

Jogos em livros didáticos do PNLD 2022

Tatiane Maria Rodrigues do Nascimento¹

Eliana Borges Correia de Albuquerque²

RESUMO

Este artigo buscou identificar a presença de propostas de jogos de alfabetização em duas coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), de 2022, destinadas à Educação Infantil. Como procedimento metodológico realizamos a análise documental das coleções *Porta Aberta* e *Bambolê*, ambas volume 2, que atendem a crianças de 5 anos. A análise dos dados constatou que as duas coleções não trazem jogos de alfabetização nos livros das crianças, e apenas a Coleção *Bambolê* possui algumas propostas de jogos de alfabetização no Manual do Professor e no Manual do Professor Digital. Porém, dos oito jogos encontrados, apenas 6 (seis) trazem em sua proposta a consciência fonológica, com dois trabalhando a consciência fonêmica. Tais dados revelam que as coleções estão em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que, embora tenha sido revogada em 2023, continua presente por meio dos livros didáticos do PNLD 2023.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino da Escrita; livro didático, PNLD.

1. Introdução

No governo anterior (2019-2022), o Brasil passou por nuances que trouxeram grandes crises para todos os âmbitos que o compunham, sendo a economia, a saúde e a educação os principais afetados. Como uma das muitas ações, tivemos na educação a implementação da “Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019” (Brasil, 2019) que, contrária às diretrizes educacionais vigentes na época, defendia a Educação Infantil como etapa preparatória para a alfabetização, por meio da adoção de metodologias com ênfase na instrução fônica, cujos interesses estavam aliados à mercantilização da educação. Métodos considerados tradicionais, preparo para a alfabetização e a desconsideração dos interesses infantis performaram tal política. De acordo com

1 Concluinte de Pedagogia - 2025.1 - Turma PM - Centro de Educação - UFPE. tatianerodriguesnascimento@ufpe.br

2 Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE. eliana.albuquerque@ufpe.br

Brandão e Leal (2018), as prescrições da PNA configuram-se na prática da *obrigatoriedade da alfabetização*, na qual a ênfase do trabalho está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras, que se sucedem através de exercícios preparatórios com letras, que são iniciados pelo reconhecimento e escrita de vogais, consoantes e, posteriormente, das famílias silábicas, privilegiando a concepção da escrita como a aquisição de um código e não de um sistema de representação notacional da fala. Considerando a influência temporal desse governo que implicitamente trouxe “mudanças” (deterioradas, por assim dizer) para todas as grandes áreas que abrangem a educação e os seus processos, o Programa Nacional do livro e do Material Didático (PNLD, 2022), lançou em 2020, seu novo edital cuja imposições, advindas da PNA, trouxeram mudanças didáticas e pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Como abordado por Albuquerque, Cabral e Silva, (2024), o edital do PNLD 2022, em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementou o uso de livros didáticos por crianças da pré-escola (4 e 5 anos) das escolas públicas de nosso país, uso este que, apesar de presente em muitas escolas, não tinha uma abrangência nacional. Considerando que os livros aprovados no referido PNLD precisariam estar em consonância não só com a PNA, mas também com a BNCC, que propõe, como eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras (Brasil, 2018), buscamos desenvolver um estudo que teve, como objetivo geral, analisar se e como os jogos de alfabetização estão presentes em livros didáticos do PNLD 2022. Como objetivos específicos, buscamos: (1) Identificar a presença de jogos de alfabetização em duas coleções aprovadas no PNLD 2022; (2) caracterizar os jogos de alfabetização presente nas duas coleções e (3) analisar as contribuições dos jogos para o processo de apropriação da escrita alfabética.

2. Marco teórico

2.1 Ler e escrever na educação infantil: diferentes concepções

De acordo com Brandão e Rosa (2018, p.07)

[...] a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população,

entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos.

Desde muito cedo as crianças demonstram interesse pela língua escrita, seja nas brincadeiras ou imitações, o que evidencia que a cultura letrada é também parte de suas vidas e que dependendo do contexto ao qual estão inseridas, esse contato pode ser um alicerce prazeroso e significativo para aprender alguns princípios da escrita alfabética. Obviamente esse processo deve levar em consideração os *interesses e os desejos infantis*, além de saber valorizar aquilo que a criança já sabe. Assim, diante dessa perspectiva, Brandão e Leal (2018, p. 16) salienta “três novos caminhos para o trabalho com a linguagem escrita nas salas de aulas de Educação Infantil”.

O primeiro caminho é a “*obrigatoriedade da alfabetização*”, cuja ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras, e que tem como intuito o “preparo para alfabetização”. Tal proposta estabelece a escrita como um código e dessa forma a criança passa por exercícios exaustivos de cópia e associações grafofônicas para posteriormente, quando chegarem no Ensino Fundamental, esse “preparo” possa dar “subsídio” ao início de uma alfabetização com base em métodos.

[...] no cotidiano das instituições públicas e privadas de Educação Infantil, pratica-se, porém *uma certa alfabetização* e cada vez mais cedo. Dessa forma, crianças muito pequenas vão sendo cobradas a escrever letras isoladas em cadernos durante a *semana do A*, a *semana do E*, e assim sucessivamente, primeiro as vogais, depois as consoantes, uma de cada vez. Mais adiante, são cobradas a associar letras aos fonemas correspondentes ou a repetir, oralmente e por escrito, encontro vocálicos (ai, oi, ui...), e depois as famílias do LA, do MA, do PA, etc., além de realizarem constantes atividades de cópia de palavras, de pequenos textos ou até de longos cabeçalhos! (Brandão, 2021, p.20).

O segundo percurso abordado pelas autoras é “*o letramento sem letras*”, que se contrapõe ao caminho anterior e tem como ênfase a valorização de outros tipos de linguagens, tais como, a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, mas que exclui toda e qualquer possibilidade com a linguagem escrita na Educação Infantil. Sendo assim, a linguagem escrita não é vista como um *objeto do trabalho educativo*, mas sim meramente como um “conteúdo escolar”. De acordo com Albuquerque, Cabral e Silva (2024, p. 03) “[...] as iniciativas de escrita e de reflexão sobre ela partem, espontânea e exclusivamente, das próprias crianças, sem que haja

planejamento por parte da docente no que se refere ao desenvolvimento de atividades com a escrita”.

Diferentemente dos caminhos citados anteriormente, Brandão e Rosa (2021) trazem a perspectiva do “*Ler e escrever com significado na Educação Infantil*”, cujo trabalho educativo não está centrado em oposições pedagógicas, ou seja, não se pretende defender uma polaridade entre a alfabetização ou letramento, mas sim de promover a inserção da criança na cultura letrada a partir do diálogo entre esses dois eixos, respeitando as especificidades e os interesses das crianças.

[...] neste terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação *do sistema alfabético* de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância (Brandão e Leal, 2018, p. 21).

É importante ressaltar que esse caminho tem como inspiração as colaborações de Ferreiro e Teberosky no que diz respeito ao que as crianças pensam e sabem sobre a escrita. De acordo com Ferreiro (2011, p. 20) “quando a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. Assim, a autora salienta que desde muito pequenas as crianças refletem e formulam ideias sobre a escrita, e que tais registros oferecem a oportunidade de compreender a criança como um sujeito ativo em suas aprendizagens. É evidente que nesse caminho os educadores devem promover e mediar o contato com a escrita através da sua intencionalidade educativa. Não há uma pretensão de antecipar a alfabetização de crianças pequenas, mas sim de compreender que mesmo antes dessa etapa da escolarização elas pensam sobre os processos da escrita e que desejam entender os seus usos. “Tal defesa, no entanto, articula-se a proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil” (Brandão e Leal, 2018, p. 21).

2.2 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: o que dizem os documentos oficiais?

Os documentos oficiais são responsáveis por nortear os caminhos que conduzem a educação. Assim, no que diz respeito à Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010, p. 12) trazem a concepção de criança, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dessa forma, pensar em práticas pedagógicas na Educação Infantil é assegurar que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos em suas aprendizagens e que estas possam desfrutar de experiências e vivências pautadas nas **interações** e a **brincadeira**. Com vista a essa concepção de prática pedagógica na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) explicita *seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se,)* que visam dar condições:

[...] para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar o seu papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Assim, para que estas aprendizagens sejam consolidadas, cinco *campos de experiências* dão o suporte para estas vivências, sendo eles: *O eu, o outro e o nós, Corpos, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação* e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2018). É importante ressaltar que os campos de experiências estão em dialogicidade com a promoção das experiências previstas nas DCNEI. No capítulo 11, Práticas Pedagógicas da Educação Infantil das DCNEI, podemos constatar os tópicos que promovem e garantem a experiência, segue abaixo, alguns deles:

✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Brasil, 2010, p. 25).

- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2010, p. 25).
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2010, p. 26).
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 26).
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas (Brasil, 2010, p. 26).

Ainda no que diz respeito aos documentos que estabelecem as aprendizagens infantis e norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) - LDBEN, ressalta em seu artigo 29, que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2023, Art. 29º, p. 24).

Ao refletir sobre a proposta pedagógica existente nos documentos oficiais, ela evidencia valores tais como: o respeito à cultura da infância, com foco no brincar; a interação como forma de diálogo para as aprendizagens; a importância de uma proposta pedagógica com base nos interesses infantis; a promoção das crianças e sua inserção na cultura letrada, a partir de uma prática significativa que venha a consolidar com os saberes que as crianças possuem, além de trazerem a apropriação do princípio do sistema de escrita alfabético, não como um processo preparatório para o ensino fundamental, mas sim como um momento prazeroso que transita pela leitura e a escrita. Brandão e Rosa (2021, p. 09) salientam que:

[...] as estratégias didáticas implementadas nas instituições de Educação Infantil precisam contribuir para a participação dos pequenos em práticas sociais de leitura e escrita a fim de que eles possam vivenciar a cultura escrita, a seu modo e com os conhecimentos de que dispõem.

Nesse sentido, a proposta pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional e pensada de modo que as crianças tenham asseguradas em seus direitos, o contato com a língua escrita através de práticas que viabilizem o diálogo pautado na alfabetização e no letramento.

[...] é preciso inserir na rotina dos anos finais da Educação Infantil momentos em que as crianças reflitam sobre a escrita de palavras (e não simplesmente a copiem) e sobre os princípios que regem sua composição, ao mesmo tempo em que participem de atividades que envolvam a leitura e a produção escrita de textos - de forma compartilhada e, também, em ensaios individuais - com diferentes finalidades comunicativas e recorrendo a diversos gêneros textuais (Brandão e Rosa, 2021, p. 09).

Cabe às instituições de ensino e aos educadores promoverem situações em que as crianças possam refletir sobre a palavra, brincar com elas e compreender que as suas partes orais são representadas por letras, diferentemente de um ensino que estabelece para as crianças uma relação mecânica e enfadonha do ensino da escrita com atividades de cópias e o foco na relação grafofônica. É preciso que as crianças vivam situações em que elas tenham contato com o texto oral ou escrito a partir de atividades lúdicas que a envolvam, como por exemplo, brincar com textos da tradição oral, tais como: a parlenda, a adivinha, a quadrinha; ouvir e contar histórias; apreciarem e terem contato com um livro; participar de atividades que possam refletir sobre a escrita tendo a professora como escriba, entre outras situações que possam promover o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação do princípio alfabético.

2.3 Interações e Brincadeiras na Educação Infantil: o papel dos jogos de linguagem

De acordo com a BNCC (2018, p. 37):

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

O brincar, constitui-se como elemento central da infância. É através dessa interação que a criança aprende sobre si e sobre o mundo em que vive. “É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características” (Brandão e Rosa, 2018, p. 21). Dessa forma, caracterizamos o brincar como parte integrante das crianças e de suas aprendizagens. Brandão e Rosa (2018, p. 21) afirmam que “brincando, elas podem também, ingressar na cultura escrita”.

[...] para aprender a falar basta a criança conviver com pessoas que sejam falantes de sua língua materna e interagir com elas, o mesmo não acontece no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita (Albuquerque e Brandão, 2021, p. 116).

As autoras evidenciam que para as crianças desenvolverem a linguagem oral, basta apenas estarem inseridas em um ambiente que lhes proporcionem o contato com outras pessoas, o que diferentemente ocorre com a leitura e a escrita, pois, para isso, é necessário que ocorra uma mediação. Dessa forma, as crianças precisam ser levadas a entender que a palavra é som e significado, ou seja, que “a escrita representa os sons das palavras” (Albuquerque e Brandão, 2021, p. 117). Morais (2022) esclarece que, quando a criança pensa e reflete sobre as partes sonoras da palavra, ela está se apropriando de uma das habilidades da metalinguística, que é a *consciência fonológica*. O referido autor também defende que a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético na Educação Infantil pode ser algo agradável, e que as brincadeiras em torno da palavra podem se constituir como alicerces para esta compreensão. Albuquerque e Brandão (2021, p. 120) explicitam que:

As crianças gostam muito de pensar sobre as palavras e brincar com seus segmentos sonoros. Tais brincadeiras podem envolver sílabas, como aquelas presentes em parlendas recitadas para escolher quem vai começar a brincadeira quem vai começar a brincadeira (“Uní, duni, tê, salamê, mingüê, o sorvete colorê, o escolhido foi você” ou a busca por palavras que rimem com os nomes de pessoas (“Luciana rima com banana!”, “Mariana rima com piscina!”).

Compreendendo a brincadeira como parte intrínseca nas aprendizagens infantis, podemos constatar que muitas ações educativas podem ser alinhadas a essa perspectiva. Nesse viés, um dos alicerces que podem implementar essa caminhada são os *jogos*.

Para Kishimoto (1995), tentar definir a palavra jogo não é tarefa fácil, devido às suas múltiplas facetas de entendimento, pois cada um pode interpretá-la de forma diferente. A palavra jogo pode ser atribuída a vários contextos, como por exemplo, jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Porém, ao analisar a estrutura dos jogos, evidencia-se que essa denominação possui especificidades. Ela ressalta que algumas características estão veemente interligadas por seu senso comum, mas que não há uma exclusividade ou centralidade quanto ao que deve ser definido como jogo devido a sua multiplicidade de entendimento. Sendo assim, estas especificidades promovem o reconhecimento de fenômenos que estão intrínsecos à 'grande família dos jogos', tais como:

a liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o "não-sério" ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e espaço (Kishimoto, 2011, p. 7).

Considerando as especificidades acima citadas pela autora, adentramos agora nos jogos educativos e, posteriormente, nos jogos de linguagem, a fim de compreender a sua contribuição para o processo do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil.

2.3.1 Jogos em Educação

Kishimoto (2011) afirma que os jogos educativos possuem duas funções: a *lúdica* e a *educativa*. A primeira está ligada à diversão, ao prazer, como também ao desprazer quando este é escolhido voluntariamente pela criança. A função *educativa*, é, por sua vez, a capacidade que o jogo tem de ampliar o saber da criança, seus conhecimentos e a sua apreensão de mundo. E é através do equilíbrio dessas funções que o jogo educativo contempla o seu objetivo. Para a autora, o jogo educativo perde a sua essência quando há um foco apenas em uma das funções. Sendo assim, a viabilidade do jogo educativo se faz presente à medida que ele possa propiciar ao indivíduo à liberdade de ação, a expressão do eu, em

consonância à exploração de novos saberes que não se limitam apenas ao caráter educativo. Kishimoto ressalta ainda que o jogo educativo tem dois sentidos:

1. sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo o professor, visando ao desenvolvimento geral da criança e
2. sentido restrito: como material ou situação que exige ações que orientadas com vistas a aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso, recebe, também, o nome de jogo didático (Kishimoto, 2011, p. 22).

Embora haja uma distinção quanto ao tipo de jogos em seus sentidos, a autora salienta que todo jogo é educativo em sua essência, pois todo ele tem a capacidade de ensinar. Kishimoto evidencia que os jogos educativos tem sido amplamente utilizados na Educação Infantil e destaca que os *jogos de regras*, os *de construção*, os *tradicionais infantis* e os de *faz de conta* são os mais presentes nesse processo.

Os *jogos tradicionais infantis* incorporam a mentalidade popular, o folclórico, e são expressos pela oralidade. Não se sabe ao certo quem são seus criadores, sendo estes anônimos. E o que caracteriza a sua existência é a tradição. Assim, estes jogos perpassam o tempo através das gerações que transmitem os seus conhecimentos para as próximas. “[...] povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma (Kishimoto, 2011, p. 25)”.

Os *jogos de construção* tiveram o seu nascimento com Froebel, cujo intuito era promover o imaginário infantil a partir do manuseio sensorial de peças que imitavam pequenos tijolos. “Desta forma, quando está construindo a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular os objetos (Kishimoto, 2011, p. 30)”. O *jogo de construção* possui uma forte ligação com o *jogo de faz de conta*, pelo fato de que a criança ao brincar com o objeto não está apenas manuseando-o, porque ela está também se permitindo a criatividade. E tal ação permite que o imaginário conceba novas situações para as brincadeiras simbólicas.

Ao analisar as contribuições de Kishimoto sobre o jogo educativo, evidencia-se que o seu ambiente lúdico, juntamente às propostas educativas, oferece às crianças um lugar prazeroso e fomentador de conhecimentos que aliados à liberdade da criança, promovem a sua autonomia, a criatividade e o

desenvolvimento de novas habilidades. Logicamente, para que isso ocorra, se faz necessário que as crianças sejam mediadas a estas situações.

Através da perspectiva trazida por Kishimoto sobre os jogos educativos, adentramos na importância dos jogos de linguagem que tem se configurado como alicerces significativos para o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil. Araujo (2023, p. 11) expõe que:

A cultura lúdica e o brincar próprio à infância unem-se, nessas situações, à exploração da linguagem em sua dimensão sonora. Mas além das brincadeiras, há também os jogos de alfabetização, de cartas, tabuleiro, fichas, cartelas, que podem ser adaptados de estruturas conhecidas como bingos, dominó, Mico. Com regras simples e propostas que são familiares em outros contextos, os jogos podem contribuir para consolidar aprendizagens na pré-escola.

É importante ressaltar que não se pretende aqui enfatizar os jogos de linguagem como caminho único e exclusivo para as crianças pensarem sobre o segmento sonoro da língua, mas sim que a sua adaptação para a sala de aula, especialmente na pré-escola, pode se constituir em um importante alicerce para as crianças desenvolverem a sua habilidade reflexiva sobre a leitura e a escrita, a considerar a sua maneira própria de viver e aprender no mundo que é o brincar.

Defendemos que os aspectos notacionais e fonológicos da língua escrita podem ser mobilizados junto a crianças pequenas, na continuidade de práticas socioculturais significativas e brincantes, em situações reflexivas, respeitando o pensamento da criança e seus modos de aprender e de participar da cultura (Araujo, 2023, p. 7).

Assim, os jogos de linguagem destinados às crianças pequenas devem reiterar a importância da palavra e a exploração dos elementos linguísticos sonoros que a compõem, tais como: a rima, a aliteração e a sílaba, a preservar-lhes o seu caráter lúdico e prazeroso. É a partir dessa capacidade de prestar atenção aos segmentos sonoros da língua e brincar com eles que as crianças têm a oportunidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons e compreender a palavra, ou seja, entender que palavra é som. Entre outras palavras o despertar para a consciência fonológica.

2.3.2 Os jogos de linguagem na Educação Infantil

Entre os pesquisadores que ressaltam a importância dos jogos de linguagem na Educação Infantil, Albuquerque (2021) e Morais (2022) destacam os tipos de jogos educativos que promovem a consciência fonológica e contribuem para o avanço da apropriação do sistema de escrita alfabética. Para Morais (2022), os jogos didáticos que favorecem esse processo variam em 4 aspectos: 1) *Habilidade enfocada*; 2) *Operação*; 3) *Complexidade (e ajuste ao nível dos diferentes alunos)* e 4) *Presença ou não da forma escrita*. (1) A *habilidade enfocada* se presta a fazer com que os iniciantes comecem a pensar nos significantes orais da palavra, ou seja, em seus segmentos sonoros, ao invés das características do objeto. (2) A *operação* é a capacidade de separar e/ou contar segmentos sonoros, identificar semelhanças e diferenças entre os sons e produzir palavras que possuem semelhanças ou diferenças sonoras. (3) A *complexidade* está ligada ao tipo do segmento oral da palavra (sílabas, rima, fonema), a posição desses segmentos na palavra, a quantidade de operações que o indivíduo realiza e a quantidade de palavras na língua que contêm determinada característica. (4) A *presença ou não da forma escrita das palavras* está relacionada a jogos em que a análise fonológica é apenas sugerida pela imagem (desenhos, fotografias) não havendo a presença da palavra escrita.

Em consonância a essas propriedades presentes nos jogos de linguagem definidos por Morais (2022), Albuquerque (2021) salienta alguns dos *Jogos de alfabetização* produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e os jogos do *Projeto Trilha*, cujo intuito é promover a consciência fonológica. Entre eles destacam-se o *Batalhas de Palavras*, que tem como finalidade *levar a criança a prestar atenção nas unidades sonoras e contar os seus pedacinhos da palavra (sílabas)*, o *Bingo dos Sons*, que promove às crianças a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros semelhantes iniciais da palavra e o *Caça rimas*, que ajuda a reconhecer os segmentos sonoros semelhantes finais da palavra. Outras propostas nesse mesmo caminho são os jogos de *Batalha dos Nomes*, *Mercado* e *Rimas* que estão presentes no *Projeto Trilha*.

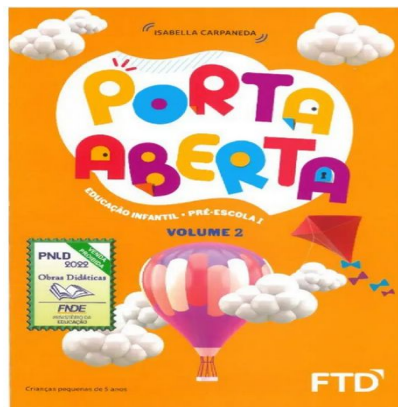
Através dos pontos levantados por Morais (2022) e as possibilidades trazidas por Albuquerque (2021) no uso dos jogos de linguagem na Educação Infantil, fica evidente que pensar e brincar com as palavras configura-se em um momento prazeroso e significativo para as crianças, porque é a partir dessas experiências que elas têm a oportunidade de refletir e construir conhecimentos sobre a palavra, e a

reconhecer que a escrita é uma representação notacional da fala. Logo, evidencia-se que a reflexão sobre a pauta sonora é um processo educativo que se distancia de uma ação mecânica e repetitiva da aprendizagem em que não há maiores pretensões que não a preparação para a alfabetização.

3. Metodologia

Nossa pesquisa é de *cunho qualitativo* porque busca compreender um fenômeno, um sentido, ao qual está intrínseco a um contexto social, que não poderiam tão somente ser compreendidos ou estabelecidos em dados quantitativos, que por sua vez, não trazem a propriedade da observação, da análise e das descrições proporcionadas pelo investigador ao buscar entender o seu objeto de pesquisa (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015). Assim, para uma melhor explanação do que almejamos compreender em nossa pesquisa documental, tivemos como instrumento de coleta de dados, a *análise documental* de duas coleções que foram adotadas e aprovadas pelo PNLD 2022, destinadas às crianças da Educação Infantil. Ambas as coleções atendem a crianças pequenas de 4 e 5 anos, cujo público alvo é a pré-escola. Analisamos os volumes destinados às crianças de 5 anos. O primeiro livro analisado faz parte da coleção *Porta Aberta (volume 2)*, da autora Isabella Pessoa de Carpaneda (1ª edição, São Paulo, Editora FTD, 2020). O segundo livro compõe a coleção *Bambolê (volume 2)*, da autoria de Gisela Mello, Jaime Teles da Silva, Letícia García, Vanessa Mendes Carrera e Viviane Osso L. da Silva (1ª edição, São Paulo, Editora do Brasil, 2020). As Figuras 1 e 2 apresentam as capas dos dois volumes analisados.

Figura 1: Capa do livro Porta Aberta



Fonte: Carpaneda (2020)

Figura 2: Capa do livro Bambole



Fonte: Mello et al. (2020)

4. Resultados

O primeiro livro analisado foi o *Porta Aberta*, cuja organização sumária está dividida em 4 (quatro) unidades, que recebem o nome de *Movimentos*: (1) *Interagir e respeitar*; (2) *Brincar e comemorar*; (3) *Observar e aprender*; e (4) *Manifestar e Valorizar*. Cada um deles propõe o trabalho com um grupo de letras do alfabeto, na seção denominada de *Colecionando Letras*. É importante ressaltar que a organização das letras está de acordo com a sua ordem alfabética. Outro ponto a se observar é que apenas no *Movimento 1* há uma seção chamada *1,2,3 e Já - Números de 1 a 10*, porém ao longo dos títulos, os números são trabalhados em todas elas. Os assuntos incluídos no livro não seguem uma sequência e ao final de cada título há um *projeto*. A título de ilustração, apresentamos, a seguir, como o Sumário do livro é estruturado:

Figura 3: Sumário do Livro didático Porta Aberta (Volume 2)

SUMÁRIO	
MOVIMENTO 1	INTERAGIR E RESPEITAR
QUEM SOU EU?	10
LETRAS POR TODA PARTE	12
COLECIONANDO LETRAS - LETRA A	13
1, 2, 3 E JÁ - NÚMEROS DE 1 A 10	15
CONTANDO PASSADINHOS	16
NA MEDIDA	22
RECONHECENDO AGUI E ALI	23
ROTINA NA ESCOLA	27
BOA CONVERSINHA	29
MEU LUGAR DE BOM	30
NAQUILO DO SEU CALENDÁRIO	31
QUE FICHAS DE LETRAS - LETRA A	32
QUE FILAS	35
LA VERA HISTÓRIA	39
PLANTANDO O BONECO	41
COLECIONANDO LETRAS - LETRA B	44
BRINCAR E RELAXAR	46
COLECIONANDO LETRAS - LETRA C	49
QUAL É O SEGREDO?	51
COLECIONANDO LETRAS - LETRA D	52
NA FOLHA DO CISO	55
PARTEIDA DE ECOMINHO	56
PROJETO - MACOTE DA TURMA	58
GLOSSÁRIO	60
MOVIMENTO 2	BRINCAR E COMEMORAR
BRINCADEIRA COLORIDA	64
COLECIONANDO LETRAS - LETRA E	65
SÃO JOÃO NO ESTIO	72
COLECIONANDO LETRAS - LETRA F	76
RETAUROS PARA DECORAR	78
COLECIONANDO LETRAS - LETRA H	82
NÃO CONFUNDA	83
OUVER E CANTAR	84
DINHEIRO NA CADEIRINHA	87
COLECIONANDO LETRAS - LETRA I	89
QUAL É A FORÇA?	92
COLECIONANDO LETRAS - LETRA J	95
ACERTE O ALVO!	98
COLECIONANDO LETRAS - LETRA K	100
PROJETO - FORMAS E CORES DE GUSTAVA RUSSA	102
GLOSSÁRIO	104
MOVIMENTO 3	MANIFESTAR E VALORIZAR
QUE É SERÁ?	150
COLECIONANDO LETRAS - LETRA S	155
QUANTO QUANTO?	156
COLECIONANDO LETRAS - LETRA T	163
COLECIONANDO LETRAS - LETRA U	165
QUAL É O SEGREDO?	167
QUANTO TEM?	168
RECEITA DE PAISERIAS	170
COLECIONANDO LETRAS - LETRA V	171
QUE A RESPOSTA	174
QUAL É O SEGREDO?	175
COLECIONANDO LETRAS - LETRA W	177
COLECIONANDO LETRAS - LETRA X	179
MORAL DA HISTÓRIA	182
COLECIONANDO LETRAS - LETRA Y	183
PLANTAS QUE AMAMOS	185
PROJETO - CANCIONEIRO POPULAR	189
GLOSSÁRIO	190

Fonte: Carpaneda (2020)

A seção denominada de *glossário*, presente em todos os *Movimentos* (unidades), traz o significado de algumas palavras que foram estudadas ao longo deles. A digitação das unidades do livro segue em letra de imprensa maiúscula (bastão). Porém, na seção *Letras por toda parte*, há uma apresentação das letras de imprensa tanto em sua forma maiúscula, como também, minúscula.

O trabalho destinado ao conteúdo desse livro tem como foco a apresentação sucessiva das vogais e, posteriormente, das consoantes. A exploração da relação fonema-grafema presente nas atividades induz ao exercício percepto-motor das letras. Não há uma clara pretensão em promover a reflexão dos segmentos sonoros, mas sim de trabalhar com a memorização de letras e dos seus respectivos nomes, como observado por Albuquerque, Cabral e Silva (2024).

No início de cada *Movimento*, há uma proposta de atividade “para além” da sala de aula, com exceção do *Movimento 4*. No *Movimento 1 e 2*, essas atividades consistem em brincadeiras. Porém, ao observá-las, fica nítido que elas não privilegiam o espaço para a interação entre as crianças, uma vez que têm o propósito de prepará-las para a resolução das atividades escritas previstas na unidade. Na atividade do *Movimento 3*, há uma possível exploração dos elementos da natureza em que as crianças devem sair em excursão para procurar pedras, juntamente com os colegas, e, ao retornarem para a sala de aula, elas devem identificar quais pedras conseguiram coletar, colocando-as na caixa de pedras que está destacada na página de atividade do livro. A atividade do *Movimento 4*, embora não seja uma proposta externa à sala de aula, mantém o propósito de trabalhar a escrita através da resolução da atividade, cuja intenção é completar a numeração das cadeiras que estão sem números e trabalhar a lateralidade a partir do contorno de quem está sentado do lado direito, com a cor azul e no lado esquerdo, com a cor vermelha.

Embora as seções presentes nos *Movimentos* não apontem para um tema em comum, todas as atividades sugerem o treinamento motor, a discriminação visual e a memorização das propostas, principalmente na seção *Colecionando Letras*, cuja atividade de abertura apresenta, em geral, um texto curto (cantiga popular, poema, parlenda, etc), que deve ser lido e/ou cantado com os colegas e professores, e em seguida é proposto o trabalho com uma palavra-chave retirada do texto, por meio de atividades que envolvem, por exemplo, a identificação e cópia da letra inicial da palavra e a contagem de sílabas das palavras, como pode ser observado nas figuras

apresentadas a seguir. É importante destacar que nessas seções, cada letra estudada é apresentada em um quadrinho amarelo que contém a letra nos 4 formatos (impressa e cursiva maiúscula e minúscula).

Figura 4: Atividades das seções *Colecionando Letras* - Porta Aberta (volume 2)



Fonte: Carpaneda (2022)

Em relação aos jogos de linguagem, não há a presença deles no Livro do Aluno, nem no Manual do Professor. Observamos a menção a alguns jogos propostos para o trabalho na área de matemática, como o dominó e o futebol.

O segundo livro didático analisado foi o *Bambolê*. A organização sumária dessa coleção está explicitamente contextualizada aos objetivos da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Dessa forma, as nomenclaturas *Literacia* e *Numeracia* que compunha o trajeto de desenvolvimento desta política, tornou-se também o eixo norteador do trabalho didático presente nesse livro. Assim, cada volume é organizado em 4 (quatro) unidades, e ao final de cada uma delas há uma seção chamada *Vamos recordar*, em que são lembrados e enfatizados os conteúdos trabalhados. É importante salientar que o *Glossário* apenas vai estar contido nas unidades da *Literacia*. E na última unidade da *Numeracia*, há a presença de uma seção chamada *Indicações de Leituras Complementares*, que segue com a orientação de obras paradidáticas que, de acordo com os autores do livro *Bambolê*, visam proporcionar o diálogo com as suas aprendizagens em sala de aula. Tal incitação está ligada também a um dos objetivos presentes na *Literacia* da PNA, que é a *Literacia Familiar*, cujo intuito é promover o êxito das crianças na aprendizagem

da leitura e da escrita, a partir das práticas e experiências de *literacia* advindas do ambiente familiar.

Seguindo a proposta do livro *Porta Aberta*, o trabalho com as letras do alfabeto é dividido por unidades, ordem alfabética e está também centrado na discriminação percepto-motor, e na identificação da letra e de seu som. Em relação aos jogos de linguagem, o livro destinado às crianças não traz qualquer proposta. Porém, assim como o livro *Porta Aberta*, o *Bambolê* é composto pelo Manual do Professor (livro físico) e o Manual do Professor Digital. Dessa forma, a partir de uma minuciosa exploração do conteúdo desses materiais, observamos a presença de alguns jogos de linguagem que são apresentados como possibilidades complementares às atividades presentes no Livro do Estudante. Para a análise desses jogos, nos apoiamos nas categorias apresentadas por Morais e categorizamos os jogos quanto à *operação cognitiva*, *unidade linguística trabalhada* e *nível de complexidade* para crianças de 5 anos de idade, que frequentam o último ano da Educação Infantil. O Quadro 1 apresenta a análise dos jogos presentes no referido livro de acordo com essa categorização.

Quadro 1 - Jogos presentes no Volume 2 da Coleção *Bambolê*

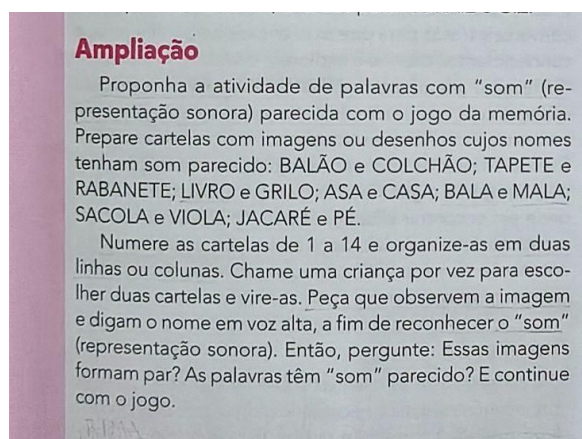
JOGO	OPERAÇÃO COGNITIVA	UNIDADE LINGUÍSTICA TRABALHADA	Quantidade
Jogo da Memória	Identificação de palavras que rimam	Rima	2
	Leitura de palavras	Palavra	1
	Identificação de palavras com sílaba inicial igual	Sílaba	1
	Identificação de palavras com letra inicial igual	Letra	1
Jogo de adivinha	Exploração do vocabulário		1
Trilha dos sons iniciais	Dizer o som das letras do alfabeto	Fonema	1

Bingo do alfabeto	Identificação da letra inicial de palavras	Letra	1
-------------------	--	-------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

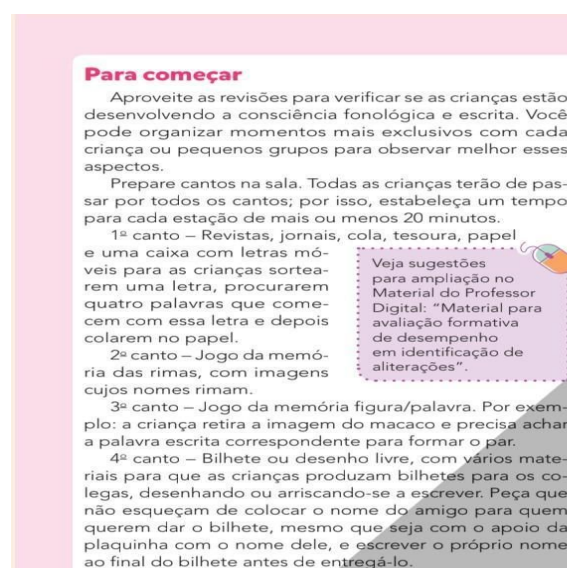
Como pode ser observado no Quadro 1, o Volume 2 da coleção *Bambolê* apresenta, seja no Manual do Professor ou no Material Complementar, 8 (oito) propostas de jogos relacionados à “apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”. A maioria desses jogos (5) corresponde ao “Jogo de Memória”. Dois deles envolvem a identificação de palavras que rimam. A proposta presente na p. 27 do Manual do Professor (Figura 5) sugere que o professor faça cartelas com figuras cujas palavras rimam e vivencie o referido jogo, enquanto a proposta presente na p. 42 é a de organização de cantinhos na sala de aula, sendo um deles o de jogos, com destaque para o “jogo de Memória’ com palavras que rimam (Figura 6).

Figura 5: Proposta de Jogo de Memória com rimas



Fonte: Mello et al. (2022a), p. 27, Manual do Professor

Figura 6: Proposta de cantinho na sala com jogo de memória com rimas

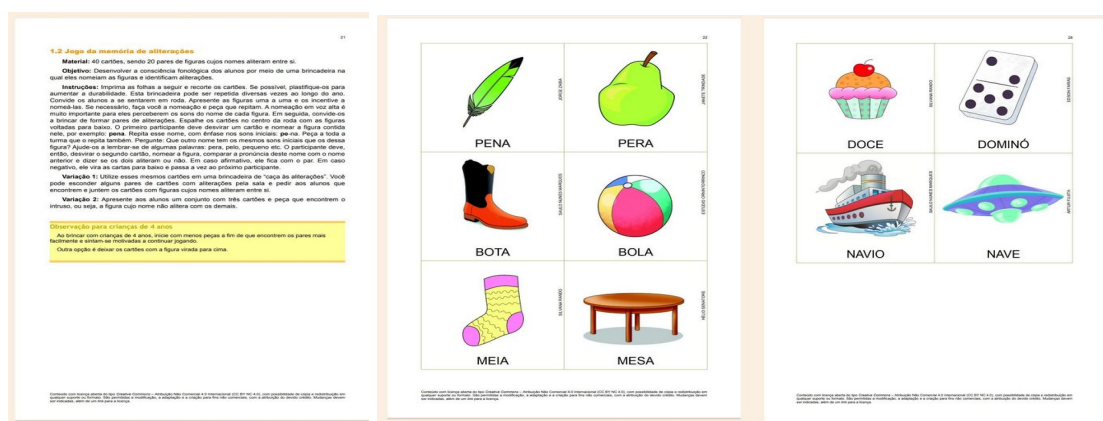


Fonte: Mello et al. (2022a), p. 42, Manual do Professor

Atividades que envolvem a identificação de palavras que rimam são importantes para as crianças, principalmente para as que se encontram em níveis iniciais de apropriação do SEA, que precisam perceber que palavras possuem significado e significante e que podem se relacionar pela pauta sonora, como no caso das palavras que rimam. Como abordado por Moraes (2021), tanto as rimas,

como as sílabas, são unidades facilmente perceptíveis para as crianças. Um dos jogos de memória presente no Material Complementar do livro analisado, denominado de “Jogo da memória de aliterações”, solicita que as crianças identifiquem figuras cujas palavras começam com a mesma sílaba (Figura 7). Assim como o jogo envolvendo rimas, esse também tem um nível de complexidade bom, uma vez que pesquisas, como as desenvolvidas por Moraes (2021), apontam que crianças pré-silábicas conseguem identificar palavras com tais unidades sonoras.

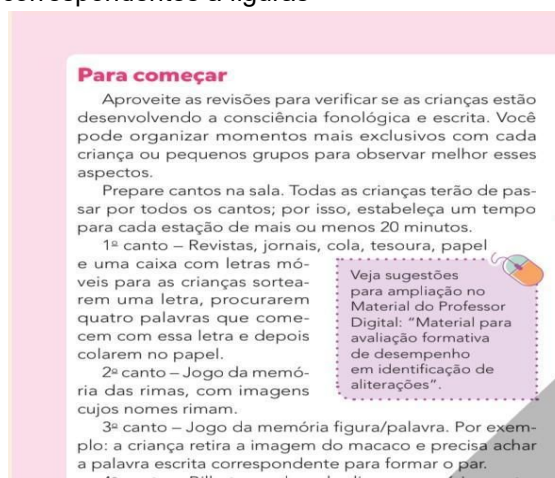
Figura 7: Jogo de memória - identificação de palavras com sílaba inicial igual (aliteração)



Fonte: Mello et al. (2022b), p. 21; p. 22 e p. 28

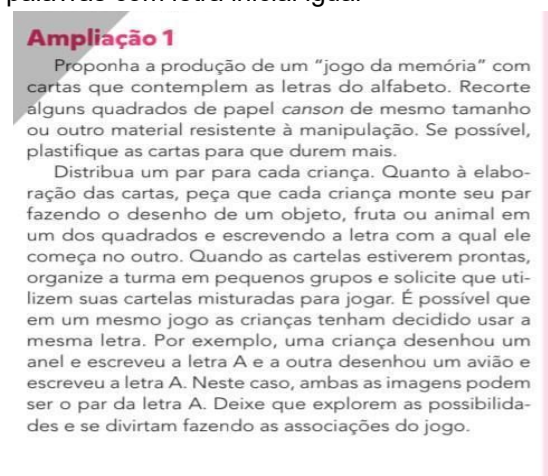
Os outros dois jogos da memória presentes na coleção *Bambolê* envolvem a “leitura de palavra com apoio de figura” (Figura 8) e a “identificação de palavras que começam com determinada letra” (Figura 9). O primeiro aparece como sugestão, no Manual do Professor, de se ter um cantinho na sala de aula com esse jogo, que seria composto por pares de palavras e figuras a elas correspondentes. É um jogo que, a depender das palavras, pode ser difícil para crianças que estão em processo de apropriação do SEA. Se as palavras forem conhecidas, como os nomes dos colegas da turma, seria mais fácil. Já no segundo jogo, a proposta é que ele seja construído pelas crianças que devem fazer um desenho de um objeto, animal ou fruta em uma cartela e, na outra, escrever a letra inicial da palavra relacionada ao desenho que fez. Essa atividade de identificar a letra inicial de palavras não é fácil para crianças em processo de alfabetização, uma vez que elas não sabem ainda escrever as palavras de modo a saberem identificar a letra inicial delas.

Figura 8: Jogo da memória - leitura de palavras correspondentes a figuras



Fonte: Mello et al. (2022a), p. 42

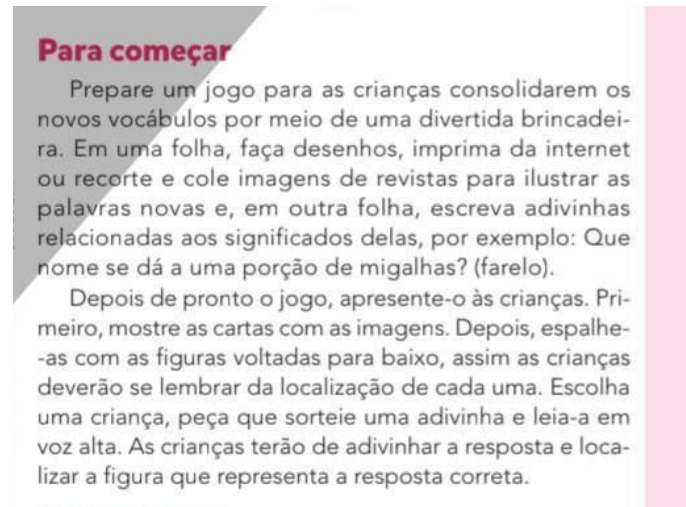
Figura 9: Jogo da memória - Identificação de palavras com letra inicial igual



Fonte: Mello et al. (2022a), p. 108

Além dos jogos de memória, há um jogo de adivinhas (Figura 10) que explora o vocabulário, presente no Manual do Professor. Sugere-se que o/a docente imprima figuras e cole-as em cartelas. Em outras cartelas, ele/ela deve fazer perguntas sobre as figuras. Em grande grupo, a/o docente deve colocar as cartelas com as figuras voltadas para baixo. Um jogador deve pegar uma carta com as perguntas, e fazer a leitura dela em voz alta. As crianças devem adivinhar e encontrar a cartela correspondente à resposta. Tal jogo requer que as crianças já saibam ler, uma vez que terão que ler as perguntas presentes nas cartelas. Dessa forma, não é um jogo destinado a crianças da Educação Infantil que, em sua maioria, não sabem ainda ler.

Figura 10: Jogo de adivinha com exploração do vocabulário



Fonte: Mello et al. (2022a), p. 62

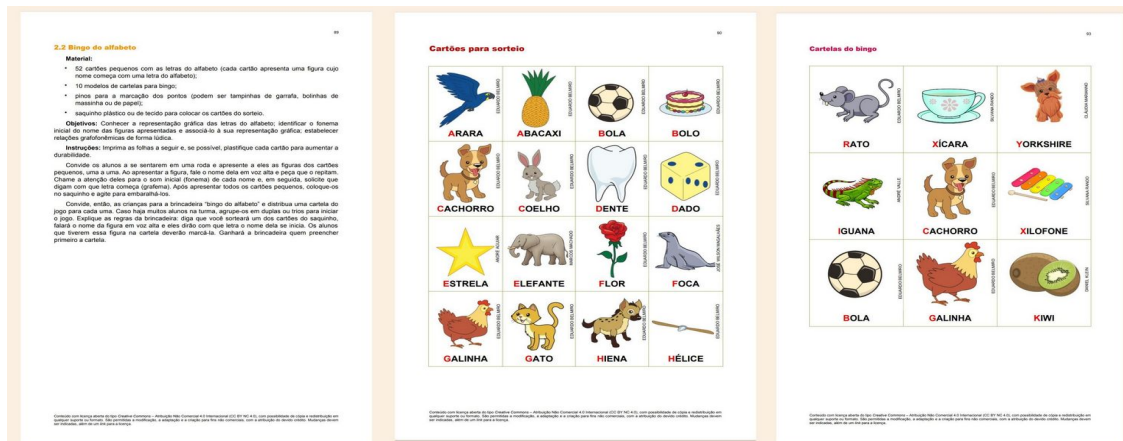
Por fim, temos dois jogos que, em consonância com a PNA, exploram a unidade fonema. São os jogos “Trilha dos sons iniciais” e “Bingo do alfabeto”, que podem ser vistos nas Figuras 11 e 12 respectivamente.

Figura 11: Jogo “Trilha dos sons iniciais” - fonema



Fonte: Mello et al. (2022b), p. 29, p. 30, p. 31, p. 38 e p. 39

Figura 12: Identificação da letra inicial de palavras



Fonte: Mello et al. (2022b), p. 89, p. 90 e p. 93

O Jogo “Trilha dos sons” solicita que as crianças nomeiem as figuras e pronunciem o fonema inicial delas, o que é uma atividade difícil de ser realizada uma vez que, como abordado por Soares (2022) e Moraes (2019), o fonema, em nossa língua, é uma unidade sonora abstrata e de difícil identificação e pronúncia de forma isolada. Já o Jogo “Bingo do Alfabeto” pede que as crianças identifiquem as letras iniciais de palavras presentes em cartelas, mas orienta que o/a docente, antes do jogo, explore as letras e seus sons com as crianças. Tais jogos buscam contemplar o que estava previsto no Edital da PNA, que exigia o trabalho com as letras do alfabeto e seus sons, em consonância com a instrução fônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos analisados em nossa pesquisa, permitiu constatar que as propostas idealizadas pelo PNLD 2022 para a Educação Infantil, visou corroborar com os interesses da PNA. Dessa forma, o trabalho com a leitura e a escrita destinados às crianças pequenas volta-se para uma etapa preparatória ao ingresso no ensino fundamental, o que condiciona a adoção de métodos, a desconsideração pelos interesses infantis e a não possibilidade de proporcionar às crianças, o prazer e o olhar significativo para as aprendizagens.

O trabalho didático de ambos os livros analisados, reforçam a ideia de que somente a partir de atividades enviesadas em letras, cópias e fonemas as crianças

podem ter assegurados os seus direitos de aprendizagens. Porém, esta falácia tem a sua desconsideração quando, através de estudos advindos de pesquisadores como Soares (2022), Brandão (2021) e Moraes (2022), salienta-se que desde muito cedo as crianças pensam e refletem sobre a palavra. Assim, as atividades propostas nos dois livros distanciam-se desse olhar que compreende as peculiaridades infantis pertinentes às suas aprendizagens.

No que diz respeito à presença dos jogos de linguagem e o que se configura em uma das múltiplas formas de promover às crianças o seu acesso à cultura letrada, apenas uma coleção trouxe em sua proposta esta possibilidade. Entretanto, somente os docentes tiveram esse acesso a esse material, o que evidencia que eles podem ter sido trabalhados ou não dentro da sala de aula, considerando que foram disponibilizados apenas como um material complementar.

Diante dessa exploração, salientamos a importância de compreender quais caminhos devem nortear o trabalho pedagógico do(a) educador(a) na Educação Infantil, pois tal desconhecimento corrobora para adoção de ações educativas que coíbem o pensar e que negligenciam o que dizem os documentos oficiais, tais como o DCNEI e a BNCC. Tais documentos enfatizam as crianças como sujeitos de direitos, críticos, participativos, que precisam vivenciar práticas que tenham, como eixos estruturantes, “as *interações* e a *brincadeira*”, como forma de compreender o mundo e estar no mundo.

Embora a PNA tenha sido revogada em 2023, é importante que tenhamos em mente que os seus efeitos ainda podem ser vivenciados no dia a dia das crianças na Educação Infantil. Dessa forma, cessar as suas ações consiste no exercício contínuo da reflexão-ação pedagógica dentro da sala de aula, da contribuição das pesquisas e estudos acadêmicos (para que não possamos cair nas armadilhas da prontidão para alfabetização), da formação continuada e principalmente do senso ético e moral em nossas ações educativas, a fim de promover meios em que as crianças sejam respeitadas em suas peculiaridades e aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; SILVA, Maria da Conceição Lira da. **O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização na educação infantil**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e93017, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.93017>.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi... [et al.]. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves Brandão... [et al.]. **Jogos de alfabetização**. Centro de Estudos e Linguagem em Educação - CEEL. UFPE: Cidade Universitária, 2020. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/190.pdf>

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed.; 4. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf&ved=2ahUKEwi8z9HUw4SJAxV_rpUCHSCil3AQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw3_w6_K9cwObLfIRXEIU8Tw

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: <https://livraria.senado.leg.br/ldb?search=lei%20de%20diretrizes%20e%20base%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta Aberta: pré-escola I: volume 2: (crianças pequenas de 5 anos) / educação infantil**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2020.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta Aberta: pré-escola I: volume 2: (crianças pequenas de 5 anos) / educação infantil**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2020a.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: pré-escola 1: crianças pequenas de 4 e 5 anos [livro eletrônico] : educação infantil**: material digital para professor: volume único. 1. ed. -São Paulo: FTD, 2020b. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/706614555>

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. - 26. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 6).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Revista Pro-Posições Vol.6 Nº2[17], 46-63 *Junho de 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa / Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características da Pesquisa Qualitativa**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280924900>

MELLO, Gisela... [et al]. **Bambolê: volume II: crianças pequenas de 5 anos: Pré-escola I / Educação Infantil**. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MELLO, Gisela... [et al]. **Bambolê: volume II: crianças pequenas de 5 anos: Pré-escola I / Educação Infantil**. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020a.

MELLO, Gisela... [et al]. **Bambolê: volume II: crianças pequenas de 5 anos: Pré-escola I / Educação Infantil**. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/materiais-digitais/pnld-2022-educacao-infantil-2013-materiais-complementares>

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed.; 3. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor** / Secretaria de Educação e Esportes; elaborado por: Ana Carolina Perrusi Brandão ... [et al.]; organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife : A Secretaria, 2020. 197p. : il. Disponível em: <https://www.portalceel.com.br/publicacoes/#>

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed.; 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.