

# CULTURA ESCRITA

## na Educação Infantil





# **PREFEITURA DE SÃO PAULO**

## **Prefeitura da Cidade de São Paulo**

Ricardo Nunes

Prefeito

## **Secretaria Municipal de Educação**

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Maria Sílvia Bacila

Secretária Executiva Pedagógica

Samuel Ralize de Godoy

Secretário Adjunto de Educação

Ronaldo Tenório

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação  
das Diretorias Regionais de Educação - DREs

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

# CULTURA ESCRITA

## na Educação Infantil

São Paulo | 2026

## COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

Lucimeire Cabral de Santana - coordenadora

## DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Silva Lima - diretora

### Equipe Técnica – DIEI

Adriana Costa Campos

Aline Santa Bárbara de Souza Amaral

Agleide de Jesus Vicente

Ana Barbara dos Santos

Beatriz Rocha Vicente

Bruna Galluccio Ferreira

Giuliano Pinheiro Massimo - estagiário

Giovanna Ramalho Batista - estagiária

Maria Aparecida de Souza Santos

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Michele Adriana Schulle

Nathan de Angelis Gomes - estagiário

Sara Letícia Martiniano da Silva Alves

Simone Ribeiro

Talita Alves Silva

### Equipe Administrativa

Adriana Suzano Montenegro

Anna Maria de Feo Vieira

Romy Schinzare

### Elaboração

Adriana Costa Campos

Mariana Silva Lima

Sara Letícia Martiniano da Silva Alves

### Consultoria Pedagógica UNESCO

Suely Amaral Mello

### Leitura Crítica

Ana Barbara dos Santos

Dianne Melo

Heloísa Castelli Celeste

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.  
Coordenadoria Pedagógica. Cultura escrita na  
Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2026.  
64 p. : il.

### Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Escrita – Educação Infantil –  
Orientações curriculares. I. Título.

CDD 372.21

### Grupo de Trabalho (consultivo, escritor e revisor)

DRE Butantã: Milene Braga Goettems

DRE Campo Limpo: Wanderson Mariano da Silva

DRE Capela do Socorro: Mônica Cristina Ricordi

DRE Freguesia-Brasilândia: Patrícia Ercília Silva Sabatine

DRE Guaianases: Luiza Soares Bayerlein Lira

DRE Ipiranga: Marta Maria Miada dos Santos

DRE Itaquera: Thalita Cristina Prudencio de Amorim

DRE Jaçanã-Tremembé: Priscila Aparecida Santos de Oliveira

DRE São Mateus: Paula Veronesi Batista Alves

DRE São Miguel Paulista: Jeane Vilaça Müller

DRE Penha: Simony de Lena Dotto

DRE Pirituba-Jaraguá: Alice Gomes Signorelli

DRE Santo Amaro: Elenice Rosa da Silva Costa

### Equipe Administrativa

Adriana Suzano Montenegro

Anna Maria de Feo Vieira

Romy Schinzare

### Colaboração

Debora Cristina Bevilacqua Ollandin Neves

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

### Fotografias

Equipe DIEI - Organização das imagens disponibilizadas pelas Unidades Educacionais durante Formação em Contexto (2025)



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Acesse: [educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br)

Publicação disponível no Centro de Documentação da Educação Paulistana  
[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep)

# APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação – SME, por intermédio da Divisão de Educação Infantil – DIEI, apresenta a Orientação Curricular sobre Cultura Escrita na Educação Infantil.

Este documento foi construído a partir de um processo de estudos, pesquisas, visitas e muitas trocas entre educadoras, educadores, formadoras e formadores para garantir concepções e propostas alinhadas ao Currículo da Cidade: Educação Infantil, ampliando orientações às Unidades Educacionais sobre como organizar um trabalho pedagógico que promova aprendizagens significativas relacionadas a práticas sociais de escrita.

No primeiro momento, foram organizados pequenos grupos com formadoras das Diretorias Regionais em encontros mensais com a Divisão de Educação Infantil. Cada grupo teve um foco de estudo. Entre eles, houve um Grupo de Estudos sobre Cultura Escrita que foi organizado para aprofundar o acompanhamento como prática formativa com vistas à Cultura Escrita.

A partir desses grupos, foram realizadas visitas em 13 Unidades de Educação Infantil para observação das propostas com o uso da linguagem escrita vivenciado pelas crianças e para colher subsídios necessários para a realização do trabalho formativo.

As visitas também foram oportunidade de abordagem mais próxima das(os) profissionais que atuam na Unidade com a realização de roda de conversa para problematizar as práticas da Unidade e suas possibilidades de avanço. Essas visitas contribuíram, também, junto com os cursos desenvolvidos, para subsidiar a elaboração de análise sobre as possibilidades de atualização das práticas com a cultura escrita na Rede Municipal de Ensino – RME.

No segundo momento, foi realizado um curso optativo para profissionais da Educação Infantil à luz de documentos orientadores e do Currículo da Cidade: “Educação Infantil, focalizando as experiências que promovem a escrita como prática cultural”.

O objetivo foi propor estudos e referências práticas para o trabalho com a linguagem escrita, de modo a repensar as práticas de leitura e escrita com crianças na Educação Infantil. Essa formação possibilitou também a troca de experiências entre as educadoras sob a forma de relatos de práticas, de modo a dar subsídios para a construção deste documento.



Ao final desse percurso, foi produzido um documento técnico com reflexões e orientações para profissionais de Educação Infantil sobre o trabalho com a leitura e a escrita junto às crianças das EMElS e CEMEIs da Cidade de São Paulo. Este documento técnico foi uma base importante para a elaboração do atual documento, pois apresentou um panorama muito consistente do processo que a Rede vive em relação à aprendizagem na Educação Infantil.

A **Orientação Curricular sobre Cultura Escrita na Educação Infantil** é um importante marco para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pois entende o desafio de refletir e propor práticas de leitura e escrita na Educação Infantil como premissa para uma educação crítica e de qualidade em consonância com a garantia de direitos de bebês e crianças. Convidamos as Unidades Educacionais a estudarem o documento em seus momentos formativos a fim de organizar práticas que promovam práticas sociais de cultura escrita.

Bom estudo!



# Sumário

Introdução	8
A palavra como direito das infâncias	11
A escrita como experiência cultural: Ler e escrever com sentido	21
O que sabemos hoje sobre a aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos	27
Cotidiano que favorece bebês e crianças leitoras e autoras de textos	32
A organização dos contextos de aprendizagem e a cultura escrita	53
Considerações finais	56
Referências	60

# INTRODUÇÃO

O documento **A Cultura Escrita na Educação Infantil integra** o conjunto de ações formativas da Secretaria Municipal de Educação – SME de São Paulo, por meio da Divisão de Educação Infantil – DIEI, que se articula à Instrução Normativa SME nº 10/2025, que estabelece como diretriz o fortalecimento das práticas pedagógicas a partir da Formação em Contexto. Com base em estudos, visitas técnicas e processos colaborativos conduzidos pelo Grupo de Trabalho de Cultura Escrita, este material expressa o compromisso da Rede Municipal de Ensino com uma pedagogia que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, participativos, que criam e recriam culturas. A **Formação em Contexto**, cujos temas no ano de 2025 foram a Leitura Literária e a Cultura Escrita, teve como objetivo proporcionar um espaço de reflexão, pesquisa e ressignificação das práticas cotidianas das Unidades Educacionais, que se materializam de forma intencional nos contextos de aprendizagem por meio dos organizadores do cotidiano, da observação e da escuta de bebês e crianças e da prática reflexiva da professora ou do professor, em articulação com as múltiplas linguagens que compõem as formas de aprender e se expressar das infâncias.

A Rede Municipal de Ensino entende que a Cultura Escrita não se restringe a um componente isolado ou a um momento curricular específico, mas se manifesta como uma linguagem viva e social, que permeia as interações, as brincadeiras e as experiências compartilhadas entre bebês, crianças e adultos.

Inspirado pelo conjunto de saberes que fundamentam o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e os documentos orientadores nacionais, que propõem a ampliação do olhar sobre o trabalho com a Cultura Escrita, deslocando-a da dimensão técnica e decodificadora para o campo cultural e humanizador, o acesso à Cultura Escrita é um direito de todas as crianças.

Ler e escrever na Educação Infantil configuram-se como experiências significativas pelas quais bebês e crianças constroem sentidos, se reconhecem como autoras e participam da vida social por meio da palavra, assim como anuncia o documento Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana (2024), ao tratar dos direitos dos bebês e das crianças:

### **PREMISSAS - DIREITOS DAS CRIANÇAS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

- Os bebês e as crianças têm direito à imersão em diferentes linguagens simbólicas da cultura humana.
- Os bebês e as crianças têm direito a expressar-se nas linguagens verbais e não verbais (gestual, verbal, plástica, dramática, corporal, musical, audiovisual, construções).
- Os bebês e as crianças têm direito a expressar seus sentimentos e ideias em um ambiente de confiança para, com autonomia, produzir narrativas verbais, dramáticas, pictóricas, escultóricas, entre outras.
- Os bebês e as crianças têm direito a escutar histórias (orais e escritas) com o apoio de diferentes gêneros textuais - narrativa, poesia, entre outros - e a manusear livros, revistas e outros suportes textuais.
- Os bebês e as crianças têm direito à expressão gráfica - desenho e escrita -, apropriando-se da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, registro e memória. (São Paulo, 2024a, p. 35 e 36).



Ao reconhecer a escrita como instrumento cultural e simbólico, o presente documento reafirma a importância de uma organização intencional da rotina e dos contextos de aprendizagem das Unidades Educacionais. Atividades como planejar a rotina com as crianças; registrar as experiências coletivas; construir combinados; desenvolver práticas sociais de escrita, nas quais a educadora ou o educador é escriba; elaborar o “plano do dia” tornam visíveis as formas de pensar, sentir e expressar das crianças. Tais situações ampliam o repertório linguístico e cultural, fortalecem a autoria e consolidam o direito ao acesso à leitura e à escrita desde os primeiros anos de vida, e serão detalhadas ao longo deste documento.

Dessa forma, este documento tem o objetivo de orientar e inspirar o trabalho pedagógico das equipes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com a formação integral de bebês e crianças. Promover a Cultura Escrita articulada às múltiplas linguagens e às práticas cotidianas é garantir que cada Unidade Educacional se torne um espaço de leitura, escrita, escuta e expressão, um lugar onde se aprende com as palavras e com o mundo.



1

## A PALAVRA COMO DIREITO DAS INFÂNCIAS

A palavra é uma experiência humana de caráter relacional, ou seja, suas formas e sentidos são compartilhados social e culturalmente. Desde o início de suas vidas, bebês e crianças participam de práticas de linguagem que as inserem no universo simbólico: escutam e lêem histórias, observam sinais e palavras em placas, reconhecem nomes, produzem marcas, gestos, narrativas e se expressam por meio das múltiplas linguagens.

Essas vivências, atravessadas pelo gesto, pela oralidade e pela escrita, vão constituindo modos de ser, sentir e pertencer ao mundo. Reconhecer a palavra como experiência, em suas várias dimensões, é compreender que ela não se restringe à decodificação de letras e que para ser aprendida não são necessárias práticas pedagógicas, que descaracterizam a Educação Infantil. Reconhecer a palavra como experiência significa dizer que sua aprendizagem envolve processos de significação, expressão e criação.

O encontro dos bebês e crianças com a cultura escrita na Educação Infantil deve ampliar as possibilidades de leitura do mundo em suas dimensões éticas, políticas e estéticas, reafirmando as singularidades das vivências desta etapa.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil, ao tratar da relação de bebês e crianças com a linguagem, esclarece que essas experiências “[...] possibilitam que as crianças ampliem suas formas de expressão, comunicação e pensamento, construindo sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas” (São Paulo, 2019, p. 69).

Assim, a linguagem é um elemento central na relação do bebê e da criança com o mundo e, neste sentido, eles vão construindo culturas ao nomeá-la, ao narrar experiências, ao reinventar histórias e se apropriar das marcas gráficas e simbólicas da escrita, não sendo simples reprodutores do que lhes é oferecido, como destaca outro documento norteador publicado em 2015, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015). A escola torna-se um espaço de convivência entre múltiplas linguagens, onde a leitura e a escrita são desenvolvidas como práticas sociais vivas.

Nas interações e nas brincadeiras, eixos estruturantes do currículo, a palavra se faz gesto, som, imagem e texto, sendo definidas como “situações intencionais de aprendizagem e de vida coletiva” (São Paulo, 2019, p. 31). Neste sentido, a educadora ou o educador, como mediadores da cultura, tem um papel essencial: escuta, registra e amplia as experiências linguísticas das crianças reconhecendo o valor formativo da palavra falada, narrada, escrita e compartilhada. Essa mediação requer sensibilidade, planejamento e intencionalidade pedagógica, sendo parte de sua atribuição: a educadora ou o educador é quem “cria condições para que as crianças participem de práticas sociais mediadas pela linguagem, com diferentes finalidades comunicativas e estéticas” (São Paulo, 2019, p. 72).

Trabalhar com a cultura escrita e a leitura na educação infantil é, também, um ato político. A palavra carrega histórias, pertencimentos e identidades, sendo instrumento de emancipação e construção coletiva de sentidos. Por isso, propomos uma ética da escuta e da alteridade, na qual a linguagem se torna mediadora de relações democráticas, respeitosas e inclusivas.

A dimensão estética da palavra se manifesta no encantamento e na sensibilidade que o contato com os textos literários, poéticos e imagéticos provoca nas crianças. Ao experimentar diferentes linguagens, elas ampliam sua capacidade de imaginar, perceber e criar o mundo, afirmando-se como sujeitos sensíveis e criadores.

Um outro documento da Educação Infantil, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, publicado em 2015, ao referir-se ao direito à palavra, a enxerga como parte integrante do direito à infância, e afirma que “as linguagens são constitutivas dos sujeitos e revelam modos próprios de as crianças se relacionarem com o conhecimento e com a vida coletiva” (São Paulo, 2015, p. 32) e, ainda, que “o diálogo, a escuta e o

reconhecimento da voz da criança são princípios formativos e políticos da educação infantil” (São Paulo, 2015, p. 41).

Reconhecer a palavra como direito das infâncias implica, ainda, repensar a formação permanente das educadoras ou dos educadores. No ano de 2025, a Formação em contexto sugere que a educadora ou o educador viva aquilo que propõe às crianças: o encontro com a palavra, a leitura compartilhada, a escuta atenta e o diálogo coletivo. As práticas de leitura, escrita e escuta devem atravessar o cotidiano das Unidades Educacionais, inspirando registros, reflexões e planejamentos. Assim, a formação docente se torna também um exercício de autoria e de reinvenção, um espaço de produção de sentidos sobre o fazer educativo e sobre o próprio lugar da palavra na infância e na escola.

O direito à palavra, portanto, sustenta as experiências de leitura e escrita na Educação Infantil paulistana. Em lugar de ensinar letras, trata-se de garantir às crianças o direito de se expressar, participar ativamente do mundo da escrita e da leitura, imaginar e criar com a linguagem, reconhecendo-as como sujeitos de cultura e de direitos. As Unidades Educacionais são chamadas a ser espaços de encontros, escutas e narrativas, em que a palavra falada, escrita ou desenhada se torna instrumento de pertencimento, criação e emancipação.

Nesse sentido, de acordo com o documento Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana,

Se o direito à educação é compreendido como um direito de cidadania, pois viabiliza o exercício de outros direitos que fundamentam a afirmação de ser humano, para bebês e crianças que o acessam, ao frequentar uma Unidade Educacional é a possibilidade de tornar-se um cidadão em sua integralidade. Afinal, a educação possibilita o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, a participação na comunidade e o acesso às múltiplas linguagens que ampliam as capacidades humanas, físicas, culturais e cognitivas, oferecendo outros horizontes e favorecendo um pertencimento criativo, igualitário e emancipatório ao mundo dos seres humanos e não humanos. A tradução de direitos educacionais em práticas sociais, segundo Jamil Cury (2002), se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo: uma potente ação, não violenta, para a solidariedade, cooperação, igualdade, paz e transformação social (São Paulo, 2024a, p. 10)

Desse modo, a palavra se torna potência de transformação, expressão de si e construção coletiva de um mundo equitativo, inclusivo e democrático.

EMEI Ana Neri



## 1.1 Os documentos nacionais na garantia dos direitos

Nesta seção, abordamos as principais concepções sobre a Educação Infantil e a cultura escrita presentes em documentos publicados em âmbito nacional, ou seja, pelo Ministério da Educação, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas (2024).

Aqui, também faremos um estudo aprofundado sobre como esses conceitos se relacionam à abordagem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no Currículo da Cidade: Educação Infantil e demais documentos orientadores.

Assim, as primeiras relações estabelecidas são com o olhar para a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica e a compreensão da cultura escrita como direito e como instrumento de inserção social e cultural de bebês e crianças. Da mesma maneira que o Currículo da Cidade: Educação Infantil, os documentos nacionais indicam a escrita como linguagem viva, que atravessa as experiências, brincadeiras e múltiplas formas de expressão de bebês e crianças.

Dessa forma, o contato com a escrita e a leitura deve acontecer desde os primeiros anos, em situações cotidianas, significativas e mediadas por adultos atentos ao sentido e à função social dos textos.

Quando faz referência às práticas de leitura e escrita, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI ressaltam a necessidade de proporcionar aos bebês e às crianças “experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 24). Essas práticas fazem parte de uma proposta curricular mais ampla que considera o desenvolvimento de bebês e crianças a partir de uma perspectiva integral, sendo função da Educação Infantil promover “a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (Brasil, 2010, p. 6).

Outro documento orientador, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) ao discutir a linguagem, especialmente no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, resalta a importância de sua presença em todos os grupos etários da Educação Infantil. Ela também aborda a necessidade da expressão oral para

o desenvolvimento do pensamento de bebês e crianças e da autoria a eles relacionada, independentemente de suas ideias serem expressas por meio de um texto oral ou escrito.

Para isso, explora nove possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita, que contribuem para a atuação da criança como leitora e produtora de textos, entre elas:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;
- Escolher e folhear livros, orientando-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e encenações, definindo contextos, personagens e a estrutura da história;
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo a professora ou o professor como escriba;
- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou leitura;
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para leitura com um adulto ou para a própria leitura, partindo de repertório prévio;
- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio de escrita espontânea.



Em *Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e Políticas Públicas* (Brasil, 2024), há uma compreensão similar aos documentos anteriores sobre a cultura escrita, ressaltando-a como parte constitutiva do direito à educação e do direito à palavra, ou seja, como um bem cultural que deve estar disponível a todos os bebês e crianças desde o início da vida escolar. Deste ponto de vista normativo, a escrita e a leitura são linguagens que ampliam o acesso ao conhecimento, à cidadania e à participação social, estando relacionadas à ideia de aprendizagem significativa, equitativa e integral, sendo as Unidades Educacionais o lócus para estas experiências.

É importante ressaltar que as práticas na Educação Infantil, incluindo aquelas relacionadas à cultura escrita, devem atender a critérios de qualidade. Nesse sentido, o documento *Qualidade e Equidade na Educação Infantil: Princípios, Normatização e*

Políticas Públicas (Brasil, 2024), que acompanha a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (DON-QEEI), estabelece parâmetros que orientam essas condições.

A qualidade, nesse contexto, não se restringe às propostas pedagógicas, mas envolve também as condições concretas em que elas acontecem, como a organização dos espaços, a disponibilidade de materiais e a formação das(os) educadoras(es). Isso implica compreender que o trabalho com a cultura escrita depende de contextos que sustentem a participação das crianças em práticas reais de leitura e escrita.

No que se refere à cultura escrita, destaca-se a importância do livro como objeto cultural e pedagógico, o que requer não apenas sua presença, mas sua circulação efetiva no cotidiano. Isso significa garantir que os livros estejam acessíveis às crianças, organizados de modo convidativo, sendo utilizados em diferentes momentos da rotina, como na leitura compartilhada, na consulta para pesquisas e nas situações de escolha autônoma.

Nesse sentido, políticas públicas como o Plano Nacional do Livro Didático são fundamentais para assegurar acervos de qualidade em todas as Unidades Educacionais. No entanto, a existência do acervo, por si só, não garante sua função pedagógica: é necessário que as(os) educadoras(es) organizem situações em que os livros sejam lidos, explorados, retomados e integrados às experiências das crianças.

Da mesma forma, condições materiais adequadas, como mobiliário apropriado, não se limitam a aspectos estruturais, mas impactam diretamente as práticas: espaços confortáveis, acessíveis e pensados para o encontro com os livros favorecem a permanência das crianças nas situações de leitura, a interação entre pares e a construção de vínculos com a cultura escrita.

Por fim, ao analisar as diversas documentações nacionais que orientam o trabalho pedagógico e o planejamento curricular nas Unidades de Educação Infantil brasileiras, vimos que neles estão destacados conceitos e concepções também presentes na base teórica e curricular adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Ao longo dos anos, viemos aprimorando o olhar para a cultura escrita, reconhecendo-a como parte constitutiva das vivências e experiências das múltiplas linguagens das infâncias. Por isso, o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015) reforçam que as práticas pedagógicas devem valorizar a oralidade, a escuta, a leitura, a escrita e a produção de textos, promovendo a formação de crianças leitoras e produtoras de textos desde os primeiros anos de vida.

## 1.2 Documentos da Educação Infantil paulistana: aspectos relativos às linguagens

Neste item, ressaltamos as principais características e referências trazidas pelos documentos da Educação Infantil paulistana no que se refere ao trabalho com as linguagens e a cultura escrita, especialmente o Currículo Integrador, o Currículo da Cidade e Os CEMEIS da Cidade de São Paulo.

Para que essas aprendizagens sejam processos adequadamente vividos por adultas(os), bebês e crianças, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015) destaca a necessidade de se superar a hierarquização das linguagens que privilegia a fala da educadora ou do educador diante das iniciativas, experimentações e descobertas de bebês e crianças e promover o protagonismo de todos, bebês/crianças e adultos no processo de construção do cotidiano. Também prevê a superação das atividades de cópias e os treinos de escrita, bem como o silenciamento das demais formas de expressão das linguagens: as do corpo, as brincadeiras, as oralidades, etc. Isso porque, para que se alcance a formação de leitores e autores, é justamente necessária a apropriação e as vivências a partir das múltiplas linguagens: a oralidade, a leitura, a brincadeira, as interações e o cuidado, todos são elementos que constituem repertórios essenciais para a ampliação das experiências com a escrita. Se as ações de leitura e escrita configuram-se como práticas de relação com o mundo, em que o sujeito afeta e é afetado por elas, nada mais adequado para a formação de leitoras e leitores e escritoras e escritores do que viver integralmente as experiências apresentadas pelo mundo em suas múltiplas formas, assim como construir espaços para as diversas formas de sentir e se expressar.

Nos Centros de Educação Infantil – CEIs, essa formação inicia-se quando professoras e professores leem textos literários para bebês e crianças, disponibilizam livros em altura e espaços acessíveis, utilizam diferentes suportes textuais e registram as narrativas de bebês e crianças, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Já nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, o convívio com a cultura escrita se aprofunda e se complexifica, materializando-se em registros do cotidiano, os quais só fazem sentido se refletem práticas sociais de escrita, produção de histórias e leitura de textos informativos e literários diversificados e de qualidade, práticas em que a professora ou o professor atua como o escriba do grupo.

A leitura literária cotidiana e a oferta de livros nos ambientes educacionais como forma de vivência com a experiência leitora é reforçada pelo documento “Os CEMEIs da Cidade de São Paulo” (São Paulo, 2024), quando as histórias são preparadas com cuidado e sensibilidade, bebês e crianças desenvolvem gosto por ouvi-las e se interessam em revê-las, ampliando a memória, o vocabulário, a imaginação e suas preferências.

Convivendo com a leitura e a escrita dessa forma, a criança desenvolve a vontade; a necessidade e o desejo de ler e escrever, elementos fundamentais para a formação do leitor e do produtor de textos. Nesse processo, também desenvolve uma atitude investigativa diante da linguagem: ao ler, busca compreender o sentido e o propósito de um texto; ao escrever, procura expressar o que pensa e sente sobre determinado tema.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas se organizem assumindo as concepções de cultura escrita e os indicativos presentes nos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino, a fim de qualificar os percursos de apropriação da linguagem escrita. O compromisso das Unidades é assegurar que bebês e crianças tenham acesso à cultura escrita no e pelo uso da linguagem, compreendendo a escrita como um modo de se comunicar, agir no mundo e participar da vida social. Isso inclui observar os adultos registrando o que veem e ouvem, escrevendo histórias narradas pelas crianças, elaborando bilhetes, além de realizar pesquisas em diferentes fontes sobre temas que despertam a curiosidade da turma. A cultura escrita deve ser apresentada, portanto, como um instrumento cultural genuíno, significativo e vivo.

Compreender o Currículo da Cidade: Educação Infantil em diálogo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana é reconhecer que ambos se sustentam em princípios comuns, reafirmando a centralidade nas crianças como protagonistas e o compromisso ético, político e estético da educação pública paulistana.

O Currículo da Cidade corrobora e amplia os fundamentos expressos no Currículo Integrador, valorizando experiências de linguagem, múltiplas expressões e escuta como base das práticas educativas. Olhar para a proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é, portanto, compreender que os documentos construídos nessa trajetória mantêm-se em constante articulação com as práticas, com as infâncias e com os contextos que as constituem. Cada documento não se encerra em si, mas se renova no cotidiano das Unidades Educacionais, reafirmando a palavra como direito e a infância como tempo presente de cultura, criação e aprendizagem.

### 1.3 Formação de crianças leitoras e autoras de textos

Queremos formar crianças leitoras e autoras de textos. Para isso, é essencial que as Unidades Educacionais favoreçam condições para que a linguagem escrita seja vivenciada como uma prática social significativa: um modo de comunicar, imaginar, registrar e partilhar ideias. A leitura e a escrita, sempre que fizerem sentido e estiverem dentro de uma prática social, devem estar presentes na rotina, nos diferentes contextos de aprendizagem, nas brincadeiras, nos projetos e nas situações cotidianas, de modo que as crianças compreendam que os textos possuem intenções, vozes e sentidos diversos.

Quando participam de experiências em que leem para descobrir, se emocionar ou resolver problemas, e escrevem para narrar, lembrar ou criar, as crianças constroem a compreensão de que a escrita é um instrumento cultural potente, capaz de expressar pensamentos, desejos e sentimentos e essencial na interação com o outro, como uma forma de se comunicar com um interlocutor que está ausente. Nesse sentido, a formação do leitor e do autor inicia-se desde a infância, na convivência com diferentes suportes de texto, nas interações com as múltiplas linguagens e nas relações que compõem o cotidiano.

A prática pedagógica, portanto, deve oferecer oportunidades para que as crianças se engajem em situações reais de leitura e escrita, nas quais perceba o papel social da linguagem e a utilize para se expressar, interagir e construir sentidos. Nessa perspectiva, a Educação Infantil reitera os bebês e crianças na centralidade dos processos educativos, reconhecendo-os como protagonistas de seu aprendizado e da produção de cultura escrita desde os primeiros anos de vida.



# 2

## **A escrita como EXPERIÊNCIA CULTURAL: Ler e escrever com SENTIDO**

Na segunda metade do século passado, o panorama pós-guerras mundiais impulsionou a busca por métodos humanizadores de ensino, questionando a escola autoritária centrada nos adultos, que tratava crianças como objetos do processo educacional. O avanço em Psicologia, Neurociências e Pedagogia impactou profundamente as compreensões sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, destacando a necessidade de práticas que reconheçam a criança como sujeito ativo de sua própria formação.

Essa mudança histórica nos provoca a pensar em uma nova concepção de infância, estabelecendo que bebês e crianças, desde o nascimento, são capazes de interagir ativamente com pessoas, objetos e ambientes, atribuindo valor afetivo e cognitivo a essas experiências.

O contínuo avanço em diversas áreas do conhecimento, tecnologia, direitos humanos, medicina, artes também se manifesta nos fundamentos e métodos da alfabetização. As reflexões sobre a apropriação da escrita e da leitura mostram que o ensino da linguagem escrita deve articular o domínio do sistema alfabético à construção de sentido, autoria e inserção nas práticas culturais.



CHOVE NAS RAIORES, A ALMA  
ENTRA NO CORDO, O SOL ESQUEMIA  
E A ALMA SOBE PRO CÉU DE  
HOJE E VIRA LUVENS, ELAC GRU.  
SEM UM HA OTTOS.

EMEI Brigadeiro Eduardo Gomes

Este documento propõe, portanto, sistematizar o conhecimento contemporâneo sobre como inserir bebês e crianças no universo da cultura escrita, qualificando o trabalho docente por meio do conhecimento acumulado historicamente e das evidências das últimas décadas. O objetivo é a garantia do direito a acessar e se inserir na cultura escrita, de forma ativa e respeitosa, sem abreviar a infância, respeitando a singularidade das crianças e ampliando suas oportunidades de se expressar e interagir com o mundo por meio da linguagem escrita.

É essencial mediar a apropriação da linguagem escrita como um instrumento social, cultural e cognitivo. Estudos contemporâneos demonstram que a leitura não se resume à sonorização, mas envolve primordialmente o processamento de sentido. Leitura e escrita são, portanto, um instrumento cultural complexo.

A materialização desse processo na Educação Infantil se dá pela utilização da linguagem escrita em sua plena função social, alinhada à forma como a criança interage com ela. Organizamos situações intencionais em que as crianças são desafiadas a refletir sobre as pistas e informações nos enunciados/textos, ao mesmo tempo em que articulam suas próprias ideias nos enunciados a serem registrados pela professora ou pelo professor como escriba.

Essa abordagem é sempre pautada no uso autêntico da escrita, em que, ao invés de elementos fragmentados, utilizamos a escrita em contextos reais (bilhetes, listas, cartas, histórias, poemas...), sempre com um destinatário e um propósito definidos. Assim, a busca por informações em livros, revistas ou dicionários é feita sempre com uma ação comunicativa intencional.

Dessa forma, a escola deve organizar situações em que as crianças possam refletir sobre pistas e informações nos textos, articular suas próprias ideias e produzir enunciados que representem suas vivências, registradas pela professora ou pelo professor. A apropriação da escrita é mediada pelas múltiplas linguagens presentes no cotidiano da Educação Infantil, nas atividades planejadas e nas de livre escolha, nos passeios, nos jogos, na vida ao ar livre e nas experiências compartilhadas em grupo.

Esse estudo compreende a escrita como um direito da criança, não apenas como ferramenta para decodificação ou para a produção formal de textos, mas como instrumento cultural, social e cognitivo que possibilita a construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma nova cultura escolar, na qual o trabalho docente se orienta pela escuta, pelo acolhimento, pela participação ativa das crianças e pelo respeito à singularidade de cada sujeito em formação.

## 2.1 A Cultura Escrita e a Busca de Sentidos

A apropriação da escrita na Educação Infantil se configura como um processo cultural, social e cognitivo que permite às crianças compreender e interagir com o mundo. A escrita deve, portanto, ser apresentada como uma linguagem de significado, na qual os textos transmitem ideias, desejos, sentimentos e informações (Bajard, 2021). A criança não aprende a escrever apenas para codificar sons, mas para comunicar-se, registrar experiências, imaginar e compartilhar pensamentos.

Desse ponto de vista, a escola deve mediar o acesso à cultura escrita compreendendo-a como um direito, garantindo o contato com a referência da escrita convencional, mas sem anular a reflexão da criança sobre o sistema alfabético. A professora ou o professor organiza situações intencionais para que, a partir dessa vivência, as crianças possam descobrir e reconhecer o funcionamento da leitura e da escrita de forma ativa e processual.

A apropriação da escrita também se relaciona à formação integral da criança. O contato contínuo com textos e situações sociais de produção textual favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento elaborado e a capacidade de decisão. Além disso, fortalece a imaginação e a criatividade, impulsionando o protagonismo infantil e promovendo o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida.

Neste sentido, a mediação docente transforma cada experiência cotidiana em oportunidade para que a escrita se torne significativa e socialmente situada. Isso exige a transformação da cultura escolar e a reconfiguração dos espaços, tempos e materiais, criando ambientes investigativos, esteticamente organizados, com materiais diversificados e acessíveis, que convidem à exploração e à autoria. Essa reorganização não é apenas estrutural, mas pedagógica: significa valorizar as múltiplas linguagens, garantindo que cada criança tenha voz, vez e espaço para construir conhecimento e expressar-se, reconhecendo seu direito à linguagem escrita e a todas as formas de expressão presentes em seu cotidiano, seja no planejamento do dia, na organização do espaço, na participação em projetos coletivos ou nas vivências externas.

A implementação dessa abordagem exige, ainda, escuta, atenção e parceria por parte dos adultos, que compreendem seu papel como mediadores do desenvolvimento cultural, cognitivo e emocional das crianças. Ao organizar o cotidiano de forma flexível, alternando momentos de mediação docente e momentos de exploração autônoma por parte de bebês e crianças, a professora ou o professor pode observar as ações, regis-

trar o que sabem, seus desafios, suas narrativas, preferências e modos de interação, para, em seguida, (re)planejar, avaliar e relançar as experiências. Sendo assim, a escola cria oportunidades para que as crianças assumam responsabilidades, participem de decisões e desenvolvam autonomia, criatividade, iniciativa e senso ético.

Dessa forma, a cultura escrita é vivenciada como prática social significativa e como instrumento para a construção do conhecimento, da identidade e da cidadania, promovendo a formação de crianças leitoras e autoras capazes de interagir de maneira plena com o mundo que as cerca.



Foto: Azevedo/Dei (Cartão) Syntex

## Consolidando sentidos: escrita como prática social na Educação Infantil

O processo de apropriação da escrita na Educação Infantil se constitui como uma prática cultural, social e cognitiva que integra o desenvolvimento da linguagem, da inteligência, da imaginação e da personalidade das crianças. A mediação docente, aliada ao protagonismo infantil, garante que a escrita seja vivenciada como um instrumento de comunicação, registro e criação, consolidando-se como parte da experiência cotidiana.

A escola, ao organizar ambientes e situações que valorizam a exploração, a autoria e a participação ativa, oferece às crianças oportunidades de compreender o sentido e a função social da escrita no diálogo constante entre experiências concretas, múltiplas linguagens e interação com adultos e pares. Essa prática não apenas amplia o repertório cultural, mas também fortalece a autoestima, promove a construção de pensamento crítico e ético e permite que a criança se reconheça como sujeito de sua vida social.

A implementação dessa perspectiva exige uma cultura escolar transformada, em que espaços, tempos e materiais sejam planejados para estimular a investigação, a reflexão e a autoria, fazendo com que o ato de ler e escrever se torne sempre um processo situado, intencional e social.

Portanto, a apropriação da escrita na Educação Infantil não é apenas o início da formação de leitoras e autores competentes, mas a base para o desenvolvimento integral das crianças. Ao colocar a criança no centro do processo educacional, o Currículo da Cidade e o Currículo Integrador da Infância paulistana reafirmam que o acesso à cultura escrita é um direito e que a Educação Infantil é, antes de tudo, um espaço de experiências significativas, éticas, afetivas e criativas, capazes de formar cidadãos plenos, críticos e autores de sua própria história.

# 3

## O que sabemos HOJE SOBRE a APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 a 6 anos

O período entre 0 e 6 anos é essencial para a constituição das características humanas, como sentimentos, interesses e capacidades cognitivas. Diferentemente de compreensões antigas, pesquisas contemporâneas mostram que essas características não são herdadas: inteligência, personalidade e habilidades são construídas ao longo da vida, em função das oportunidades de experiências e conhecimentos que o indivíduo experimenta.

Desde o nascimento, e de acordo com essas oportunidades, a criança desenvolve memória, linguagem, pensamento e imaginação, além de formar sua autoestima ao perceber-se e ser percebida nas relações sociais. Todas as funções que estruturam a personalidade e a inteligência se constroem a partir dessas interações.

O afeto é um filtro central nesse processo: o modo como a criança se sente nas relações com pessoas e com o ambiente influencia diretamente seu desenvolvimento. Por isso, os documentos curriculares da Educação Infantil enfatizam o acolhimento e a escuta: quando a criança se sente à vontade, ouvida e pertencente, sua aprendizagem é potencializada; quando não é, o desenvolvimento se empobrece. Assim, o lugar que a criança ocupa nas relações (seja na escola ou em casa), possui uma força decisiva para o seu desenvolvimento integral (Leontiev, 2010).



EMEI Madalena Caramuru

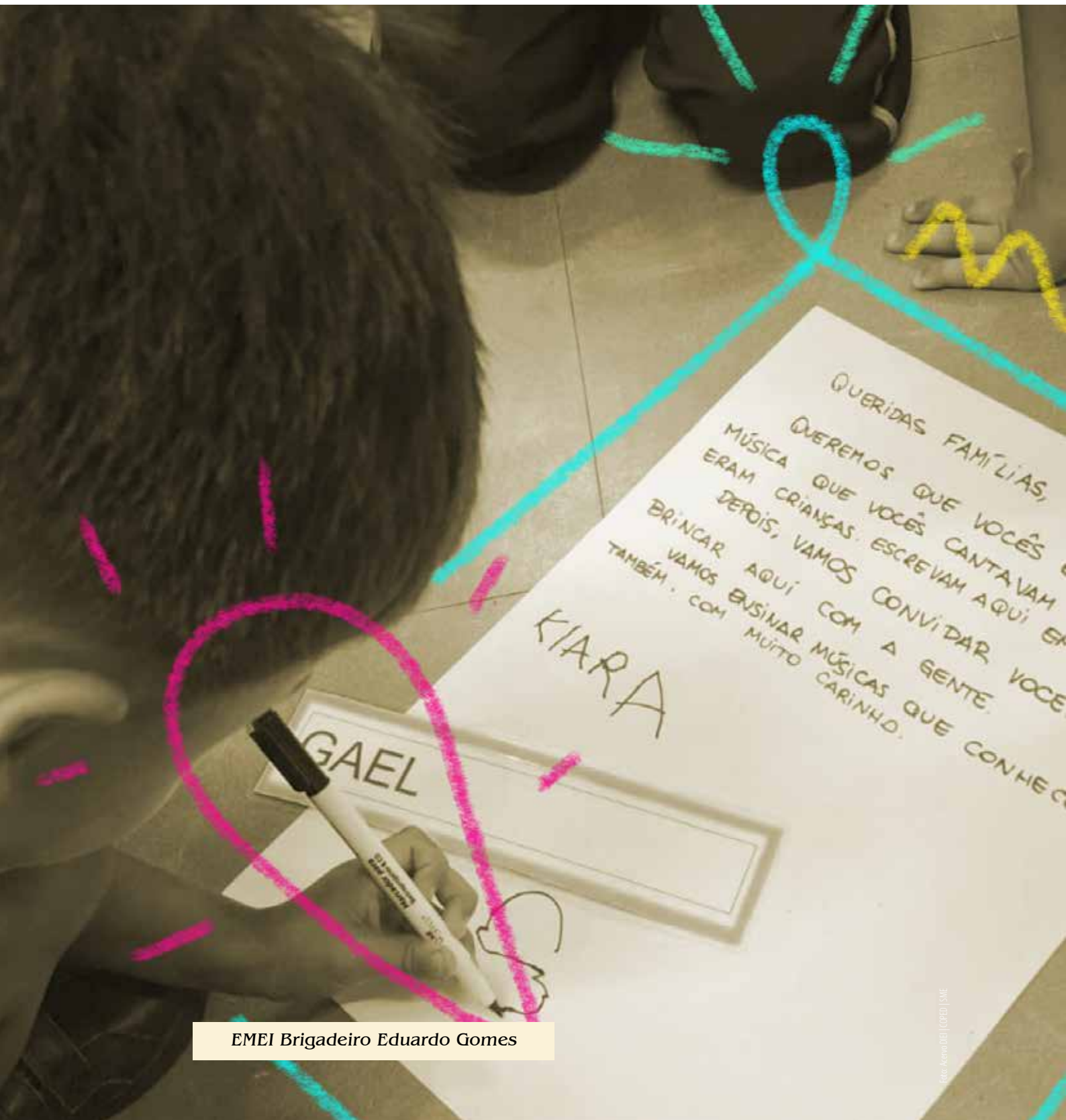
### 3.1 A Expressão da Cultura e as Múltiplas Linguagens

Aprender e se desenvolver exige um movimento articulado: por um lado, o encontro da criança com a cultura, objetos, música, dança, culinária, hábitos, língua falada e produções humanas em geral; por outro, a expressão e objetivação do que é percebido e aprendido. O conhecimento é, portanto, um processo de mão dupla: apropriação e manifestação do aprendizado.

As múltiplas linguagens são essenciais nesse processo, pois bebês e crianças expressam o mundo que vão conhecendo por meio do gesto, do desenho, da fala, do movimento, da dança, da música, da pintura, do brincar de faz de conta, da modelagem e da criação de objetos. Elas correspondem aos modos como bebês e crianças comunicam uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade: desde o choro até a maneira como brincam e se movimentam, correm e dançam, seu desenhos, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que vão aprendendo, o que estão sentindo, o que querem e do que precisam (São Paulo, 2019, p. 100). Esse conjunto de manifestações constitui as culturas infantis, que revelam o modo particular das crianças de interpretar o mundo.

O trabalho docente requer, portanto, o desenvolvimento da escuta atenta para compreender as linguagens pelas quais bebês e crianças se manifestam. É princípio da prática pedagógica garantir a intencionalidade e a ampliação do repertório de bebês e crianças ao disponibilizar materiais diversificados e apresentar diferentes possibilidades de expressão: construir com toquinhos de madeira, argila; conhecer as diferentes formas de dança; desenhar e pintar com variados riscadores; brincar livremente assumindo papéis sociais ou criar narrativas com tecidos e outros materiais. Ao oportunizar a expressão imediata e constante das experiências vividas, a escola promove a autoria da criança sobre o mundo que está aprendendo.

O desenvolvimento pleno da criança depende de sua participação ativa nas decisões, do reconhecimento de sua voz e da intencionalidade do afeto docente. A apresentação de linguagens expressivas deve possibilitar que a criança utilize esses recursos para expressar experiências, desejos ou imaginação, e não apenas para seguir instruções externas. Atividades padronizadas ou cópias de modelos perdem seu valor, pois não promovem expressão genuína nem aprendizagem significativa.



EMEI Brigadeiro Eduardo Gomes

Essa valorização da representação tem uma longa história no desenvolvimento humano. Vygotsky (1995) aponta que a escrita é precedida por formas mais simples de representação: gestos, fala, desenho, brincadeiras de faz de conta. Essas manifestações evoluem, culminando na escrita como representação de segunda ordem, uma representação da fala que, por sua vez, representa o mundo. Para a apropriação plena da escrita, é necessário superar a mediação oral: a leitura deve remeter diretamente às ideias contidas no texto, e a escrita deve expressar pensamentos de forma direta, considerando a especificidade de cada tipo de texto, garantindo que a criança compreenda e se expresse com significado.

Portanto, compreender como ensinar a escrita desde cedo implica inserir textos e gêneros discursivos no cotidiano e gêneros literários de forma que seu significado seja acessado por bebês e crianças, promovendo uma relação autêntica e socialmente significativa com a linguagem escrita, desde o início da Educação Infantil.

## 3.2 Autoria e Representação

Considerando que bebês e crianças aprendem melhor e se desenvolvem quando se sentem à vontade e participam das decisões, o trabalho docente deve priorizar a intencionalidade e o afeto na mediação das linguagens expressivas. É fundamental que bebês e crianças as utilizem para expressar algo que viveram, desejaram ou imaginaram, e não para produzir algo sob mera orientação externa. As linguagens expressam as experiências vividas e, por isso, não podem ser cópias ou reproduções.

Produções que se limitam a seguir um modelo, como desenhos prontos para colorir ou atividades padronizadas, perdem seu valor e não se configuram como linguagens autênticas no processo de aprendizagem. O desenho, a pintura e a dança devem expressar um desejo de autoria, pois a expressão genuína é a base para as aprendizagens essenciais desta etapa.

Essa valorização da representação tem uma longa pré-história no desenvolvimento humano. Como afirma Vygotsky (1995), a escrita é precedida por uma série de outras formas de representação iniciando-se no gesto, seguindo pela fala, pelo desenho e pela brincadeira de faz de conta. Propomos, portanto, refletir sobre como podemos apresentar a escrita às crianças de modo que ela remeta diretamente às ideias contidas no texto, desde o início, consolidando a leitura pela compreensão e a escrita pela expressão.

# 4

## **COTIDIANO QUE FAVORECE BEBÊS E CRIANÇAS LEITORAS E AUTORAS DE TEXTOS**

A literatura na Educação Infantil assume um papel essencial no desenvolvimento integral de bebês e crianças, abrangendo as dimensões emocional, cognitiva e social. Conforme o documento *Leitura Literária na Educação Infantil: Inter-relações Humanizadoras* (São Paulo, 2025), as práticas pedagógicas na Unidade Educacional se articulam em uma etapa dinâmica, na qual o cuidar e o educar acontecem de forma indissociáveis. Dessa forma, o trabalho não se apresenta isolado, mas sim integrado ao cotidiano, favorecendo bebês e crianças a se conhecerem e a conviverem com manifestações culturais e artísticas.

A abordagem pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo reconhece bebês e crianças como leitoras ativas desde o nascimento, interpretando o mundo por meio de seus sentidos. Para os bebês, a leitura de textos literários é essencial, pois os bebês são sensíveis aos sons, ritmos e entonações da fala, o que fortalece os vínculos e cria momentos de conexão e afeto. O contato com a linguagem literária os introduz à

cultura escrita, permitindo que se beneficiem da cadência e da melodia da voz, essenciais neste processo. Esse aspecto é importante no estabelecimento de vínculos entre adultos e crianças, de forma que a pessoa adulta mediadora seja fiel ao texto literário, garantindo o reconhecimento de marcas linguísticas presentes na narrativa.

Garantir o tempo e o espaço adequados para o livro e a leitura no contexto educacional é fundamental. Nesse sentido, o tempo, na Educação Infantil, adquire a qualidade da experiência, e a organização dos tempos, espaços e materialidades é dedicada ao processo de subjetivação do bebê e da criança. O ritmo, entendido como tempo cadenciado e não fragmentado, confere previsibilidade e confiança, sendo um elemento primordial na organização do cotidiano com bebês e crianças pequenas. A experiência da leitura, para eles, é também corporal, envolvendo a exploração sensorial do livro e a construção de uma relação afetiva com quem a compartilha.

A leitura literária se insere no cotidiano como um meio potente de imersão na cultura. Nesse contexto de vivência cultural e celebração da vida na escola, a literatura inspira a construção das histórias pessoais de bebês e crianças.

Sobre a relevância da leitura como transmissão cultural no cotidiano, o documento *Leitura Literária na Educação Infantil: Inter-relações Humanizadoras (2025)* anuncia seu propósito ao afirmar: “celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente; inspirar as narrativas que cada pessoa fará da sua própria vida”.

Assim, a leitura é um processo humanizador que permite o compartilhamento de emoções, sensibilidades, ampliando as experiências e vivências. As educadoras e os educadores, ao integrarem a literatura ao cotidiano com intencionalidade, garantem que bebês e crianças exerçam seu direito à imaginação, à interpretação e ao pensamento autônomo, nutrindo-os de humanidade.

O projeto pedagógico comprometido com a literatura não se limita ao empréstimo de livros ou aos eventos ocasionais, como o Dia da Família, por exemplo. Ele envolve a integração constante da leitura e da interação com os textos como parte essencial do processo educativo de toda a comunidade. A literatura, ao estar presente na rotina das crianças, torna-se uma forma de expressão, escuta e criação coletiva, fortalecendo vínculos, ampliando horizontes culturais e garantindo o direito de todas e todos à palavra. Configurando-se, portanto, num território em que o simbólico, o sensível e o social se entrelaçam, possibilitando que a escola se afirme como espaço de encontros, narrativas e emancipação.

## 4.1 Práticas Cotidianas na Educação Infantil

O papel da professora ou do professor é criar contextos reais de uso da linguagem escrita, nos quais as crianças possam perceber seu valor e participar de sua produção.

A pedagogia de Celestin Freinet inspira essas práticas, enfatizando que a escrita deve nascer de situações significativas, socialmente reais e ligadas à vida coletiva. Entre suas técnicas, destacam-se a história coletiva, o álbum seriado, a correspondência e a elaboração de textos a partir de experiências vividas, sempre respeitando a autoria das crianças e promovendo o acesso à cultura escrita de forma humanizadora.

Além disso, o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil (2022, p.14) ressalta que “as práticas cotidianas na Educação Infantil são permeadas de significado e devem romper com divisões arbitrárias de tempo, espaço e material”. Assim, a rotina diária deve ser planejada para organizar o dia a dia das crianças, promovendo aprendizagens de forma contínua, integrada e significativa.



CEI Estrada Turística

## 4.2 Rotina e cotidiano como mediadores da escrita

O uso intencional de rotinas pedagógicas torna-se um potente mediador do currículo, garantindo a participação e o protagonismo infantil no acesso à cultura escrita. Entre as principais rotinas, destacam-se:

### Plano do Dia

O Plano do Dia é elaborado coletivamente no início do período, geralmente durante a Roda de Conversa. Esse momento constitui um espaço de escuta, diálogo e tomada de decisão conjunta. As crianças compartilham experiências, interesses e objetos de curiosidade, enquanto retomam os combinados e regras de convivência, fortalecendo autonomia, responsabilidade e respeito às manifestações dos colegas.

A elaboração do plano ocorre por meio de boas perguntas, que apoiam a memória, o interesse, a argumentação e a tomada de decisões compartilhadas. Cada item é registrado no quadro, tendo a professora como escriba, ou painel com símbolos, desenhos ou fotografias escolhidos coletivamente, acessíveis à altura das crianças e funcionando como portadores textuais significativos.

Outro registro complementar é a “Lista de Desejos: Queremos Fazer”, com propostas que exigem planejamento e organização futura. Essa lista também é escrita e ilustrada, permanecendo exposta como instrumento de memória e acompanhamento coletivo das ações.

### O Livro da Vida: Autoria, Produção e Revisão do Texto

A técnica do Livro da Vida (ou Histórias Coletivas), profundamente enraizada na pedagogia de Célestin Freinet, é uma situação didática potente que viabiliza a vivência completa da escrita como prática social, mesmo para bebês e crianças que ainda não dominam o sistema alfabético.

Nessa prática, a professora ou o professor atua como escriba e mediador cultural. As crianças participam ativamente da construção das narrativas, que misturam vivências cotidianas, invenções e repertórios culturais. A professora ou o professor registra o texto na forma convencional, garantindo a autoria coletiva e, simultaneamente, demons-

trando as propriedades e convenções do sistema escrito. Cada página é então ilustrada pelas crianças, com seu nome devidamente registrado, o que reforça o protagonismo e o reconhecimento da própria produção.

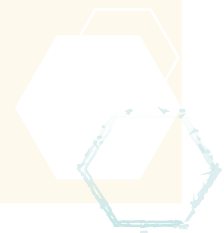
É de extrema importância pontuar a diferenciação do livro da vida, na perspectiva de Freinet, apresentada aqui, de uma produção de livro em uma proposta de experiência literária. A construção do livro está próxima da elaboração de um diário ou um portfólio, diferenciando-se de uma narrativa literária que, ainda que autobiográfica, consiste em outra forma de criação e produção.

## Intervenções Didáticas e a Reflexão sobre o Texto (com crianças 4-5 anos)

A etapa de revisão do texto é fundamental e se alinha diretamente com as atuais referências sobre didática da linguagem escrita (Lerner, 2002). O texto se transforma em um objeto de conhecimento a ser analisado e aprimorado.

Ao final da produção, o grupo e a professora ou o professor realizam a leitura do texto, com o objetivo de revisá-lo de acordo com a percepção das crianças sobre o sentido. As intervenções da professora ou do professor concentram-se em problematizar o discurso:

- **Coerência e Conteúdo:** “Falta uma parte?,” “O leitor vai entender o que aconteceu aqui?”
- **Coesão e Linguagem:** “Esta palavra repete demais. Que outra palavra poderíamos usar?”
- **Finalização:** “A história tem um bom fim?”



Concluída a revisão de sentido, o grupo escolhe um título, e o texto é registrado em um cartaz na sala. Neste momento, a professora ou o professor media a reflexão sobre a estrutura do gênero textual livro, dividindo o texto original em unidades que deverão aparecer em cada página, definindo a relação entre a escrita e o espaço para a ilustração.

Essa técnica, ao integrar produção, revisão e reflexão sobre a função social e o formato do texto, consolida o papel da Educação Infantil como espaço que permite às crianças pensarem sobre a linguagem, tornando-se produtoras críticas da cultura escrita.

## Crachá

A elaboração e o uso intencional do crachá constituem outra forma potente de favorecer a convivência das crianças com a leitura e a escrita. Retomamos a ideia de que as letras ganham significado quando utilizadas em contexto autêntico, coerente com sua função social. O crachá com o nome próprio é um desses portadores textuais, pois o nome da criança é uma palavra de grande valor afetivo e cognitivo, servindo como referência estável para a reflexão sobre o sistema de escrita.

É fundamental que o crachá não utilize recursos visuais que inibam a reflexão sobre a escrita. Por isso, todas as letras do nome devem ter a mesma cor.

Os crachás devem estar disponíveis em um painel que favoreça a leitura e a comparação de todos os nomes da turma. É a partir desse reconhecimento e das intervenções docentes que as crianças começam a estabelecer relações e a fazer descobertas sobre o funcionamento da escrita (por exemplo, quais letras se repetem, qual nome é maior, qual letra inicia cada nome). O uso do crachá deve acontecer em uma perspectiva de uso social da escrita – sempre que for necessário identificar uma produção da criança, jamais como treino isolado de repetição ou cópia.

## Jornal da Turma

O Jornal da Turma, técnica de produção textual alinhada à Pedagogia Freinet, constitui-se como uma prática social autêntica, na qual bebês e crianças exercem o direito à voz e se inserem na cultura escrita. O processo integra as etapas de criação, seleção, produção e circulação do texto.

O trabalho inicia-se na Roda de Conversa, quando as novidades e fatos relevantes trazidos pelas crianças são registrados pela professora ou pelo professor, que atua como escriba. É fundamental identificar a autoria de cada contribuição, valorizando o repertório e a voz de cada criança: “Minha avó chegou de Campinas. (Luísa); Eu comi um pão inteiro que a minha mãe fez. (Pedro); Minha irmã perdeu um brinco na festa do batizado. (Suzana).”

Após o registro de todas as novidades e da escuta dos comentários que elas suscitam, a turma escolhe o texto que irá compor a edição do jornal. Essa seleção pode ocorrer por meio de conversas, negociações ou votação, procedimento presente nas práticas cooperativas propostas por Célestin Freinet, no qual o grupo participa das decisões sobre a vida coletiva da turma (FREINET, 1975).

## Finalização e Circulação

A notícia selecionada é impressa em cópias individuais e arquivada na biblioteca da sala. No dia seguinte, o texto é revisitado, sendo lido pela professora ou pelo professor “junto” com as crianças para a ilustração individual. Nesse momento, cada criança ilustra a notícia e registra seu nome na página, utilizando o crachá como fonte de consulta, consolidando a autoria individual na etapa da produção gráfica.

É princípio desta técnica garantir que todas as crianças da turma tenham a autoria de uma notícia registrada. Para assegurar essa equidade, a notícia arquivada na biblioteca (e que será ilustrada por uma criança voluntária) pode servir como mapa visual na sala, auxiliando o grupo a selecionar as novidades de quem ainda não teve seu texto no jornal.

Quando todas as crianças da turma tiverem uma notícia de sua autoria, a produção é encadernada em um livreto, recebendo uma capa ilustrada e uma etiqueta de identificação (nome da turma, escola, professora ou professor, número da edição). Concluída a produção, deve ser feita fotocópia da matriz, para que cada criança possa levar seu Jornal da Turma para casa, promovendo a circulação do texto e compartilhando as vivências do coletivo com a família.

## Álbum Seriado | Álbum de Investigação

O álbum de investigação nasce do desejo das crianças de compreender o mundo que as cerca. É um percurso de pesquisa compartilhada, na qual o grupo constrói sentidos, formula hipóteses e reorganiza ideias a partir de suas curiosidades. Ao identificar um tema de interesse, a professora ou o professor se coloca como parceira ou parceiro de pensamento de alguém que escuta, provoca e documenta o percurso coletivo.

O que antes se apresentava como uma técnica se transforma em um processo de escuta e autoria, em que a escrita e a leitura assumem função social e simbólica.

Os registros não se destinam apenas a registrar informações, mas a tornar visíveis os modos de pensar das crianças, sua forma de argumentar, de comparar, de imaginar e de poetizar o mundo.

Os cartazes que anunciam “O que já sabemos” e “O que queremos descobrir” deixam de ser uma instrução metodológica e passam a ser marcas de pensamento vivo, vestígios de um diálogo contínuo entre crianças e adultos. Cada anotação, desenho, fotografia ou frase revela uma trama de significados em construção daquilo que Rinaldi (2012) denomina de documentação como pesquisa pedagógica.

Durante o percurso, a curiosidade se materializa em múltiplas linguagens: ler, desenhar, conversar, medir, observar, dramatizar, comparar. O papel da educadora ou do educador é tecer relações entre essas linguagens, promovendo aproximações entre o que as crianças pensam e os conhecimentos disponíveis na cultura num gesto freireano de mediação crítica.

Ao final, o álbum não é um produto, mas um registro de experiência coletiva, que narra a trajetória de uma comunidade de investigação. Ele amplia a circulação da palavra, dá visibilidade às vozes das crianças e reafirma a escola como espaço de autoria, colaboração e produção de conhecimento.

Nesse sentido, o álbum de investigação é um gesto político e poético, que devolve à infância o direito de perguntar, interpretar e criar.

#### A Assembleia e a Construção dos Combinados: O Exercício da Cidadania

A técnica da assembleia, fundamental na Pedagogia de Célestin Freinet, institui um espaço de escuta, negociação e organização coletiva da vida da turma, no qual as crianças participam da regulação das relações e da construção de princípios de convivência (FREINET, 1975). Nesse contexto, as normas do grupo não são impostas externamente, mas elaboradas a partir das situações vividas, frequentemente discutidas coletivamente na reunião de classe.

Na contemporaneidade, essas normas são frequentemente denominadas “combinados”, termo que busca enfatizar seu caráter negociado e partilhado, ainda que, na obra de Freinet, a ênfase recaia sobre a construção coletiva de regras de vida no interior de uma organização cooperativa.

O processo de construção desses “combinados” ocorre em articulação com os conflitos e desafios do cotidiano, mobilizando a participação das crianças e dos adultos na busca de soluções que organizem a vida coletiva e sustentem práticas cooperativas (FREINET, 1975).



EMEI Caio Gracco

### 4.3 O Papel da Professora e do Professor na Assembleia

A professora ou o professor atua na mediação e coordenação da assembleia, que geralmente ocorre com as crianças organizadas em roda ou em pequenos grupos. A mediação se concentra em:

- **Apresentar a situação desafiadora:** trazer o tema de forma geral, sem expor os envolvidos, para garantir um ambiente ético e seguro de reflexão.
- **Incentivar a expressão:** Garantir que todas as crianças expressem seus pontos de vista e opiniões, fortalecendo a escuta do grupo.
- **Problematizar e elaborar o acordo:** Propor perguntas que levem o grupo a refletir sobre o tema, buscando, coletivamente, um combinado que oriente a solução. Por exemplo: “O que podemos fazer para evitar que isso aconteça?”.



A partir das respostas e da reflexão, o grupo constrói o combinado, como: “Quando a gente não gosta de alguma coisa, a gente conversa”.

Esse acordo, estabelecido entre todos, é então registrado pela professora ou pelo professor (escriba) com as palavras das crianças e ilustrado por elas para favorecer sua leitura visual.

## Reflexão e Responsabilidade

O registro dos “combinados” é fixado na parede, na altura das crianças. A professora ou o professor retoma os acordos, na roda inicial e quando se faz necessário, fortalecendo o exercício da responsabilidade, e os revisita na roda final, quando o grupo reflete sobre como os vivenciou ao longo do dia.

Dessa forma, a Assembleia não é apenas um instrumento de gestão de conflitos, mas um espaço contínuo de construção de valores éticos e morais, no qual as crianças aprendem a pensar sobre si, sobre o outro e sobre o viver em grupo.

### Correspondência Interescolar

A correspondência entre turmas nasce do desejo de comunicar, de dizer de si e de escutar o outro. Inspirada nas ideias de Célestin Freinet, essa prática se configura, no âmbito das técnicas da Escola Moderna, como uma forma de dar função social real à escrita, colocando-a a serviço da comunicação entre as crianças e articulando linguagem e vida (FREINET, 1975). Nesse contexto, a correspondência se constitui também como experiência de linguagem e convivência, na medida em que envolve interlocução, troca e produção de sentidos compartilhados.

Ao escrever para outra turma, as crianças produzem sentidos sobre o mundo, revelam modos de viver, brincar e aprender, e constroem pontes simbólicas entre territórios. A carta, nesse contexto, deixa de ser um produto para se tornar um espaço de diálogo e autoria. Como lembra Paulo Freire (1996), “a palavra é ação transformadora”. Nela, o dizer e o fazer se unem, e é nessa união que se forma o sujeito autor.

A escrita coletiva do texto, mediada pela professora ou pelo professor, torna-se um exercício de escuta, negociação e partilha. Ao transformar a fala do grupo em texto, a(o) adulta(o) atua como escriba sensível (Rinaldi, 2012), cuidando para que a voz de cada criança permaneça viva na materialidade da escrita. A leitura do texto produzido, revisitada pelo grupo, amplia a consciência sobre o que se quis dizer, em um movimento que articula expressão, revisão e criação do processo de autoria coletiva e não de transcrição escolar.

A carta enviada é um gesto estético: reúne palavras, imagens e traços que dizem quem somos e de onde viemos. Ela percorre caminhos, conecta infâncias e faz circular histórias, afetos e curiosidades. Nesse percurso, as crianças aprendem que escrever é habitar o mundo com o outro, e que a linguagem é uma forma de encontro.

Mais do que uma técnica, a correspondência é um ato pedagógico de abertura ao outro e à alteridade. Ao ler e responder cartas, as crianças se reconhecem em uma rede simbólica que atravessa escolas, cidades e modos de vida. Trata-se, portanto, de uma prática de autoria e de cidadania, que integra o direito à palavra e o direito de pertencer.

Como afirma Larrosa Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos atravessa e nos muda. Assim, cada correspondência é uma travessia: um texto que se desloca e, ao deslocar-se, transforma quem escreve e quem lê.

## Biblioteca em cada Sala

A organização do espaço é uma intervenção pedagógica determinante para a apropriação da cultura escrita e literária. Manter uma biblioteca em cada sala de referência, além de dialogar com as concepções freinetianas de ambiente cooperativo, é reafirmado pelos documentos *Leitura Literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras* (São Paulo, 2024) e *Formação em Contexto – Percurso de Abril* (São Paulo, 2025) como um direito das crianças e condição essencial para a equidade no acesso à cultura escrita.



As bibliotecas nas salas de referência são espaços organizados intencionalmente. O acervo é constituído pela professora ou pelo professor em diálogo com as crianças, considerando a bibliodiversidade e as características do grupo. No cotidiano, isso implica selecionar livros variados, organizá-los de forma acessível e permitir que as crianças participem dessas escolhas e usos.

Ambos os documentos indicam que o espaço, quando bem organizado, atua como mediador do encontro entre bebês, crianças e livros. O ambiente literário, portanto, não é apenas um cenário. Ele se configura como um espaço de experiências, no qual a leitura e a escrita acontecem nas interações, nas escolhas e nas explorações que as crianças realizam diariamente. Para isso, os livros precisam estar ao alcance das mãos e dos olhos, dispostos de modo convidativo, possibilitando manuseio, revisitação e circulação frequente.

Como demarcado ao longo dos percursos da Formação em Contexto de 2025, o acervo literário deve circular por diferentes tempos e espaços da Unidade Educacional. Isso inclui não apenas a sala de referência, mas também áreas externas, corredores, refeitórios e ateliês. Na prática, essa circulação amplia as oportunidades de contato com os livros e favorece que a leitura esteja presente em diferentes momentos do dia. Esse movimento concretiza o princípio apresentado por Antonio Candido (1985), de que a literatura é um direito humano e uma necessidade essencial.

O documento de 2024 destaca que a professora ou o professor, como mediador das experiências literárias, tem a responsabilidade de garantir que os livros sejam efetivamente acessíveis e integrados à vida cotidiana das crianças. Isso significa evitar que os livros permaneçam guardados ou restritos a momentos específicos, assegurando que circulem entre as crianças, sejam explorados com autonomia e também compartilhados em situações de leitura mediada.

Nesse contexto, o papel docente envolve selecionar o acervo, organizar o espaço, acompanhar as interações e sustentar momentos de leitura com qualidade. Cabe ao professor criar condições para que as crianças escutem histórias, escolham livros, comentem suas impressões e retomem leituras já conhecidas. Trata-se de reconhecer a leitura como uma prática que envolve vínculo, escuta e construção de sentidos.

Como indicam ambos os documentos orientadores, o espaço literário deve provocar desejo, pertencimento e autoria. Isso se constrói quando as crianças reconhecem os livros como parte de seu cotidiano, podendo acessá-los livremente, escolher o que ler e participar de situações em que a leitura faz sentido. Nessa direção, confirma-se

o princípio de Lev Vygotsky (2001): aprende-se a falar em uma comunidade que fala e aprende-se a ler e a escrever em uma comunidade que lê e escreve.

Assim, a sala de referência, quando organizada com intencionalidade, torna-se um espaço que favorece a autoria e o pertencimento cultural. A literatura passa a estar presente nas interações cotidianas e deixa de ocupar um lugar secundário. Assume, então, uma função central na experiência das crianças, contribuindo para a imaginação, a expressão e a inserção na cultura escrita.

## Relato de Vivências

Registrar o que se vive é também um gesto de criação. A partir desses textos coletivos, ao elaborar livros que reúnem memórias, descobertas e encantamentos, as crianças transformam suas experiências em obras coletivas, nas quais o cotidiano ganha forma, cor e palavra. Mais do que uma proposta técnica, trata-se de um movimento de invenção e de escuta que reconhece, na escrita, uma forma de habitar o mundo com sentido e beleza.

Um passeio pela rua da escola, a observação de um ninho, uma receita feita em grupo ou o acompanhamento da metamorfose de uma borboleta são acontecimentos que convidam à narração. Ao revisitar essas experiências, as crianças elaboram sentidos, constroem memória e ampliam a consciência sobre o mundo. Na perspectiva de Lev Vygotsky (2001), é por meio da mediação simbólica que o pensamento se reorganiza. Nesse contexto, o texto coletivo, quando nasce do diálogo, constitui um espaço de elaboração e partilha de sentidos, no qual a linguagem organiza e torna comunicável a experiência vivida.

O papel da professora ou do professor não é o de determinar o conteúdo da escrita, mas o de escutar com intencionalidade o que o grupo deseja comunicar, organizando e sustentando esse processo. Ao atuar como escriba, a educadora ou o educador participa de um movimento de coautoria: registra as falas das crianças, preserva marcas de sua expressão e, ao mesmo tempo, introduz referências da linguagem escrita, como a organização do texto e sua forma de registro. Essa mediação, ao articular escuta, registro e intervenção, dá visibilidade ao pensamento infantil e contribui para sua ampliação no interior das práticas de cultura escrita.

O livro, nesse contexto, torna-se um objeto cultural e simbólico, uma extensão da experiência. Não é apenas o registro de um evento, mas a materialização de um processo de escuta e de invenção. Freire (1996) nos lembra que “a leitura do mundo

precede a leitura da palavra”, e ao registrar suas vivências, as crianças leem o mundo que constroem, reconhecendo-se como sujeitos de cultura e de palavra.

A elaboração do livro pode envolver múltiplas linguagens, como desenho, escrita, fotografia, colagem e dramatização, constituindo-se como um contexto de aprendizagem em que diferentes formas de expressão se articulam (BARBOSA; HORN, 2020). Nesse processo, corpo, fala, gesto e pensamento se mobilizam de maneira integrada, ampliando as possibilidades de participação das crianças. Assim, o registro não se configura como fim em si mesmo, mas como meio: uma forma de narrar o cotidiano e tornar visíveis as experiências vividas. Quando esses registros são organizados, revisitados e compartilhados, passam a constituir documentação pedagógica, sustentando processos de reflexão e atribuição de sentidos sobre o vivido. É nesse movimento que se produz memória, entendida como construção coletiva que articula experiência, linguagem e tempo.

Ao produzir livros com as crianças, a escola também se transforma. Passa a reconhecer o cotidiano como matéria de narrativa e a se constituir como espaço em que as experiências vividas ganham visibilidade, sendo registradas, documentadas e revisitadas. Nesse processo, afirma-se como lugar em que a vida cotidiana das crianças é reconhecida como significativa, digna de ser narrada, compartilhada e preservada.

## 4.4 Outras Possibilidades no Cotidiano

O cotidiano da Unidade Educacional é uma fonte inesgotável de vivências significativas para a apropriação da cultura escrita. Ao lado das propostas pedagógicas intencionais, outras estratégias surgem e podem ser incorporadas à rotina do grupo para organizar a vida coletiva e, ao mesmo tempo, promover o convívio com a escrita.

Essas práticas buscam a presença da escrita de forma viva, significativa e coerente com as práticas da infância, sem pressões ou cobranças por resultados técnicos imediatos de leitura e escrita.

Dessa forma, a cultura escrita é vivenciada em sua função social, construindo um ambiente onde o desejo e a necessidade de ler e escrever são elementos essenciais e consolidados da formação integral das crianças na Educação Infantil.

<b>Proposta Pedagógica</b>	<b>Gênero Textual Mobilizado</b>	<b>Descrição da Proposta</b>
<b>Plano do Dia</b>	<b>Lista, quadro informativo</b>	Construção coletiva do plano do dia na roda inicial, com registro escrito e ilustrado das propostas do grupo, favorecendo o reconhecimento de palavras e a compreensão da organização do tempo.
<b>Livro da Vida</b>	<b>Diário de bordo, relato</b>	Registro diário das experiências vividas pela turma, com escrita coletiva das falas das crianças e ilustrações, compondo a memória do grupo e fortalecendo a autoria e a leitura significativa.
<b>História Coletiva</b>	<b>Narrativa, conto</b>	Criação coletiva de histórias pelas crianças, registradas pela professora ou o professor e ilustradas pelo grupo, resultando em livros produzidos pela turma.
<b>Relato de Vivências</b>	<b>Relato, diário de experiências</b>	Registro coletivo de acontecimentos significativos, como passeios ou projetos, com escrita compartilhada e ilustrações, transformando vivências em produções textuais.
<b>Álbum de Investigação</b>	<b>Relato científico, registro de pesquisa</b>	Produção de um álbum com registros diários do processo investigativo de um tema de interesse do grupo, incluindo observações, descobertas, desenhos e textos.

<b>Proposta Pedagógica</b>	<b>Gênero Textual Mobilizado</b>	<b>Descrição da Proposta</b>
<b>Correspondência Interescolar</b>	<b>Carta, bilhete, texto informativo</b>	Troca de cartas e produções entre turmas de diferentes escolas, compartilhando descobertas, brincadeiras e aspectos culturais dos territórios.
<b>Convite</b>	<b>Convite</b>	Elaboração de convites para eventos da escola, exposições ou brincadeiras, compreendendo a função comunicativa e social desse gênero.
<b>Lista</b>	<b>Lista de nomes, materiais, desejos</b>	Criação de listas diversas (nomes dos colegas, desejos do grupo, materiais do projeto) para compreender o uso funcional da escrita.
<b>Bilhete</b>	<b>Bilhete, recado</b>	Produção de bilhetes coletivos para famílias, colegas ou personagens de histórias, reconhecendo a função comunicativa da escrita.
<b>Jornal da Turma</b>	<b>Notícia, reportagem, legenda</b>	Produção de jornais com textos, fotos e desenhos sobre acontecimentos da turma, promovendo autoria e leitura compartilhada.
<b>Reescrita de Textos</b>	<b>Reconto, narrativa</b>	Recriação de histórias conhecidas, fortalecendo a compreensão da estrutura textual e o estilo narrativo.

<b>Proposta Pedagógica</b>	<b>Gênero Textual Mobilizado</b>	<b>Descrição da Proposta</b>
<b>Agenda da Turma</b>	<b>Registro informativo</b>	Uso da agenda como meio de comunicação entre escola e famílias, com participação das crianças na escrita e leitura das mensagens.
<b>Cardápio da Escola</b>	<b>Texto informativo</b>	Leitura e conversa sobre o cardápio diário, com registros ilustrados dos alimentos e compreensão da função informativa da escrita.
<b>Etiquetas e Rótulos</b>	<b>Texto instrucional, identificação</b>	Identificação de materiais e espaços nos contextos de aprendizagem, com leitura e escrita de palavras e imagens associadas.
<b>Quadro de Rotina</b>	<b>Lista, quadro informativo</b>	Organização visual das atividades do dia, com uso de palavras e imagens, promovendo a leitura funcional e o reconhecimento de sequências.
<b>Histórias em Quadrinhos (HQs)</b>	<b>HQ, narrativa visual</b>	Leitura e criação de histórias em quadrinhos, explorando a relação entre texto e imagem.
<b>Narrativas Orais</b>	<b>Narrativa oral</b>	Contar e recontar histórias ou relatar acontecimentos cotidianos, fortalecendo a oralidade e o pensamento narrativo.

<b>Proposta Pedagógica</b>	<b>Gênero Textual Mobilizado</b>	<b>Descrição da Proposta</b>
<b>Livros de Literatura</b>	<b>Texto literário</b>	Leitura e releitura de obras literárias, escolha de livros e manuseio livre em contextos de aprendizagem que favorecem o prazer da leitura.
<b>Nome Próprio</b>	<b>Nome, crachá</b>	Reconhecimento e escrita do próprio nome e dos colegas em produções, listas e etiquetas, fortalecendo identidade e autoria.
<b>Mapa de Presença</b>	<b>Lista, quadro informativo</b>	Registro coletivo da presença das crianças por meio de nomes e imagens, promovendo o reconhecimento do nome próprio e a leitura funcional.
<b>Inventário da Sala de Referência</b>	<b>Lista, tabela</b>	Levantamento dos materiais existentes na sala, com registro visual e escrito elaborado junto às crianças, favorecendo a contagem, a leitura e a organização do espaço.
<b>Inventário do espaço de leitura</b>	<b>Lista, catálogo ilustrado</b>	Registro dos livros e outros materiais disponíveis no espaço de leitura, permitindo que as crianças participem da organização e da escolha das leituras.

<b>Proposta Pedagógica</b>	<b>Gênero Textual Mobilizado</b>	<b>Descrição da Proposta</b>
<b>Inventário das Atividades / Planos Individuais de Uso do Tempo Livre</b>	<b>Lista, plano, quadro informativo</b>	Elaboração de planos individuais de brincadeiras e atividades possíveis com os materiais existentes, estimulando a autonomia e a responsabilidade na gestão do tempo e das escolhas.
<b>Tabelas e Gráficos de Preferências da Turma</b>	<b>Tabela, gráfico, lista</b>	Construção coletiva de tabelas e gráficos que representam as preferências, escolhas e opiniões das crianças sobre temas do cotidiano (brincadeiras, histórias, comidas, jogos, músicas). A atividade favorece a leitura de dados, o reconhecimento de nomes e a compreensão de que a escrita e os números servem para comunicar informações sobre o grupo.
<b>Tabelas e Gráficos de Preferências da Turma</b>	<b>Tabela, gráfico, lista</b>	Construção coletiva de tabelas e gráficos que representam as preferências, escolhas e opiniões das crianças sobre temas do cotidiano (brincadeiras, histórias, comidas, jogos, músicas). A atividade favorece a leitura de dados, o reconhecimento de nomes e a compreensão de que a escrita e os números servem para comunicar informações sobre o grupo.

## O QUE SABEMOS SOBRE UM CASULO?

1. É UMA COISA QUE NÃO PODE TOCAR, PORQUE LÁ DENTRO TEM UMA LAGARTA QUE VAI VIRAR BORBOLETA.
2. CASULO É CASULO
4. RNE P VIRA

# 5

## **A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM e a CULTURA ESCRITA**

A organização do espaço na Educação Infantil transcende a mera disposição física e resulta, por si só, em um potente contexto de aprendizagem. Este contexto é caracterizado por um ambiente planejado com o intuito de oferecer múltiplas oportunidades de exploração, investigação, criação, interação e participação. Sua qualidade não se restringe aos elementos físicos e materialidades, mas abarca as relações interpessoais, a atmosfera afetiva e o valor atribuído às descobertas observadas entre bebês e crianças, garantindo tempo de qualidade para o desenvolvimento dessas interações.

Nesta perspectiva, o ambiente é um parceiro pedagógico essencial. Conforme anuncia o Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2022, p. 134):

“É fundamental entender a organização do espaço como um parceiro pedagógico da(o) educadora(or), no qual diferentes materialidades serão disponibilizadas para as interações infantis. Assim, a prática pedagógica se alia à ação descentralizadora do adulto. A riqueza desses espaços está vinculada aos objetos, às imagens, aos materiais presentes e às elaborações que os bebês e as crianças fazem em seu uso que permitem múltiplas e imprevisíveis respostas às ações das crianças sobre eles.”

Os contextos de aprendizagem são, portanto, construídos a partir de propostas e materiais organizados com intencionalidade pedagógica, manifestando-se como o espaço que convida à participação e à escuta de bebês e crianças, garantindo seus direitos. Tais contextos emergem a partir dos organizadores do cotidiano: tempos, espaços, materialidades, interação e narrativas, que são articulados a fim de aprimorar as brincadeiras e garantir que a aprendizagem aconteça com sentido. No caso específico da Cultura Escrita, ela deve ser integrada à tessitura do ambiente, permeando os diferentes contextos a partir de seu uso social, surgindo diretamente das vivências e narrativas infantis e vinculada aos eixos estruturantes desta etapa: as interações e as brincadeiras.

## 5.1 Possibilidades de Contextos Vivos da Cultura Escrita

A materialidade da escrita é ativamente incorporada nos contextos cotidianos para que a criança atue como leitora e produtora no presente:

- **Comunicação Intencional:** a montagem de um Espaço de Mensageria na sala de referência oferece um convite direto à comunicação. Ao dispor intencionalmente diversos portadores textuais (cartões, envelopes, crachás com nomes, notas adesivas, papéis de carta, formulários de correio, e até mesmo cartas reais ou postais), bem como diferentes riscantes variados, a professora ou o professor cria as condições para a utilização da escrita em sua função comunicativa real (escrevendo e enviando mensagens entre pares, para a família ou para outros grupos da Unidade).
- **Sustentação da Narrativa Lúdica (Jogos Simbólicos Complexos):** a brincadeira de faz de conta demanda a mobilização da escrita para sustentar a narrativa. Além da organização de um Restaurante (com cardápios) ou Salão de Cabeleireiro (com listas de horários), a professora ou o professor pode planejar:

**Consultório Médico/Hospital:** demandando a criação de receitas, agendas de marcação, fichas de pacientes e prontuários.

**Escritório/Agência de Viagens:** com a disponibilização de blocos de notas, teclados de computadores obsoletos, agendas, carimbos, telefones e máquinas de escrever de brinquedo ou reais, incentivando o registro e a organização de informações.



Com a organização intencional dos contextos de aprendizagem, os bebês e as crianças exercem o protagonismo ao interagir com diferentes materiais gráficos e suportes textuais, descobrindo ativamente a função da escrita para sustentar a narrativa da interação e aprimorar a brincadeira. Nesses ambientes planejados, a Cultura Escrita se revela como uma linguagem funcional e social, permitindo que a criança construa, por meio da mediação do adulto, o sentido e as funções da escrita.

Nesta perspectiva, a cultura escrita deve ser um convite a bebês e crianças de 0 a 6 anos ao universo letrado.

A brincadeira simbólica, por exemplo, como a organização de um Restaurante ou Salão de Cabeleireiro, demanda a mobilização da escrita para a produção de cardápios, listas de pedidos e cartazes. Nesses contextos, a criança exerce o protagonismo ao interagir com diferentes materiais gráficos e suportes textuais, descobrindo a função da escrita para sustentar a narrativa da interação e aprimorar a brincadeira.



# 6

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os bebês, o livro é um objeto de descoberta sensorial: é tocado, virado, olhado, mordido e reconhecido como parte do ambiente. Assim como todos os demais objetos disponibilizados para exploração, deve estar acessível em tempo integral, colocado em expositores à altura de suas mãos e apresentado de forma convidativa. Essa disponibilidade não é um detalhe estético, mas um ato político de democratização do acesso à palavra escrita. Interagimos com os bebês, lendo o livro em sua integralidade: textos, imagens e projeto gráfico. Chamamos a atenção para o encadeamento das ações: por exemplo, em uma figura, o cachorro está parado; na próxima, corre atrás de outro cachorro; e, em seguida, aparecem os dois brincando. Outro exemplo: um pato em terra, depois nadando com outros patos e patinhos. Aos poucos, esse encadeamento de ações compõe a história, avançando da exploração das figuras para o ato de ler a narrativa contida nas ilustrações.

Nos percursos da Formação em Contexto de 2025, esse entendimento foi aprofundado a partir das discussões sobre o papel da professora ou do professor na mediação da leitura e na organização dos espaços de convivência. As práticas observadas

e compartilhadas pelos grupos evidenciam que a disponibilidade de livros ao alcance das crianças e a intencionalidade na escolha das obras são gestos pedagógicos que fortalecem o direito de bebês e crianças à cultura escrita. O acesso cotidiano aos livros, aliado à escuta sensível e à observação atenta das interações infantis, revela o quanto a literatura pode ser experienciada como linguagem viva, parte do cotidiano e das relações estabelecidas no grupo. Com livros disponíveis na altura das crianças, evidencia-se uma organização estética e afetiva dos ambientes, que convida à curiosidade, à imaginação e ao desejo de ler.

Assim, a organização do espaço e a mediação literária não se configuram como gestos neutros, mas como intervenções pedagógicas que incidem na formação leitora e no acesso à cultura escrita. A leitura, entendida como linguagem viva, deve estar presente nos diferentes tempos e espaços do cotidiano, constituindo um direito de bebês e crianças, conforme os princípios do Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019) e do documento Leitura Literária na Educação Infantil (São Paulo, 2025).

Nas reflexões formativas, destacou-se que as práticas diárias de leitura constituem um eixo estruturante do trabalho pedagógico. A criação de uma rotina literária pautada na liberdade de escolha e na escuta das crianças contribui para a consolidação de uma cultura de leitura compartilhada. Assim, o momento da leitura requer planejamento: tanto a educadora ou o educador pode apresentar um livro novo quanto acolher as escolhas das crianças. O essencial é cultivar uma relação prazerosa com os livros, na qual o interesse dos bebês e das crianças é mobilizado pela qualidade da mediação e pela potência estética das histórias.

É importante estabelecer combinados no grupo: enquanto algumas crianças participam da leitura, outras podem realizar atividades silenciosas. O desafio da professora ou do professor é selecionar um acervo diverso, com narrativas significativas, e lê-las de forma dialogada e com escuta ativa, favorecendo a participação das crianças. Assim, os encontros com a literatura se configuram como espaços de partilha, sensibilidade e construção de sentidos, conforme os princípios do Currículo da Cidade: Educação Infantil e das experiências analisadas na Formação em Contexto.

Para as crianças maiores, ampliam-se os portadores de texto: notícias de jornal sobre temas de interesse, gibis, dicionários, enciclopédias, livros informativos e revistas. Também são lidas as produções das próprias crianças. Textos coletivos são revisados em grupo, permitindo identificar repetições, reorganizar informações e planejar a distribuição do texto nas páginas da história, do relato de vivências, da correspondência ou do álbum investigativo. Nessas revisões, as crianças iniciam o reconhecimento de

palavras a partir de nomes conhecidos, produções assinadas e palavras-chave recorrentes, compreendendo gradualmente o funcionamento da escrita sem recorrer a cópias mecânicas.

Na Educação Infantil, as crianças se apropriam da escrita como instrumento cultural e social ao criar convites, relatos e histórias, que a professora ou o professor registra, valorizando a autoria infantil.

Na idade correspondente à EMEI - Escola de Educação Infantil (4 e 5 anos), o mundo da realidade humana se amplia progressivamente. A atividade infantil vai além da manipulação de objetos, abrangendo ações humanas e ampliando o conhecimento sobre o mundo, de dinossauros a insetos, de naves espaciais a brinquedos antigos dos familiares (Leontiev, 2010).

A curiosidade diante dessas descobertas gera temas de investigação explorados por meio de vídeos, textos, entrevistas e conversas. A escolha desses recursos deve considerar seu potencial de favorecer a investigação, a comparação e o registro em diferentes linguagens, ampliando a ação das crianças.

Não é necessário recorrer a propostas descontextualizadas das experiências das crianças. O trabalho com temas previamente definidos pode esvaziar o sentido das vivências no cotidiano. Pesquisas sobre desenvolvimento humano na infância (Zaporozhietz, 1987; Mukhina, 1995) indicam que o desenvolvimento cultural e psíquico de bebês e crianças se fortalece no aprofundamento de atividades lúdicas, práticas e expressivas. Conviver com pessoas que leem e escrevem em situações reais contribui para a construção do interesse pela leitura e pela escrita.

Possibilitar que as crianças construam sua própria relação com a leitura e a escrita é uma contribuição central do trabalho docente na Educação Infantil. O objetivo é formar crianças curiosas e interessadas em aprender, e não apenas cumprir tarefas escolares, promovendo o contato significativo com a linguagem escrita por meio da leitura de histórias, do registro de experiências e da produção de textos com sentido social. Assim, o trabalho com a cultura escrita e a leitura não pode ocorrer de forma isolada ou fragmentada. É essencial que essas experiências se articulem às múltiplas linguagens e dialoguem com os interesses e as vivências das crianças, configurando um percurso integrado de aprendizagem. O acesso aos livros, a mediação cuidadosa, a escuta sensível e a produção de textos significativos devem estar articulados aos eixos estruturantes do Currículo da Cidade: Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, garantindo que o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura seja parte de um projeto educativo conectado à experiência infantil.

Portanto, a mediação da leitura, a oferta de livros, a escuta das produções infantis, a exploração de múltiplas linguagens e a criação de rotinas literárias constituem práticas essenciais para que a Educação Infantil cumpra seu papel na formação de crianças curiosas, críticas e participantes da cultura escrita, em consonância com os princípios dos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Que cada página aberta, cada escuta atenta e cada leitura compartilhada continuem a sustentar o horizonte de uma escola que educa com intencionalidade, poesia e justiça, onde a palavra é sempre um ato de emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. de O.; ARENA, A. P. B. A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, 2019.
- BAJARD, Elie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas**. Brasília, DF: MEC, 2024. ISBN 978-65-992607-7-3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI). Brasília, DF: CNE/CEB, 2024.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural e educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9–49, jul./ago. 2007.
- KLEIN, Marilei A. Machado. Vivências na infância: aprendendo com os dinossauros. **Boletim do NaHum**, n. 22, maio/jun. 2024.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n.19, p.20-28, 2002. ISSN 1413-2478.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MELLO, Suely Amaral. O ensino do ler e escrever não se resolve com uma técnica, mas como um modo de praticar a educação escolar. **Boletim do NaHum**, n. 22, maio/jun. 2024.
- MELLO, Suely Amaral. E a cultura escrita? Leitura e produção de textos. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Organização Pedagógica 2024**. São Paulo: SME/COPED, 2024.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ORLANDO, Isabela Ramalho. Correspondência interescolar na Educação Infantil: trocas de carta, troca de conhecimentos. **Boletim Especial do NaHum**, p. 24–25, dez. 2023.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. v. 1
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação**: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana. São Paulo: SME/COPED, 2024a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Os CEMEIs na cidade de São Paulo**: o atendimento integrado de bebês e crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Desmistificando de 0 a 3 anos**. São Paulo: SME/COPED, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Formação em contexto**. São Paulo: SME/COPED, 2024

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 10, de 13 de fevereiro de 2025**. Institui o Projeto “Formação em Contexto” destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das Unidades de Educação Infantil Diretas, Indiretas e Parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Leitura literária na Educação Infantil**: inter-relações humanizadoras. São Paulo: SME/COPED, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Documento de Replanejamento 2025**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da fala escrita. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. A questão do meio na pedologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **7 aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2021.

VYGOTSKY, L. S. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228–249.



Fotos: Weren Santos | SWE | Multimeios

CEI Diretor Antonio João Abdalla



**PROJETO GRÁFICO**

**Centro de Múltiplos - CM**

Ana Rita da Costa - *Diretora*

**Núcleo de Criação e Arte - NUCA**

Açunciará Aizawa Silva

Aline Frederick Santos - *projeto e ilustração*

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli - *diagramação*

Julia Gonçalves Rizzo - *estagiária*

Marcos Roberto da Silva Moreira

Raquel Nogueira Janoni - *estagiária*

Simone Porfírio Mascarenhas



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**