



## RISCOS E RABISCOS, SOU O AUTOR: UM NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COSTA, Maria José Silva <sup>1</sup>  
PAULINO, Silva Wanderléa <sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho analisa uma proposta pedagógica desenvolvida com crianças de 4 e 5 anos na Escola Municipal Professor Erick Vicente de Souza, em Manaus, com foco na valorização do desenho, do rabisco e das primeiras marcas gráficas como formas legítimas de linguagem. A investigação partiu da compreensão de que a criança produz sentidos antes de dominar a escrita convencional e que suas produções merecem leitura pedagógica atenta, acolhedora e intencional. O estudo assumiu abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento de pesquisa-ação, envolvendo 135 crianças e 6 professoras ao longo de seis meses. As atividades contemplaram rodas de conversa, registros gráficos espontâneos, produção de livros autorais, socialização com as famílias e observação sistemática das hipóteses infantis sobre a escrita. Os resultados mostraram ampliação da autoria, da oralidade, da coordenação motora, da participação nas interações e do vínculo entre escola e família. As produções das crianças passaram a revelar maior organização, intencionalidade e sentido narrativo, o que reforça a necessidade de práticas docentes que reconheçam o rabisco e o desenho como parte do processo de inserção na cultura escrita. A experiência aponta que uma escuta pedagógica sensível favorece o protagonismo e qualifica o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** protagonismo; crianças; escrita.

### 1. INTRODUÇÃO

O projeto “Riscos e Rabiscos” surge com a proposta de valorizar o desenho, o rabisco e as primeiras tentativas de escrita como formas de expressão e linguagem na Educação Infantil, incentivando as crianças a externalizarem sentimentos e ações que, muitas vezes, são difíceis de verbalizar. Fundamenta-se no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro Universitário Nilton Lins, Especialista em Gestão Educacional com Ênfase em Administração, Supervisão Orientação Inspeção Escolar pela Faculdade de Educação da Serra-FASE, Professora de Educação Básica. Email: mariajose100102@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Educação Especial -UNINORTE, Professora de Educação Básica. Email:wanderleapaulino17@gmail.com.



A produção de livros pelas crianças integra o processo de construção da linguagem e da escrita. Antes mesmo de dominar o sistema convencional, elas utilizam traços, desenhos e símbolos como formas legítimas de comunicação. Nesse percurso, a criança expressa pensamentos e ideias, posicionando-se como protagonista de suas próprias produções.

A discussão sobre leitura e escrita na Educação Infantil deve superar a oposição entre brincar e aprender, reconhecendo que ambas se integram nas experiências das crianças. Nesse sentido, Magda Soares destaca que a inserção no universo da escrita ocorre por meio de práticas significativas, nas quais a criança constrói conhecimentos antes mesmo do ensino formal. A autora defende que a Educação Infantil deve priorizar o uso contextualizado e com sentido da linguagem escrita, evitando práticas mecânicas (SOARES, 2004).

Há propostas que antecipam exercícios repetitivos e há experiências que convidam a criança a atribuir sentido ao que registra. A segunda perspectiva se aproxima mais da infância, porque respeita o tempo de elaboração e reconhece que a entrada na cultura escrita acontece em contato com textos, nomes, livros, listas, legendas, bilhetes e produções autorais construídas com mediação sensível (Albuquerque, 2024).

No contexto observado na escola, os primeiros rabiscos revelavam muito mais do que gestos dispersos. Eles mostravam preferências, lembranças, temas recorrentes, experiências familiares e modos singulares de narrar o cotidiano. Em vários momentos, uma criança apontava para o próprio desenho e explicava com clareza aquilo que o adulto não conseguiria deduzir apenas pela imagem.

Essa distância entre o olhar infantil e a leitura apressada do adulto confirma a necessidade de práticas de escuta que acolham a fala. Quando o professor pergunta, registra e retoma o que a criança quis dizer, o desenho ganha densidade pedagógica e passa a integrar o percurso de construção da linguagem escrita (Marques, 2024).

Na experiência aqui discutida, a produção de livros autorais por turma favoreceu esse movimento porque permitiu à criança relacionar desenho, fala, escolha temática, memória e pertencimento em uma mesma atividade (Bigozzi, 2023).



Outro ponto diz respeito ao papel do professor. Trabalhar com autoria infantil não significa deixar a criança sozinha diante do papel, nem transformar toda produção espontânea em resultado suficiente. A mediação docente precisa criar condições para que a criança amplie o que já sabe fazer, isso inclui selecionar materiais, organizar rodas de conversa, valorizar produções, reler o que foi feito com o grupo e transformar os registros em objeto de circulação real dentro da escola. Quando a mediação qualifica o processo, a criança percebe que seu traço é lido, lembrado e respeitado, fortalecendo vínculos com a escrita e com a própria imagem de autora (Weadman, 2023).

Com base nessas premissas, este trabalho analisa o projeto Riscos e Rabiscos: Sou o Autor, desenvolvido em turmas de 4 e 5 anos, buscando compreender como o reconhecimento das produções gráficas infantis pode favorecer protagonismo, ampliação da linguagem oral, aproximação com a escrita e participação das famílias. O objetivo central foi discutir de que modo rabiscos, desenhos e primeiras marcas gráficas podem ser tratados como manifestações legítimas de pensamento e linguagem, contribuindo para práticas pedagógicas mais coerentes com a infância e mais comprometidas com a formação integral da criança (Nogueira, 2023).

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa assumiu abordagem qualitativa, natureza aplicada e delineamento de pesquisa-ação. O estudo foi realizado na Escola Municipal Professor Erick Vicente de Souza, em Manaus, com 135 crianças de 4 e 5 anos e 6 professoras da Educação Infantil, ao longo de seis meses. A escolha desse desenho metodológico decorreu do interesse em acompanhar a prática em sua materialidade cotidiana, observando mudanças produzidas no decorrer das atividades. Mais do que verificar resultados, interessou compreender processos, deslocamentos e formas de participação que emergiram durante a experiência (Cruz, 2023).

As ações pedagógicas foram organizadas em torno de propostas lúdicas e interativas, com destaque para desenhos livres. As crianças eram convidadas a desenhar, comentar o que produziram, ouvir a leitura de suas falas pelo adulto e acompanhar a transformação desses registros em páginas organizadas para circulação entre colegas e famílias. Houve observação dos participantes, registro



fotográfico, análise das produções infantis e diário de campo das professoras, buscando captar tanto os avanços visíveis quanto as nuances das interações que sustentaram a atividade pedagógica (Bautista, 2024).

A análise foi interpretativa e organizada em quatro eixos: intenção comunicativa, oralidade, autoria e relação escola-família. Os desenhos foram compreendidos em articulação com as falas das crianças e o contexto de produção, evitando classificações rígidas. Dessa forma, evidenciou-se a relação entre as marcas gráficas e as experiências vividas, valorizando a escrita como prática cultural e relacional, e não apenas técnica (Araujo, 2024).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da proposta, os desenhos apresentavam traços livres e pouco compreensíveis ao olhar adulto. Com o tempo, passaram a ter maior organização e sentido, não por treino, mas pela ampliação das oportunidades de expressão e valorização social, especialmente ao serem compartilhados e discutidos coletivamente (Cruz, 2025)

A experiência revelou que o ato de desenhar frequentemente antecedia a formulação oral mais organizada. Em uma das produções, ao representar a brincadeira de que mais gostava, uma criança inicialmente disse apenas o nome. Depois de olhar novamente para a folha e ouvir perguntas do grupo, acrescentou personagens, lugar, companhia e emoção associada à vivência. O registro gráfico operou, assim, como mediador da elaboração narrativa e não como simples ilustração posterior (Dias, 2021).

**Figura 1** - Livro “Minha Brincadeira Favorita”



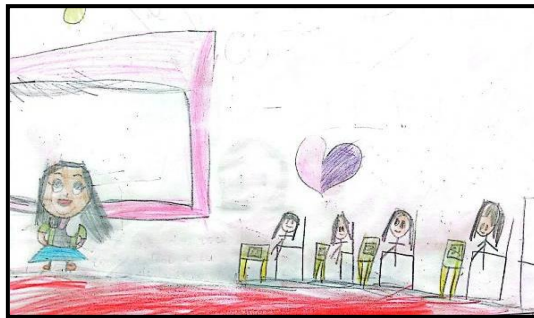
**Foto:** Arquivo pessoal (2024).



Observou-se avanço na oralidade, favorecido pelas rodas de conversa antes e após as produções. A mediação com perguntas abertas estimulou a organização das ideias, a ampliação do vocabulário e a justificativa das escolhas, resultando em narrativas mais elaboradas, marcadas por afetividade e sentido.

Em uma dessas falas, uma criança explicou que o melhor momento na escola era ouvir histórias com a professora, porque ali imaginava coisas que depois conseguia desenhar e a deixava feliz. Essa articulação entre escuta, imaginação e registro mostra que oralidade e escrita emergente se fortalecem mutuamente quando a prática pedagógica evita fragmentá-las (Weadman, 2023).

**Figura 2** - Livro “Ilustração do meu momento feliz na escola - Contação de história”



**Foto:** Arquivo pessoal (2024).

Esse registro demonstra que, mesmo antes do domínio da escrita convencional, a criança utiliza diferentes formas de linguagem para comunicar suas vivências e emoções. Segundo Emília Ferreiro, “a criança não espera ter permissão para começar a aprender” (FERREIRO, 2001, p. 17), evidenciando que ela elabora hipóteses sobre a escrita e atribui significados às suas produções desde muito cedo.

A experiência mostra que trabalhar com desenho e escrita emergente exige formação teórica e sensibilidade pedagógica. O professor precisa reconhecer, registrar e valorizar os indícios de pensamento presentes nas produções infantis, além de dialogar com a criança e a equipe. Sem esse olhar atento, perde-se parte importante do desenvolvimento. Araujo (2024) aponta que a separação entre alfabetização e letramento ainda persiste, o que empobrece as práticas e dificulta experiências de linguagem mais significativas.

Do ponto de vista curricular, o projeto mostrou coerência com uma concepção de Educação Infantil que não separa cuidado, interação, brincadeira e linguagem. Em lugar de reduzir a escrita a exercício mecânico, a proposta vinculou à vida



concreta das crianças. Cada produção reuniu desenho, oralidade e pertencimento, compondo um percurso em que a criança pode transformar experiência em narrativa. Essa articulação é central quando se busca uma prática pedagógica humanizadora e fiel às especificidades da infância (Brostolin, 2023).

Outra contribuição relevante do projeto foi mostrar que leitura e escrita na Educação Infantil não devem ser tratadas como tema proibido, tampouco como obrigação escolarizada precoce. O debate precisa sair dos extremos. Há um espaço pedagógico fértil entre a antecipação mecânica e a ausência de propostas, e esse espaço se constrói com mediação, intencionalidade e respeito à forma como a criança pequena produz linguagem. Nogueira (2023) vai ao encontro dessa discussão ao defender que o tema ainda provoca disputas no campo educacional, exigindo reflexão mais cuidadosa sobre práticas que considerem a infância em sua inteireza.

As professoras também relataram mudança em sua própria postura diante dos desenhos infantis. Muitas passaram a registrar falas com mais frequência, a datar produções e a comparar trabalhos de uma mesma criança ao longo das semanas. O registro docente, quando articulado à escuta, tornou-se instrumento de estudo sobre a criança e não apenas comprovação burocrática do que foi feito em sala. Tal mudança é relevante porque fortalece uma docência investigativa, mais atenta ao percurso do que ao produto isolado (Marques, 2024).

Também se tornou visível a força do nome próprio no processo. Em diversos momentos, as crianças buscaram registrar o próprio nome na página do livro e identificar colegas. Esse interesse não surgiu por cobrança externa, mas pela necessidade de assinar uma obra, localizar personagens e organizar memórias. A escrita do nome apareceu, assim, como ponto de encontro entre identidade, pertencimento e cultura escrita. Quando a escola reconhece esse movimento e o acolhe sem rigidez excessiva, cria uma ponte fecunda entre a expressão pessoal e a convenção gráfica (Cruz, 2023).

Quando os livros ficaram prontos, houve forte interesse das crianças em mostrá-los para outras turmas, para a equipe escolar e para a família. Esse desejo de circulação reforça que a escrita emergente ganha vigor quando sai do espaço da tarefa fechada e entra no circuito social da escola. Não se tratou apenas de exposição de trabalhos, mas de reconhecimento público da autoria infantil, algo que



fortalece o vínculo com a aprendizagem e amplia o sentido do que foi vivido (Reis, 2023).

Os resultados observados no projeto convergem com a discussão de estudos internacionais e brasileiros que situam o período pré-escolar como etapa fundamental para consolidar bases da leitura e da escrita sem romper com as especificidades da infância. Ao invés de reduzir a Educação Infantil a preparação antecipada para o ensino formal, essa perspectiva sustenta propostas em que brincar, narrar, desenhar, conversar e produzir registros caminham juntos.

Kishimoto (2010) afirma que o brincar, narrar e o desenhar constituem formas privilegiadas de expressão e aprendizagem, não devendo ser substituídos por práticas tradicionais de cópias e repetições.

O estudo produziu efeitos na relação das professoras com a documentação pedagógica. Ao selecionar desenhos para os livros e acompanhar a evolução das produções, a equipe passou a reunir evidências mais consistentes do desenvolvimento das crianças. Isso favoreceu conversas mais qualificadas com as famílias e entre as próprias docentes, uma vez que o desenho deixou de ser visto como material efêmero. Tornou-se documento de aprendizagem. Tal mudança é valiosa porque fortalece uma prática reflexiva em que planejar, observar, registrar e reinterpretar caminham juntos no cotidiano da Educação Infantil (Marques, 2024).

A socialização das páginas prontas também contribuiu para ampliar repertórios sem apagar diferenças. Ao ver a produção dos colegas, muitas crianças passaram a experimentar novas formas de organizar personagens, distribuir elementos na folha ou combinar fala e desenho. Esse contato não gerou padronização rígida; gerou circulação de ideias. Em contextos de infância, essa circulação horizontal sustenta aprendizagens potentes, pois a criança também aprende quando lê a produção do colega e reconhece múltiplas maneiras de representar uma mesma experiência (Braga, 2025).

Outro efeito observado apareceu nas interações entre as crianças, enquanto desenhavam, elas perguntavam umas às outras o que estavam representando, comentavam cores, sugeriam detalhes e retomavam lembranças partilhadas. Esse movimento criou uma espécie de autoria dialogada, na qual o trabalho individual permanecia singular, mas era enriquecido pela presença do grupo. Quando uma criança dizia que não sabia como mostrar algo, outra frequentemente oferecia uma



possibilidade. A sala passou a funcionar como comunidade de produção de sentido, e não apenas como conjunto de tarefas paralelas (Weadman, 2023).

A experiência ainda evidenciou que a escuta pedagógica precisa de tempo institucional para acontecer. Quando a rotina é dominada apenas por transições rápidas e cumprimento de tarefas, a fala da criança tende a ser reduzida a respostas breves. No projeto, houve tempo para que cada produção fosse comentada, a criança pequena necessita dessa demora produtiva para transformar imagem em narrativa, lembrança em palavra e palavra em registro. Sem esse tempo, o trabalho com linguagem corre o risco de ficar superficial, mesmo quando os materiais parecem atraentes (Araujo, 2024).

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido mostrou que valorizar rabiscos, desenhos e as primeiras marcas gráficas modifica a qualidade das experiências de leitura e escrita na Educação Infantil. Quando a escola reconhece esses registros como produção de linguagem, a criança deixa de ocupar apenas a posição de executora de propostas adultas e passa a atuar como autora, narradora e intérprete do próprio mundo. Os livros construídos pelas turmas materializaram esse processo porque deram visibilidade às vozes infantis e transformaram registros cotidianos em memória compartilhada (Braga, 2025).

A análise mostra que a escrita emergente exige mediação qualificada, com escuta, diálogo e valorização das produções, superando práticas de repetição e cópia. Experiências como Riscos e Rabiscos evidenciam uma aprendizagem mais autoral e significativa, apontando a necessidade de fortalecer a formação docente e a parceria com as famílias para garantir a autoria infantil como direito pedagógico e cultural.

Recomenda-se incorporar propostas como eixo permanente no planejamento da Educação Infantil, favorecendo o acompanhamento do desenvolvimento, a participação das famílias e a produção autoral das turmas. Também é essencial investir na formação docente para qualificar o olhar sobre as produções infantis, reconhecendo o desenho como parte constitutiva da inserção da criança na cultura escrita.



## 5. AGRADECIMENTOS

O presente artigo foi realizado com o apoio de todas as professoras e da comunidade escolar da Escola Municipal Professor Erick Vicente de Souza, que se empenharam com dedicação e compromisso na concretização desta proposta.

## 6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; 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: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/93017>. Acesso em: 18 abr. 2026.

ARAUJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. **Letramento e Alfabetização: entendimentos e implicações educacionais.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136007vs01>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BAUTISTA, Genica Fae; GHESQUIÈRE, Pol; TORBEYNS, Joke. **Stimulating preschoolers' early literacy development using educational technology: a systematic literature review.** International Journal of Child-Computer Interaction, v. 39, 100620, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100620>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRAGA, Daniel Santos; PEREIRA, Ana Paula Pedersoli; BARBOSA, Raquel Cristina Baeta. **Leitura e escrita no currículo e nas práticas da Educação Infantil: um estudo de caso de Belo Horizonte (MG).** Educar em Revista, Curitiba, v. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93047>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiiu de. **A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256578>. Acesso em: 18 abr. 2026.

CRUZ, Joana; MENDES, Sofia; MARQUES, Sofia; ALVES, Diana; CADIME, Irene. **Development of a Group Emergent Literacy Screening Tool.** Children, v. 10, n. 2, p. 306, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children10020306>. Acesso em: 18 abr. 2026.

CRUZ, Joana; RODRIGUES, Bruna; ALVES, Diana; CADIME, Irene. **Boosting Emergent Literacy: Evaluating the Efficacy of a Universal Intervention for Preschoolers.** Early Childhood Education Journal, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02008-4>. Acesso em: 18 abr. 2026.



DIAS, Natália Martins; BUENO, Josenilda Oliveira dos Santos; PONTES, Juliana Martins; MECCA, Tatiana Pontrelli. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, e18467, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kF7vSfLz3yb7hkyrTJWKscN/>. Acesso em: 18 abr. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e brincadeira na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2010

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004

MARQUES, Eliana Sousa Alencar; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 105, e5781, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbeb.105.5781>. Acesso em: 16 abr. 2026.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. **Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário.** *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023726>. Acesso em: 10 abr. 2026.

REIS, Danielle; AMIEL, Tel. **A cultura escrita na educação infantil: uma revisão sistemática.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1630-1652, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO17>. Acesso em: 18 abr. 2026.

WEADMAN, Tessa; SERRY, Tanya; SNOW, Pamela C. **The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: early childhood teachers' self-reported role, knowledge and confidence.** *International Journal of Language & Communication Disorders*, v. 58, n. 1, p. 154-168, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>. Acesso em: 18 abr. 2026.