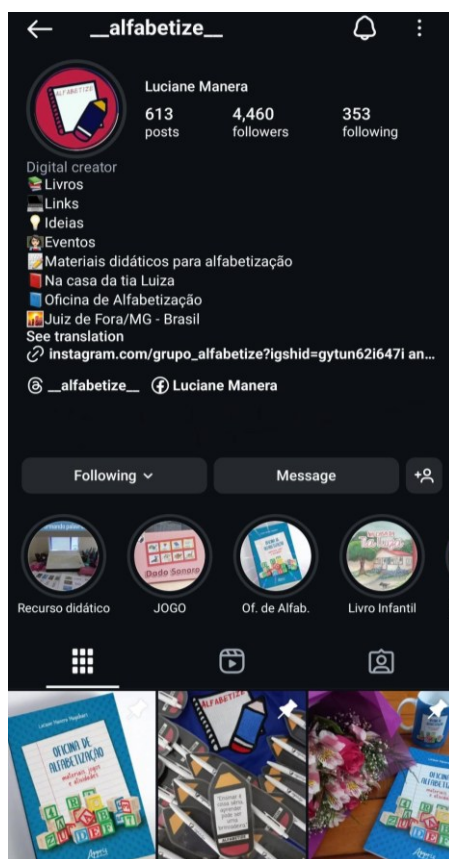
Após esse levantamento, chegamos a um conjunto de sete perfis que representam diferentes formas de abordagem da alfabetização nas redes sociais. Desse modo, procedemos, após a devida autorização, à seleção das postagens que seriam analisadas neste TCC, em agosto de 2025. A seguir, passamos a apresentar as páginas selecionadas, que foram organizadas em ordem alfabética, sendo elas: 1) Alfabetize – Luciane Manera; 2) Cores e Ideias – Prof.^a Lú Rodrigues; 3) Didacoteca UFRGS – Acervo de recursos didático-pedagógicos da Faculdade de Educação da UFRGS; 4) Espaço Letrado; 5) LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS; 6) LAL – Laboratório de Alfabetização e Letramento Ceale/FaE/UFGM; 7) LAP – Laboratório de Acervos e Práticas – FACED/UFBA. Cada perfil será apresentado com informações gerais, como data de criação, quantidade de publicações e tipo de conteúdo postado, para então realizarmos uma reflexão sobre alguns materiais selecionados.

⁵ Para maiores informações sobre os Laboratórios de Alfabetização vinculados às Universidades brasileiras, cf. Araujo, Camini, Nogueira e Zasso (2022).

⁶ Mesmo cientes de que essa autorização seria dispensável, uma vez que se tratam de conteúdos públicos divulgados em rede aberta, tomamos o cuidado de realizar esse contato como forma de respeito ao trabalho desenvolvido pelas professoras que administravam as páginas selecionadas.

O primeiro perfil analisado será o Alfabetize (@_alfabetize_), monitorado pela professora Luciane Manera Magalhães, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ele foi criado em agosto de 2020, com sua primeira publicação no dia 9, e até a data da coleta de dados (agosto de 2025), contava com 613 publicações. Trata-se de um espaço que nasceu vinculado às disciplinas de “Oficinas de Alfabetização” realizadas na Faculdade de Educação da UFJF e ao grupo de estudos Alfabetize, coordenado por Magalhães.

Figura 6. Página do perfil @_alfabetize_



Fonte: Rede social Instagram.

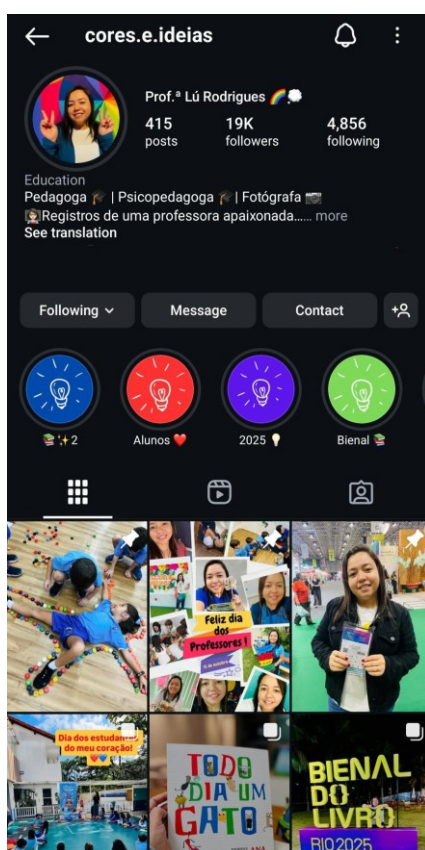
Nas postagens encontram-se registros variados, como fotos de estudantes participantes das propostas desenvolvidas por Magalhães, seja na formação inicial ou continuada de alfabetizadoras, além da divulgação e participação de eventos acadêmicos relacionados à alfabetização. O perfil também se dedica à indicação de leituras e à divulgação dos livros publicados pela responsável por essa conta do Instagram: “Na casa da tia Luiza” (Magalhães, 2021) e “Oficina de Alfabetização: materiais, jogos e atividades” (Magalhães, 2022).

Outro aspecto importante é que, por se tratar de um perfil vinculado a uma docente universitária, que desenvolveu diversos projetos de extensão na UFJF, o Alfabetize assume um

caráter de mediação entre a produção acadêmica e a realidade escolar, ao disponibilizar atividades, jogos e propostas que podem ser diretamente apropriados por professoras alfabetizadoras em diferentes contextos de ensino. Portanto, a página se apresenta como uma ferramenta pedagógica e formativa, que articula teoria e prática de maneira acessível, servindo tanto para professoras em formação quanto para aquelas já atuantes na educação básica, além de contribuir para a popularização de conceitos e estratégias ligados à alfabetização.

Em seguida, temos o perfil Cores e Ideias (@cores.e.ideias), criado e monitorado pela professora Lú Rodrigues. Sua criação foi em agosto de 2020, com a primeira publicação dia 24 e, até agosto de 2025, reunia 415 publicações. Trata-se de um espaço que reflete a multiplicidade da atuação da docente, que é professora no Rio de Janeiro e também fotógrafa, o que dá ao perfil uma estética própria e organizada, marcada por registros visuais que valorizam tanto as produções das crianças quanto os ambientes educativos.

Figura 7. Página do perfil @cores.e. ideias



Fonte: Rede social Instagram.

Os assuntos publicados na página contemplam uma diversidade de temáticas, sempre relacionadas ao universo da infância e à prática pedagógica. Entre as postagens, destacam-se as indicações de literatura para as infâncias, a apresentação de projetos desenvolvidos em sala de aula, os registros de atividades realizadas com as crianças, além de momentos de sua participação em eventos da área da educação. O perfil também abre espaço para compartilhar aspectos da vida cotidiana da professora, transformando-o em um espaço mais humanizado.

A presença da fotografia mais profissional no perfil reforça a preocupação com a questão estética das postagens, que não se restringem a apresentar práticas escolares, mas também buscam inspirar outros educadores ao mostrar as múltiplas possibilidades de trabalhar a alfabetização e o letramento de forma criativa. Ao divulgar indicações de leitura, reflexões, práticas e registros de sala de aula, o perfil se configura como um espaço de troca e inspiração, aproximando o dia a dia escolar com reflexões mais amplas sobre a infância e o papel da educação.

Já a conta Didacoteca UFRGS – Acervo de recursos didático-pedagógicos da Faculdade de Educação da UFRGS (@didacotecaufrgs), monitorada pela Professora Sandra dos Santos Andrade e pela professora Luciana Piccoli, ambas docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como proposta ser um espaço de compartilhamento de ideias pedagógicas, voltadas principalmente para a alfabetização e o letramento. Seu próprio nome já sinaliza essa intenção: ser uma espécie de “biblioteca didática” aberta, de modo a inspirar professores por meio de mais de 500 recursos didático-pedagógicos produzidos por alunas e estagiárias da Faculdade de Educação da UFRGS, como explica em uma publicação do dia 18 de março de 2024. Nesse perfil encontramos sugestões de atividades, materiais e propostas de jogos que podem ser aplicados em sala de aula e estão disponíveis para empréstimo de toda comunidade escolar. O perfil foi criado em maio de 2019 e até o momento da coleta de dados constava com 473 publicações.

Figura 8. Página do perfil @didacotecaufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

O conteúdo disponibilizado no Didacoteca UFRGS é variado e tem caráter essencialmente formativo. Entre os destaques, encontram-se: o acesso gratuito a um alfabeto de mesa e ao *e-book* chamado “Caixa Didática: jogos e outros recursos didáticos para alfabetização, leitura, escrita e matemática” (Piccoli; Andrade, 2024).

A caixa é composta por seis recursos didáticos que contemplam as áreas de Alfabetização, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa e também de Matemática, com distintos números de exemplares, que consideram as possibilidades de uso compartilhado pela equipe de docentes em cada uma das escolas nas turmas de Educação Infantil (pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) (Piccoli; Andrade, 2024, p.5).

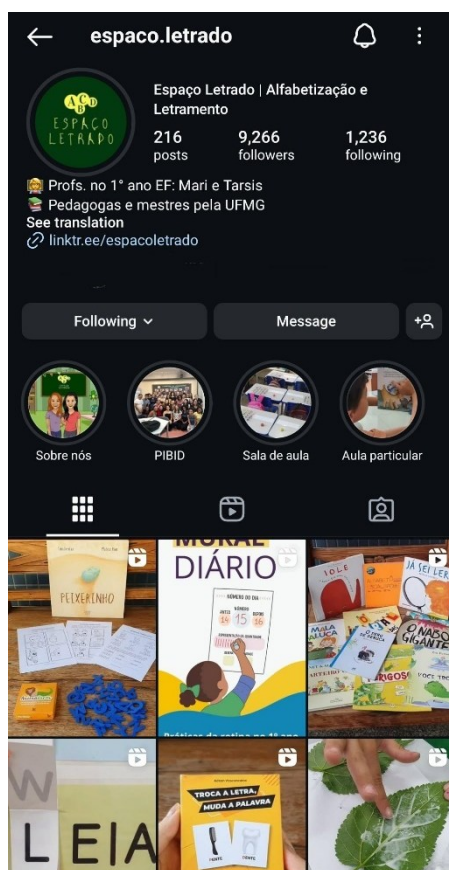
Além das produções descritas, encontramos registros de oficinas, discussões e formações voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, com foco em sequências didáticas, oficinas práticas, registros de interações em sala de aula e divulgação de eventos que reforçam a articulação entre teoria e prática na Universidade.

Temos também incluído nesta análise o Espaço Letrado (@espaco.letrado), idealizado por Mariana Eller e Tarsis Matarelle, que eram estudantes de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ambas atuavam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dedicando-se à alfabetização e letramento em turmas do 1º ao

3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais. A experiência prática foi importante para a criação do perfil, cuja missão é compartilhar com colegas em formação e professoras alfabetizadoras conteúdos como sugestões de livros, propostas didáticas e reflexões sobre a formação docente.

O perfil foi criado em janeiro de 2020 e até agosto de 2025 contava com 216 publicações. Pensado como um espaço coletivo e colaborativo, resultado da intensa experiência em sala de aula, pesquisa e extensão, Eller e Matarelle desenvolveram trabalhos de iniciação científica e pedagógica, além de compartilharem resenhas, reflexões sobre letramento e alfabetização, atividades que trabalham o SEA e as experiências pessoais dentro da alfabetização.

Figura 9. Página do perfil @espaco.letrado



Fonte: Rede social Instagram.

Um dos aspectos mais significativos e marcantes do perfil Espaço Letrado é a organização estética das atividades e a dimensão formativa do estudo e pesquisa na área educacional. As produtoras dos materiais fazem questão de valorizar a alfabetização como um processo com “múltiplas facetas”, tal como nos ensina Soares (2016), e de inspirar quem ainda

está aprendendo a ensinar. Dessa forma, ultrapassa a simples publicação de ideias, buscando fomentar um caminho reflexivo e afetivo com a educação, apostando na formação inicial e continuada das professoras como meio da transformação da prática alfabetizadora. O perfil reforça uma perspectiva de alfabetização centrada na criança, na pesquisa, no respeito aos processos de aprendizagem e dedicada à construção de saberes compartilhados.

Portanto, o Espaço Letrado aparece como um exemplo de como perfis no Instagram podem ser fontes de formação, registros de experiências educacionais, quase como diário de bordo do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Ao integrar as vivências acadêmicas e de sala de aula, por meio das redes sociais, as professoras que mantêm a conta constroem um espaço virtual que promove reflexão, compartilhamentos de bons materiais, jogos, leituras e a valorização da alfabetização de forma lúdica e envolvente.

Na mesma perspectiva de divulgação pedagógica, foram selecionados, por fim, três perfis de Laboratórios de Alfabetização de Universidades Federais, participantes da Rede de Laboratórios de Alfabetização (AlfaLABS). Conforme Araujo e Camini explicam (2022),

[...] Em dezembro de 2021 foi lançada a Rede AlfaLABS – Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades, com o intuito de ampliar as ações interinstitucionais, coletivas e colaborativas. Com a Rede, nossas ações ganham mais institucionalidade, e a discussão sobre o próprio papel dos laboratórios na formação para a docência em alfabetização ganha destaque, sendo a própria tematização desse papel dos laboratórios uma vertente de investigação coletiva que se desenha (Araujo; Camini, 2022, p. 31).

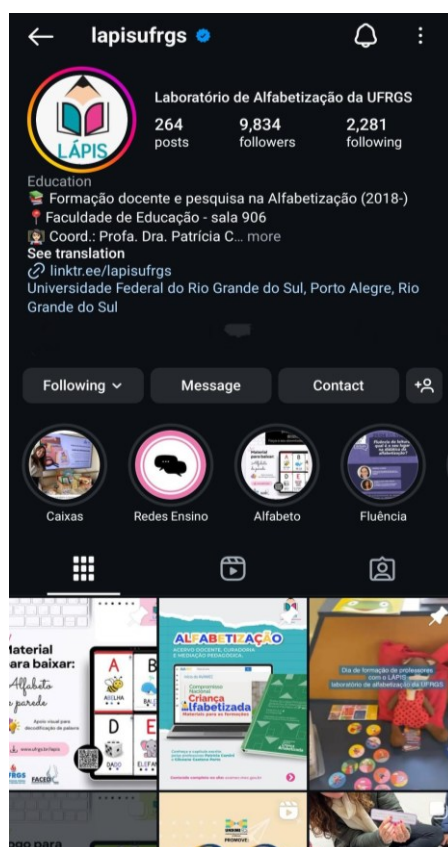
Esses Laboratórios surgem como espaço de ensino, pesquisa e extensão voltados para a compreensão e aprimoramento da prática de alfabetização e letramento. Eles conectam teoria e prática reunindo professoras universitárias, pesquisadores, pesquisadoras, estudantes de graduação e pós-graduação, além de realizarem ações com escolas públicas da educação básica (Araujo; Camini, 2022).

Constituem-se como espaços de produção de conhecimento, nos quais se investigam processos de aprendizagem da leitura e da escrita, a elaboração de materiais didáticos e as políticas públicas relacionadas à alfabetização. Além disso, assumem a função de formação docente, promovendo oficinas, cursos e projetos de extensão voltados para professores e professoras da rede básica, possibilitando atualização teórica e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Esse movimento é fundamental para fortalecer o trabalho pedagógico em sala de aula e para que os avanços produzidos pela pesquisa acadêmica não fiquem restritos ao espaço universitário, mas cheguem até aquelas que atuam diretamente com a alfabetização (Araujo; Camini, 2022).

Atuam também como espaços de experimentação didática, nos quais são criadas, testadas e analisadas propostas de atividades, jogos e sequências didáticas que, posteriormente, podem ser socializadas com a comunidade escolar. Dessa forma, os Laboratórios consolidam-se como ambientes que não apenas pesquisam, mas também intervêm na realidade da alfabetização (Araujo; Camini, 2022).

Entre eles, encontra-se o primeiro Laboratório, o LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (@lapisufrgs), coordenado pela professora Patrícia Camini. A página na rede social foi criada em junho de 2019, e em agosto de 2025 contava com 264 publicações.

Figura 10. Página do perfil @lapisufrgs



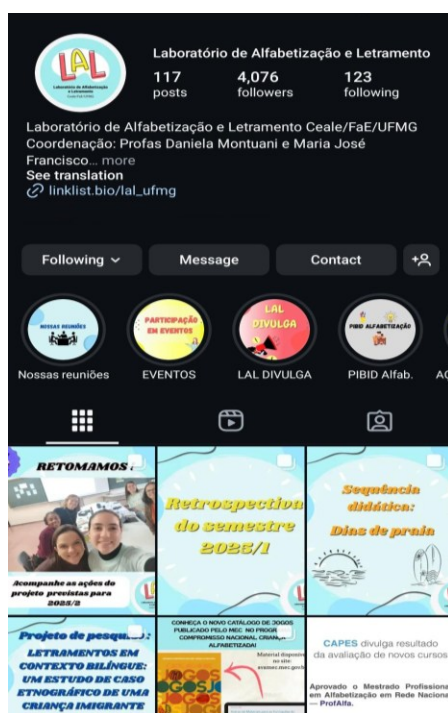
Fonte: Rede social Instagram.

No perfil predominam conteúdos voltados à formação e compartilhamento de recursos pedagógicos. Dentre os materiais disponibilizados, destacam-se o *e-book* “Adivinhoteca” (Camini, 2024), jogos didáticos e outros materiais para *download* gratuito. Essas postagens reforçam o foco em alfabetização, como também a dedicação em tornar o conhecimento acessível e funcional para alfabetizadoras em formação e em atuação.

Além disso, o perfil é utilizado para a divulgação de cursos, eventos formativos, lives e publicações acadêmicas vinculadas ao Laboratório, funcionando como um dos dispositivos de circulação e produção de saberes especializados sobre alfabetização. Essa atuação se articula à concepção de formação itinerante que caracteriza o LÁPIS, a qual aciona diferentes espaços, tanto no âmbito universitário quanto nas redes de ensino para promover a produção, o compartilhamento e a socialização de conhecimentos no campo da alfabetização de crianças (Camini, 2022). O perfil também inclui estudos voltados para fluência leitora e materiais que integram as formações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo fortalecer e garantir a alfabetização de crianças no país, lançada em 2023.

A próxima conta selecionada é do Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (@lal_ufmg). Iniciado em 2021 com sua primeira publicação no dia 15 de abril, o perfil vem compartilhando jogos adaptados para alfabetização, além do *e-book* “Jogos de Alfabetização”, organizado pelas coordenadoras do perfil, as professoras Daniela Montuani e Maria José Francisco de Souza (Montuani; Souza, 2023). Na conta, há disponíveis jogos elaborados pelas estudantes da Faculdade de Educação da UFMG e materiais disponibilizados para a comunidade, como sequências didáticas, indicações de livros de alfabeto e literatura para as infâncias.

Figura 11. Página do perfil @lal_ufmg



Fonte: Rede social Instagram.

O LAL é vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita Magda Soares (Ceale) da UFMG, funcionando como um espaço de pesquisa, extensão e produção acadêmica na área de alfabetização e letramento. Dedicar-se à aplicação prática desse conhecimento, desenvolvendo materiais pedagógicos, promovendo atividades de formação de alfabetizadoras e divulgando resultados de pesquisa. Esse Laboratório está presente em debates e atividades extensionistas com projetos voltados para a formação de professores, professoras e comunidade escolar.

Por fim, igualmente relevante, temos o LAP – Laboratório de Acervos e Práticas (@lap_faced), sob a coordenação da professora Liane Araujo da Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁷. Esse Laboratório, assim como os anteriores, agrega ações de ensino, pesquisa e extensão na área de alfabetização. Criado em março de 2020, o perfil constava com 515 postagens até a data da coleta de dados.

Figura 12. Página do perfil @lap_faced



Fonte: Rede social Instagram.

⁷ Para maiores informações sobre as ações do LAP/UFBA, cf. Araujo, 2022.

Este Laboratório vem se estabelecendo como um espaço de formação para docência, que, conforme consta em uma postagem de apresentação no Instagram, envolve

- 1) a dimensão material da ação docente, com a pesquisa, produção, validação e divulgação de recursos didáticos; 2) a dimensão simbólico-cultural, com a pesquisa e a ampliação de repertórios (literatura, tradição oral, cultura lúdica); 3) a dimensão didático-pedagógica: os saberes didáticos a partir desses recursos e repertórios (@lap_faced, 12 de março de 2020).

Ao longo de suas publicações, o perfil apresenta atividades de extensão, eventos acadêmicos, grupos de estudo, oficinas pedagógicas e materiais que fortalecem a formação continuada de futuras professoras alfabetizadoras e demais profissionais da educação. Entre essas publicações, destaca-se a divulgação de um artigo disponível nos Anais do VII Congresso Brasileiro de Alfabetização, que apresenta a investigação desenvolvida pelo LAP e que integra a pesquisa em rede realizada pelos Laboratórios fundadores da Rede AlfaLABS, com ênfase na documentação das ações do Laboratório e na discussão sobre o papel dos Laboratórios de Alfabetização nas Universidades (Araujo, 2025).

Nesse artigo, são descritas duas ações realizadas entre 2023 e 2025 como atividades de extensão vinculadas ao Projeto Permanente de Extensão do LAP: a Oficina de produção de materiais a partir da tradição oral e a Oficina de criação de jogos de cartas e tabuleiro para a alfabetização (Araujo, 2025). Nesse sentido, o perfil também divulga registros de encontros com pesquisadores convidados, projetos de intervenção pedagógica, experiências de alfabetização em contextos reais e sugestões de materiais didáticos que apoiam o trabalho docente, reforçando o compromisso do Laboratório com a articulação entre teoria e prática e com a divulgação científica no campo da alfabetização.

O mapeamento dos perfis analisados anteriormente permitiu identificar e selecionar reflexões, jogos, materiais didáticos e propostas pedagógicas sobre o ensino das letras, aspecto que será aprofundado no próximo item.

2.2 Propostas pedagógicas para o ensino das letras nos perfis selecionados

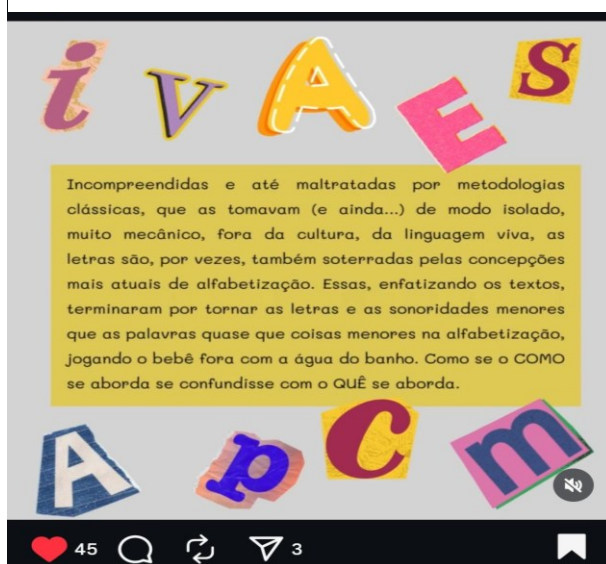
Neste subitem serão apresentadas e descritas algumas postagens para o ensino das letras, selecionadas a partir da curadoria realizada nos perfis analisados anteriormente. As atividades foram selecionadas considerando sua relevância para a alfabetização e o letramento na Educação Infantil. Embora algumas propostas não tenham sido originalmente pensadas, pelos perfis selecionados, para aplicação nessa etapa da educação básica, compreendemos, à

luz do referencial teórico anteriormente exposto, que se tratam de atividades possíveis de serem desenvolvidas com crianças da Educação Infantil. A descrição de cada postagem tem como objetivo destacar as propostas, os materiais utilizados e as contribuições para o trabalho docente com a linguagem escrita com crianças pequenas.

De acordo com Soares (2020), o processo de alfabetização precisa se concretizar em contextos de letramento. Assim, considerando que os alfabetizandos precisam aprender a representar os sons da fala por meio das letras do alfabeto, o ensino deve partir de situações significativas. Nesse sentido, Magalhães (2022, p. 88) destaca que “aprender o alfabeto não é pré-requisito a ser desenvolvido isoladamente e antes da alfabetização, mas faz parte desse processo multifacetado”.

Dentre as publicações selecionadas, o perfil @lap_faced em uma postagem do dia 1º de abril de 2024 elucida um pouco sobre o conhecimento das letras do alfabeto, trazendo uma crítica às metodologias tradicionais que tratam as letras de modo mecânico e isolado do contexto da linguagem viva. O foco exclusivo na codificação afasta as letras do seu papel dentro da cultura escrita e das práticas reais de leitura e escrita. Sob esta abordagem, Brandão e Albuquerque (2021) destacam que, no caso das crianças da Educação Infantil, o trabalho pedagógico não deve se concentrar na memorização das letras em ordem alfabética, ainda que no Ensino Fundamental, este seja um conhecimento necessário. Nessa fase, o mais relevante é promover o avanço no reconhecimento e uso das letras em contextos significativos, nos quais a aprendizagem aconteça de forma integrada e em situações significantes.

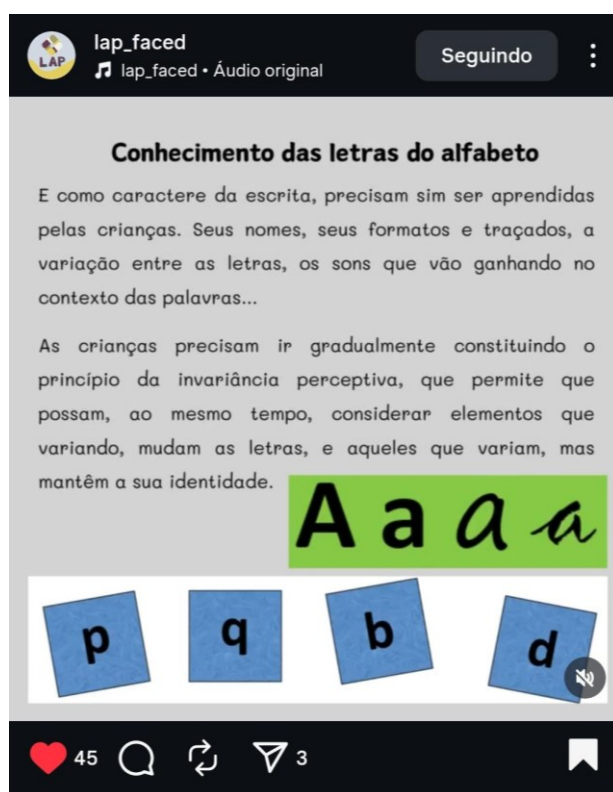
Figura 13. Publicação do perfil @lap_faced



Fonte: Rede social Instagram.

Em uma das imagens da publicação (Figura 13), destaca-se a necessidade de manter o equilíbrio entre o trabalho com o texto e o trabalho com as unidades menores da língua, como as letras e os sons. Albuquerque e Silva (2025) defendem que muitas atividades voltadas ao ensino das letras se configuram como práticas transmissivas, pouco reflexivas e pouco significativas, como ocorre em propostas que organizam o ensino a partir do “dia/semana da letra”, em que as crianças estudam apenas uma letra por vez. Nesses contextos, as crianças podem perceber que determinadas palavras começam com a mesma letra, porém, em nenhum momento são levadas a refletir que essa letra também aparece em outras posições da palavra ou em diferentes sílabas, o que limita a compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Figura 14. Publicação do perfil @lap_faced



Fonte: Rede social Instagram.

Nessa mesma postagem, em uma outra imagem (Figura 14), apresenta a reflexão sobre a importância de garantir que as crianças aprendam as letras em sua pluralidade, reconhecendo seus diferentes nomes, traçados, formatos e sons. O texto enfatiza que as letras, como elementos fundamentais do sistema de escrita, precisam ser compreendidas não apenas como símbolos gráficos, mas como unidades que assumem significados dentro das palavras e dos textos. A

postagem destaca, ainda, de certa forma, o papel ativo e reflexivo da criança na aprendizagem do alfabeto.

Ao trazer essa discussão, a publicação aproxima-se de uma abordagem da psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky (1999), ao valorizar a reflexão da criança sobre o funcionamento do sistema alfabético. A proposta reforça que o aprendizado das letras não deve ser reduzido à memorização de símbolos, mas envolver experiências que permitam observar, comparar e diferenciar grafias. O destaque para letras como p, q, b e d evidencia o cuidado em trabalhar distinções sutis que exigem atenção perceptiva e contribuem para o avanço nas hipóteses sobre a escrita.

À luz dessa perspectiva, ganha ênfase o questionamento proposto nesta mesma publicação (Figura 15), que convida o leitor a deixar as letras brincarem, em vez de realizar práticas que instrumentalizam a linguagem e a isolam. Ademais, observamos também algumas atividades do acervo do LAP que trazem propostas voltadas ao conhecimento das letras, como as “Adivinhas literárias”, que promovem o reconhecimento das letras no meio das palavras de forma brincante e poética, reforçando, assim, a pergunta proposta na postagem

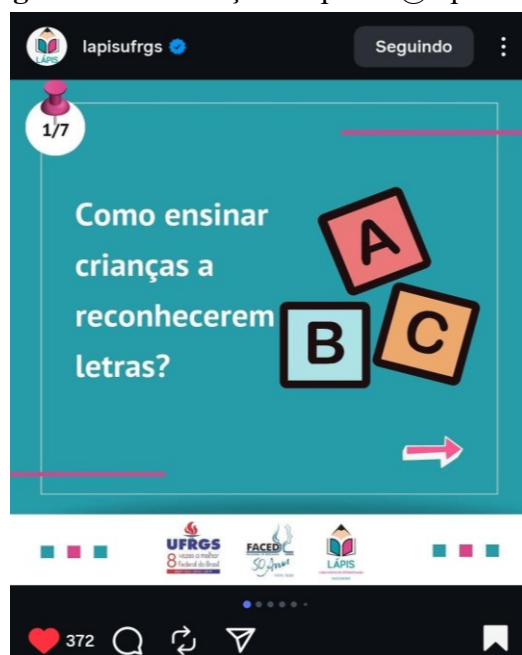
Figura 15. Publicação do perfil @lap_faced



Fonte: Rede social Instagram.

A discussão se amplia em outra publicação, desta vez postada no dia 19 de abril de 2021, pela página @lapisufrgs que responde à pergunta: “Como ensinar crianças a reconhecerem letras?” (Figura 16). Na publicação é reforçada a importância de proporcionar experiências significativas e concretas às crianças no processo de reconhecimento das letras. Destaca ainda que é fundamental que elas manipulem e comparem as letras, de modo que possam perceber suas formas, diferenças e semelhanças. Essas atividades favorecem o desenvolvimento das correspondências fonemas-grafemas e da percepção visual, permitindo que a criança compreenda que pequenas variações e rotações podem transformar uma letra em outra, pois ao manipular letras de diferentes materiais, comparar formas e experimentar variações, ela desenvolve não apenas o reconhecimento gráfico, mas também uma compreensão mais ampla do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Figura 16. Publicação do perfil @lapisufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Outro ponto relevante apontado como alerta nesta publicação (Figura 16) é destacar que, ao produzir materiais didáticos, a professora deve evitar o uso de letras com muitos adornos ou traçados complexos, pois esses elementos podem dificultar a memorização da forma das letras. Assim, na postagem, recomenda-se o uso de fontes simples e com limpeza visual, facilitando o reconhecimento das letras e a construção das relações entre sons e grafias. Essa orientação dialoga com o que defende Brandão e Albuquerque (2021).

Em síntese, não faz sentido Em pensar em um trabalho em que seja preciso *apresentar* cada letra isoladamente, começando pela semana do “A”, do “E”, do “I” e assim sucessivamente, ou desenhar olhos, nariz, boca ou trancinhas nas letras na tentativa de ‘aproximá-las’ das crianças. As letras já estão na escrita de várias palavras, portanto não devem aparecer em uma ordem pré-fixada para as crianças, nem precisam de *carinhas sorridentes* para atrair a atenção delas (Brandão; Albuquerque, 2021, p. 106, grifos das autoras).

Portanto, ao escolher fontes com traçado simples, a professora contribui para que a criança se concentre no reconhecimento e diferenciação das letras, e não em elementos decorativos que possam confundir sua percepção visual.

Figura 17. Publicação do perfil @lapisufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Cabe ainda ressaltar que na postagem enfatiza-se a necessidade de oferecer diferentes tipos de alfabetos móveis, como apresentado na Figura 18. Enquanto alguns alfabetos são adequados para crianças que já estão em processo de fonetização da escrita, outros são mais apropriados para aquelas que ainda estão construindo uma memória tátil e visual das letras. O uso das letras móveis se consolida em práticas de uma alfabetização que parte da ação e da experimentação da criança, e não da simples repetição de sinais gráficos.

Figura 18. Publicação do perfil @lapisufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Como continuidade dessa proposta, as próximas publicações analisadas foram selecionadas da página @didacotecaufrgs. Entre suas postagens são apresentados dois modelos de alfabetos adequados para cada ano escolar. Nosso destaque é para o alfabeto com letras em caixa alta (na Figura 19 está com fundo amarelo) usado no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, que também é aplicável na Educação Infantil. O primeiro deles, publicado em 16 de agosto de 2025, é o Alfabeto de Mesa. Esse recurso, de uso individual, serve como fonte de consulta para as crianças, auxiliando no reconhecimento da forma gráfica das letras, na relação entre fonema e grafema e no apoio à leitura e escrita de palavras, com destaque para as sílabas coloridas que facilitam a visualização e compreensão das palavras.

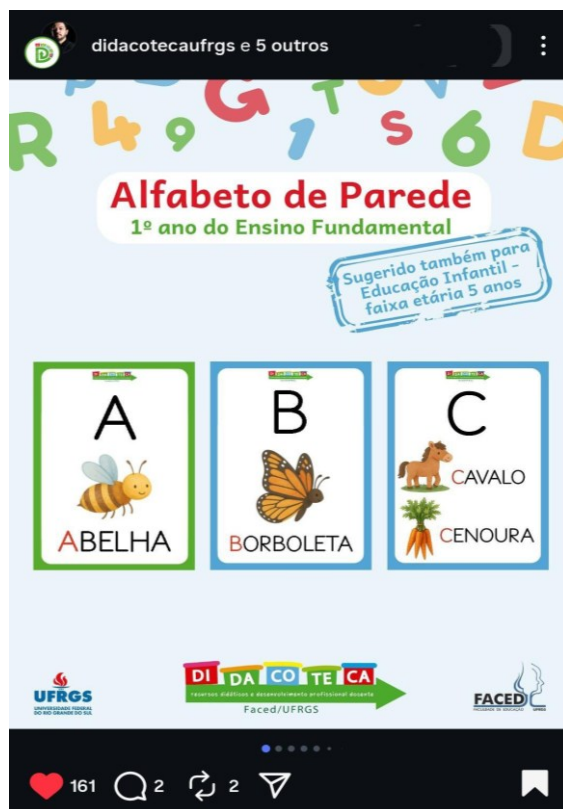
Figura 19. Alfabeto de Mesa, do perfil @didacotecaufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Outro recurso disponível na página @didacotecaufrgs é o Alfabeto de Parede, publicado em 3 de setembro de 2025 (Figura 20). Esse material tem a função de servir como referência visual e fonte de consulta para as crianças na sala de aula. Nessa proposta, é relevante destacar a observação de Magalhães (2022, p. 67), ao afirmar que o alfabeto deve estar exposto “ao alcance das crianças, para que possam tocar, pegar, brincar, comparar, embaralhar e organizar”. Tal orientação reforça a importância de disponibilizar o alfabeto de forma acessível, promovendo a interação e a experimentação das crianças, aspectos fundamentais na construção do conhecimento sobre o sistema de escrita.

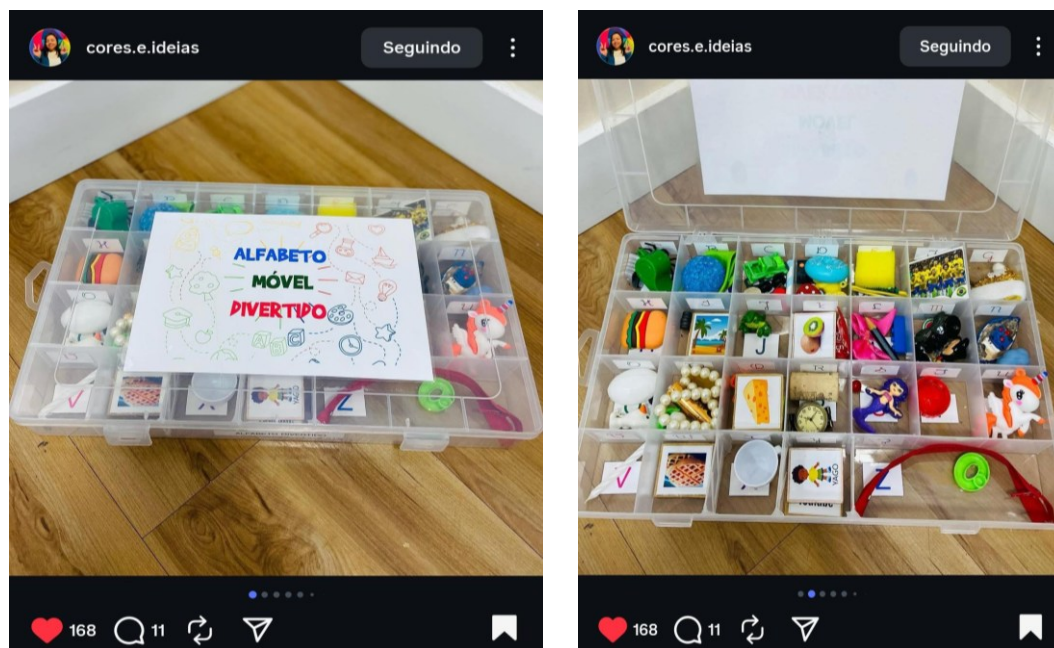
Figura 20. Alfabeto de Parede, do perfil @didacotecaufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Na sequência dessa discussão, outro modelo de alfabeto surge como um exemplo representativo entre os diferentes tipos de recursos que podem ser utilizados na Educação Infantil. Desta vez, ganha destaque o Alfabeto Móvel Divertido (Figura 21) postado no dia 5 de novembro de 2022 pela página @cores.e.ideias, no qual é apresentada uma caixa organizadora com 26 divisórias, identificadas com as letras do alfabeto em letra de imprensa e cursiva, ou seja, cada compartimento corresponde a uma letra. Nessa proposta, as crianças são convidadas a colocar dentro de cada divisória um objeto cujo nome se inicia com a letra indicada, o que favorece a reflexão sobre a relação entre som e grafia e o reconhecimento das letras em diferentes contextos.

Figura 21. Alfabeto Móvel Divertido, do perfil @cores.e.ideias



Fonte: Rede social Instagram.

Dando continuidade ao trabalho com o alfabeto e às diferentes formas como ele pode ser apresentado, identificamos uma publicação de 18 de novembro de 2021 no perfil @lal_ufrmg que traz respostas a alguns questionamentos sobre os chamados “livros alfabeto”. De acordo a postagem, esse tipo de obra apresenta as letras no enredo, utilizando-se de diversos recursos, como poemas, imagens e trocadilhos. No post é alertado sobre os cuidados necessários na seleção desses livros (Figura 22), indicando alguns títulos expostos a seguir (Figura 23).

Figura 22. Livros alfabeto, do perfil @lal_ufmg



Fonte: Rede social Instagram.

Figura 23. Indicações de livro alfabeto, do perfil @lal_ufmg



[Continua...]



Fonte: Rede social Instagram.

Em outro eixo de reflexão sobre o ensino das letras do alfabeto, destaca-se uma prática fundamental no processo de alfabetização, principalmente na Educação Infantil, etapa de suma importância no processo de construção da identidade e do reconhecimento de si. Nesse contexto, o trabalho com o nome próprio assume grande importância, pois permite à criança reconhecer-se em sua escrita, atribuindo sentido à aprendizagem das letras e à linguagem escrita. Ao identificar o próprio nome e o dos colegas, a criança fortalece sua identidade, percebe-se como parte de um grupo e compreende que a escrita tem função social e pessoal. Neste ponto, Ferreiro (2007) afirma que “ampliar a própria identidade através da escrita é algo extraordinário. As crianças procuram repetir aquelas formas, beijam e acariciam aquela escrita, abraçam-na dizendo ‘esta sou eu’” (Ferreiro, 2007, p.63-64 *apud* Brandão; Girão, 2021, p.64).

Pensando nisso, foi selecionado no perfil @espaco.letrado, uma publicação do dia 14 de fevereiro de 2022 em que apresentam formas de trabalhar o nome próprio. Na legenda, as autoras destacam que,

O nome próprio é uma das primeiras palavras que a criança tem referência da escrita. Quando a criança vai à escola, os pais/responsáveis etiquetam os seus pertences, identificando-os com o nome da criança. Além disso, as produções das crianças na escola também são identificadas pelo nome. Dessa forma, o nome próprio é um termo que a criança tem familiaridade e um sentimento de pertencimento/identificação. Além da criança ver escrito com mais constância do que outras palavras. Por isso, é interessante começar o trabalho da alfabetização a partir da escrita e análise do nome próprio (@espaco.letrado, 14 fev. 2022).

Na postagem há um vídeo que apresenta quatro propostas de atividades que exploram diferentes habilidades relacionadas ao uso do nome próprio, o reconhecimento das letras que o compõem, a organização das letras na ordem correta dentro da palavra e o preenchimento de letras ausentes (Figura 24).

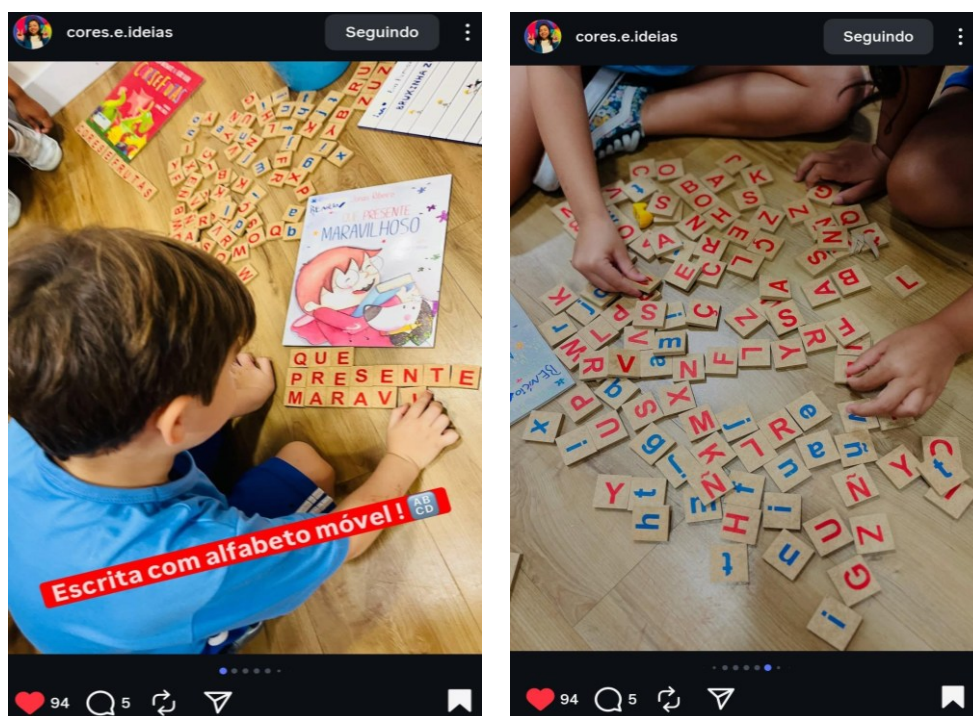
Figura 24. Atividades para explorar o nome próprio, do perfil @espaco.letrado



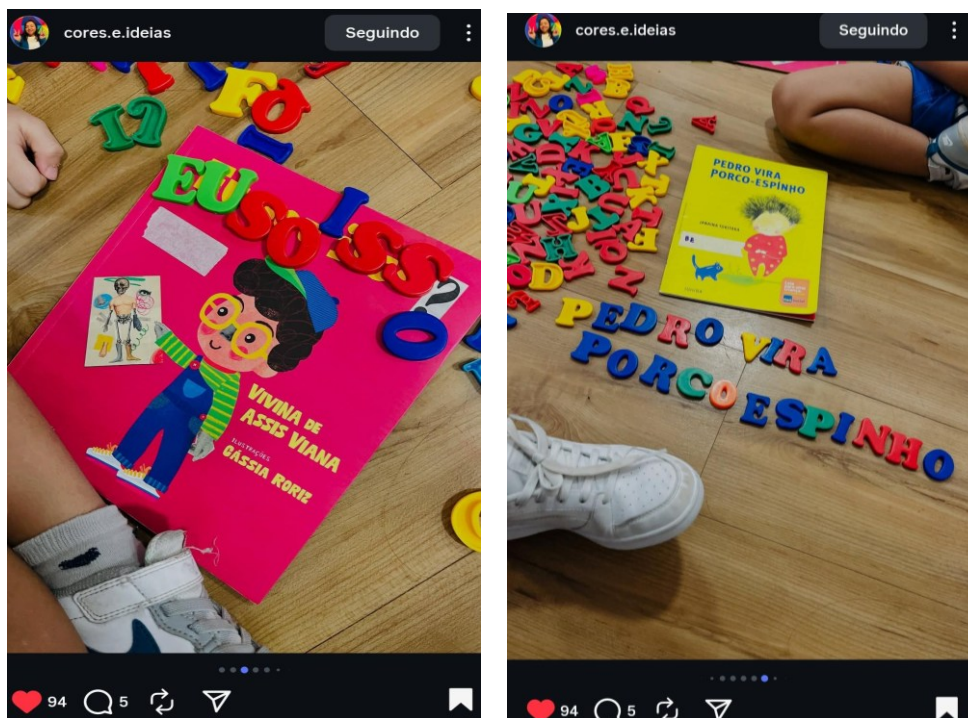
Fonte: Rede social Instagram

Na sequência, selecionamos propostas com uso do alfabeto móvel e o trabalho com palavras estáveis. Nesse sentido, o perfil @cores.e.ideias apresenta uma atividade postada no dia 7 de setembro de 2025 que envolve a escrita de títulos dos livros usados na Educação Infantil pela professora responsável pelo perfil (Figura 25). Nesta atividade, as crianças utilizam as letras móveis em madeira para parear, montar e desmontar os títulos, sendo estimuladas a observar e reconhecer as letras, refletir sobre a ordem e assim organizá-las dentro das palavras. “O trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, também têm se revelado boas alternativas para auxiliá-las a avançar na apropriação do SEA”, aponta Moraes (2012, p. 118). Nesse sentido, esta atividade vai além de uma simples reprodução de palavras, com a mediação da professora ela irá favorecer a compreensão de que a escrita é um sistema que representa a fala, contribuindo na autonomia da criança como sujeito leitor e escritor.

Figura 25. Atividade de escrita com alfabeto móvel, do perfil @cores.e.ideias



[Continua...]



Fonte: Rede social Instagram.

Ao pensar em atividades para nomear e reconhecer as letras, o perfil @cores.e.ideias trouxe, no dia 27 de setembro de 2024, o “Bingo de Letras” (Figura 26), um recurso que prioriza a ludicidade e promove a familiarização das crianças com o alfabeto de forma significativa e prazerosa, sem que precise infantilizar as letras ou deixá-las “mais interessantes”. Nessa proposta, cada participante recebe uma cartela composta por diferentes letras, e conforme são sorteadas, deve identificá-las e marcá-las. Kishimoto (2003) destaca que

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não os jogos (Kishimoto, 2003, p. 37-38).

Desse modo, reforçamos que é necessário a mediação intencional da professora que transforma a experiência lúdica em um verdadeiro momento de aprendizagem, pois cabe a ela criar condições para que o jogo se converta em reflexão, sistematização e ampliação de saberes sobre as letras. Dessa forma, o “Bingo de Letras” revela-se um recurso significativo não apenas por despertar o interesse das crianças, mas por possibilitar que, sob orientação docente, elas avancem na compreensão do reconhecimento e nomeação das letras.

Figura 26. Bingo das letras, do perfil @cores.e.ideias

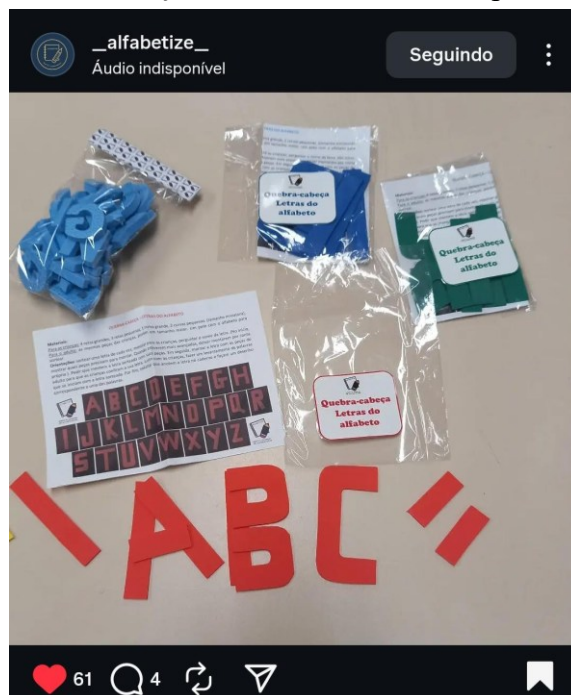


Fonte: Rede social Instagram.

Outra forma de trabalhar o reconhecimento e a aprendizagem da “anatomia das letras” de imprensa maiúscula é apresentada pelo perfil @_alfabetize_⁸, em publicação de 4 de outubro de 2024 (Figura 27). Nessa proposta, as crianças recebem diferentes peças: quatro retas grandes, três retas pequenas, uma curva grande e duas curvas pequenas, com as quais devem montar as letras do alfabeto. As letras podem ser sorteadas pela professora e apresentadas como modelo para que as crianças tentem reproduzir com as peças. À medida que avançam no reconhecimento do nome e da forma das letras, a atividade pode ser realizada apenas a partir da oralização, sem que a professora mostre a letra como referência. Por exemplo, ela pode dizer: “Vamos montar a primeira letra do nome da Nicolý?”, desafiando-as a pensar sobre sua estrutura e traçado.

⁸ Ressalta-se que, entre a fase de coleta dos dados do perfil e da seleção das publicações analisadas, houve uma alteração na logo do Alfabetize.

Figura 27. Quebra-cabeça Letras do Alfabeto, do perfil @_alfabetize_

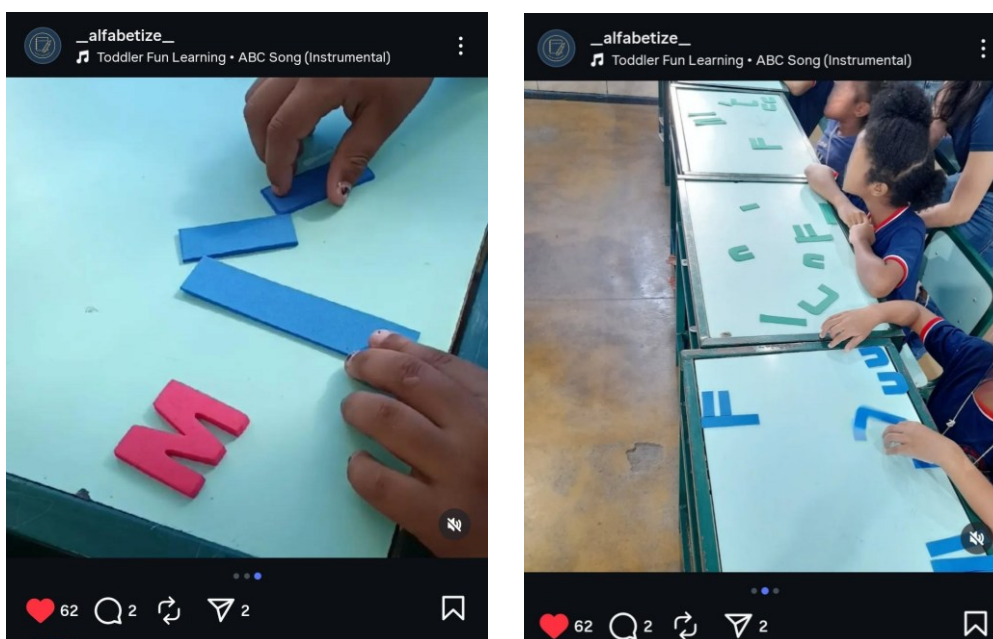


Fonte: Rede social Instagram.

De acordo com a proposta da atividade (@_alfabetize_, 4 out. 2024), o Quebra-cabeça Letras do Alfabeto consiste em um jogo em que a professora sorteia uma letra, diz o nome ou pergunta à turma qual é, e oferece a letra de exemplo para quem precisar. Em seguida, as crianças montam a letra sorteada com as peças disponíveis. A Figura 28 mostra essa atividade sendo realizada em sala de aula com um grupo de crianças, evidenciando o envolvimento e a interação durante o processo de montagem. Para potencializar o aprendizado, algumas crianças são convidadas a dizer palavras que comecem com a letra trabalhada.

Essa proposta favorece o reconhecimento visual e o traçado das letras. As crianças que se encontram em hipóteses pré-silábicas, por exemplo, aprendem o nome das letras e sua estrutura gráfica; já aquelas em estágios mais avançados refletem sobre a escrita de palavras e a correspondência entre letras e sons.

Figura 28. Quebra-cabeça Letras do alfabeto sendo aplicado em sala de aula



Fonte: Rede social Instagram.

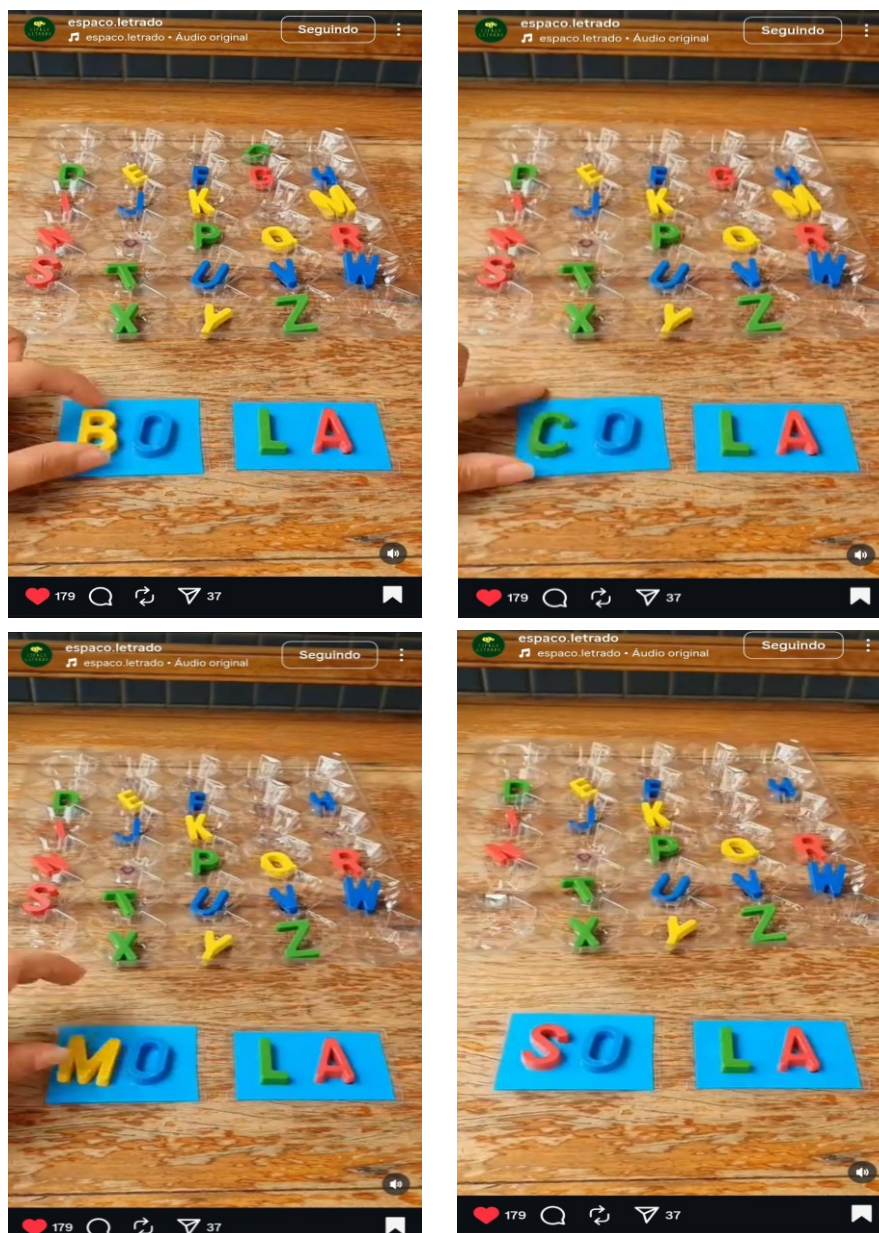
Como já elucidado nesse trabalho, é importante e necessário que ao longo do processo de alfabetização os alunos tenham atividades voltadas à consolidação das correspondências grafema-fonema, de modo que desenvolvam autonomia ao ler e escrever. Por esse motivo, em consonância com a importância de um ensino com sentido e voltado ao desenvolvimento integral da criança, foram selecionadas atividades que atendessem a essa expectativa.

Uma dessas atividades foi proposta pelo perfil @espaco.letratado no dia 5 de abril de 2025 em que as autoras exploram as letras móveis organizadas, em ordem alfabética, em uma cartela de ovos plástica que é usada como suporte organizador (Figura 29). Cada divisória possui uma letra, o que facilita a visualização e o manuseio do alfabeto pelas crianças. A partir dessa organização, a proposta consiste em formar pares mínimos com as fichas silábicas já dispostas sobre a mesa. Dessa forma, cada criança é convidada a trocar a letra inicial para construir novas palavras. Por exemplo, ao substituir a letra “B” da palavra bola por “M”, forma-se mola; trocando por “C”, obtém-se cola. O mesmo ocorre com as letras “G” e “S”, resultando em gola e sola.

A importância desta atividade é fundamentada por Morais (2012, p. 151-152) ao afirmar que “desafiar as crianças a trabalharem com palavras, ajudam-nas a melhor observar as transformações que ocorrem, como por exemplo quando uma letra passa a fazer parte de uma palavra ou dela é retirada”. Sendo assim, essa proposta contribui para o avanço das

crianças na compreensão do princípio alfabético, pois estimula a observação das relações entre sons e letras de forma concreta e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento da consciência grafofonêmica (Soares, 2020).

Figura 29. Escrita com letras móveis, do perfil @espaco.letrado



Fonte: Rede social Instagram.

Outro eixo importante a ser desenvolvido na Educação Infantil é o trabalho com as vogais, uma vez que elas constituem a base das sílabas e representam os sons mais audíveis e perceptíveis na fala (Soares, 2020). Nessa perspectiva, Soares (2020) destaca que, no processo inicial de escrita, as crianças tendem a priorizar o uso das vogais, pois são os sons que mais se

destacam e, em muitos casos, o nome da letra corresponde ao fonema que ela representa. Entretanto, a autora também ressalta que “encontramos sílabas representadas por consoantes cujo nome é uma sílaba que começa com o fonema que a letra representa” (Soares, 2020, p.110). Assim, é comum observarmos escritas como “TLOE” (telefone) ou “VLA” (vela), nas quais a criança demonstra refletir sobre as relações entre fala e escrita, ainda que de forma não convencional (Soares, 2020).

Com esta compreensão, foram selecionadas atividades que exploram o reconhecimento e o uso das vogais, a partir de recursos pedagógicos que, quando bem planejados, podem potencializar situações de aprendizagem significativas, desde que estejam inseridos em práticas que façam sentido para as crianças. Neste sentido, conforme manifesta Magalhães (2022)

O ensino das vogais acontece juntamente com as consoantes, sendo de extrema importância mostrar para as crianças que a língua apresenta peculiaridades muito importantes. [...] É de extrema importância explicar para a turma que as letras podem representar sons diferentes de acordo com a posição que ocupa na sílaba e também de acordo com o dialeto falado. [...] É uma forma simples e eficaz de que a criança, desde o início da alfabetização, entender como funciona o nosso SEA, uma vez que, ao ensinar apenas os sons abertos, não ajudamos, por exemplo, a criança que chama Ana a compreender. Para tanto, ensinamos as crianças que há várias formas de falar, mas apenas uma de escrever, que vão todos aprender a escrever como vêm nos livros (Magalhães, 2022, p. 25).

Mais do que ensinar as vogais, é necessário criar um ambiente de descoberta e reflexão sobre o seu uso e escrita. Nesse sentido, a professora atua como mediadora, guiando as crianças a observar, comparar e compreender os sons e as letras presentes nas palavras que fazem parte de seu cotidiano. A literatura para as infâncias cumpre papel essencial nesse processo, pois, como destaca Soares (2020), o letramento se concretiza nas práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, ao explorar textos literários e de outros gêneros, a criança está inserida em situações de uso da linguagem real. Orientados por esta teoria, selecionamos um livro para ser explorado em sala de aula e, em seguida, duas atividades propostas pelos perfis que estão sendo apresentados.

Como ponto de partida, o trabalho pode acontecer com a leitura do livro “A E I O U”, escrito por Ângela Lago e Zoé Rios (Figura 30). Por meio de enigmas, a obra propõe trocas e identificação de vogais de forma divertida e brincante, desafiando os pequenos leitores, como descrevem as autoras. Ao longo das páginas, é possível observar como elas exploram as letras de forma brincante, fazendo com que as ilustrações interajam diretamente com o texto verbal, criando uma leitura envolvente e interativa.

Figura 30. Capa do livro A E I O U



Fonte: Lago e Rios (2008).

Em seguida, apresentamos um jogo de pareamento de vogais, proposto pelo perfil @espaco.letrado, no dia 22 de abril de 2025. A atividade, intitulada de “Dominó das Vogais” (Figura 31), consiste em observar as letras e unir as vogais iguais, permitindo que as crianças identifiquem e relacionem suas formas gráficas e sonoras. No vídeo publicado, as autoras demonstram como confeccionar o recurso utilizando cerâmica fria, explicando o passo a passo da construção. Ressalta-se, ainda, a importância da mediação pedagógica, conforme já abordado anteriormente, para que a atividade não se limite ao aspecto mecânico de parear as letras, mas se torne um momento de interação, diálogo e reflexão sobre o SEA.

Figura 31. Dominó de vogais com cerâmica fria, do perfil @espaco.letrado



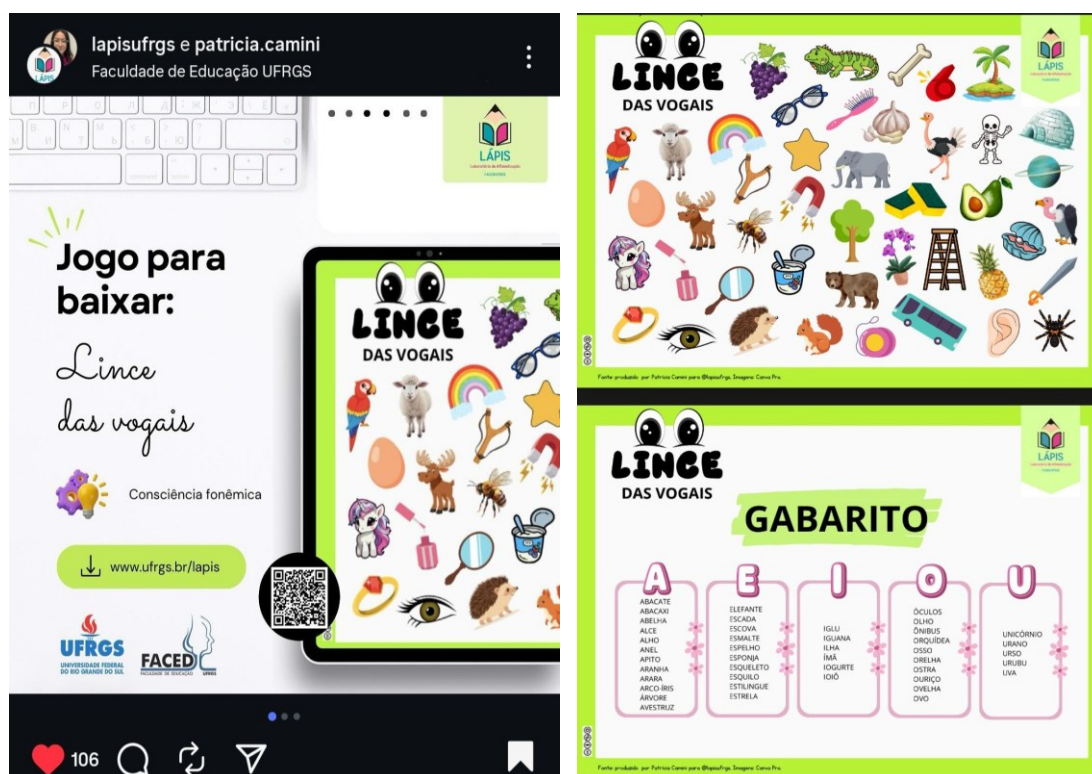
Fonte: Rede social Instagram.

Ao buscar atividades e também estudar sobre alfabetização e Educação Infantil, frequentemente se recorre à ideia de que, ao trabalhar a escrita, é necessário propor algo mais fácil e simples. No entanto, aqui pensamos nas crianças que estão mais avançadas em suas hipóteses de escrita e que precisam desenvolver o nível de consciência grafofonêmica (Soares, 2020). Sabemos que, nas atividades a seguir, há um conhecimento prévio das letras, exigindo além da nomeação e do seu reconhecimento, que a criança pense em como irá representar determinado som na palavra. Para isso, reconhecemos que a criança precisa estar, no mínimo, no nível silábico com valor sonoro, pois fará uma análise interna das sílabas, refletindo sobre os sons menores que as compõem. Evidentemente, muitas crianças ainda não chegam a essa hipótese na Educação Infantil; contudo, há aquelas que já se encontram nesse estágio e, para elas, faz-se necessário oferecer propostas adequadas. Por esse motivo, optamos por selecionar atividades que consideramos mais avançadas.

É nesse contexto que se insere a análise da proposta compartilhada pelo perfil @lapisufrgs. No dia 21 de agosto de 2025, o perfil do Laboratório da UFRGS divulgou um jogo por meio de um link para *download*. O jogo “Lince das Vogais” (Figura 32) tem como finalidade favorecer o reconhecimento das vogais e o desenvolvimento da consciência

fonêmica, sendo indicado para crianças em fase de alfabetização. A proposta baseia-se na observação e identificação de imagens, cuja letra inicial é uma vogal. O material é composto por um tabuleiro impresso, vogais do alfabeto móvel e um saquinho para o sorteio das letras. A dinâmica ocorre de forma simples: a cada rodada, uma vogal é sorteada e os participantes devem localizar, no tabuleiro, as imagens que se iniciam com a letra correspondente, sendo vencedor o jogador que identificar corretamente o maior número de imagens ao final do jogo.

Figura 32. Lince das vogais, do perfil @lapisufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Caminhando para as últimas análises das publicações selecionadas, apresentamos outras propostas que também visam trabalhar com a letra inicial. Conforme aponta Morais (2012), é por meio da análise e comparação das partes sonoras e escritas das palavras que as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. Dessa forma, as atividades que enfatizam a letra inicial contribuem para que os alfabetizandos passem a observar com mais cuidado as palavras, identificando semelhanças e regularidades que os ajudam a avançar em suas reflexões sobre a escrita (Morais, 2012).

Considerando essa importância do trabalho com as letras iniciais no processo de alfabetização, a primeira publicação analisada é a junção de dois materiais divulgados pela

Didacoteca da UFRGS, organizados por Piccoli e Andrade (2024), dentro do *e-book* “Caixa Didática: jogos e outros recursos didáticos para alfabetização, leitura, escrita e matemática” (Figura 33).

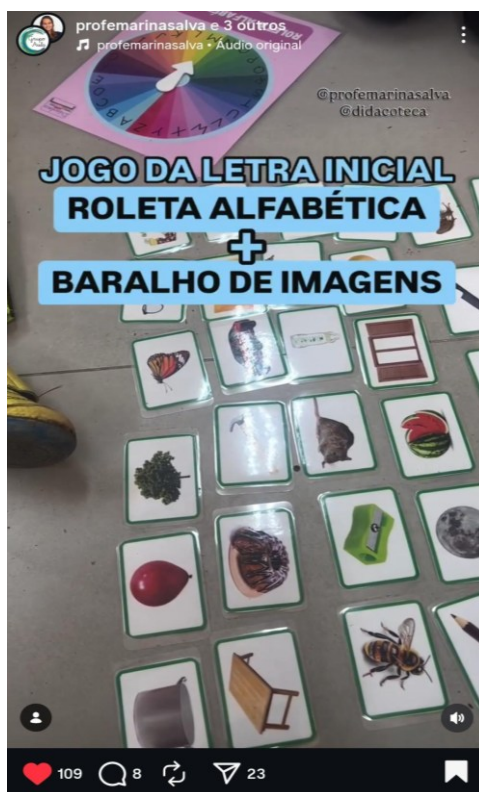
Figura 33. Caixa Didática, do perfil @didacotecaufrgs



Fonte: Piccoli e Andrade (2024).

Os dois materiais apresentados na postagem do dia 17 de maio de 2025 são a Roleta Alfabética e o Baralho de Imagens. Cabe ressaltar que essa postagem foi compartilhada no perfil @didacotecaufrgs, em parceria com a professora Marina Salva (@profemarinasalva). Na legenda, são reforçados os objetivos do jogo, esclarecendo que, “com a Roleta Alfabética e o Baralho de Imagens, as crianças inventaram essa proposta, que envolve várias habilidades, como: reconhecer as letras do alfabeto, identificar palavras que iniciam com determinado fonema, produzir palavras que iniciam com determinado fonema e identificar relações fonográfêmicas no início de palavras” (@didacotecaufrgs; @profemarinasalva, 17 maio 2025). Além de explicitar os objetivos, apresentam outras atividades que podem ser realizadas a partir da combinação desses dois materiais, tais como: “bingo do nome, bingo das letras iniciais, batalha de palavras, jogo da memória de rimas, jogo da memória de aliterações...” (@didacotecaufrgs; @profemarinasalva, 17 maio 2025). De modo geral, a proposta consiste em a criança girar a seta da Roleta Alfabética, verificar qual letra foi indicada e identificar uma carta do Baralho de Imagens cuja palavra se inicia com a letra sorteada (Figura 34).

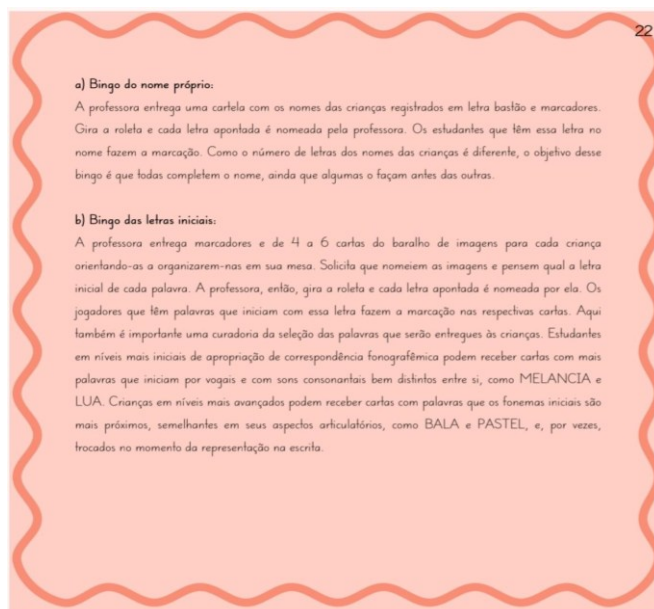
Figura 34. Jogo letra inicial, do perfil @didacotecaufrgs



Fonte: Rede social Instagram.

Outro recurso selecionado da “Caixa Didática” (Piccoli; Andrade, 2024), e compartilhado na página @didacotecaufrgs é o “Bingo das Letras Iniciais”, que consiste em uma proposta que combina o tradicional bingo com o trabalho de identificar fonemas e grafemas iniciais das palavras. Cada criança recebe uma cartela com imagens de diferentes objetos, animais ou elementos cujo nome começa com letras distintas. A mediação é feita a partir do giro da Roleta Alfabética, que indica uma letra do alfabeto. Quando a letra sorteada corresponde ao som inicial de alguma imagem da cartela, a criança marca essa figura. Vence o jogo quem completar primeiro uma linha ou toda a cartela, dependendo das regras combinadas. Essa atividade favorece o reconhecimento das letras e sons iniciais, a associação entre fonema e grafema. A seguir, apresentamos a imagem que traz a explicação dessas propostas, extraída do material “Caixa Didática” (Figura 35) e a publicação no Instagram do dia 27 de fevereiro de 2023 (Figura 36).

Figura 35. Explicação do Bingo do Nome Próprio e Bingo das Letras Iniciais



Fonte: Piccoli e Andrade (2024).

Figura 36. Bingo da letra inicial, do perfil @didacotecaufrgs

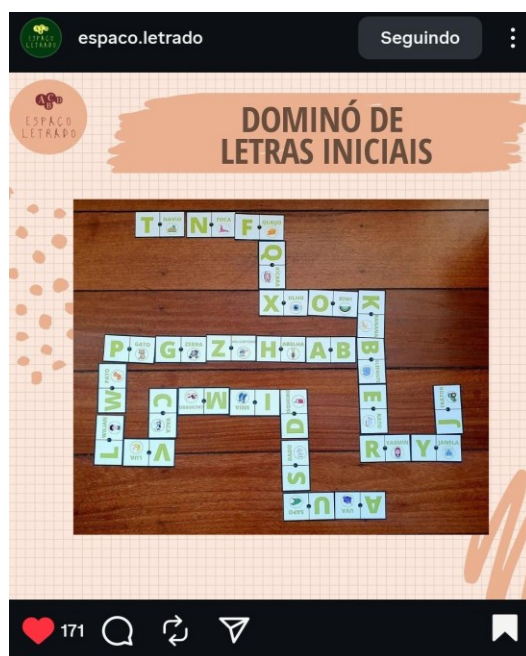


Fonte: Rede social Instagram.

Dando continuidade às análises, dessa vez com um perfil já apresentado anteriormente, selecionamos uma publicação do @espaco.letrado, compartilhada no dia 12 de março de 2021. O Dominó de Letras Iniciais (Figura 37) é indicado para crianças que estão no início do processo de apropriação do princípio alfabético e que podem avançar significativamente com

a mediação adequada, considerando que, como já mencionado, o jogo só cumpre sua função pedagógica quando acompanhado de intencionalidade e intervenção docente. Seus objetivos são: conhecer o nome e o traçado das letras do alfabeto, bem como reconhecer a letra inicial de cada palavra. Cada peça do dominó apresenta, de um lado, uma letra do alfabeto e, do outro, uma imagem que deve ser associada à sua letra inicial, funcionando de maneira semelhante ao jogo tradicional de dominó.

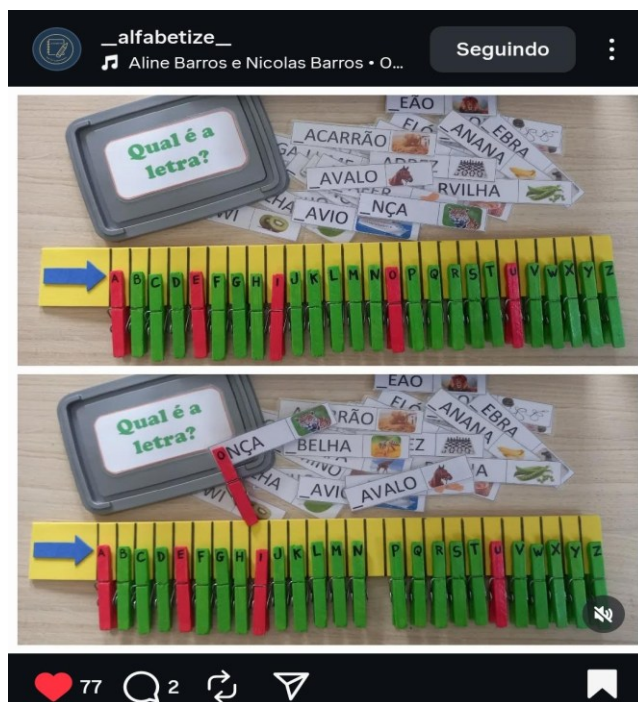
Figura 37. Dominó de Letras Iniciais, do perfil @espaco.letrado



Fonte: Rede social Instagram.

Ainda sobre o trabalho com as letras iniciais, destacamos a proposta do perfil @_alfabetize_, que apresenta o jogo “Qual é a letra?” (Figura 38), publicado no dia 3 de dezembro de 2024. Segundo Magalhães (2022), esse jogo pode ser confeccionado em uma régua de papelão, na qual as letras são afixadas em ordem alfabética, utilizando-se pregadores para completar as palavras das fichas distribuídas aleatoriamente. É importante destacar que aprender a ordem alfabética é um aspecto fundamental no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), no entanto, isso não requer o uso de atividades mecânicas de cópia ou repetição. No jogo “Qual é a letra?”, por exemplo, os objetivos são identificar a localização das letras na ordem alfabética, reconhecer e nomear letras, além de favorecer reflexões sobre a letra inicial das palavras, conduzindo as crianças à compreensão do funcionamento do SEA de forma lúdica e significativa.

Figura 38. Qual é a letra?, do perfil @_alfabetize_

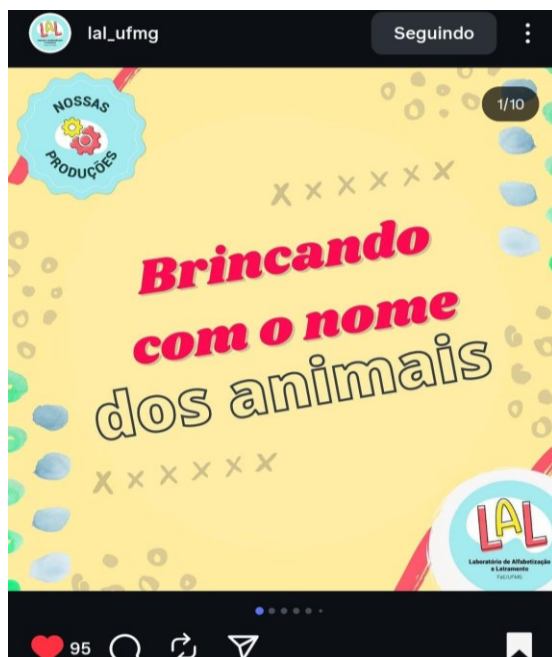


Fonte: Rede social Instagram.

Como última proposta analisada, apresenta-se a publicação do dia 12 de agosto de 2021, do perfil @lal_ufmg, que complementa as abordagens anteriores sobre o trabalho com letras e sons iniciais. Nesse contexto, o jogo “Brincando com o nome dos animais” (Figura 39) tem como objetivos didáticos: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, as sílabas; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores, as letras; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; identificar o fonema inicial das palavras” (@lal_ufmg, 12 ago. 2021).

O perfil também disponibiliza um *e-book* intitulado “Jogos de Alfabetização” (Montuani; Souza, 2023), como mencionado anteriormente, que foi produzido pelo Laboratório responsável pela página, o qual apresenta orientações detalhadas sobre o jogo, descrevendo os recursos necessários e as etapas para sua realização, o que contribui para a ampliação do repertório de práticas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação do SEA.

Figura 39. Brincando com nome dos animais, do perfil @lal_ufmg



Fonte: Rede social Instagram.

A atividade é organizada para ser realizada em grupos e utiliza cartas de diferentes cores, cada uma correspondendo a um tipo de tarefa: as cartas azuis apresentam imagens de animais e nomes com a letra inicial em falta, enquanto as cartas vermelhas trazem desafios relacionados à identificação oral de sílabas, rimas e aliterações. O jogo também inclui letras avulsas para completar as palavras e um dado com faces coloridas que determinam a ação de cada rodada. A cada jogada, o representante do grupo lança o dado, executa a tarefa correspondente à cor sorteada e consulta os colegas antes de formular a resposta. As ações têm valores diferentes de pontuação e influenciam o desempenho final do grupo, que vence após sete rodadas. A seguir apresentamos as cartas do jogo e como são organizados, conforme descrito neste trabalho.

materiais e jogos compartilhados, foi possível identificar que as atividades analisadas partem de concepções que consideram a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, respeitando seus modos de pensar a escrita e suas hipóteses de construção do sistema alfabético. Essas propostas revelam a intencionalidade pedagógica de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita e com o SEA, oferecendo desafios coerentes com seus níveis de desenvolvimento.

Nesse sentido, a presença de atividades mais “simples” e de outras mais avançadas reforça a compreensão de que não há uma única proposta válida para todas as crianças, mas sim a necessidade de escolhas pedagógicas sensíveis às heterogeneidades presentes nos contextos educativos. Tal constatação conduz à reflexão sobre o papel da professora como mediadora desse processo, responsável por selecionar, adaptar e problematizar de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos investigar como o uso das redes, com foco no Instagram, têm se consolidado como espaços de circulação de saberes pedagógicos, nos quais professoras compartilham experiências, recursos e propostas que atravessam o cotidiano escolar. No entanto, a análise também evidenciou que estes materiais, embora apresentem potencial formativo, não podem ser compreendidos de forma isolada ou aplicados de maneira automática, pois sua efetividade depende diretamente da mediação docente.

A pergunta disparadora deste trabalho surgiu de uma inquietação pessoal: é possível ou não alfabetizar na Educação Infantil? A partir dela, desdobrou-se outra indagação: pode-se ou não ensinar as letras na Educação Infantil? Ao longo deste TCC, tais questionamentos foram respondidos com base em um referencial teórico que reitera que, sim, alfabetizamos nessa etapa e devemos ensinar as letras do alfabeto. Contudo, como defendemos, apoiando-nos em Ferreira, Soares, Moraes, Araújo, Magalhães, dentre outros, mais pertinente do que questionar se *se* alfabetiza na Educação Infantil é refletir sobre *como* alfabetizar, considerando as particularidades dessa etapa, o desenvolvimento integral da criança e as características da primeira infância.

Com este olhar e analisando os materiais didáticos de cada perfil selecionado, evidenciamos que as atividades apresentam diferentes níveis de complexidade. Essa constatação reforça que a qualidade da proposta pedagógica está também na intencionalidade com que é planejado, organizado e mediado pela professora para que não se restrinjam o ensino das letras às práticas mecânicas ou descontextualizadas. Nesse processo, a atuação da professora assume papel central, uma vez que é ela quem observa o percurso da criança, compreende seu momento de desenvolvimento, reconhece suas hipóteses de escrita e seleciona propostas coerentes com suas necessidades. Ao propor um jogo, por exemplo, torna-se fundamental que a professora tenha clareza sobre os objetivos da atividade, a sistematização, o que pretende observar nas ações das crianças e sobre as intervenções necessárias para potencializar as aprendizagens que emergem dessa prática.

A análise dos materiais compartilhados no Instagram também nos permitiu refletir sobre uma tendência de padronização das práticas pedagógicas, muitas vezes estimulada pela busca por “atividades prontas” e facilmente replicáveis. Essa lógica pode desconsiderar a diversidade dos contextos escolares, das realidades socioculturais e das trajetórias das crianças, comprometendo a construção de práticas verdadeiramente significativas. Como mencionado, torna-se imprescindível reafirmar a autonomia docente como princípio fundamental da ação

pedagógica, reconhecendo a professora como pessoa que planeja, cria, adapta e ressignifica suas práticas a partir da observação atenta de seu grupo de crianças.

Como reforça Magalhães (2022), jogos, atividades e materiais didáticos, quando mediados de forma consciente, são instrumentos potentes para favorecer o avanço das crianças na compreensão do SEA. A análise dos materiais compartilhados nos perfis evidencia que o jogo e atividades criativas ocupam um lugar privilegiado no processo de alfabetização. O caráter lúdico não se opõe à aprendizagem; ao contrário, constitui-se como um elemento fundamental para que a criança explore a linguagem de forma prazerosa, investigativa e significativa.

Também se tornou evidente que a alfabetização na Educação Infantil ainda é permeada por muitos equívocos e tabus. A ideia de que trabalhar com letras “rouba a infância” ou “elimina o brincar” continua presente em muitos discursos, revelando uma compreensão limitada tanto da alfabetização quanto da própria infância. Os dados analisados reforçam a perspectiva de que alfabetizar não significa antecipar conteúdos escolares, mas reconhecer a criança como sujeito imerso em práticas de linguagem, capaz de pensar, questionar e construir sentidos sobre a escrita desde cedo. Como defendem muitos pesquisadores e pesquisadoras da área da alfabetização, somamos nossa voz para reafirmar, por meio deste trabalho, que negar à criança o contato com práticas de linguagem escrita não preserva sua infância, mas restringe seu direito de participar da cultura escrita que a cerca.

Diante desta concepção, Moraes (2012) confirma que para enfrentar as desigualdades educacionais presentes no país, torna-se fundamental que a escola, desde a Educação Infantil, promova um ensino que possibilite às crianças a convivência cotidiana com práticas de leitura e produção de textos, bem como com a exploração das palavras de forma brincante, especialmente em suas dimensões sonora e gráfica, o que também é reiterado por Araujo (2016, 2023)

Esta pesquisa contribuiu para reafirmar a compreensão de que a alfabetização na Educação Infantil deve ser pensada a partir de experiências significativas e socialmente contextualizadas. Trabalhar com letras e brincar com as palavras não implica abandonar o brincar, mas integrá-lo às práticas pedagógicas, levando a consideração a curiosidade e o modo próprio da criança aprender. A escrita pode e deve estar presente na Educação Infantil!

Do mesmo modo, este trabalho também fortalece o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, uma vez que foram selecionados perfis fundamentados em uma base teórica, os quais se configuram como referências para alfabetizadoras e professoras em formação inicial

e continuada. Nesse sentido, o estudo também amplia o debate acerca da qualidade das propostas de ensino de letras e da consciência grafonêmica divulgadas nesses ambientes.

Outro ponto crucial a ser considerado diz respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, momento em que muitas práticas lúdicas e intencionais podem ser ameaçadas por uma mudança de foco exclusivamente voltada para resultados formais. Essa transição não deve ser entendida como um corte radical entre etapas, mas como uma continuidade do processo de aprendizado, na qual o brincar, o contato com a linguagem e a exploração intencional da escrita e da leitura se mantêm como elementos centrais. É necessário que as escolas e os professores compreendam essa passagem como uma oportunidade de ampliar e aprofundar as experiências vividas na Educação Infantil, preservando o sentido lúdico e significativo das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que se organiza o ensino de forma a considerar o desenvolvimento das crianças. Reconhecer a importância dessa continuidade e não como apenas a mudança de espaço físico ou de currículo, é fundamental para que as crianças não percam o vínculo com as práticas de linguagem.

Ao longo da construção deste trabalho, no momento de elaboração do anteprojeto, minha compreensão sobre a alfabetização na Educação Infantil ainda era inicial e pouco aprofundada. Em meio a tantos debates, não havia total clareza, mas eu sempre tive a certeza de que a alfabetização deveria, sim, ser iniciada nessa etapa. Essa convicção vinha, principalmente, das observações feitas nos estágios e do contato com muitos comentários equivocados, especialmente aqueles que defendem que a literatura deve estar presente, mas que a escrita não deveria fazer parte desse processo. Como mencionado na introdução deste trabalho, “todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras” (Auerbach, 2017).

A partir desse amadurecimento teórico, durante o desenvolvimento da pesquisa, uma das principais dificuldades encontradas foi o acesso a materiais que consideramos adequados para o trabalho com a alfabetização na Educação Infantil. Observou-se que muitas propostas coerentes com essa concepção estão disponíveis apenas em materiais pagos ou vinculadas a perfis privados de professoras, o que limita o acesso público a essas práticas. Diante desse cenário, a seleção dos perfis analisados exigiu um cuidado ainda maior, demandando um processo de curadoria, orientado pelos objetivos deste estudo. Foi necessário, portanto, delimitar propostas que dialogassem com o ensino de letras, sem reduzir esse trabalho a um ensino mecanizado. Nosso principal guia foi a identificação de materiais que possibilitassem o avanço das crianças em suas hipóteses de escrita, reconhecendo que, algumas ultrapassam uma escrita silábica, ainda na Educação Infantil, e ao já terem avançado é fundamental que sejam estimuladas a seguir progredindo no processo de apropriação da linguagem escrita.

Por fim, este trabalho reafirma a compreensão de que a alfabetização na Educação Infantil deve ser pensada a partir da criança, de suas experiências, de sua curiosidade e de seu direito de participar ativamente da cultura escrita. As reflexões construídas ao longo desta pesquisa não encerram o debate, já que este estudo se constitui como um ponto de partida para o aprofundamento de questões que atravessam a alfabetização, a infância e a formação docente, reafirmando o compromisso com uma educação que respeite e valorize o modo próprio das crianças aprenderem, pensando a partir delas e para elas!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de análise fonológica na Educação Infantil? *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Sousa (Orgs.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa de. *Qualquer maneira vale a pena alfabetizar?* História de alfabetização de uma professora pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa de; SILVA, Alessandro da. Consciência fonológica e conhecimento das letras na Educação Infantil: reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos*. Recife, PE: Ed. dos Autores, 2025.

ANJOS, Isabelle de Lemos dos. *O ensino das letras na alfabetização: propostas didáticas para o uso do “alfabetário” em sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

ARAUJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016.

ARAUJO, Liane Castro de. Laboratório de acervos e práticas (LAP/UFBA): formação para a docência em alfabetização. *In: ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (Org.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: CRV, 2022.

ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (Org.). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: CRV, 2022.

ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia. Laboratórios de Alfabetização nas Universidades: panorama teórico-metodológico. *In: ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (Org.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: CRV, 2022.

ARAUJO, Liane Castro de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, p. 1-17, 2023.

ARAUJO, Liane Castro de. LAP – Laboratório de Acervos e Práticas: experiências formativas para a docência em alfabetização. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2025.

AUERBACH, Patricia. *Direitos do pequeno leitor*. Ilustrações de Odilon Moraes. Companhia das Letrinhas, 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Sousa (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Corrêa de. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as 'inimiguinhas' em ação? *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Sousa (Orgs.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Sousa (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças? *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Sousa (Orgs.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CAMINI, Patrícia. LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. *In: ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (Org.). Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos.* Curitiba: CRV, 2022.

CAMINI, Patrícia (Org.). *Adivinhoteca: acolher, brincar e jogar com a linguagem oral em contexto de emergência climática.* Rio Grande do Sul: FAGED/UFRGS, 2024.

COUTINHO, Marília Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, p. 48-61, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Contexto, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo, o brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LAGO, Angela; RIOS, Zoé. *A E I O U.* Ilustrações de Angela Lago. Belo Horizonte: RHJ, 2008.

- MAGALHÃES, Luciane Manera. *Na casa da tia Luiza*. Araraquara: Letraria, 2021.
- MAGALHÃES, Luciane Manera. *Oficina de alfabetização: materiais, jogos e atividades*. Curitiba: Appris, 2022.
- MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014.
- MONTUANI, Daniela Freitas Brito; SOUZA, Maria José Francisco de (Org.). *Jogos de alfabetização*. Curitiba: CRV, 2023.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo, Editora Melhoramentos. 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. Realismo nominal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de; DA SILVA, Alexsandro. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 20, p. 1-16, 2023.
- OLIVEIRA, Juliane Gomes; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos: uma análise sobre a escrita de palavras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 55-78, 2019.
- PICCOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos Santos (Orgs.). *Caixa didática: jogos e outros recursos didáticos para alfabetização, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: UFRGS, 2024.
- RIBEIRO, Isadora Cristina Silva; MARCELOS, Josiane de Assunção; COTTA, Tarsis Matarelle Dias; MACHADO, Valéria Barbosa. Programa de escrita inventada em foco: investigações sobre mediação pedagógica e aprendizagem da escrita. In: RIBEIRO, Isadora Cristina Silva; COTTA, Tarsis Matarelle Dias; MACHADO, Valéria Barbosa (Orgs.). *Pesquisas em alfabetização e letramento: diálogos com a prática escolar*. São Carlos: De Castro, 2025.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7.ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

WAGNER, Kurt. Instagram atinge 3 bilhões de usuários com foco em vídeo e mensagens. *Folha de São Paulo*, 24. set. 2025. Acesso em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2025/09/instagram-atinge-3-bilhoes-de-usuarios-com-foco-em-video-e-mensagens.shtml>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PERFIS SELECIONADOS

@_ALFABETIZE_. Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/_alfabetize/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

@CORES.E.IDEIAS Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/cores.e.ideias/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

@DIDACOTECAUFRGS. Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/didacotecaufrgs/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

@ESPACO.LETRADO. Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/espaco.letrado/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

@LAL_UFMG. Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/lal_ufmg/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

@LAP.FACED. Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/lap_faced/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

@LAPISUFRGS. Perfil do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/lapisufrgs/?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==. Acesso em: 08 ago. 2025.

PUBLICAÇÕES ANALISADAS

@_ALFABETIZE_. Post de Instagram, 04 de outubro de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DAt4Fy5xvrw/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@_ALFABETIZE_. Post de Instagram, 03 de dezembro de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DDHZvgNpbdF/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@CORES.E.IDEIAS Post de Instagram, 5 de novembro de 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CkIYToFrELY/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@CORES.E.IDEIAS Post de Instagram, 27 de setembro de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DAb84YP075/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@CORES.E.IDEIAS Post de Instagram, 7 de setembro de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DOTfyphDbi9/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@DIDACOTECAUFRGS. Post de Instagram, 23 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CpLBCXHOPER/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@DIDACOTECAUFRGS. Post de Instagram, 17 de maio de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DJxafy1Od9L/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@DIDACOTECAUFRGS. Post de Instagram, 16 de agosto de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DNbkILOsIz/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@DIDACOTECAUFRGS. Post de Instagram, 3 de setembro de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DOJ5w5BjiyJ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@ESPACO.LETRADO. Post de Instagram, 12 de março de 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CMU3_0Al27A/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@ESPACO.LETRADO. Post de Instagram, 14 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CZ9dz_NIEwm/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@ESPACO.LETRADO. Post de Instagram, 8 de abril de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DIMy0nVOIvd/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@ESPACO.LETRADO. Post de Instagram, 22 de abril de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DIxDn1bulEm/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@LAL_UFMG. Post de Instagram, 21 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CSfcNd1FMEG/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@LAP.FACED. Post de Instagram, 1 de abril de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C5Of1t2LKgK/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@LAPISUFRGS. Post de Instagram, 19 de abril de 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CN3I7WXFOZy/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.

@LAPISUFRGS. Post de Instagram, 21 de agosto de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DNoy_Fmv6IF/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 29 out. 2025.