



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**ODETE SELVA**

**O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO  
DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ II):  
AVANÇOS E RETROCESSOS**

**CUIABÁ/MT  
2020**

**ODETE SELVA**

**O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO  
DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ II):  
AVANÇOS E RETROCESSOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos teóricos e Metodológicos, sob a orientação da Professora Dra. Edione Teixeira de Carvalho

**CUIABÁ/MT  
2020**

#### Dados internacionais de catalogação na fonte

S469o Selva, Odete  
O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ II): AVANÇOS E RETROCESSOS / Odete Selva – Cuiaba – MT, 2020.  
180 f. : il. color.

Orientador(a) Edione Teixeira de Carvalho  
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020.  
Bibliografia incluída

1. Brincar; Linguagem Escrita; Ensino. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 24/2020 - CBA-DPP/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

### ATA DE BANCA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade:	Cuiabá – MT	
Data:	30/11/2020	
Horário:	16:00	
Local	(Local de defesa: Webconferência (Sala do Google Meet))	
Discente	Odete Selva	
Matrícula	2019180660090	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação em Ensino	
Tipo de Exame	<b>Defesa</b>	
Título do trabalho	O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ II): AVANÇOS E RETROCESSOS	
<b>Membros da Banca Examinadora</b> (informar na frente do nome caso seja participação remota)	<b>Instituição</b>	<b>Examinador</b>
Dra. Edione Teixeira de Carvalho (participação remota)	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Dra. Cleonice Terezinha Fernandess (participação remota)	Universidade de Cuiabá - UNIC	Interno
Dra. Taciana Mirna Sambrano (participação remota)	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externo
Dra. Edemar de Souza Monteiro (participação remota)	Universidade de Cuiabá - UNIC	Suplente - Interno

### PARECER DA BANCA EXAMINADORA

Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela **APROVAÇÃO** do/a discente neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

**Nota:** 1) O Presidente enviará esta ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão do discente será expedido após o discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.

Documento assinado eletronicamente por:

- Edione Teixeira de Carvalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/11/2020 16:52:56.
- Cleonice Terezinha Fernandes, Cleonice Terezinha Fernandes - Membro de banca de pós-graduação - Universidade de Cuiabá (33005265000565), em 30/11/2020 16:53:17.
- Taciana Mirna Sambrano, Taciana Mirna Sambrano - Membro de banca de pós-graduação - Universidade Federal de Mato Grosso - UfMT (1), em 01/12/2020 14:22:16.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/10/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.ifmt.edu.br/autenticar\\_documento/](https://suap.ifmt.edu.br/autenticar_documento/) e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 106505  
Código de Autenticação: 0d5e6d5bbe



## **DEDICATÓRIA**

Dedico às crianças:

Por me alegrar com sua presença!

Por me fazer pensar com suas curiosidades!

Por me desafiar com suas críticas inocentes!

Por me fazer chorar com suas verdades!

Por me fazer sorrir com suas peraltices.

Por me impulsionar em busca de respostas para compreender de sua essência.

Por me trazer paz e esperança com apenas um sorriso!

Por me achar a pessoa mais maravilhosa do mundo!

E por me permitir fazer parte da sua vida!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus, que me abençoa a cada dia derramando sobre mim seus dons e frutos de saúde, determinação e inteligência. Que pela sua infinita misericórdia e bondade cheguei ao final deste sonho que se tornou realidade, sustentada por suas providências.

Aos meus filhos Mayra e Mateus, que meu exemplo seja para eles mais forte que as palavras; às netas Bianca, Beatriz e Benjamim pela alegria e descontração nos momentos mais preocupantes.

Ao meu marido Wanderlei Teixeira por me acompanhar com carinho nos momentos de estudo intenso, pelos seus incentivos que me faziam seguir em frente e por tolerar a minha ausência, preocupação exagerada e ansiedade.

Agradeço, também, à nobre professora Doutora Edione Teixeira de Carvalho, pelo esforço, dedicação, paciência e motivação nos momentos de decisão e pesquisa. Rogo à Deus por ela por me orientar de forma tão competente e carinhosa, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

Agradeço em Especial ao IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Mato Grosso) e à UNIC (Universidade de Cuiabá) por oferecerem o curso de mestrado que me deu a oportunidade de realizar o sonho de ser mestre em ensino e, assim, contribuir com o processo educativo das crianças do meu município.

Às colegas do Centro Educacional Paulo Freire, Creche Padre João que tão importante foram para a realização da pesquisa. Agradeço a todos aqueles e aquelas que cooperaram para a realização e conclusão deste trabalho, em especial a todos os meus colegas da turma Mestrado/2019.

## Epígrafe

“Ao contrário, as cem existem”

A criança  
É feita de cem.  
A criança tem  
Cem mãos  
Cem pensamentos  
Cem modos de pensar  
De jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
Modos de escutar  
As maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
Para cantar e compreender.  
Cem mundos  
Para descobrir.  
Cem mundos  
Para inventar.  
Cem mundos  
Para sonhar.  
A criança tem  
Cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
Mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
Lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
De pensar sem as mãos  
De fazer sem a cabeça  
De escutar e de não falar  
De compreender sem alegrias  
De amar e maravilhar-se  
Só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
De descobrir o mundo que já existe  
E de cem  
Roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
Que o jogo e o trabalho  
A realidade e a fantasia  
A ciência e a imaginação  
O céu e a terra  
A razão e o sonho  
São coisas  
Que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
Que as cem não existem  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)  
(As cem linguagens da criança)

## RESUMO

Ultimamente, com o advento da BNCC, surge um novo paradigma de criança, compreendida como protagonista que interage, cria, participa e modifica a cultura e a sociedade por meio dos seus modos de ser e entender o mundo. Esse modo de ser e de se expressar da criança é proclamado como um direito; uma necessidade a ser considerada no ensino da Educação Infantil como um elo entre a aprendizagem e a vida. Desta maneira, o ensino precisa contextualizar-se com a vivência da criança do hoje, do agora, garantindo experiências em que possam se expressar, comunicar e interagir com as diversas linguagens, valorizando o lúdico, a cultura infantil e suas necessidades e individualidades. Com este intuito, estamos analisando as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil (Pré II- 5 anos), especificamente no que diz respeito ao brincar como eixo norteador do ensino da linguagem escrita. Para isto buscou-se uma abordagem qualitativa interpretativa de natureza aplicada, numa pesquisa do tipo exploratório e documental. Utilizamos das técnicas de levantamento bibliográfico, análise de documentos, pesquisa de campo com grupo focal composto por crianças e entrevistas semiestruturadas com professores em que a categorização das dimensões e a triangulação caracterizam o tratamento analítico adotado. Identificamos avanços e retrocessos na prática educativa em que o brincar ainda é visto como uma atividade separada dos processos educativos, concebido como uma ação espontânea da criança e rotinizada pela instituição. As práticas pedagógicas estão voltadas à alfabetização que dificilmente se contextualizam com o brincar e com os anseios das crianças. Este estudo servirá como suporte teórico para o professor reconceitualizar, ressignificar, validar ou invalidar suas práticas na rede municipal de ensino de Campo Verde-MT.

**Palavras-chave:** Brincar; Linguagem Escrita; Ensino

## **ABSTRACT**

Lately, with the advent of BNCC, a new child paradigm has emerged, understood as a protagonist who interacts, creates, participates and modifies culture and society through their ways of being and understanding the world. This child's way of being and expressing himself is proclaimed as a right, a need to be considered in the teaching of Early Childhood Education as a link between learning and life. In this way, teaching needs to be contextualized with the experience of the child of today, of the now, guaranteeing experiences in which they can express themselves, communicate and interact with different languages, valuing playfulness, children's culture and their needs and individualities. To this end, we are analyzing the pedagogical practices of teachers in early childhood education (Pre II-5 years old), specifically with regard to playing as a guiding axis in the teaching of written language. For this, a qualitative interpretative approach of an applied nature was sought, in an exploratory and documentary research. We used techniques such as bibliographic survey, document analysis and field research with a focus group with children and semi-structured interviews with teachers, in which the categorization of dimensions and triangulation characterize the analytical treatment adopted. We identified advances and setbacks in educational practice in which playing is still seen as an activity separate from educational processes, conceived as a spontaneous action by the child and routinized by the institution. Pedagogical practices are geared towards literacy, which are difficult to contextualize with children's play and desires. This study will serve as theoretical support for the teacher to reconceptualize, re-signify, validate or invalidate his practices in the municipal school system of Campo Verde-MT.

**Keywords:** Play; Written language; Teaching

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Percurso metodológico.....	55
<b>Figura 2:</b> Centro Educacional Paulo Freire.....	58
<b>Figura 3:</b> Creche Municipal Padre João.....	58
<b>Figura 4:</b> Triangulação de fontes de dados.....	63
<b>Figura 5:</b> Categorização das dimensões temáticas.....	64
<b>Figura 6:</b> Subcategorização da dimensão 1.....	65
<b>Figura 7:</b> Valorização do brincar .....	73
<b>Figura 8:</b> Subcategorização da dimensão 2.....	80
<b>Figura 9:</b> Competência para articulação.....	91
<b>Figura 10:</b> Processo de ensino da Linguagem Escrita.....	100
<b>Figura 11:</b> Subcategorização da dimensão3.....	117
<b>Figura 12:</b> Pressionada(I).....	126
<b>Figura 13:</b> Pressionada (II).....	127
<b>Figura 14:</b> Preocupação ao planejar.....	133

## **LISTA DE SIGLAS**

**A.C.** - Antes de Cristo

**ADI** - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CEB** - Câmara da Educação Básica

**CIEPs** - Centros Integrados de Educação Pública

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**DRC/MT** - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**EVA** - Etileno Acetato de Vinila

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC/ME** - Ministério da Educação

**PF** - Paulo Freire

**PJ** - Padre João

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**RECNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SEB** - Secretaria de Educação Básica

**SMEC** - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**TALE** - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
1.1. A história da escrita e o processo de apropriação na Educação Infantil .....	19
1.2. O ensino-aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil .....	22
1.3. A linguagem escrita como objeto de ensino nas instituições educativas.....	29
1.4. O brincar e suas concepções .....	33
1.5. O brincar como elo indissociável da aprendizagem .....	37
1.6. O professor como mediador no processo ensino- aprendizagem pelo brincar .....	41
1.7. A Educação Infantil numa perspectiva da Legislação: avanços e retrocessos.....	46
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
2.1. Metodologia adotada.....	55
2.2. Contexto da Pesquisa .....	57
2.3. Sujeitos participantes da pesquisa.....	58
2.4. Percursos realizados na pesquisa.....	60
2.5. Dados coletados para a pesquisa.....	60
2.6. Classificação por categorias.....	62
2.7. Triangulação de dados .....	63
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS: ÊNFASE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E NO OLHAR DA CRIANÇA .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1. Compreensão do brincar como eixo norteador: concepções e vivências .....</b>	<b>65</b>
3.1.1. O brincar na Legislação.....	65
3.1.2. O brincar: concepções e vivências docentes.....	69
3.1.3. O brincar das crianças: vivências na escola e em casa .....	78
<b>3.2. O brincar na articulação com a linguagem escrita e a atuação docente: concepções, contradições, avanços e retrocessos.....</b>	<b>79</b>
3.2.1. Legislação: a linguagem escrita nas interações e brincadeiras.....	80
3.2.2. Relatos da atuação docente: concepções, contradições, avanços e retrocessos na articulação do brincar com a linguagem escrita.....	89
3.2.2.1. Atuação docente na articulação do brincar e a linguagem escrita .....	94
3.2.2.2. O processo de ensino da linguagem escrita.....	98
3.2.2.3. Metodologias no processo de ensino da linguagem escrita.....	103
3.2.3. Brincar, ler e escrever: experiências vivenciadas pelas crianças.....	111
<b>3.3. O brincar e a linguagem escrita: relatos das (im)pressões e preocupações da prática docente e do saber das crianças.....</b>	<b>116</b>
3.3.1. A legislação: criança, um ser integral para brincar, aprender, viver.....	117

3.3.2. O brincar e o processo de ensino da linguagem escrita: (im)pressões e preocupações relacionadas.....	124
3.3.3. (Não) Sei ler e escrever as letrinhas.....	137
3.3.4. Repositório de brincadeiras que articulam o brincar e a linguagem escrita.....	144
3.3.4.1. Amarelinha dos dias da semana.....	145
3.3.4.2. Peteca da folha de bananeira.....	146
3.3.4.3. O que você viu ontem?.....	146
3.3.4.4. Em cima do piano.....	147
3.3.4.5. Associação de ideias.....	148
3.3.4.6. Ciranda .....	149
3.3.4.7. Com quem pretende se casar.....	149
3.3.4.8. Meu nome com movimento.....	150
3.3.4.9. Caixa Musical.....	151
3.3.4.10. Passe a caixa.....	152
3.3.4.11. Varal das Letras/sílabas/palavras.....	152
3.3.4.12. Complete a palavra.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>

## INTRODUÇÃO

Vamos brincar?! Este convite suscita-nos tantas ideias maravilhosas! Tantas lembranças de infância, dos modos de ser característicos das crianças. Como se o brincar estivesse intimamente relacionado à condição de ser criança.

Algumas pessoas consideram que o elemento chave do brincar é a diversão. Outras consideram o brincar como uma ação ligada ao desenvolvimento motor e não à educação; outras consideram o brincar como uma atividade que diz respeito somente às crianças pequenas; outras ainda defendem que o ato de brincar deve ser livre sem interferência dos adultos, escolhidos pelas próprias crianças. Na concepção de algumas pessoas leigas, a partir do momento que a criança frequenta uma instituição de ensino esta deve aprender a ler e escrever e não a brincar, isso eles fazem em casa; o dever da escola é ensinar.

Ao serem questionados sobre a importância do brincar, os profissionais que trabalham com crianças falam sem medo de errar que é muito importante o brincar para as crianças. Que elas também aprendem brincando. Qual é a concepção de brincar do professor? Realmente respeitam o direito da criança de brincar como forma de conhecer e agir no mundo, de interagir e socializar-se, aprender as diferentes linguagens e expressar-se?

Estudiosos como Saraiva (2011), Avril Brock (2011), Moyles (2002) apontam a importância das brincadeiras e jogos como formadores de sujeitos emocionalmente equilibrados e competentes para enfrentar desafios de diferentes ordens. Saraiva (2011) diz que os brinquedos e as brincadeiras, por possuírem uma função simbólica muito importante para a criança, devem ser admitidos no trabalho pedagógico escolar e que estes são úteis para a aprendizagem. A brincadeira não pode ser considerada como atividade sem utilidades pedagógicas, mas sim como uma prática que possibilita e reforça o elo entre aprendizagem e o riso, um auxílio para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, principalmente àquelas ligadas a leitura e a escrita. Na realidade, as escolas de educação infantil ainda estão mergulhadas numa tradição que privilegia a escolarização.

Como garantir o direito de brincar numa realidade onde este é somente uma atividade de descanso entre as atividades consideradas prioritárias pelo sistema educativo, com práticas que se igualam às escolas de ensino fundamental. Nossa pesquisa mostra que a maior preocupação dos professores de educação infantil está em quando e como ensinar a linguagem escrita-pelo menos em seus rudimentos- propostas estas que dificilmente se contextualizam com o brincar. Saber que o brincar é relevante e importante para a criança e oportunizar tempo, espaço, materiais para isso, não garante que o professor saiba fazer a transposição

didática metodológica e organizar o ambiente, realizar as intervenções para que a aprendizagem, por meio do brincar, seja eficiente. Há muitas incompreensões e concepções distorcidas quanto ao elo brincar e aprender. As diretrizes do ensino fundamental de nove anos- documento produzido pelo MEC (Ministério da Educação) - que trata da importância deste elo entre brincar e aprender diz que “O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos” (BRASIL, 2009, p. 23). Compreender o brincar como um eixo que ao mesmo tempo respeita o direito da criança de viver experiências próprias de sua fase e como uma forma natural de aprendizagem é o que se espera de um professor da educação infantil.

A criança é naturalmente curiosa e precisamos tirar proveito desse apetite de saber, desta curiosidade sem fim, desta fértil imaginação, da busca incansável por novas experiências para aprender. Segundo Brock (2011) a criança pequena não faz diferença entre trabalhar e brincar. Partindo desta indiferenciação, precisa-se compreender o valor que o brincar representa para o processo de aprendizagem. Colocá-lo em prática, oferecendo-lhes ambientes ricos e oportunidades desafiadoras, promover todo tipo de brincadeiras – “espontâneas, estruturadas, imaginativas, criativas – e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem estar” (BROCK, 2011, p. 6).

Estabelecer uma ponte entre oportunizar momentos para brincadeiras, em que a aprendizagem seja o foco sem sacrificar um direito e sem forçar uma aprendizagem mecânica e sem sentido para a criança, seria muito mais favorável. Saber sobre os pressupostos de uma pedagogia do brincar, compreender o porquê brincam, quais as conexões sinápticas são desenvolvidas nesta ação e, principalmente saber o que afirma a neurociência: como funciona o cérebro e como a criança aprende, é imprescindível para o fazer pedagógico. Mesmo por que “...brincar, crescer e aprender não são dissociados” (DELDUQUE ET AL, 2016 p. 24).

Por meio de pesquisas de alguns autores como Brock (2011), Moyles (2002, 2010), Saraiva (2001, 2011), Schiller e Rossano (2008) e Kishimoto (1996, 1997, 1998, 2010, 2011, 2016,) não há dúvida de que o brincar está intimamente ligado à aprendizagem, principalmente das linguagens. Hoje, com tantos avanços tecnológicos, saber ler e escrever significa estar incluso na sociedade moderna e poder usufruir com liberdade dos seus direitos.

O ensino da leitura e da escrita tornou-se objeto de atenção e pesquisa de educadores e estudiosos da área nas últimas décadas, principalmente após a divulgação da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Mais recentemente, com a antecipação da escolarização obrigatória, no ensino fundamental de nove anos “... a questão

vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos” (BRASIL, 2009, p. 13.), pois ao passar o ensino fundamental para nove anos é aconselhável ver a adequação e a inadequação quanto ao ensino da linguagem escrita nesta fase. Para Moraes (2019), é preciso estar garantido no dia-a-dia dos aprendizes o brincar e as linguagens, pois “... brincar, cantar, dançar convivem perfeitamente com refletir sobre palavras em suas formas orais e gráficas” (MORAIS, 2019, p. 13).

Na concepção de muitos professores é inadequado o ensino da linguagem escrita para crianças menores de seis anos, por acreditar que “...ensinar a ler e escrever nessa faixa etária roubaria o direito da criança de viver plenamente a infância” (BRASIL, 2009, p. 14). Outros admitem ser adequado ensinar a linguagem que se escreve desde a educação infantil “... com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 14). Eis uma questão complexa que merece muitas investigações, pesquisas e estudos por parte de educadores e pesquisadores e também por parte do poder público quanto aos rumos da educação da criança pequena no país.

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo começamos a compreender e a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Há indicações que desde o ventre da mãe alguma aprendizagem ocorre, ao nascer, a criança já identifica o som da voz da mãe. Aprender a falar é algo natural, já viemos programados, no caso do cérebro considerado normal, mas que a criança precisa ser estimulada e interagir com o meio em que vive (COSENZA; GUERRA, 2011). A cada dia a criança vai se familiarizando com os objetos, com as pessoas, com o ambiente, buscando significados e respostas às suas curiosidades. Martins (1994) lembra que apesar da linguagem oral ser considerada natural ela também é muito complexa e que demanda de muita experiência com nós mesmos e com o mundo. A autora ainda observa que no contato com crianças pequenas é possível verificar que elas fazem perguntas, explicam fatos, descrevem pessoas e objetos, reconhecem e utilizam letras e numerais nos seus escritos, representam-se por desenhos; portanto já se comunicam oralmente e de forma gráfica. As crianças querem escrever, ler, desenhar, pintar, recortar, colar, ler livros de histórias. Demonstram um desejo de aprender natural. São curiosas, observadoras, questionadoras, ativas.

Mas, o ato de ler e escrever estão intimamente relacionados antecipadamente com a leitura do mundo, isso vai além da aquisição da leitura e da escrita pela decodificação (FREIRE, 1987). Portanto hoje não se pode considerar que alguém esteja alfabetizado apenas porque é capaz de ler instruções simples, ou porque sabe assinar seu nome, ou porque sabe

manusear um meio eletrônico. Para Ferreiro (2001b) a definição do que seja um leitor eficiente no mundo da escrita muda constantemente em função da intensidade dos usos da escrita na sociedade. E quanto a esta mudança de definições do que seja realmente um leitor eficiente, a escola precisa estar atenta. A missão de mediar o conhecimento produzido com as vivências da criança é do professor.

O professor é o sujeito que possui conhecimentos de diferentes naturezas e sua prática é muito complexa, segundo Weisz e Sanches (2002), no qual seu papel primordial é “se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequados a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa reconhecer” (WEISZ, SANCHES; 2002, p.118). Nas últimas décadas o papel do professor ganhou outros enfoques muito mais dinâmicos e abrangentes. Em razão disso, exige-se que o professor busque constantemente aperfeiçoar-se e capacitar-se profissionalmente, muito mais do que outros profissionais, “...para que se elaborem seus planejamentos com o cérebro, pensando no cérebro, para transformar cérebros” (DELDUQUE, 2016, p. 28).

Nem sempre o ato de garantir a aprendizagem da escrita para crianças pequenas acontece sem problemas, assim como acontece nas demais fases subsequentes do ensino fundamental. Um deles, o sacrifício da própria infância, em prol de uma sociedade que pressiona os pais para que a criança aprenda logo, a ler e escrever (com um peso especial da mídia, nessa pressão). É o chamado “queimar etapas”, em nome até mesmo de modismos pedagógicos mal assimilados. Até porque, se as crianças, nessa faixa etária, estão “mais antenadas” com a assimilação da leitura e escrita, nem todas têm a mesma velocidade para tanto, ou seja, todas têm seu próprio tempo.

Por todas as questões acima colocadas, justifica-se esta pesquisa, que nasce das inquietações vivenciadas no contexto da sala de aula e da compreensão de que há novos cenários na educação, em que os novos paradigmas definem a criança como ser cultural, social, histórico e competente para produzir conhecimento, interagir culturalmente, se desenvolver e aprender nas interações e brincadeiras, sendo esta a protagonista de sua própria aprendizagem. A partir das concepções trazidas pelos documentos legais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), não se admite mais uma prática educativa na infância voltada ao ensino descontextualizado das interações e brincadeiras e dos interesses das crianças. Uma prática que não a considera como centro do processo e que visa somente o assistencialismo ou a escolarização com o intuito de prepará-la para o ensino fundamental.

Por tudo isto, buscamos comprovar com esta pesquisa as seguintes interrogantes científicas: se os professores do Pré II, última fase da Educação Infantil, utilizavam-se da brincadeira como eixo norteador para ensinar (entre outras coisas) a linguagem escrita? O que revelam suas práticas em relação ao eixo brincar, avanços e retrocessos para a aprendizagem da linguagem escrita nesta fase? O grande desafio desta pesquisa é o de identificar uma relação imbricada entre o brincar e o ensino da linguagem escrita na educação infantil, de forma a garantir ambos os direitos segundo as particularidades desta fase.

Portanto, no anseio de buscar evidências que explicitem o problema posto. O objetivo geral desta pesquisa científica é analisar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil (Pré II- 5 anos), especificamente no que diz respeito ao brincar como eixo norteador do ensino da linguagem escrita nesta fase. Para tanto encampamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Comparar o que dizem as teorias e documentos legais sobre o direito de brincar da criança e o ensino da linguagem escrita nesta fase.
- ✓ Identificar os avanços e retrocessos das práticas pedagógicas relatadas pelos professores (Pré II-5 anos) em relação ao brincar como eixo norteador do ensino da linguagem escrita.
- ✓ Analisar como as crianças percebem o brincar na escola e seus conhecimentos acerca da linguagem escrita.

Quando se trata de pesquisar a prática pedagógica, é o mesmo que tornar explícito, revelar o professor em sua individualidade e suas capacidades. É entrar num campo de intimidades e sensibilidades. Por essa razão, agimos com ética profissional e prezamos pela escuta e observação sensível em todo o processo, deixando claros os objetivos da pesquisa e da importância da mesma para a interpretação das práticas e para a melhoria do processo de ensino no primeiro contato feito com os professores. Guiamos o olhar para o fenômeno a serem observados, sem comentários positivos ou negativos, gestos, olhares, aprovação ou desaprovação que pudessem desagradar ou ferir diante de suas concepções e práticas. Compreendemos cada ato, palavra e gesto do professor como parte integrante do objeto pesquisado, sem rótulos, sem julgamentos e sem preconceitos.

Para o desenvolvimento desta investigação científica, adotou-se uma abordagem qualitativa interpretativa de natureza aplicada, por fazermos a ligação dos dados colhidos com os conhecimentos significativos originados das pesquisas teóricas e documentais. Adotou-se também o tipo de pesquisa exploratória, com levantamento de hipóteses e dos objetivos pretendidos. Realizamos ainda levantamento bibliográfico dos clássicos e atuais, entrevistas

com professores que tem experiências práticas com o problema, grupo focal com as crianças e análise de documentos legais produzidos pelo MEC e documentos institucionais, tais como: Projeto Político Pedagógico, Planejamento anual, bimestral e diário dos professores. O procedimento de análise a ser adotado para a interpretação dos dados foi organizado por categorização dos dados por meio da triangulação de fontes de dados, o que caracteriza o uso da combinação de três técnicas, as quais são: os pensamentos a luz dos teóricos; da análise da legislação e dos documentos da escola; e por fim a voz e compreensão das crianças e dos professores.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “O desenvolvimento da linguagem escrita e do brincar na educação infantil numa perspectiva teórica”, abordamos os conceitos sobre o brincar e suas implicações no processo educativo da criança pequena e no que se constitui historicamente a linguagem escrita bem como suas orientações legais. Buscamos compreender como a escrita e o brincar são vistos nas instituições de educação infantil e como os professores comumente concebem estes dois eixos no processo de ensinar articulando estes eixos aos saberes socioculturais.

No segundo capítulo, “Percurso metodológico da pesquisa”, trata-se da metodologia adotada, contextualizando o local da pesquisa e seus sujeitos, as técnicas realizadas na coleta dos dados e todo o percurso percorrido pelo pesquisador para a interpretação dos dados.

No terceiro capítulo: “Análise dos dados: ênfase na prática pedagógica do professor e no olhar da criança”, buscou-se relatar os aspectos relevantes do discurso das entrevistas realizadas com as professoras, realizando uma ponte de significados entre os dados. Analisou-se da mesma forma, os aspectos relevantes, resultantes da fala das crianças ao participarem do grupo focal, colocando suas compreensões, intermediando com a fala dos professores, dos teóricos e dos documentos analisados. Por meio da categorização dos dados permitiram-nos perceber os avanços e retrocessos da prática pedagógica dos professores, evidenciando de que forma utilizam o brincar como eixo que norteia as práticas de ensino da linguagem escrita, foco principal da pesquisa. Para finalizar, apresentamos algumas propostas em que a brincadeira pode ser articulada com a linguagem escrita ajudando o professor a entender as possibilidades e adequar às necessidades das crianças e aos seus objetivos de ensino.

## **1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA TEÓRICA**

Este capítulo dedica-se à apresentação de uma abordagem às concepções de ensino da linguagem escrita e a prática do brincar no contexto escolar da educação infantil numa perspectiva teórica. Nosso objetivo é trazer para discussão contribuições de estudiosos que sirvam de fundamentação quanto ao ensino da linguagem escrita na educação infantil como um elo indissociável do brincar e vice-versa. Para tanto, tornou-se necessário buscar um referencial que nos apresente os aspectos teóricos que a linguagem escrita representa como objeto de ensino e de aprendizagem e um referencial do brincar enquanto linguagem, expressão, interação que contribua para um desenvolvimento harmonioso da criança no processo de aprendizagem.

Conceituar o que é brincadeira é fácil para uma criança ou por um adulto sem realmente especificar o que isto quer dizer. Como podemos identificar, dentro de uma sala de educação infantil principalmente, o que é brincadeira e o que se caracteriza como atividade pedagógica. Brincar realmente facilita o desenvolvimento de competências que contribuem para uma boa aprendizagem? Qual é o papel do educador nas situações de brincadeira? O que a criança necessita aprender sobre a escrita nesta fase? É possível estabelecer um equilíbrio entre brincar e aprender os conhecimentos “escolarizáveis”? São questionamentos que nos impulsionam para a busca de respostas através dos textos construídos na conversa que estabelecemos com os autores que buscamos nos embasar.

### **1.1. A HISTÓRIA DA ESCRITA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A base de comunicação entre os seres humanos foi, desde os primórdios, a linguagem oral, ou seja, o dialeto nativo de uma nação. “A linguagem é importante porque ela é o que faz de nós seres humanos capazes de fazer a história e de contar história usando nossa língua” (KRAMER, 2010, p. 124). Com o aparecimento da escrita, considerado por Vigotsky (2007) como um “simbolismo de segunda ordem”, esta modalidade de comunicação torna-se gradualmente, “um simbolismo direto”. O aparecimento da escrita, sem dúvida, “foi o momento mais importante da história da humanidade” (VIGOTSKY, 2007, p. 126). A escrita representa uma conquista para a humanidade e se constituiu numa necessidade intrínseca da

sociedade contemporânea “pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pode ser controlado pelos indivíduos” (CAGLIARI, 2009, p. 7).

Sobre o aparecimento da escrita, somente para uma rápida recordação, Barbosa (2001, p. 71), diz que não se pode precisar com exatidão, mas, “supõe-se que o homem, para ordenar o mundo em que vivia e tornar público e durável seu pensamento, inventou uma série complexa de sinais”. Os primeiros vestígios destes sinais foram encontrados em Uruk, há cerca de 5.000 anos na região localizada entre os rios Tigre e Eufrates. O aparecimento da escrita é tão remoto que chega a adquirir, em muitas culturas, um “caráter divino”, no qual muitos acreditam que foi criada pelos deuses, segundo Barbosa (2001).

Ainda sobre a escrita, Ellis (1995, p.7) também diz que “os verdadeiros sistemas de escrita emergiram pela primeira vez, quando os símbolos de escrita foram usados para representar palavras da língua, ao invés de objetos ou conceitos”. Neste sentido Cagliari (2009, p. 90) aponta que “A escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala...”. Em seus aspectos mais gerais, a escrita como sistema de representação da fala e do pensamento humano passou por diferentes fases. Cagliari (2009) caracteriza estas fases em três momentos distintos. A primeira fase, pictórica, se difere pela escrita por meio de desenhos que não são associados ao som, mas à imagem do que se quer representar, comumente são objetos que fazem parte da realidade; a fase ideográfica, que se caracteriza pela escrita com desenhos, em que cada figura representava um nome ou uma letra por meio de associação. Com o passar do tempo estas figuras foram perdendo alguns traços essenciais e se tornaram em simples convenção da escrita, dando origem as letras do alfabeto e; finalmente a fase alfabética, que se caracteriza pelo uso de letras que representam os sons da fala.

Um dos sistemas de representação da fala, a escrita, tem o desenho como princípio norteador. O alfabeto, tal como conhecemos hoje, foi criado e aperfeiçoado a partir do desenho, que fora constituído como fonte de informação na fase ideográfica. Passou por várias transformações e adaptações de culturas e povos diferentes, como os fenícios, egípcios e finalmente do grego-latino do qual provém nosso alfabeto (CAGLIARI, 2009). Sobre a invenção do alfabeto que constitui a base da escrita alfabética, Ellis (1995, p. 9) relata que: “O último grande passo para a invenção do alfabeto ocorreu em torno do ano 1.000 A.C. quando os antigos gregos tomaram o sistema de escrita silábica dos fenícios, adaptando-o pelo uso de um caractere escrito individualmente para cada som de consoante e vogal da língua grega”. Esta mesma autora afirma que todos os alfabetos modernos descendem da versão grega e,

com a invenção desse mais novo signo de distinção, o sistema de escrita foi evoluindo até encontrar o seu suporte definitivo, o livro. Para Barbosa (2001):

“[...] com o livro, a escrita se espalhou pelo mundo como veneno em água” e deu origem a escritores e leitores. Com a adoção da escrita como “um sistema gráfico de armazenamento e recuperação de informação... a linguagem deixou de ser..., substância sonora que se evapora no ar..., a linguagem passou a ser vista” (BARBOSA, 2001, p 72).

A escrita passou a ser ao mesmo tempo “remédio e veneno” (TFOUNI, 2001, p. 67), serve tanto à dominação quanto à libertação. Ao passar do analfabetismo para o domínio do alfabeto, o homem ganhou o poder de compreender uma mensagem codificada em signos visual auxiliada por sinais gráficos e pontuações. “Dominando a escrita, o homem pode acentuar sua superioridade em relação aos outros animais, ampliando também sua memória coletiva” (ASSUNÇÃO 2000, p. 26). O saber confere ao homem poder: sobre os animais, a natureza, sobre si mesmo e sobre os outros homens. De privilégio da classe dominante, saber escrever e ter acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade é a maior fonte de poder até hoje encontrada e perseguida por todos que ouvem falar de seu poder e a admiram. “Os gregos, que já privilegiavam o pensar em detrimento do fazer, compreenderam o quanto a escrita poderia aliar saber e poder” (ZACCUR, 2001, p. 31).

Por isso, durante muito tempo a escrita deixou de evoluir em função do poder social que dava a quem a dominava. Os escribas egípcios passavam o domínio da escrita a seus filhos que os sucediam em suas profissões mais honrosas, \_ que da maioria do povo\_ mais valorizada em função da complexidade de se fazer frases no Egito. Concomitante á invenção da escrita, toda leitura era feita em voz alta. Desde os sumérios, as palavras escritas destinavam-se a serem pronunciadas em voz alta, uma vez que elas traziam implícitos, sons (BORBOSA, 2001). O domínio da linguagem oral, como diz Seber (2009, p. 162), “constitui suporte indispensável aos progressos da escrita e da leitura”. E o objetivo primeiro da escrita é a leitura.

O domínio sobre a língua escrita, conseqüentemente da leitura, não é um processo natural e espontâneo como o da linguagem oral, pois esta “...é uma capacidade já programada em nosso sistema nervoso” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 34). Porém, para saber ler, escrever e interpretar a escrita é preciso habilidade e um extenso aprendizado. Como diz Vigotsky (2007, p. 125), “Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”. No caso das escritas alfabéticas, para codificar os dois tipos de informação que esta modalidade permite a sonora e a semântica, sendo que “parte do mundo acidental conseguiu

generalizar uma das técnicas de acesso ao sistema de escrita através do processo de alfabetização” (BARBOSA, 2001, p 73).

Com isso, já no “século XX incorporou-se a ideia que é preciso alfabetizar todas as crianças...” (PINTO; PRADO, 2001, p. 93), e à escola, socialmente instituída, foi dada a responsabilidade de transmitir o saber acumulado pela humanidade e de produzir novos conhecimentos. Para Lerner (2002, p.17), “O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”. E quem conhece a realidade brasileira, principalmente as classes de alfabetização, este objetivo também é perseguido pela maioria das crianças que muitas vezes fracassam nesse intento.

Assim, como a invenção da escrita foi para a história da humanidade o momento mais importante, assim também a aquisição da linguagem escrita, ou seja, a alfabetização não deixa de ser o acontecimento mais importante da formação escolar de uma pessoa. Hoje em dia, em função da intensa criatividade humana, perdemos a noção da importância da escrita para o desenvolvimento da civilização. Seu surgimento parece ter sido inevitável devido ao fato de a escrita hoje ser algo tão natural (CAGLIARI, 2009).

Essas considerações são pertinentes se quisermos entender como a criança concebe a língua escrita e os processos pelos quais ela passa até o domínio total do código escrito. Assim como as primeiras civilizações faziam inscrições na pedra, onde a escrita representava o próprio objeto, segundo estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores (1985, 1996, 2001a, 2001b), as crianças também fazem essas associações. A criança acredita em sua fase inicial da escrita que escrever é desenhar o objeto, as pessoas, as coisas. Para esta autora um grande passo no processo de aproveitamento do código escrito da língua materna dá-se quando surge a necessidade de diferenciar a escrita do desenho e do próprio objeto, o que corresponde a primeira fase de escrita desenvolvida pela criança (FERREIRO;TEBEROSKY, 1985).

Desta forma, dominar o código escrito e ter acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades, a qual outorgou à escola a função essencial de transmitir esses saberes, por meio de instrumentos variados, a todos as pessoas.

## 1.2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil tem sentido em si mesma e não tem necessidade de subordinar-se às outras etapas educativas. O que é aconselhável haver é “uma estrutura, um funcionamento

e uma organização própria que sejam coerentes com os objetivos próprios desse nível educativo” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 55). Segundo estes autores, uma das finalidades da educação infantil é preparar para um bom acompanhamento da escolaridade obrigatória, ou seja, para a alfabetização de fato.

Quanto a este quesito, duas posições extremas são observadas na prática pedagógica. A primeira, diz respeito à antecipação da iniciação da leitura e da escrita, igualando o ensino infantil às práticas tradicionais do primeiro ano do ensino fundamental. A segunda posição é totalmente oposta, evitar ao máximo o contato da criança com a língua escrita. Para Ferreiro (2001b), existem razões subjacentes para estas posições serem adotadas nas instituições de ensino infantil, público e particular, que podem ser percebidas tanto de uma posição quanto da outra por origens e motivos diferentes. No caso das instituições públicas tradicionais, os professores reclamam que as crianças chegam “mal preparadas” e que por esse motivo não conseguem cumprir o programa, objetivos e conteúdos previstos para o primeiro ano do ensino fundamental. Para suprir esta “falha” as salas de pré-escola assemelham-se à do primeiro ano primário: “exercício de controle motriz e discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro... e nenhum uso funcional da língua” (FERREIRO, 2001a, p. 97). O mesmo acontece nas escolas de caráter privado, em que a expectativa educativa dos pais em relação aos seus filhos é alta; esperam que estes sejam alfabetizados antes de terminar a pré-escola. Nas escolas oficiais de caráter público onde se acredita que a criança de até cinco anos só aprende quando o adulto decide quando e como ensinar a ler e escrever, estas são impedidas de aproximar-se da língua escrita. Com esta visão “vemos as salas da pré-escola sofrerem um meticuloso processo de limpeza... É proibido ler. É proibido escrever” (FERREIRO, 2001b, p. 97).

Vigotsky (2007) concorda, até certo ponto, com a primeira posição denunciada por Ferreiro (2001) no que diz respeito a antecipação do ensino da leitura e da escrita para a etapa da educação infantil, porém com ressalvas. Para ele este entusiasmo por ensinar a escrita como uma habilidade técnica é que tem causado um impacto negativo no ensino e na abordagem teórica do problema, deixando a linguagem escrita viva para segundo plano. Ao levar em consideração a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, pelos seus estudos, experimentos e análise das pesquisas realizadas, Vigotsky chegou a conclusão que “se as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita,... então o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar” (VIGOTSKY, 2007, p. 142). Porém o autor insere sua preocupação diante da interpretação desta proposta. Para ele é desejável que as crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são

capazes de ler e escrever. Porém, se a escrita for usada para escrever coisas que não façam sentido para a criança e, que o desejo e a necessidade de escrever não parta da própria criança, mediado pelo professor de forma clara e objetiva, a escrita se tornará uma habilidade motora mecânica sem função social, sem expressão e sem personalidade. Para ele, a criança deve sentir a necessidade da leitura e da escrita em situações de usos reais para que a leitura e a escrita possam ser significativas para ela; isso cabe ao educador despertar nas crianças essa necessidade, dar relevância a esta capacidade da escrita para a vida da criança e não somente como uma técnica ou habilidade manual mecânica e sim como algo a ser ensinado naturalmente.

Quanto a conclusão de Vigotsky, incorporamos as contribuições feitas por Röhrs (2010), numa antologia feita às obras de Montessori numa tentativa de abordar detalhadamente os princípios da pedagogia montessoriana, orienta que a escrita deve ser acoplada ao brincar infantil e que esta deve ser cultivada de forma natural e não imposta. Röhrs (2010), reportando-se a pedagogia de Montessori, intitula o jardim de infância como o melhor lugar para a criança aprender a ler e escrever. Defende ser o melhor método para ensinar a leitura e a escrita, aquele, cujas crianças aprendem, não a ler e escrever, mas que descubram essas habilidades nas situações de brincar. As crianças devem sentir a necessidade de ler e escrever no seu próprio brincar ou brincadeiras (RÖHRS, 2010).

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo começamos a compreender e a dar sentido ao que e a quem nos cerca. A cada dia, a criança vai aumentando seu nível de letramento e com isso se alfabetizando, buscando significados e respostas às suas curiosidades. “Trata-se, pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida” (MARTINS, 1994, p. 12). No contato com crianças pequenas é possível verificar que elas fazem perguntas, explicam fatos, descrevem pessoas e objetos, reconhecem e utilizam letras e numerais nos seus escritos; portanto já se comunicam oralmente e de forma gráfica. As crianças querem escrever, ler, desenhar, pintar, recortar, colar, ler livros de histórias. Demonstrem um desejo de aprender natural. São curiosas, observadoras, questionadoras, ativas.

Estudiosos em neurociência indicam que aprendemos desde o período gestacional e que por este motivo a Educação Infantil é tão importante para o desenvolvimento da criança, pois é nesta etapa que estabelece suas primeiras experiências com o outro, com o ambiente, com as mediações e os cuidados recebidos (REBELLO, 2016).

Para Cosenza e Guerra (2011), num estudo sobre neurociência e educação, quanto mais experiências de interação com o ambiente, mais conexões nervosas se confirmarão no

cérebro da criança, decorrendo daí novas aprendizagens e novos comportamentos. Para que as crianças desenvolvam um sistema nervoso mais complexo, as discussões confirmam que a estimulação precoce é vantajosa. Porém os autores advertem que “embora a privação sensorial e o ambiente empobrecido sejam prejudiciais, não está claro se é recomendável ou vantajoso o ‘bombardeamento’ precoce com muitas informações ambientais” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34). Para estes estudiosos, nosso cérebro foi programado para se desenvolver de forma natural em um ambiente que não se distancie do padrão de normalidade e que é improvável que uma estimulação mecânica induzida traga benefícios pra uma aprendizagem eficiente e significativa.

Sabemos que é papel fundamental da escola aproximar a criança do escrito. Galvão (2016), afirma que quanto mais à criança transitar por ambientes em que circula o escrito, terá muito mais chance de compreender seus significados e usos sociais. Ela adverte que a linguagem escrita é apenas uma das linguagens e variadas e diversas formas de expressão e comunicação que precisam ser desenvolvidas para que a criança atribua significado ao mundo, apreendendo, produzindo tornando-se visível para o outro. E essas formas como a oralidade, a dança, a música, as artes, as linguagens corporais, audiovisual, matemática, digital e outras contribuem para que o processo de aquisição da língua escrita se torne natural, interessante, lúdica para o aprendiz.

Mas a velha pergunta citada por Ferreiro (2001b, p. 96): “deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?”, ainda é muito latente nas instituições de educação infantil. Quanto a isto a autora aconselha que não se trata de adotar as práticas ruins da escola primária nem afastar as crianças da língua escrita, ambas as concepções da falsa dicotomia do questionamento anterior. Sua resposta a este questionamento é: “não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda” (FERREIRO, 2001b, p. 38).

Para Lerner (2002, p. 41), “não há uma diferença fundamental entre ler e aprender a ler, ou entre escrever e aprender a escrever”. Por este motivo a escola deve, desde o princípio, colocar a criança em contato com o mundo da leitura e da escrita e a participar de situações em que estas modalidades de ensino-aprendizagem sejam significativas. Para ela, é preciso colocar à disposição da criança muitos e diferentes portadores textuais, ler para elas e produzir com elas muitos e bons textos. Com isso a criança conhece diversos gêneros textuais e sabe fazer antecipações fundadas nestes conhecimentos que já possui ao tentar ler e a produzir textos orais com destino escrito. Com isto descobre novas características da língua escrita familiarizando-se com este ato antes mesmo de saber escrever e ler no sentido convencional.

Ao discutir sobre linguagem escrita podemos fazer uma analogia das conclusões de Vigotsky (2007) com as ideias Montessorianas esclarecidas por Röhrs(2010), a respeito das ações que antecedem a escrita. Para Röhrs, Montessori considera o trabalho manual e o domínio da caligrafia, exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita; já Vigotsky considera que deveriam ser estágios preparatórios para o domínio da linguagem escrita, a representação simbólica e gráfica dos gestos por meio de desenhos e rabiscos e do brinquedo de faz de conta. Vigotsky conclui que “...o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (2007, p. 145)

Para Röhrs (2010) numa análise à obra de Montessori (1965), deixa claro que a escrita é uma atividade complexa que parte se relaciona com o mecanismo motor e parte com o trabalho da inteligência; considera o mecanismo motor da escrita a parte mais penosa e difícil no aprendizado da atividade de escrever. Para Röhrs, Montessori deixa claro que “criar palavras é..., mais apaixonante que lê-las!” e “muito mais ‘fácil’ que ‘escrevê-las’” (RÖHRS, 2010, p. 92). Montessori compara o desenvolvimento da linguagem gráfica semelhante a segunda dentição, em que ambos os processos acontecem num estágio mais avançado do desenvolvimento. “Enquanto a criança for incapaz, pela sua imaturidade, de utilizar tal linguagem, poderá ser dispensado do penoso trabalho de aprendê-la” (RÖHRS, 2010, p. 91).

Considera que o conhecimento da leitura e da escrita é diferente dos sinais alfabéticos e que este só é adquirido quando o vocábulo que corresponde ao sinal gráfico tem uma significação, assim como na linguagem oral, indicada pela aparição de vocábulos significativos. Assim como Emilia Ferreiro (2001), neste quesito Montessori (RÖHRS, 2010) aconselha ser considerado nesta etapa de ensino, não o mecanismo motor da escrita, mas o trabalho com a inteligência no qual a criança irá pensar sobre a escrita sem a necessidade de executá-la, acoplando esta atividade ao brinquedo, ao jogo, a brincadeira.

Concordando com os princípios da proposta pedagógica montessoriana, ao considerar que a linguagem escrita deve ser trabalhada por meio da brincadeira sem a necessidade de escrevê-la, defensores da metodologia da consciência fonológica, como Morais (2019), diz que alfabetizar letrando desde a educação infantil, oportunizando às crianças a refletirem sobre as palavras orais e escritas, precisa ser um norte pedagógico a ser seguido. Para Morais (2019):

“Brincar com palavras, desde a infância, é muito frequente na maioria das culturas que conhecemos. Por isso, no lugar de ‘treinamentos’ insípidos ou enfadonhos julgamos mais adequado criarmos situações lúdicas em que, prazerosamente, as crianças exerçam a curiosidade sobre palavras.” (MORAIS, 2019, p. 225).

Brincar com as palavras permite à criança descobrir e entender que “aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (ADAMS et al, 2006, p. 19). Para o desenvolvimento de tais habilidades, também chamadas de habilidades metalinguísticas, ou seja, a tomada de consciência das características formais da linguagem, o aprendiz precisa compreender dois conceitos básicos: que a língua falada pode ser segmentada em frases, palavras, sílabas e fonemas e que essas unidades se repetem em diferentes palavras. Segundo este mesmo autor, a criança pré-escolar com um nível de consciência fonológica elevada é um indicador de forte êxito na aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental. Tais defensores do método confirmam que para isso acontecer o ensino precisa ser sistemático, consistente e com instrução direta de atividades com um nível hierárquico de desafios oportunizando as crianças refletirem sobre os sons da linguagem, percebendo que o que ela fala tem som.

Adams (et. al, 2006) e colaboradores aconselham que para o sucesso do futuro leitor, as habilidades de consciência fonológica podem iniciar desde os quatro anos de idade com atividades que são apropriadas para a idade e altamente envolventes que normalmente se inicia com rimas e aliterações, após com atividades que desenvolvem a consciência das palavras, seguidas da consciência silábica e por fim a consciência fonêmica, a última habilidade a ser desenvolvida, por ser considerada a mais difícil de estabelecer, porém a mais importante para a aprendizagem da língua escrita. Para a construção da linguagem escrita é preciso separar os sons dos fonemas, unidades menores da língua, e categorizá-los, pois não nascemos com consciência fonêmica inata como a fala, mas podemos aprender por meio da atenção às semelhanças, diferenças, quantidade e ordem dos sons da fala. Tudo isso possibilita entender como a escrita alfabética funciona, compreensão necessária para aprender a ler e escrever com autonomia.

Para Ferreiro (2001b, p. 101), só se atribui “ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o ‘saber’ sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras”. Ferreiro defende ainda que, bem antes de fazer parte do ensino escolarizável a criança inicia seu aprendizado sobre o sistema de escrita em contextos variados onde a leitura e a escrita se constituem em verdadeiros atos sociais. As crianças já trabalham cognitivamente com diversas informações sobre a leitura e a escrita das mais variadas procedências viabilizadas pelos adultos que muitas vezes não têm o intuito de informar a criança, mas a criança recebe estas informações participando desses atos sociais que envolvem estas duas formas de representação. É pela participação contínua de atos sociais de leitura e escrita que a criança acaba compreendendo a importância da escrita. Para as crianças, principalmente as rurais ou

crianças que não tem contato com adultos alfabetizados, que estão em desvantagem em relação às urbanas. Para Ferreiro, a pré-escola deve cumprir a função básica de permitir essa informação com sentido social e não meramente escolar. Ela esclarece com veemência quanto à função real da pré-escola, dizendo que nesta etapa se “deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas...” (FERREIRO, 2001, p 102).

Concordando com Ferreiro, Lerner (2002, p. 17) diz que é tarefa incontestável da escola: incorporar todos os alunos à cultura do escrito. Porém “é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita”.

Os neurocientistas nos revelam que nosso “sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 35) e que a aprendizagem de uma segunda língua é adquirida facilmente nesta etapa, porém nosso genoma não vem programado para aprender a ler e escrever, como viemos com genes especializados para falar. A maioria dos comportamentos tem que ser aprendidos e, isso depende muito da interação com o ambiente e a estimulação de capacidades que, se não desenvolvidas no momento certo, pode acarretar perdas irreversíveis para a criança. Com isso, o que define a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são as oportunidades que esta tem de realizar constantes experiências sociais com a escrita e de refletir sobre ela (MORAIS, 2019).

Para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não é “apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das circunstâncias de vida” (MARTINS, 1994, p.13). Aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. A linguagem é compreendida pela criança quando ela é capaz de interpretar as palavras e frases num contexto de “significados”. Por esta razão, quanto mais rico e apropriado for o ambiente em que vive e o vocabulário utilizado, mais depressa ela se aproximará da leitura e da escrita. Então a criança chega a perceber a importância da escrita e da leitura quando precisa escrever um recado, um bilhete, uma carta para um amigo, quando precisa registrar uma receita para depois lembrá-la, por exemplo. Ela percebe as funções de registro, de guardar na memória e de comunicação que a escrita lhe permite (MARTINS, 1994).

Afirmam as pesquisas recentes sobre o cérebro humano que “...embora ainda exista muito espaço para mudanças durante a vida, em nenhum período subsequente novos conhecimentos serão adquiridos com tanta eficiência e facilidade como nos anos pré-escolares” (MOYLES, 2010, p. 25).

Uma pesquisa da neurociência básica com o cérebro de crianças, realizada por Fumiko Hoeft e outros cientistas nos anos de 2008 e 2009, publicada pela revista *Psychological Science* em 2014, descobriu que algo consistentemente previa o sucesso de uma criança frente a leitura: o crescimento da substância branca de uma área específica do cérebro, na região temporoparietal esquerda. Esse crescimento se dá em torno dos cinco aos oito anos de idade, essa área cerebral é onde se realiza o trabalho de ligar sons e letras e como eles se correspondem. Este aumento no volume da substância branca contribui para prever resultados positivos no desenvolvimento da leitura neste momento de vida da criança. Diante dos resultados, os autores concordam com o desenvolvimento de atividades que estimulem a consciência fonológica, dizendo que tal habilidade é imprescindível para o sucesso da leitura porque a criança associa o som a cada componente da sentença, palavra, sílaba ou letra bem como consegue visualizar na escrita tais sons.

Contudo, essa descoberta ajuda-nos a concluir que, se o aumento da massa branca no cérebro não acontecer no tempo previsto (de 5 aos 8 anos de idade) as crianças terão muito mais dificuldade. Dificuldade em olhar para as letras, associar ao som e transformá-las em palavras que tenham significado, transpondo a decodificação do código para um nível muito maior de compreensão da palavra. A neurociência contribui com o processo educativo à medida que nos fornece conclusões de estudos e pesquisas que nos ajudam a compreender melhor o desenvolvimento do cérebro e a refletir sobre nosso fazer pedagógico adequando estratégias e métodos mais dinâmicos e preditores de sucesso (HOEFT et al, 2014).

### 1.3. A LINGUAGEM ESCRITA COMO OBJETO DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A instituição escolar, com o passar dos séculos transferiu a escrita de objeto social para objeto exclusivamente escolar; encobriu suas funções extraescolares, principalmente àquelas que originaram à criação das representações escritas da linguagem. A instituição escolar apoderou-se da linguagem escrita como sendo sua única guardiã e exige do sujeito, que quer participar desse bem social, um respeito cego ante a este objeto que é proposto para ser admirado e não para ser modificado, contentemos a reproduzi-la somente. Concordando com este pensamento Röhrs (2010, p. 90) se reporta a Montessori concluindo que para esta autora “A leitura e a escrita constituem, na escola, o primeiro esforço, o primeiro tormento de um ser humano necessitado de submeter a própria natureza aos imperativos da civilização.”

Pela sua grandiosidade no processo da civilização da humanidade e por considerá-la com um bem a ser admirado e reproduzido, a escrita tem ocupado um papel muito pequeno na prática escolar. O processo ensino-aprendizagem tem-se reduzido a cópia e memorização mecânica das letras. Assim, já percebia Vigotsky: “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKY, 2007, p. 125). Principalmente nos anos pré-escolares e nos anos iniciais do ensino fundamental, a prática mecânica de desenhar letras, colagens sobre letras, recitar o alfabeto e famílias silábicas na sequência, ocupa a maioria do tempo no ensino-aprendizagem da linguagem escrita, um ensino tradicional desconectado de contextos que fazem sentido para a criança. Desta forma, aprendem a decodificar letras e palavras, mas não entendem o sentido delas, pois não têm relação com sua vivência cotidiana, afirma Vigotsky (2007).

Apesar das novas teorias e pesquisas dos campos científico e psicológico, das contribuições da psicolinguística e da neurociência, a maioria das escolas ainda dá grande ênfase aos aspectos de natureza psicomotora da escrita. Exercícios de coordenação motora, de discriminação auditiva e visual são propostos por professores quase que diariamente na primeira etapa da alfabetização, valorizando as habilidades perceptomotoras. Talvez isso ocorra pelo desconhecimento do aspecto simbólico da linguagem escrita (KRAMER, 2010). Para confirmar essa prática, basta olhar para os exercícios de preparação para a língua escrita, diz Ferreiro (2001<sup>a</sup>):

“...o que se está preparando é a mão para que se pegue o lápis e faça traçados controlados; o olho para que distinga entre formas fechadas e abertas, curvas e retas, orientação acima/abaixo e direita/esquerda; o ouvido para que distinga as diferenças sonoras desligadas do significado, e o aparelho fonador para que pronuncie isoladamente os sons que nunca são produzidos isoladamente na fala”. (FERREIRO, 2001a, p.40).

Esta prática não está preparando o cognitivo da criança para que ela possa compreender esse modo do sistema de representação da linguagem que é o sistema alfabético de escrita. Ou seja, neste modelo de ensino a criança é transformada e considerada apenas como um par de olhos e mãos, em um aparelho para registrar e outro aparelho para produzir ruídos estranhos. Esta criança recebe o conhecimento de forma passiva, pronto e acabado e, a língua escrita é transformada em um mero conjunto de símbolos gráficos que precisa ser decorado e não vivido.

Para Cagliari (2009), três fenômenos estão ligados ao ensino da língua portuguesa: a fala, a escrita e a leitura. Embora sejam diferentes, estão ligados em sua essência e tem uma realização própria, independente. Porém nas escolas, o ensino da língua portuguesa “tem sido fortemente dirigido para escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa” (CAGLIARI, 2009, p. 82). Nisto Freire concorda:

“Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler de escrever e, desde o começo, mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores”. (FREIRE, 2019, p. 68).

Dessa forma, a escrita na escola tornou-se um objeto em si, um simples desenho de símbolos e signos desconectado de sua real função e essência; visto, muitas vezes, como uma habilidade motora mecânica que necessita de treino com técnicas manuais refinadas, afirma ainda Cagliari (2009). Para ele “É comum os professores de português ou de alfabetização saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona como deve ser usada em diferentes situações” (CAGLIARI, 2009, p.82). Uma das funções primordiais básicas da escola é ensinar a ler e escrever. Mas nem mesmo a escola tem claro o que é a escrita e suas formas gráficas. A escola apresenta o alfabeto como sistema único de escrita e “... na verdade, esse sistema não possui uma única forma e nem é completamente alfabético” (CAGLIARI, 2009, p. 83). De forma arbitrária, a escola ensina a criança uma única forma sem mostrar as diferenças gráficas e fonológicas. Joga com a criança sem antes esclarecer as regras do jogo. A grande questão é “... a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever...” (CAGLIARI, 2009, p. 83).

Às vezes se perde tanto tempo em ensinar o traçado da escrita de forma mecânica e sem sentido, nem sequer pergunta para a criança o que a escrita representa para ela, desconsiderando suas experiências prévias:

“...nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com artes visuais - pinturas, colagens e modelagens -, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas e imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional”. (CORSINO et al, 2016).

A escola desconsidera todo o potencial criativo da criança e os conhecimentos que traz da vivência do seu contexto social com a leitura e a escrita, ao considerar como única e verdadeira a língua, oral e escrita, na norma culta e formal. Esta língua que a escola valoriza é muito diferente das práticas linguísticas das crianças. As diferenças dialetais são consideradas pela escola como “déficit linguístico, que seria acrescentado a um déficit cultural”, levando muitas crianças ao fracasso escolar, diz Soares (2018, p. 25).

Lerner (2002) observa que há um abismo na prática da leitura e da escrita entre escola e contexto social. Isso acontece pelas práticas diárias de fragmentação da escrita sem significado; a leitura silenciosa não é valorizada; exige-se que escrevam textos em curto espaço de tempo, enquanto que em situações sociais ocorre o contrário. Para ela, na escola, ler é apenas uma atividade orientada por pretextos e escrever é uma tarefa considerada difícil “onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever...” (LERNER, 2002, p. 33).

Seber (2009, p. 162) acredita que “O domínio da linguagem oral constitui suporte indispensável aos progressos da escrita e da leitura”. Diferentemente da linguagem falada, que é aprendida e praticada naturalmente, a linguagem escrita necessita de um método de ensino para ser praticada. Em relação a métodos de ensinar a ler e escrever Vigotsky (2007, p. 125) já nos advertia quanto a isto, quando diz que: “... a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças. ...o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”. Para isso muitos métodos e técnicas são utilizados para o ensino da linguagem escrita e com isso tira-se a essência desta linguagem, transformando-a em uma linguagem morta e sem sentido.

Ao tentar impor como uma habilidade árdua que deve ser adquirida num espaço e tempo previstos, relega-se as habilidades naturalmente desenvolvidas pelas crianças, assim como na fala e se quer impor, na visão e entendimento adultocêntrico, como concebem a escrita e sua técnica de ensinar.

O que se vê é uma visão da escrita como uma complicada habilidade motora, um sistema de signos e símbolos que representam a fala. Na verdade, a escrita é carregada de progressos e retrocessos, pois a cada época surge uma nova linha que não tem continuidade ou relação com a velha. Aparecem subitamente na escola novas técnicas, métodos, teorias e novas formas de ensinar, mas as crianças continuam com as mesmas necessidades de aprender. E o resultado destas discontinuidades e da adoção de “modismos” e “inovações”

que são superficiais e não fundamentadas num estudo científico sobre o desenvolvimento da linguagem escrita é que o caos do ensino inicia (VIGOTSKY, 2007).

Lerner (2002, p. 30) concorda com esta ideia dizendo que desta forma torna-se uma “espécie de círculo vicioso: a ausência de história científica torna possível o inovacionismo, e o inovacionismo dificulta a construção de uma história científica”. Para Ferreiro (2001a, p. 73), as dificuldades apresentadas pelas crianças na leitura e na escrita são consequências das práticas tradicionais do ensino da leitura e da escrita, porque “todas as metodologias foram pensadas em função do código, não em função da língua escrita”.

Porém, nas escolas não se compreende de fato em quais visões teóricas está embasado o ensino que realizam e se "transmite" informações que não estimula a participação ativa do aluno, o questionamento, a invenção e a inovação. “O discurso educacional pode ser outro, mas a prática educativa continua a não fomentar o "aprender a aprender" que permitirá à pessoa lidar frutiferamente com a mudança, e sobreviver” (MOREIRA, 2010, p. 3).

Com a garantia da universalização do acesso às escolas, a educação passou a ser um direito de todos. Apesar de se constituir como igualdade de oportunidades, a educação ainda apresenta muitas desigualdades, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização de fato. Muitos atribuem o fracasso na alfabetização às desigualdades sociais e aos métodos e qualidade no ensino e a muitos outros fatores. Mas as discussões precisam ir além dos aspectos metodológicos (CAPOVILLA, 2005). Porém nos últimos tempos se tem notado, tanto na esfera política quanto na esfera acadêmica, muitos debates, fóruns, simpósios, assembleias sobre alfabetização e os métodos que ajudam a criança a ler e escrever com potencialidade. Mas nos adverte Capovilla (2005, p. 16), “O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou e continua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler.”

#### 1.4. O BRINCAR E SUAS CONCEPÇÕES

Muitas ideias especulativas sobre porque ocorre o brincar foram produzidas em um século de pesquisas, mas com pouca concordância definitiva sobre o que é realmente o brincar. O que deixa claro em muitos exemplos é que o brincar é “no mínimo um fenômeno reconhecível, com um significado para os participantes” (MOYLES, 2002, p. 17). Para esta autora as pesquisas sobre o brincar ficaram atoladas num emaranhado de definições deixando lugar para muitos argumentos. Mesmo uma definição simples, diz a autora, não é tão “fácil, atingível ou desejável”. Na literatura que trata do assunto, o dilema em relação ao brincar e

seus propósitos se estende também aos seus parâmetros e qualidade, porque “diferentes formas de brincar representam diferentes desafios, e é exatamente esta variedade que torna o brincar tão difícil de definir” (MOYLES, 2002, p. 24).

Conceituar jogo, brinquedo e brincadeira não é uma tarefa fácil devido a aproximação semântica em diferentes línguas que se sobrepõem em significações, ações e sentidos, cujas concepções completam a cultura humana. Em cada nação a etimologia da palavra jogo, brinquedo ou brincadeira têm diferentes significações e abarcam tanto sentidos amplos quanto restritos. Para a conceituação de jogo e brincadeira é de certa forma de igual valor, pois:

“Tanto o jogo quanto a brincadeira são uma atividade voluntária que se dá no âmbito de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras previamente determinadas; essa atividade tem como finalidade sua própria realização, sendo acompanhada tanto de um sentimento de euforia e de tensão quanto da consciência de que difere das atividades cotidianas”. (SARAIVA, 2011, p. 24).

Por sua natureza estética ou ilusória o jogo e a brincadeira dão campo para a experimentação da alegria devido a capacidade de enfrentar desafios e de criar, colaborando para a afirmação da autoestima do sujeito. O jogo e a brincadeira sugerem à criança agir, assumindo uma função significativa que vai além de sua própria representação “...o que transfere à essência do jogar ou brincar um elemento não material, não perceptível que ganha forma no plano da imaginação” (SARAIVA, 2011, p. 24).

Ao pegar um pedaço de madeira e transformar num cavalo de pau, um pano e transformar em bebê, areia molhada e transformar num bolo ou castelo. A criança redireciona ao brinquedo modelos que percebeu nos adultos e ao mesmo tempo progride no domínio da linguagem, pois transfere o significado ao objeto que em sua característica não o possui. Com esta atitude a criança tenta compreender o mundo. (KISHIMOTO, 1996)

Solé (2011) uma das precursoras da organização de brinquedotecas, diz que as palavras jogo e brinquedo são mal definidos no Brasil. Para ela, brincar e brinquedo são atividades que são realizadas livremente pelas crianças, já o jogo nem sempre é exclusivo da infância e prevê regras estruturadas praticadas mais pelos adultos, ou seja, não são exclusivos da infância. Ela se posiciona entre as teorias que defendem o jogo como uma preparação para a vida adulta e das teorias que defendem os jogos emancipatórios como liberdade para a criação e inovação.

Em Garvey (1977, apud BROCK, 2011, p. 27), para que uma ação seja considerada uma brincadeira, ele elenca alguns critérios para defini-la:

- É agradável para quem brinca;
- Não possui objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco à diversão;
- É espontânea e voluntária;
- Ela envolve um comprometimento ativo daquele que brinca.

Porém Brock (2011), ao analisar de forma prática os critérios estabelecidos por Garvey (1977), argumenta que podem ser excessivamente restritos, por estes excluir da lista os esportes que envolvem certos objetivos extrínsecos e o comportamento espontâneo ser de certa forma inibido. Mesmo assim muitos são praticados como uma forma de lazer agradável por adultos e crianças.

Definido por “ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida habitual”, os autores como Lebovici e Diatkine (1985, p. 7) dão ao brinquedo um lugar entre o irreal e a realidade, “onde os objetos adquirem vida e se transformam conforme a ilusão daquele que brinca”. Como concorda Almeida (1995, p. 28) que “Os brinquedos terão um sentido profundo se vierem representados pelo brincar”. Este mesmo autor chama a atenção para o conteúdo do brinquedo, sendo que este não determina a brincadeira e sim o contrário: “o ato de brincar é que revela o conteúdo do brinquedo”. Qualquer objeto pode ser um brinquedo, dependendo da imaginação daquele que brinca e a associação que ele faz com a realidade tornando-se parte constituinte de sua vontade de crescer e se desenvolver.

Para Oliveira (2010, p. 55), “A riqueza do brincar decorre da capacidade de estimular a imaginação infantil”, ou seja, quanto mais estimulada for a imaginação da criança ao brincar, mais rico em experiências será este brincar e não como muitos acreditam, que se veiculam ao ato de brincar somente a “imitação de gestos, informações, atitudes e crenças”. Para Leontiev (1988, apud ARCE, 2004, p. 22) “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. Vigotsky (2007, p. 108) esclarece ainda mais este velho ditado: de que “o brincar na criança é imaginação em ação” deve ser invertido afirmando que a “imaginação, nos adolescentes e crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação”.

Moyles (2002, p.11) traz uma definição mais geral do conceito de brincar. Ela diz que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. Para ela, o brincar adquire *status* de qualquer outro traço essencialmente humano. Este traço humano, Vigotsky (2007) chama de imaginação consciente e que esta característica não está presente nas crianças muito pequenas e totalmente ausentes em animais. Ainda em Moyles (2002, p. 24), “o brincar é uma parte natural de nossa vida”. Se o brincar for visto como um processo,

fica fácil de compreender e uma definição satisfatória é possível. Esta mesma visão é exemplificada por Bruner (1977, apud MOYLES, 2002), pois “a principal característica do brincar... não é seu conteúdo, e sim seu modo. O brincar é uma abordagem à ação, não uma forma de atividade”.

Para Saraiva (2011) a situação a ser representada numa brincadeira e a realidade está intimamente ligada ao fator emocional. Ao reproduzir o papel de personagens reais, a criança reproduz o que ela acredita que estes personagens devem ser ou como se comportam na vida real. Esta representação leva a criança a aceitar com mais naturalidade as restrições às suas próprias atitudes em relação ao personagem que representa. Este personagem é sempre alguém muito próximo a ela como o pai, a mãe, a professora, os irmãos, amigos, avós, seu animal de estimação, entre outros, promovendo sua socialização. Saraiva complementa que “...as brincadeiras podem espelhar a realidade...” e os “...brinquedos são elementos simbólicos...” que fazem aparecer significados subentendidos “... à sua materialidade” (SARAIVA, 2011, p. 25).

Na visão de Vigotsky (2007), é incorreto afirmar, que o brinquedo é uma atividade de puro prazer, pois existem outras atividades que dão prazer à criança além dos brinquedos como chupar dedo, por exemplo, considerando também alguns jogos que não são agradáveis pelo seu resultado desfavorável à criança. No entanto, o prazer não pode ser visto como uma qualidade definidora do brinquedo e sim que o “brinquedo preenche necessidades da criança” na medida em que é compreendida sua natureza como forma de alívio de tensões (VIGOTSKY, 2007, p. 107). As necessidades e os incentivos, segundo este autor, é que colocam a criança em ação. A tendência da criança é satisfazer seus desejos imediatamente. Quando suas tendências e desejos não são realizáveis imediatamente “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VIGOTSKY, 2007, p.109). Este mundo o autor chama de mundo do brinquedo. Para ele, o brinquedo além de dar origem e manifestar a imaginação é também um motivo, razão, circunstância para a ação.

O modo como os adultos estudam as brincadeiras infantis está relacionado aos valores, natureza e função da infância apoiados pela sociedade em que vivem. Porém, existem muitas diferenças entre as culturas no tempo e no espaço e por este motivo fica impossível definir o que é brincadeira e o que não é brincadeira de maneira limitada, definitiva e apoiada universalmente (BROCK, 2011). A maioria das teorias desenvolvidas sobre o brincar converge numa mesma opinião “a brincadeira é, pré-eminentemente, uma atividade útil através da qual uma grande aprendizagem é adquirida” (BROCK, 2011, p. 25).

Para alguns autores como Reed e Brown (2000, apud BROCK, 2011, p.27) “a brincadeira pode ser difícil de definir, pois ela é mais algo que se ‘sente’ em vez de algo ‘feito’”. No entender desses autores, não existe na literatura uma definição universal para brincadeira. Cada autor define, conforme o tempo, espaço e suas concepções, uma definição pessoal sobre o brincar.

Muitos autores discutem a concepção do brincar, bem como de jogos, brinquedos e brincadeiras como parte da cultura humana que podem ser equivalentes devido à sua função significativa. Dependendo da cultura, do papel profissional, do treinamento e das experiências prévias há diferentes concepções e crenças do conceito de brincar, mas que não se diferenciam em sua essência lúdica (BROCK, 2011).

### 1.5. O BRINCAR COMO ELO INDISSOCIÁVEL DA APRENDIZAGEM

Muitas teorias de aprendizagem sugeridas por psicólogos ao longo dos anos surgiram, mas que se diferem tanto em relação ao modelo quanto ao foco. Uma compara o aprendizado a um “comportamento” em que só se aprende quando se ensina. Outras consideram a aprendizagem com uma “construção e reconstrução por parte do aprendente” (MOYLES, 2010, p. 236). Porém, apesar das diversas origens há um entrelaçamento das diferentes tradições teóricas. Este fato deixa claro que “não existe nenhum modelo de aprendizagem em relação a todos os indivíduos. [...] A aprendizagem pode ser julgada a partir daquilo que vemos mudar” (MOYLES, 2002, p. 35) e a partir disso pode também ser valorizada.

É pela aprendizagem que mudamos de conduta, de maneiras de agir, de responder, de pensar, de interagir. Por meio dos processos de aprendizagem que “incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivemos” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 21). É possível aprender brincando? Tanto o adulto quanto a criança têm sua própria maneira de brincar, seus gostos e preferências e pode aproveitar desta experiência para aprender aquilo para o qual eles desejam e estão prontos. Numa situação de brinquedo há muito mais satisfação e motivação e conseqüentemente a aprendizagem de algo acontece mais naturalmente. O brincar confere à criança mais experiência e com isso mais confiança nela mesma o que induz a querer saber mais.

Almeida (1995, p. 20) destaca que desde “Claparède e Dewey, Wallon e Piaget, está bastante claro que a atividade lúdica é o berçário obrigatório das atividades intelectuais e

sociais superiores, [...] indispensáveis à prática educativa”. Para este autor a educação lúdica comporta uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta que fazem do “ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade” (ALMEIDA, 1995, p. 22).

Sabemos que somente a oferta de brinquedos, tempo e espaços para as brincadeiras não é suficiente para que ocorra aprendizagem, mas já é um ganho importante para o desenvolvimento infantil com mais qualidade. Porém, para que o brincar proporcione uma aprendizagem com aspectos qualitativos para quem aprende é importante, necessário e louvável que professores saibam da sua importância para o desenvolvimento mental, físico, cognitivo e social da criança; ofertá-los no tempo certo, num espaço favorável com propostas lúdicas adequadas à idade e de qualidade a fim de atender suas necessidades de aprendizagem (SOLE, 2011).

O sucesso escolar de uma criança não é previsto pelo conhecimento que tem de fatos específicos ou pela sua capacidade de ler e escrever precocemente, mas sim pelas habilidades que aprendeu a dominar (SCHILLER; ROSSANO, 2008). Para Schiller e Rossano (2008, p. 13), a criança da educação infantil terá mais facilidade de alcançar sucesso nos anos posteriores se for desenvolvido nela a capacidade “de esperar, de ouvir e seguir instruções; de comunicar sentimentos e ideias; de pensar de forma crítica; de ser ágil; e muitas outras”. Solé (2011) completa esta lista de habilidades ao reforçar que o brincar desempenha uma importante função na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades que o ser humano necessita ao longo da vida e afirma que:

“[...] na espécie humana, quanto mais brincamos na infância – em qualidade e quantidade –, mais possibilidades teremos na vida adulta, porque o brincar incide no desenvolvimento das possibilidades pessoais: habilidades, capacidades, inteligências múltiplas e competências com que nascemos e das quais precisamos ao longo da vida”. (SOLE, 2011, p. 17).

Quanto mais brincamos na infância, maiores capacidades adquirimos para aprender, para interpretar o mundo e utilizar seus instrumentos. Brincar faz parte do nosso crescimento natural, tanto mental quanto físico. Saber que adulto seríamos se não brincássemos é um tanto quanto sombrio e difícil de imaginar, pois a espécie humana é a única que nunca deixa de brincar, desde que nasce até a morte.

Senão todas, muitas capacidades e habilidades são desenvolvidas pelo brincar ainda na educação infantil. Brincar ajuda o participante a desenvolver confiança em si mesmo, a ser empático com os outros, a desenvolver percepções sobre as outras pessoas, a explorar

conceitos, a praticar habilidades para a confiança e domínio e a explorar o próprio potencial e limitações, entre outros. Ao se envolver com um mundo de ilusões e fantasias a criança realiza seus desejos irrealizáveis, pela sua condição física e intelectual, superando suas frustrações cujas causas são incapazes de entender e conscientemente expressar. Para Bethelheim (2007, p.14), “Assim fazendo, a criança adapta seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a capacita a lidar com esse conteúdo”. Por meio de experiências de faz de conta a criança supera seus medos, angústias, frustrações, traumas que por si só não seria capaz de resolver.

Para ter acesso a realidade e apropriar-se da cultura do grupo social a que pertence, Saraiva (2011) aconselha que a criança pode utilizar como mediadores, o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Daí a importância das atividades lúdicas enquanto representações simbólicas. A criança, ao participar das brincadeiras, tem a oportunidade de experimentar desafios que irão colaborar para seu amadurecimento individual. Ao confeccionar seu próprio brinquedo, a criança desenvolve sua autonomia, pois tem a liberdade de imaginar, fantasiar e de criar. Saraiva (2011) ainda diz que:

“[...] a transferência para o espaço escolar de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como da experiência lúdica da exploração da palavra, é fonte para a instalação da fantasia, da imaginação, da liberdade e da criatividade, sem deixar de se constituir em um processo de aprendizagem. Esse, porém, ao respeitar o modo como a criança constrói seu pensamento e ao investir na linguagem simbólica proveniente do ludismo, amplia o domínio da linguagem, promove o desenvolvimento do sistema linguístico e facilita a aquisição de sua representação escrita”. (SARAIVA, 2011, p. 27).

Pelo fato do brinquedo e da brincadeira desempenharem uma função simbólica, significativa para quem brinca, justifica sua presença no âmbito escolar fazendo invalidar a ideia de que o ato de brincar não tem utilidade educativa. As atividades pedagógicas, segundo Saraiva (2011), “podem constituir um prolongamento do mundo da infância e se orientar para a recuperação dos elos entre a aprendizagem e a alegria” (SARAIVA, 2011, p. 33). A aprendizagem sistemática não deve sobrepor-se à ludicidade ou vice-versa. É possível que se estabeleça entre ambas uma estreita ligação para garantir às crianças, por meio do brinquedo, jogos e brincadeiras a representação simbólica, o vínculo com a realidade sócio-cultural e o domínio das habilidades cognitivas, entre elas a linguagem oral e escrita. “Brincar é coisa séria” e a “aprendizagem pode ser uma brincadeira” (SARAIVA, 2011, p. 33).

Para que uma brincadeira promova aprendizado não pode ser totalmente livre que dispense a intervenção do educador nem totalmente controlada pelo adulto a ponto de deixar

de ser uma brincadeira (FORTUNA, 2011). Ou ainda, para que o aprendizado ocorra com mais qualidade, o brincar não deve se “relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminar o seu ‘trabalho’” (MOYLES, 2002, p. 18). Portanto, Lebovici e Diatkine (1985, p. 7) advertem quanto ao entendimento controverso das atividades denominadas lúdicas na escola onde estas na “realidade possuem objetivos claramente impostos pelos adultos”, deixando para criança, de ser brincadeira e se transformando numa proposta de trabalho.

Quando as propostas de brincar do professor para as crianças se restringem à imitação, o papel do primeiro deixa de ser interlocutor para ser gerente de norma, práticas e valores e, à criança supõe assimilar “a reprodução da sociedade, adestrando-se assim para geração do amanhã” (OLIVEIRA, 2010, p.56).

Brincar abriga uma contradição que é, ao mesmo tempo, imprevisível, solta, espontânea e ao mesmo tempo regulamentada por um conjunto de regras, muitas vezes advinda da própria necessidade e controle da criança ao brincar com seus pares. O brincar é inerente à condição de ser criança. Brincando a criança supera-se, age como se fosse outra pessoa ou ser, como se estivesse em outros lugares ao mesmo tempo em que está ligado e dependente da realidade (FORTUNA, 2011).

A essência do bom ensino talvez esteja numa estreita relação de alternância entre o brincar livre e o brincar dirigido, conclui Moyles (2002). Para ela o brincar deve ser estruturado não somente pelos materiais e recursos disponíveis, mas muito mais pelo brincar livre e dirigido, os quais constituem tanto modo, quanto processo. Desta maneira permitimos à criança a exploração livre para a familiarização e a compreensão das propriedades do brinquedo e o domínio de novas técnicas por meio de desafios dirigidos pelo adulto nas situações de brinquedo.

O brincar dirigido pela professora canaliza a exploração e a aprendizagem do brincar livre e eleva a criança para um estágio mais avançado em termos de entendimento. Esta mesma autora comenta que para nos libertarmos dos constrangimentos impostos pelo pensamento excessivamente didático devemos definir o brincar “como uma pedrinha atirada em um lago, as ondulações do brincar livre exploratório para o brincar dirigido e de volta para o brincar livre melhorando e enriquecendo, ... na aquisição de conhecimentos e habilidades” (MOYLES, 2002, p. 28). Dessa forma, há possibilidades para que a criança faça uma aprendizagem significativa, isto é, para que ela possa fazer a ligação entre uma informação nova com uma já existente na estrutura cognitiva.

A criança brinca porque brincar é uma forma dela viver, de desenvolver a imaginação, de ser e sentir aquilo que na realidade é impossível. Cada criança tem seu jeito de brincar, o qual revela sua personalidade, seus medos, humor, experiências vividas, seu universo mental, seus desejos, capacidade. É nos conflitos decorrentes do brincar que aprendem a defender seu ponto de vista, a convencer o opositor, a negociar, a respeitar as ideias do outro, aprende a ceder, abrir mão, argumentar e expressar sua opinião. Tudo isso é aprendido para a vida (FORTUNA, 2011).

Sem dúvida o brincar espontâneo é importante para a aprendizagem das crianças na pré escola e para sua preparação para a pedagogia mais estruturada do ensino fundamental. Quando brincam, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Elas também se apropriam de um domínio mais sólido do conhecimento do mundo adulto (CORSARO, 2011).

O brincar não é só diversão, prazer, alegria, bagunça, desorganização, confusão, conflitos. A criança, no momento da brincadeira, está explorando todo seu potencial físico, cognitivo, social, cultural. Com isso desenvolve conhecimentos e habilidades para calcular, levantar hipóteses, dialogar, resolver problemas, raciocinar, interagir, comunicar-se, socializar-se e a explorar enquanto brinca com água, terra, areia, plantas, animais, objetos de madeira, potes de plástico, latas, pedaços de pau, peças de encaixe e tudo que utiliza como brinquedo. Conseguem resolver seus conflitos, raciocinam melhor, desenvolvem a linguagem oral, aprendem a viver em sociedade, a respeitar os outros, buscam alternativas e soluções, inventam, criam, transformam. Tudo isso aprendem brincando nos primeiros anos da educação infantil. A ação do brincar é única, portanto, importante e benéfica ao mesmo tempo (BROCK, 2011).

#### 1.6. O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PELO BRINCAR

O modelo de escola, de educação e de educador é definido pelas condições culturais, sociais, econômicas e políticas de um país, os quais são pressionados a reproduzir valores neles incluídos, moldando assim o tipo do sistema educativo. A compreensão da pedagogia do brincar pelos profissionais da educação que daí decorre resulta no perfil de educação que temos hoje. Os modelos de educação infantil atual se derivaram da teoria froebeliana, segundo Kishimoto (1998). Um viés da linha teórica froebeliana segue a orientação para o brincar livre, outra, segue para uso diretivo dos dons com caráter disciplinador, surgindo daí o jogo

educativo visando a aquisição de conteúdos. Esses pressupostos teóricos foram entendidos, traduzidos e disseminados conforme valores selecionados; cada realidade se apropriou daquilo que interpretou conforme sua cultura. O papel do professor como mediador do brincar também está no bojo desse entendimento (KISHIMOTO, 1998).

Esta linha divisória de entendimento e compreensão da teoria froebeliana presume-se da desunião das duas maneiras de se entender o brincar como ação educativa. Os erros cometidos, desde as jardineiras de Froebel, na utilização de brinquedos, jogos e brincadeiras perduram, de um ponto de vista geral quando se trata de ludicidade na educação infantil, até os dias atuais, em relação a aplicação da criatividade e harmonia, entre direção e liberdade entre indivíduo e coletividade, permanecendo apenas a direção e a autoridade do professor e não a exploração livre dos materiais (KISHIMOTO, 1996).

A adequação do papel do professor está intimamente relacionada à definição do que é brincar em relação à escolarização. Pois é a figura do professor que “tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados” (MOYLES, 2002, p. 29) e, cria situações adequadas tornando-se peça chave para o *status* do brincar. Se a visão do seu papel é de instrutor ou doador de conhecimentos, talvez o brincar livre estará comprometido, mas se seu papel é entendido como de mediador ou iniciador da aprendizagem, o brincar livre e dirigido serão peças essenciais nas situações de aprendizagem.

A “riqueza do brincar decorre da capacidade de estimular a imaginação infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 55). Este papel de estimulador cabe principalmente ao profissional motivado e preocupado em oferecer situações de aprendizagem desafiadoras pelo brincar. O professor precisa ter clareza de sua função para que a educação seja um ato intencional e orientado que se materializa na ação do educador.

A base da aprendizagem é norteadada pela relação afetiva que se estabelece entre o professor e a criança. Esta relação afetiva se solidifica por situações de comunicação real entre professor e aluno permitindo às crianças “criarem novos significados, com os quais poderão dar sentido as suas novas aprendizagens” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 64). Facilitar contextos ricos de interação, de experiências interessantes, de manipulação, de observação, motivando a atuar, de assumir novos caminhos, de buscar soluções para conhecer a realidade e compreender os aspectos que vivencia na escola faz parte da função do professor, segundo este autor.

Os profissionais que trabalham e brincam com crianças precisam tomar decisões apropriadas quanto à didática e aos ambientes para brincar. Precisam levar em conta o interesse, as necessidades físicas e psíquicas e, a autoestima da criança, suas diferenças

culturais, religiosas e físicas; considerá-la como um aprendiz em potencial e valorizar as experiências que trazem de seu ambiente familiar e social todos os dias. O professor precisa atentar-se para suas propostas de jogos, brinquedos e brincadeiras, pois deixa explícita suas percepções acerca do brincar, do ensinar, da criança, de educação infantil e qual é realmente sua maior preocupação. Seu repertório de brincadeiras, sua rotina diária, seu planejamento pedagógico e seu envolvimento com as crianças são grandes reveladores de suas convicções e concepções que tem de trabalho e de escola (BROCK, 2011).

A oferta de brinquedos já é um bom começo. Para Fortuna (2011, p. 10), “porém, a mera disponibilidade de brinquedo não é suficiente”. Para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento é indispensável a interação do educador numa brincadeira com a criança, assim como a interação criança-criança. O educador, ao se fazer presente numa brincadeira, estimula, questiona, provoca diálogo, transmite regras, mostra como se brinca (sem querer dar modelos), sugere modos de resolver conflitos, promove atitudes, propõe alternativas que as crianças ainda não são capazes de descobrir e resolver sozinhos.

Ao alternar momentos de intervenção ativa e constante com momentos de tranquila observação com a criança, o educador promove o brincar com situações necessárias à aprendizagem e desenvolvimento e, “para que a brincadeira transcorra em sintonia com as diversas necessidades das diferentes crianças, em um clima de confiança e continência” (FORTUNA, 2011, p. 10). Para Fortuna (2011), o educador motivado pelo brincar demonstra uma atitude de companheiro mais experiente e não uma posição de fiscalizador, que está ali apenas para vigiar e evitar conflitos. Sua atuação não deve limitar-se apenas na oferta de brinquedos, espaços, tempos e materiais para brincadeiras e sim atuar de forma interativa, intervindo no brincar a fim de estimular cognitivamente, encorajar para agir socialmente, incitar a atividade psicomotora com questionamentos e sugestões promovendo avanços na aprendizagem e no desenvolvimento.

Para Corsaro (2011), grande estudioso da cultura de pares, acentua como o olhar do professor precisa estar atento no momento do brincar espontâneo para documentar a aprendizagem:

“Proporcionar oportunidades e encorajar o brincar espontâneo deve ser um aspecto importante do currículo da pré-escola, já que, através da observação cuidadosa das brincadeiras das crianças, os professores podem documentar sua aprendizagem”. (CORSARO, 2011 p. 13).

O professor ao oportunizar as brincadeiras espontâneas, pode observar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como a criança imita o mundo adulto e a

complexidade de sua cultura, como encaram novas informações e pessoas em sua rotina, como se relacionam com seus pares e o diálogo que estabelecem. É neste momento espontâneo que a criança compartilha seus medos, conquistas e sentimentos e assume o controle de sua própria vida. Brincadeiras espontâneas possibilitam a criança criar, transformar, experimentar, errar, reinventar e desenvolver seu poder de imaginação e fantasia com mais liberdade e autonomia bem como adquirir uma melhor compreensão do mundo adulto.

Para o professor o brincar é uma oportunidade para analisar seu desenvolvimento e sua aprendizagem avaliando os avanços da criança e suas próprias estratégias de ensino (CORSARO, 2011). O professor ao observar, registrar e documentar as ações das crianças em oportunidades de brinquedo espontâneo utiliza-se de instrumentos didáticos úteis para a percepção dos modos como a criança aprende, pensa e age. Sem dizer que seu exemplo serve como forma de aprendizado para as crianças ao observarem como a professora organiza e realiza seu trabalho (BRASIL, 2009).

Além disso, o profissional de educação infantil precisa fazer um elo entre oportunizar momentos para brincadeiras espontâneas, de iniciativa da própria criança, quanto às brincadeiras com intervenção e desafios do adulto. É preciso também, além de observar, questionar para fazer com que a criança possa levantar hipóteses, buscar soluções para seus conflitos, refletir sobre seu aprendizado alcançando novos entendimentos. É importante o professor saber o que as crianças pensam enquanto brincam, sobre os conteúdos e justificativas do que fazem brincando e não apenas saber do prazer que estão tendo com a brincadeira. Este processo em que o adulto demonstra interesse pelas brincadeiras das crianças por meio de questionamentos e sugestões, faz ampliar seu jeito de brincar e promove reflexão sobre suas experiências lúdicas (BROCK, 2011).

Para Moyles (2002), os professores além de defender atividades lúdicas na sua prática pedagógica, precisam também justificá-las principalmente para a família. Para isso, ele necessita dedicar mais tempo na análise daquilo que sua proposta de brincar está trazendo para a criança, tanto do currículo definido quanto do currículo oculto. Os pais precisam saber com clareza porque certas atividades ocorrem e o que eles estão ofertando às crianças. Se a família não compreende o valor do brincar na escola e o professor não explicar sua utilidade para a aprendizagem, só vai “exacerbar sua inquietude e preocupação” (MOYLES, 2002, p. 165), quanto ao processo de aprendizagem da criança.

Para ocorrer um diálogo entre escola e família sem conflitos, o professor, motivado a trabalhar sob os pressupostos de uma pedagogia lúdica, é conveniente que conheça

profundamente as metodologias a que se referem. Deve estar bem informado, atualizado nas novas perspectivas educacionais a fim de fazer a diferença na vida das crianças e proporcionar mais aprendizado sabendo intervir no momento certo em suas brincadeiras. Ter uma reflexão crítica sobre a prática para desenvolver conhecimento e compreensão do brincar. Manter-se a par das pesquisas contemporâneas a fim de renovar e mudar a prática para satisfazer as necessidades e o interesse das crianças e ter a capacidade de compreender e explicar o que a criança aprende pelo brincar conclui Brock (2011) e acrescenta:

“Os educadores necessitam de uma base de conhecimento e compreensão das teorias psicológicas, socioculturais e ecológicas e a relevância dessas teorias para ir ao encontro das necessidades das crianças, assim como do conhecimento de como os educadores ensinam e de como as crianças aprendem”. (BROCK, 2011, p. 47)

O profissional, ao se envolver com variadas perspectivas teóricas, terá uma compreensão crítica do brincar equilibrando com suas experiências práticas e estará apto a participar do debate contemporâneo sobre a complexidade do brincar. A chave para isso, é a qualidade do conhecimento que possui, do pensamento e da tomada de decisão. Tomar suas próprias decisões, ser flexível, participar na construção das experiências lúdicas e contribuir para os desafios propostos. Questionar sobre as práticas e as teorias estabelecidas do brincar, discutir as novas perspectivas estimulando seu próprio conhecimento.

Para Moyles (2010), nunca foi tão urgente nem tão grande a necessidade de o professor ser um profissional que reflete e analisa, como nos dias atuais. O fato de a educação infantil ser um campo muito novo de atuação e de se constituir num desafio para muitos professores, exige que os profissionais desta etapa educativa sejam extremamente qualificados. E de certa forma ajudados a “pensarem em seus papéis no enfrentamento dessas dificuldades e desses dilemas, para que possam lidar com os problemas de modo sensível e profissional” (MOYLES, 2010, p. 14).

Ao escrever sobre as principais virtudes que um profissional progressista precisa ter para desempenhar sua função com coerência política e crítica, Freire (2019, p.121-123) elencou a humildade em primeiro lugar, pois segundo ele “humildade exige coragem, confiança em nós mesmos... ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo”. Ser humilde é estar disposto a ouvir com atenção, aprender com o outro e a ensinar. O autor traz ainda como virtudes de um professor a amorosidade, tanto ao aluno quanto ao processo de ensinar, virtude esta de uma importância extrema para a criação de vínculos afetivos necessários entre quem ensina e quem aprende.

Nas últimas décadas o papel do professor ganhou outros enfoques muito mais dinâmicos e abrangentes. E, para que compreendam como a criança aprende, é imprescindível alguns conhecimentos prévios sobre o funcionamento do cérebro da criança, afirma a neurociência “...para que se elaborem seus planejamentos com o cérebro, pensando no cérebro, para transformar cérebros” (DELDUQUE, 2016, p. 28). Em razão disso, exige-se que o professor busque constantemente aperfeiçoar-se e capacitar-se profissionalmente, apropriando-se de saberes à sua profissionalização que são determinantes bem como para a construção de sua identidade profissional.

### 1.7. A EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

As transformações na educação como um todo em nosso país são lentas quando analisamos as práticas educativas e seus resultados. Porém ao analisarmos em relação a elaboração de documentos legais e científicos, principalmente quando se trata da educação infantil, nota-se um gigantesco progresso (CAPOVILLA et al, 2005).

É sabido, que ao longo do tempo, a Educação Infantil administrativamente, pertencia a diferentes departamentos: o de trabalho, que atendia somente os filhos de trabalhadores; o de saúde, de caráter assistencialista e o de ensino cujo atendimento era feito dentro de algumas escolas de caráter obrigatório. Praticamente não existia uma consideração da entidade educativa dessa fase (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). Nestes tempos a educação infantil era assistencialista e de caráter compensatório, denunciado por Kramer (1997), embora esta modalidade ainda se manifeste nos dias atuais em muitas escolas de educação infantil do país (BRASIL, 2008).

O atendimento às crianças passou a existir legalmente na Constituição Federal (CF) de 1988, cuja lei contribuiu para a garantia do direito das crianças, entre zero e seis anos de idade de participarem gratuitamente da educação, sendo esta etapa de responsabilidade política dos estados, que passou a ser de responsabilidade dos municípios:

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ... IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, 1988 atualizada EC n.99/2017).

Com isso, as crianças, cuja imagem e denominação eram apenas identificadas como “menores”, passaram a ser consideradas como “sujeito de direito”. Ordenamento este, resultado da união de muitos atores sociais pela luta ao direito a educação, do qual impulsionou em outra luta, pela construção de uma nova identidade para as escolas de atendimento infantil. Esse direito a educação veio a ser reafirmada com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990).

Seis anos depois, com a criação e aprovação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei n.9394/96 (BRASIL, 1996), veio definir que o processo educativo das crianças de zero a seis anos denomina-se Educação Infantil e dividiu em creches e pré-escola consolidando assim a necessidade de educação nesta fase:

**Art. 30.** A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (LDBEN, março/2017).

Quando a Educação Básica passou a ser de nove anos, esta faixa etária da Educação Infantil sofreu alteração com a aprovação da Lei Federal n. 11.274 (BRASIL, 2006), que passou a envolver crianças de zero a cinco anos completos, de forma que as crianças de seis anos passaram a pertencer a primeira etapa do Ensino Fundamental. Com esta medida reforça-se a necessidade de novo marco normativo para a Educação Infantil. Com a aprovação da LDBEN, um grande impulso foi dado à Educação Infantil: foi incluída no regime geral do sistema educativo. Finalmente a etapa da Educação Infantil está legalmente integrada ao sistema educacional brasileiro, “constituindo assim um passo importante na consideração educativa da escola dos primeiros anos” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). Assim, fica definida sua função específica do ensino dessa etapa: “[...] iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possa exercer sua cidadania[...]” tendo como finalidade o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2008, p. 32).

Numa busca por caracterizar esta etapa, definir critérios, regulamentar, organizar e subsidiar as instituições da educação infantil, uma série de documentos foram publicados. Após a aprovação da LDBEN, o MEC passou a promover discussões em todos os âmbitos das esferas administrativas federal, estadual e municipal. Todos estes documentos foram elaborados no sentido de regulamentar o funcionamento das instituições de educação infantil quanto à qualidade de seu atendimento, espaço físico e materiais adequados, formação do

profissional de acordo com a lei, entre outros. Com todos estes avanços legais permanecia ainda a necessidade de materiais que embasassem as discussões acerca de questões político-educacionais e de intenção pedagógica da Educação Infantil.

Então, em 1998 e 1999 foi publicado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) para orientar, regulamentar e normatizar o trabalho nesta fase. Este referencial contribuiu na ampliação das discussões e reflexões dos profissionais desta etapa a respeito dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, bem como o tratamento pedagógico específico para esta faixa etária. Este documento traz como concepção a construção da identidade e autonomia da criança. Os conhecimentos são elencados pelos eixos: artes visuais, música, linguagem oral e escrita, movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, natureza/sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

Elaborado inicialmente em 1996, vigorando no decênio de 2001 a 2010, pela Lei nº. 10.172/2001, intitulado Plano Nacional de Educação (PNE), este documento veio estabelecer metas a serem alcançadas num período de dez anos para todo sistema educacional brasileiro, revistos em 2014 (LEI. n.13.005/2014) com vigência até 2024, estabelecendo vinte (20) metas e 200 estratégias. A primeira meta estabelecida neste plano refere-se à Educação Infantil:

**META 1:** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE(LEI n. 005/2014).

Este plano deveria garantir além da ampliação ao acesso à educação, a melhora na qualidade do ensino. Porém estamos quase no final do decênio e muito ainda a ser feito, principalmente no que se relaciona ao básico: a ampliação da oferta, que, tanto de creche como de pré-escola, ainda não foi atingida, conforme o mapa de monitoramento<sup>1</sup> do PNE consultado em 2019.

O baixo investimento na educação infantil deve-se ao processo de descentralização que vem ocorrendo desde 1990 e se constitui como elemento principal da municipalização das políticas públicas no país. Em nome da democracia, após a Constituição de 1988 e da LDBEN os estados e municípios se tornaram politicamente autônomos. Essa descentralização é defendida por alguns como empoderamento da população nas decisões políticas. Outros

<sup>1</sup> Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche. Resultado 2018: 93,8%  
Meta 2016: 100%.  
<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNE%2FMeta%2001%2FPain%C3%A9is%2FPNE%20-%20Meta%2001&Page=Indicador%201A>

defendem que o governo federal apenas está transferindo sua responsabilidade sem a transferência de recursos, como denuncia Souza Jr. (2003 apud MACEDO; DIAS, 2011), como de fato ocorreu a descentralização no Brasil, pela via da municipalização. Aos municípios é dada a responsabilidade de oferecer e manter a educação infantil, porém o repasse das verbas do governo federal não ocorre de forma a contribuir com a responsabilidade atribuída aos municípios. E pela mesma razão do baixo recursos dos municípios e do baixo investimento do governo federal “Os gestores municipais utilizaram como estratégia matricular, de forma não regulamentada, crianças de seis anos no ensino fundamental, pois desta forma poderiam se ampliar as receitas” (MACEDO; DIAS, 2011, p. 173), sem dar a devida atenção às necessidades das crianças desta fase.

Sabemos que o financiamento para educação infantil está estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), atribuindo aos municípios a responsabilidade de aplicar um percentual do orçamento no ensino fundamental, mas não deixa claro o percentual a ser investido na educação infantil, ficando esta fase dependente de políticas públicas municipais, razão pela qual a meta ainda está longe de ser alcançada. E por esta razão, em muitos estados brasileiros permanece uma concepção de educação infantil de atendimento assistencialista sem uma preocupação de investimento nesta área.

Da mesma forma, a partir dos direitos trazidos pela LDBEN foi elaborado a DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) mediante a Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) n. 1/99 amparada pelo Parecer CNE n. 22/98 organizando assim a articulação e o desenvolvimento das propostas pedagógicas de cada instituição educativa. Desta forma este documento traça um novo ciclo na Educação Infantil de forma a superar sua identidade assistencialista ou escola preparatória para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Com o objetivo de impulsionar ainda mais a organização das propostas curriculares e pedagógicas, aprovou-se um importante Parecer n. 20/09. Tal documento veio contribuir para uma revisão das DCNEI, sintetizado na Resolução CNE/CEB n. 05/09. Este Parecer foi elaborado por muitas entidades, pesquisadores, sindicatos, movimentos, fóruns, e órgãos governamentais, resultado de uma luta por creches e em favor de um novo paradigma de atendimento à infância. Tal documento traça em seu bojo a identidade do atendimento para esta etapa definindo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009, p. 3). Cujo documento deixa explícito a

concepção e a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil; a visão de criança como sujeito histórico e de direitos; os princípios políticos, estéticos e éticos como básicos e fundamentais; os objetivos para a organização curricular; a possibilidade de parceria com as famílias, assegurando espaços, tempos, diálogo e escuta; o processo de avaliação, bem como os modos de compreensão do currículo. Como currículo, define como um conjunto de práticas que viabiliza a aproximação das experiências e saberes das crianças com o conhecimento sistematizado, entendido como o cotidiano em ação, o qual deve garantir:

“[...] que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2009, p. 15).

Para que esta intenção seja transposta para a prática, dois eixos estruturantes devem nortear as atividades educativas: as interações e brincadeiras. A atuação do professor em articular espaços, tempos, materiais e situações de experiências e interações concretas é fundamental para que e “lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características” (BRASIL, 2009, p.14).

Com o intuito de validar essa intenção, em defesa de um projeto mais justo, em 2015 o MEC publicou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em 2016, a segunda versão e, em 2017 a terceira versão que foi aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para a elaboração deste documento houve uma grande mobilização de especialistas e profissionais da educação de todo o país mediante consultas públicas e on-line, fóruns, conselhos e sociedade civil. De caráter normativo, este documento norteia o ensino nas escolas e regulamenta as aprendizagens primordiais que devem ser trabalhadas no ensino público e privado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, de forma a garantir a igualdade e equidade no desenvolvimento pleno dos estudantes neste processo.

Estabeleceu-se o desafio às redes de ensino para adequar à BNCC suas propostas curriculares no ano de 2018, em que intensos estudos e reflexões acerca dos seus objetivos e competências gerais demarcaram o início de uma nova compreensão de educação, na visão dos educadores. Foi demarcada sua efetivação para 2020, em que a proposta já construída deverá sair do papel para embasar as práticas cotidianas dos professores.

No capítulo referente à etapa da Educação Infantil, em suas singularidades, se apresenta distintas das demais etapas educativas. A BNCC vincula-se a três grupos: bebês (de

0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 e 5 anos e 11 meses), considerando as características de cada faixa etária de forma a respeitar os diferentes ritmos, interesses e necessidades. Ao conceituar a concepção de criança, reporta-se a DCNEI, sob a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 em seu Artigo 4º, 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” (BRASIL, 2009).

Nesta proposta a criança é vista como alguém, não mais receptora, passiva, mas como protagonista no contexto que atua; como um ser que interage, cria e recria, capaz de mudar, de operar na cultura e na sociedade. Nesta perspectiva, reforça que o cuidar e o educar são inseparáveis do ato educativo, que as ações de cuidado se casam perfeitamente com as ações de conhecer e explorar o mundo, de aprender. Segundo este documento, para consolidar novas aprendizagens é preciso considerar as experiências prévias e os conhecimentos já construídos no ambiente familiar articulando com propostas pedagógicas realizáveis, viabilizando um campo propício para a sistematização do conhecimento que se dará na etapa posterior do ensino fundamental. Para que a aprendizagem se consolide de fato é preciso haver entre a escola e a família um diálogo constante compartilhando responsabilidades em favor do bem-estar e do perfeito desenvolvimento da criança (BRASIL, 2017).

Para a organização das diversas áreas do conhecimento, parte do pressuposto que a criança aprende por meio das experiências da qual participa concretamente de maneira globalizada, integrando as diferentes linguagens por meio dos Campos de Experiência. Estes Campos apoiam o professor no embasamento do planejamento das intenções educativas que necessitam estar alinhadas com os interesses e necessidades da criança. Os Campos de Experiências correspondem a cinco grandes eixos que propõem uma nova organização curricular, sendo a criança o centro do processo. Estes são considerados eixos integradores das propostas de aprendizagem a serem desenvolvidos na sala de aula, viabilizadas por meio de situações cotidianas de forma integrada em contextos lúdicos que se aproximam das práticas sociais significativas (NOVA ESCOLA, 2018). Estes Campos de Experiências estão assim denominados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na articulação destes Campos, os seis Direitos de Aprendizagem

estabelecidos na BNCC (2017) são concretizados por meio das vivências e experiências cotidianas da criança no espaço educativo, assim explicitado:

“[...] os seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um 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, 2017, p. 37).

Os direitos estão assim denominados e conceituados:

- Conviver - desenvolve as capacidades de interação e socialização com o outro, ampliando o conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro compreendendo e respeitando as diferenças;
- Brincar - de diversas formas, com diferentes parceiros em espaços e tempos diferentes, de forma a expressar seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade emoções, dificuldades e necessidades cognitivas, corporais, sociais, relacionais, acolhidas pelo adulto e enriquecida com a oferta e mediação de diversos materiais, diálogo e questionamentos;
- Participar - ativamente do planejamento, escolha, realização das atividades, brincadeiras, materiais, ambientes, etc., posicionando-se em todas as etapas de uma ação;
- Explorar - todas as possibilidades oferecidas para que conheçam, expressem, percebam, experienciem movimentos, espaços, objetos, emoções, natureza, escrita e a cultura nas diversas formas de expressão por intermédio de elementos concretos e simbólicos;
- Expressar - a partir das diferentes formas de linguagem, com diferentes pessoas e ambientes, em diversas situações planejadas, livres e criativas;
- Conhecer-se - a fim de aprofundar os conhecimentos de si mesmo, suas preferências, capacidades, habilidades, qualidades em situações de interação, brincadeira e cuidado dos quais participa no seu grupo escolar e familiar, despertando a consciência do seu corpo (BRASIL, 2017).

Esta produção documental representa um salto histórico para esta etapa do ensino básico ao reconhecer a Educação Infantil do zero aos cinco anos como uma etapa essencial para o desenvolvimento, aprendizagem e a construção da identidade e subjetividade da criança. A BNCC veio com o objetivo de operacionalizar a DCNEI como forma de orientação para o professor desenvolver sua prática, respeitando os direitos da criança e as diversas dimensões da infância. Também como de garantir um ensino de qualidade pautado numa

estrutura que viabiliza o rompimento de um ensino escolarizante e assistencialista (CAMPOS; BARBOSA, 2015). Porém, defende que a Base não se constitui como um currículo, sendo que estes devem ser discutidos e construídos pelas redes estaduais e municipais.

Com tantas medidas e documentos elaborados, esta etapa passou a ser vista com olhar mais amoroso e responsável, adquirindo características próprias, se definido como a primeira etapa da Educação Básica. Embora considere que ainda necessita construir muitos consensos por intermédio de um processo histórico de enfrentamento de desafios políticos, sociais, econômicos e culturais. A luta pela defesa da educação pública de qualidade não perpassa somente pela universalização do acesso e a democratização da gestão, mas antes, pela “apropriação, incorporação, produção e domínio, no próprio ato de transmissão” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p 360).

Ao compararmos com a história da educação no geral, a educação infantil constitui-se um campo ainda muito recente de atuação. “Muitos profissionais ainda estão aprendendo na prática, por meio dos papéis que desempenham diariamente, equipes [...] estão aprendendo a trabalhar e ensinando ao mesmo tempo, administradores [...] aprendendo a chefiar a equipe” (MOYLES, 2010, p.13). O processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desta fase ainda representam um desafio para muitos profissionais e, para os governos, uma longa etapa de investimentos pela frente para atingir seus objetivos e metas do PNE.

Com todas essas medidas, considerando o ritmo da história da educação laica, obrigatória e gratuita em nosso país, o ritmo nos serviços da educação infantil tornou-se veloz e espantoso e ao mesmo tempo estimulante e assustador para todos os envolvidos no campo (MOYLES, 2010). Vimos recentemente, cerca de uma década, “a profissão ser transformada de um serviço de baixo *status* de ‘cuidar’ de crianças pequenas, [...] em um instrumento de transformação social” na busca de uma sociedade melhor atingindo objetivos sociais e econômicos.

Apesar dos muitos documentos elaborados para regulamentar, organizar, garantir, adequar as instituições de educação infantil ainda não foram suficientes para romper com muitos paradigmas que continuam fortes no sistema educativo infantil, com dicotomias entre o que se fala e o que se ensina, entre teoria e prática. Ainda demonstra muito forte a imagem e a prática da escolarização nesta fase, principalmente no que tange às práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais favorável nessa etapa, como argumenta Kramer (2010):

“No que se refere às propostas nacionais, ...prédios são construídos, equipamentos fornecidos, materiais didáticos distribuídos, enquanto a vida educativa contemporânea cada vez mais se distancia daquilo que é efetivamente necessário para que todos tenham acesso a leitura e a escrita. ...vai sendo feita uma educação... que se afasta mais e mais dos interesses e das necessidades da maioria da população” (KRAMER, 2010, p. 14).

Percebe-se ainda o afastamento da escola das reais necessidades e interesse das crianças, principalmente quando se discute políticas de alfabetização e letramento no nível educativo da educação infantil. Como afirma Kleiman (2008), umas das principais razões para o professor alfabetizador não romper com o paradigma de uma escolarização mecânica e bancária, vai além do desprestígio da profissão, é a falta de conhecimento do próprio documento oficial e das teorias que o embasam. Pois dificilmente se faz um estudo da maioria destes documentos a fim de se apropriarem das demandas ali postas. Segundo ela: “Acontece, assim, que, previsivelmente, a leitura desses documentos oficiais, cuja linguagem não entendem... e de livros didáticos informados por teorias que desconhecem provoca em muitos deles sentimentos de impotência e frustração” (KLEIMAN, 2008, p. 488).

O profissional da educação é uma função que exige muitos saberes e fazeres (Tardif, 2002; Pimenta, 1997; Nóvoa, 2002, 2009) que vão além da sua formação inicial e da competência da transposição da teoria para a prática, “exige do professor a consciência de que sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada” (ALARCÃO, 2001, p 24). Para esta visão de criança e infância exige-se uma sólida formação dos profissionais, que na visão de Nóvoa (2009, p. 33) deve partir das “práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”. Formações estas que segundo Corsino (BRASIL, 2016), devem ocorrer em torno de situações concretas que assegurem o diálogo, a possibilidade de opor-se, questionar, desconfiar, desaprender, reaprender configurando-se em espaços de novas experiências que perpassam pelo verdadeiro significado do ensino-aprendizagem e se aproximem das reais necessidades das crianças entendidos como seres humanos dotados de potencialidade, capacidade e inteligência. O que se apresentou até aqui são fundamentações teóricas que nos ajudaram a tornar ainda mais evidente nosso objeto de pesquisa, encontrando em diversos autores o respaldo para o entendimento do problema apresentado: a relação imbricada entre brincar e a linguagem escrita como ações integradoras. No próximo capítulo abordaremos os caminhos percorridos que nos possibilitou alcançar os objetivos ambicionados.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este segundo capítulo é dedicado à fundamentação metodológica da pesquisa, com objetivo de delinear os “caminhos do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p.16), bem como apresentar os sujeitos e o contexto investigado. Esclarecer como o tema é tratado, por meio dos procedimentos técnicos que nos permitiu construir a realidade por intermédio da coleta dos dados empíricos junto aos sujeitos e os percursos realizados e, por fim, descrever o procedimento analítico dos dados obtidos, desta forma descritos:

**Figura 1:** Percurso metodológico



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020

Na busca de maior compreensão dos fenômenos da pesquisa, para analisarmos os fatos e os dados empíricos da realidade pesquisada, confrontando com a visão teórica do objeto em estudo, traçamos o delineamento da metodologia. Buscamos conceituar baseando-se em autores que nos ajudaram a compreender e avaliar o conceito de uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, do tipo exploratório; dos procedimentos técnicos bibliográficos, documental e de campo, com técnicas de entrevista semiestruturada e grupo focal e na categorização das fontes de dados pelo procedimento analítico da triangulação.

### 2.1. METODOLOGIA ADOTADA

Esta pesquisa científica caracteriza-se numa abordagem qualitativa interpretativa porque busca “compreender os fenômenos através dos significados que os atores sociais atribuem a eles ‘...concentra-se na complexidade do ser humano e dos fenômenos sociais na busca do entendimento dentro de um determinado contexto (POZZEBON; PETRINI, 2013, p.

2). Desta forma faremos a ligação dos dados colhidos em loco pelos sujeitos da pesquisa com os conhecimentos significativos originados das pesquisas teóricas e documentais.

Classifica-se como qualitativa por ser uma pesquisa que trabalha com o universo social que não pode ser quantificado, mas compreende “...o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p 21), na intenção de explicar o porquê das coisas e responder ao problema e as hipóteses lançadas. Esta abordagem aprofunda-se nas ações e relações que se estabelece entre as pessoas, na subjetividade, como “tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 2002, p 23).

Caracteriza-se como de natureza aplicada, pois objetiva “...gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51) da pesquisa, que neste caso será analisar como os professores utilizam o brincar como eixo norteador da aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil.

É também necessário, do ponto de vista de seus objetivos gerais e específicos, buscar explicações das ações e relações humanas com o fenômeno estudado. Desta forma, possibilitar uma aproximação conceitual mais ampla do tipo de pesquisa exploratória “...por proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito...” aprimorando ideias e descobrindo intuições “... que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p.41). Segundo Prodanov e Freitas (2013), este tipo de pesquisa sugere ainda levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tem experiências práticas com o problema e análise de exemplos em que a estimulação é dada pela compreensão dos fatos, cujas técnicas estarão abordadas nesta pesquisa.

Quanto aos procedimentos técnicos mais específicos para coleta de dados empíricos e análise de dados, seu delineamento caracteriza-se como: bibliográfica, documental e de campo. Conforme em Gil (2002), os dois primeiros procedimentos se reportam à duas “fontes de papel” que neste caso não tem possibilidades de não utilizar as fontes bibliográficas com a contribuição de diversos autores de livros, revistas, artigos, periódicos, etc., e as fontes documentais diversas de “...primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico”, como os planejamentos pedagógicos e PPP da escola; e de “...segunda mão que de alguma forma já foram analisados” (GIL, 2002, p. 46), como RECNEI, DCNEI, BNCC e outros considerados como uma fonte rica de dados proporcionando uma maior visão do problema.

Quanto ao delineamento de pesquisa de campo, se qualifica de tal forma, pois parte da necessidade de um maior aprofundamento e flexibilidade dos estudos propostos e da interação e envolvimento de seus sujeitos. É típico deste procedimento, localizar uma comunidade voltada a uma atividade humana que se desenvolve por meio da técnica da observação e entrevista conjugadas com a análise de documentos (GIL, 2002). Neste documento optamos pela entrevista e análise de documentos, julgamos tais procedimentos suficientes para obtermos as informações necessárias. Como concorda Prodanov e Freitas (2013, p.59) que a pesquisa de campo tem o objetivo de “...conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, que neste caso será analisar como os professores concebem o brincar e a linguagem escrita na prática diária.

## 2.2. CONTEXTO DA PESQUISA

O loco da pesquisa foram duas escolas municipais de Campo Verde - Mato Grosso, localizadas na zona urbana, escolhidas aleatoriamente com um único requisito: o atendimento na fase de Educação Infantil com maior número de classes, nas turmas de Pré II. Desta forma, o Centro Educacional Paulo Freire, que atende alunos de Pré-escola I e II e alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental, e a Creche Municipal Johannes Berthold Henning “Padre João”, que atende crianças do Berçário II ao Pré II, atenderam os requisitos.

O “Centro Educacional Paulo Freire” (ver figura 1), criada pela Lei n. 1254/2007 em 23 de fevereiro de 2007, construída na administração 2005/2008 pelo prefeito Dimorvan Alencar Brescancim e inaugurado em 05 de agosto de 2007, localiza-se na Avenida Airton Senna, número 1201, no Bairro Jardim Campo Verde. Possui 31 salas de aula, destas 14 são de educação infantil, sendo 5 de Pré II, com atendimento diurno. Conta com ótima infraestrutura, equipada com laboratório de informática de acesso a internet, biblioteca ampla, quadra coberta, pátio coberto e área verde, refeitório, salas amplas, arejadas e climatizadas, parques, bosque e espaços com horta e jardim. Atendimento com dentista, psicólogo e sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). As salas da educação infantil estão em alas separadas dos demais alunos do ensino fundamental. A escola é bem suprida de materiais pedagógicos. Os professores são todos formados em licenciaturas na área que atuam. A grande maioria é efetiva, havendo pouca troca de quadro de funcionários durante o ano.

A Creche Municipal “Johannes Berthold Henning”, popularizada como “Padre João” (ver figura 2), criada pela Lei n. 2116, de 27 de agosto de 2015 e inaugurada dia 30 de julho

de 2016 pelo prefeito Fábio Schroeter, construída com o objetivo de atender a educação infantil de 1 a 5 anos para as crianças dos bairros São Miguel, Cidade Alta e Recanto dos Pássaros. Todas as acomodações são preparadas e adequadas para atender as crianças pequenas. Tem capacidade para atender 280 crianças, podendo chegar a 300 em dois turnos. Possui 08 salas de aula, totalizando 16 turmas, destas 05 são de Pré II. Esta creche segue o modelo do Programa Proinfância<sup>2</sup> construídas em todo o país. As salas têm dois ambientes internos e uma área restrita ao ar livre com brinquedos adequados a faixa etária. Possui parque de areia, uma área reservada a teatros ao ar livre com arquibancada e palco. Um parque infantil apropriado para crianças de 1 a 3 anos. As professoras contam com muitos brinquedos como pula-pula, piscina de bolinhas, brinquedos para psicomotricidade para brincar com as crianças. Além disso, cada sala tem seu cantinho do brinquedo e o cantinho da leitura. O lanche é feito na própria escola e servido no refeitório.

**Figura 2:** Centro Educacional Paulo Freire.



Fonte Governo do Mato Grosso  
<<http://www.mt.gov.br/visualiza-imagem?uuidImagem=ccfdcb4-b521-439d-a1ae-6489925cc908&categoria=Gera>>

**Figura 3:** Creche Municipal Padre João.



Fonte: Câmara Municipal de Campo Verde do Mato Grosso.  
<<http://www.campoverde.mt.leg.br/poder-legislativo-participa-das-comemoracoes-da-semana-do-trabalhador-na-creche-padre-joao/>>

### 2.3. SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi pela totalidade de professores que atuam nas turmas de Pré II (05 anos completos) da Educação Infantil, somando-se dez (10) professores, sendo cinco (05) pertencentes ao Centro Educacional Paulo Freire e cinco (05) da Creche

<sup>2</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela [Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007](#), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia>

Municipal Creche Municipal Johannes Berthold Henning “Padre João”. Consideramos apenas a aceitação do professor em participar da pesquisa. Por questões éticas, quando adentramos no campo educacional precisamos obter prévio consentimento da equipe gestora e dos professores envolvidos. Com tal intenção realizou-se uma reunião com o grupo de cada escola, em hora atividade para uma conversa geral com todos os envolvidos, para esclarecer os objetivos da pesquisa e a importância do papel de cada um no processo de investigação.

Para que a pesquisa estivesse amparada legalmente, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Autorização de Uso de Imagem, Som e Voz, Dados e Informações Coletadas e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram devidamente preenchidos e assinados. Estes documentos servirão de orientativo aos sujeitos envolvidos, inclusive esclarecendo todos os seus direitos quanto aos pareceres éticos e de sigilo pessoal, cujo modelo se encontra no ANEXO “A”, “B” e “C”.

Todo o trabalho foi realizado diretamente pela pesquisadora, sob acordo de conduta vigente, zelando pela ética e sigilo, conforme termo assinado. Nesta mesma reunião cada professor concordou em oferecer o número do telefone à pesquisadora com o intuito de agendar o melhor horário e local para a entrevista. Em contato com cada professor, via telefone, marcamos o horário, data e local da entrevista, de forma individual. Para manter o sigilo do conteúdo das entrevistas, no texto, os sujeitos foram nomeados pela primeira letra do nome da escola a que pertence e uma sequência de números de 1 a 10, ficando assim designado: PJ1; PJ2; PJ3; PJ4; PJ5; PF6; PF7; PF8; PF9 e PF10. Foram desconsideradas, para fins de sigilo, algumas informações que identificassem o professor, como o nome da turma, nome de alunos, ou falas que pudessem expor de alguma forma os sujeitos envolvidos. Os sujeitos entrevistados serão tratados no texto como “professoras” por todas serem do sexo feminino. Todas são formadas em Pedagogia e a maioria com mais de cinco anos de atuação na fase de Pré II, apenas duas professoras tem menos de três anos de atuação.

Na realização do grupo focal foram escolhidos aleatoriamente 12 crianças que estavam regularmente matriculadas nas salas da Educação Infantil do Pré II da Creche Municipal Johannes Berthold Henning “Padre João” e 12 crianças do Centro Educacional Paulo Freire. Todos são alunos dos professores que foram entrevistados. Cada criança foi identificada apenas com as letras iniciais da escola (PJ e PF) seguido da identificação menino/menina, agregando alguma característica da criança para realçar o conteúdo da sua fala. Para que a criança participasse, foi enviado aos pais a Autorização de Uso de Imagem, Som e Voz, Dados e Informações Coletadas e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que assinassem e enviassem novamente à escola. De posse de todos os termos assinados, foi

marcado um horário à tarde, devido a maior quantidade de alunos serem deste período, nas duas escolas, porém em dias diferentes. Os professores e as crianças que fazem parte do total da amostra, no decorrer da pesquisa demonstraram grande interesse em participar. Portanto nenhum se excluiu da pesquisa.

Foram excluídos do processo da coleta de dados professores e crianças das demais escolas do município que não atuam nestas unidades escolares “Centro Educacional Paulo Freire e Creche Municipal Johannes Berthold Henning Padre João”, bem como os que atuam nestas instituições nas demais fases que não sejam das salas de Pré II.

#### 2.4. PERCURSOS REALIZADOS NA PESQUISA

Os percursos adotados na busca de esclarecer o objeto da pesquisa, ou seja, analisar a as práticas pedagógicas relatadas pelos professores da educação infantil (Pré II- 5 anos), especificamente no que diz respeito ao brincar como eixo norteador do ensino da linguagem escrita desde o início da formulação do projeto, muitos passos determinantes foram trilhados, como:

1. Pré-análise do projeto; orientação e análise do orientador; defesa do mesmo em dois seminários e posterior ajuste nas definições do objeto e dos procedimentos técnicos e de análise; aprovação pelo Comitê de Ética sob o número do Parecer: 3.494.403;
2. Seleção de obras e autores para fundamentação teórica; busca de concepções sobre o brincar e a linguagem escrita na educação infantil; revisão literária;
3. Aulas presenciais, apresentação de trabalhos referentes ao projeto em eventos; escrita e submissão de artigo em revista;
4. Execução dos procedimentos técnicos para coleta de dados: análise documental; entrevista com os professores; grupo focal com as crianças;
5. Transcrição dos dados; categorização das entrevistas e grupo focal; análise dos dados; triangulação de fontes de dados;
6. Redação da dissertação;
7. Qualificação dia 26 de outubro de 2020, registrado na ATA Nº 13/2020 - CBA-DPP/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT;
8. Defesa dia 30 de novembro de 2020.

#### 2.5. DADOS COLETADOS PARA A PESQUISA

Numa pesquisa de campo, a técnica da entrevista para a coleta dos dados é eficiente, por ser uma estratégia que fornece uma resposta rápida da informação que se espera obter e

contribuiu para um entendimento imediato das questões propostas. Numa pesquisa no campo educacional, esta técnica proporciona maiores possibilidades de entendimento dos questionamentos. Neste caso, optou-se pela técnica da entrevista semiestruturada, por esta permitir fazer novas perguntas, que não estão explícitas no roteiro, mas que são necessárias, pois “poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão[...], já que este instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar” (OLIVEIRA, 1982, p. 16). Para este fim foi usado o gravador e anotação em bloco.

A transcrição das fitas gravadas foi realizada por um profissional que não está diretamente envolvido no processo da pesquisa, com sigilo e responsabilidade. Cada sujeito foi entrevistado individualmente pela pesquisadora, com horário marcado em local escolhido pelo entrevistado. Foram tomadas como base para a entrevista oito questões norteadoras previamente estabelecidas e, conforme necessidades acrescentavam outras questões do mesmo cunho, ou refazíamos a mesma pergunta de uma forma mais explícita para que se tornasse compreensível para o entrevistado. A entrevista foi realizada com os professores que atuam no Pré II da Educação Infantil das escolas citadas e as questões estão disponíveis nos APÊNDICE (A) desta pesquisa.

Outra técnica de coletas de dados realizada foi a organização de grupos focais com as crianças, alunos dos professores entrevistados, por terem a experiência com o tema a ser discutido. Foi no total de 24 crianças divididas em dois grupos de 12, entre meninos e meninas. Segundo Gatt (2005), grupo focal é a junção de um grupo de pessoas que tenham algo em comum, num mesmo local, por pesquisadores, para falar de um tema, de um objeto, de um assunto, a partir de sua vivência diária. Gatt (2005, p. 9) afirma que grupo focal tem por objetivo “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos”. Consideramos esta técnica como eficiente para esta pesquisa, por possibilitar abordar com as crianças sobre como elas percebem a prática do brincar na escola e quais os conhecimentos sobre a linguagem escrita que possuem, confrontando com a prática do professor, dando vez e voz a elas.

Optamos pelo grupo focal por ser uma técnica de coleta de dados coerente com os propósitos da pesquisa, pois permite compreender os processos de construção da realidade pelos sujeitos e obter uma grande quantidade de informações num curto período de tempo (GATT, 2005). O conteúdo da conversa foi transcrito por um colaborador para a análise desta pesquisadora. As questões que nortearam a conversa com as crianças estão expostas nos

apêndices “B”, bem como as propostas de análise de figuras e de escritas se encontra no APÊNDICE “C”, “D” e “E”.

O terceiro procedimento técnico para coleta de dados é a análise de documentos de primeira e segunda mão (GIL, 2002), caracterizada como fundamental para avaliar a prática pedagógica dos professores. Os documentos que fazem parte da análise são: BNCC (2017), DCNEI (2010, 2013), RECNEI (1998), LDBEN (2010), Resolução nº 5 (2009), Parecer nº 20 (2009), PPP (Projeto Político Pedagógico 2019); planejamento anual, bimestral e semanal do professor. Tais documentos serviram para um conhecimento mais profundo da realidade das escolas e do embasamento teórico da sua prática educativa, comparando com as teorias e documentos oficiais, identificando avanços e retrocessos no processo.

## 2.6. CLASSIFICAÇÃO POR CATEGORIAS

A partir dos dados coletados pelas entrevistas com os professores e grupo focal com as crianças, optamos pela categorização por considerar uma metodologia eficiente que nos ajuda a organizar adequadamente os dados. As entrevistas e falas das crianças a serem analisadas, foram agrupadas por assuntos considerados relevantes e suficientes para obter todas as respostas que envolvam o maior número de elementos. Esta metodologia permite que: “... as categorias devem ser organizadas de forma tal que não se torne possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria do conjunto. Algo que tem mais a ver com a coerência interna do conjunto de categorias que com as respostas obtidas” (GIL, 2008, p. 158).

Estabelecemos três grandes dimensões em categorias que se relacionam entre si, classificando aspectos das falas com características comuns, pois “trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 2002, p. 70). Desta maneira, fica evidente o objeto, o problema, as hipóteses e os objetivos do estudo. As dimensões das categorias são:

1. Compreensão do brincar como eixo norteador: concepções e vivências;
2. O brincar na articulação com a linguagem escrita e a atuação docente: concepções, contradições, avanços e retrocessos;
3. O brincar e linguagem escrita: relatos das (im)pressões e preocupações da prática docente e do saber das crianças.

Estas três grandes dimensões de categorias se subdividirão em subcategorias a fim de organizar o texto e como forma de atingir os objetivos propostos viabilizando uma melhor compreensão do objeto de estudo.

## 2.7 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

O procedimento analítico adotado para a interpretação dos dados foi por triangulação de fontes, o que caracteriza o uso da combinação de três técnicas “...com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa...” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203). Segundo Yin (2016, p. 72) a triangulação se caracteriza por “três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo”. Para reforçar a validade da pesquisa e dar significado aos estudos empreendidos na intenção de promover uma profunda compreensão dos fenômenos abordados em diferentes tempos e fontes, buscamos na triangulação a metodologia mais adequada para este estudo e, desta forma, responder ao problema levantado e aos objetivos propostos. Para representar este procedimento de análise, desenhamos no seguinte organograma:

**Figura 4:** Triangulação de fontes de dados



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020

As três fontes de dados aqui expostas, tem o mesmo grau de relevância para a análise. No entanto, as vozes dos autores validam os conceitos e discursos e a voz professores e das crianças dão vivacidade a esta pesquisa, nos permitindo a compreensão dos dados e fazer o entrelaçamento das informações de naturezas distintas, mas que convergem para um mesmo resultado, produzindo um conhecimento adicional. Tais fontes permitem que ocorra a convergência das evidências, reforçando a validade da pesquisa aumentando a precisão dos resultados que serão expostos no próximo capítulo.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS: ÊNFASE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E NO OLHAR DA CRIANÇA

Neste capítulo trataremos da análise dos dados produzidos e coletados no último bimestre do ano letivo de 2019 nas escolas municipais de Campo Verde-MT, “Padre João e Paulo Freire”. Faremos este intento por intermédio das entrevistas, do grupo focal, da análise dos documentos à luz da base legal e dos teóricos confrontando as informações de modo a triangular as fontes dos dados.

Com o intuito de fazer cuidadosa análise de cada dado, cada detalhe das respostas e alcançar os objetivos propostos, optou-se por organizar este capítulo em três grandes dimensões de categorias e, estas, em subcategorias, desta forma ilustrada:

**Figura 5:** Categorização das dimensões temáticas



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020

As entrevistas, embora tenham tido um roteiro dando-nos a impressão de rigidez, no momento da conversa os assuntos foram além das intervenções e questionamentos que inicialmente planejamos, descortinando uma riqueza de detalhes que buscaremos delinear neste capítulo. Esta oportunidade nos deu o prazer de sermos ouvintes confidentes, demonstrado na satisfação do professor em ser ouvido em seus conflitos e angústias. Além das informações que necessitávamos, ouvimos também muitas dúvidas, certezas e incertezas que este tema traz para o saber-fazer do professor, cômicos da necessidade de uma compreensão mais profunda, que possa se traduzir para a prática diária no trato com tema brincar e a linguagem escrita.

Os depoimentos dos professores que serão analisados farão parte do texto e serão destacados entre aspas, com o texto em itálico, os quais são considerados peças chaves para a elucidação dos resultados da pesquisa. As perguntas de maior relevância para a análise dos dados serão destacadas no texto entre aspas e texto em negrito. A voz dos teóricos com quem conversaremos e embasaremos as análises serão destacados somente entre aspas incorporando-se ao texto ou em citações com recuo.

A voz das crianças encantam e nos dão satisfação em ouvi-las, pois são diretas, verdadeiras e encantadoras em suas expressões e a maneira com que expõem cada fato. A cada intervenção, ou questionamentos, surpresas e verdades eram ditas de forma muito inocente, transparente e direta.

### 3.1. COMPREENSÃO DO BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

Nesta primeira categorização da dimensão 1, evidenciaremos as compreensões acerca do brincar: a concepção do professor, a importância atribuída, suas vivências didáticas, a impressão das crianças, pareando sempre com a Legislação e os planejamentos pedagógicos, bem como o que dizem os teóricos a respeito do tema tratado. Organizamos esta dimensão em subcategorias para melhor explorar e compreender o tema, conforme figura abaixo:

**Figura 6:** Subcategorização da dimensão 1



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020.

#### 3.1.1. O brincar na legislação

Como no primeiro capítulo tratamos da trajetória da Educação Infantil no sistema educativo brasileiro e das bases legais que a embasam, trataremos aqui do nosso objeto de pesquisa, o brincar alicerçado no último documento que rege a Educação Infantil na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento vem reconhecer a Educação Infantil como uma etapa fundamental para a construção da identidade e subjetividade da criança. Isto se dá quando a criança pensa sobre o mundo em que vive observando, lançando hipóteses, criando e participando de narrativas nas vivências e interações e brincadeiras da qual participa. Segundo afirma este documento “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). Para que isso possa se efetivar é preciso criar condições no contexto de vivência da escola, por meio da garantia de ação que se encaixa num dos Direitos de Aprendizagem expressos nesta Lei, o qual considera a maneira da criança aprender nesta fase, o brincar, assim legitimado:

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 38).

Por intermédio deste direito, a BNCC legitima esta ação na escola como base essencial que entrelaça todo trabalho pedagógico, considerado como mola propulsora das aprendizagens em todos os aspectos da vida da criança nesta fase. Com isto, considera-se a maneira de ser e de viver da criança, reconhecendo no brincar sua forma de viver. Ao mesmo tempo, este direito confere ao professor a atitude de acolher, enriquecer e planejar variadas e diferentes propostas e as condições que propiciem o desenvolvimento dos diferentes aspectos da vida da criança pelo brincar.

Analisando o planejamento anual das duas escolas, percebe-se a presença de todos os Direitos de Aprendizagem sugeridos pela BNCC, os quais devem ser garantidos nas propostas de atividades para a fase. Esta constatação nos dá a indicação de que o professor, legalmente, está amparado nas práticas do brincar, articulando situações de brincadeira que promovam a aprendizagem, porém com intencionalidade educativa, de maneira articulada com as demais propostas de ensino, como descrito no plano anual do Pré II:

“As diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, na unidade de Educação Infantil, citadas nos Direitos de Aprendizagem, não ocorrem de modo isolado ou fragmentado, mas são promovidos por um

conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados” (PLEJAMENTO ANUAL, 2019, p. 1).

Considera-se o brincar no planejamento anual como um fio condutor que perpassa por todos os Campos de Experiência capaz de alcançar os objetivos almejados. Com isso, se quer garantir experiências que as crianças vivenciem, não de modo isolado ou fragmentado, mas promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos atendendo suas particularidades e necessidades.

Os planejamentos anuais e bimestrais do Pré II, idênticos nas duas instituições, seguem um padrão orientado pela SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), pois foi elaborado conjuntamente entre todas as escolas e creches municipais com a ampla convocação de todos os professores a participar. Nos planejamentos estão descritos todos os Campos de Experiências e os Direitos de Aprendizagem como um texto introdutório, após segue os Campos de Experiência, seus objetivos, os Direitos de Aprendizagem referente a cada Campo, e sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em cada objetivo. Desta maneira ficou bem especificado detalhadamente o que se espera desenvolver nas crianças. Todos os planejamentos foram adequados a BNCC e ao DRC-MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso-2018), cuja organização e adequação representa um avanço para a Educação Infantil no município.

Esta estratégia conjunta também foi feita com a estrutura dos planejamentos diários. Todos os professores seguem a mesma estrutura orientada pela SMEC, obedecendo aos mesmos quesitos da tabela do plano bimestral, porém acrescentados os recursos, avaliação e atividades de rotina (atividades que acontecem todos os dias nos mesmos horários). A parte que diferencia os planejamentos diários de um professor para o outro são as estratégias diferenciadas e a metodologia adotada que cada professor planeja.

Sabemos que o brincar que se concretiza na prática faz parte da concepção do professor e sua mediação e da motivação da criança. Se o professor se encaixa numa visão de instrutor ou doador de conhecimentos terá uma prática diferente de um que se encaixa na visão de mediador e iniciador da aprendizagem, no qual se atribui ao brincar diferentes propósitos. Neste último caso, o brincar será o aspecto essencial da interação professor/criança, pois “o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados” (MOYLES, 2002, p. 29).

Analisamos uma semana completa de planejamentos diários dos professores e em todos aparecem os horários pré-definidos de parque, areia, brinquedão, pula-pula, dia do brinquedo e brinquedoteca. Estas variadas propostas são de brincadeiras em que as crianças

ficam livres, que brincam na presença do professor, porém sem muita interferência. Isto nos parece ser um ponto positivo, pois a criança precisa ter ambientes variados e liberdade para criar, imaginar, brincar, pois os espaços também são grandes potencializadores de aprendizagem. Já as brincadeiras como propostas de um brincar “dirigido”, oportunidade para o professor proporcionar um ambiente favorável, disponibilizar materiais variados, motivar a participação de todos para brincar, demonstrando-se coparticipe da ação com o objetivo de enriquecer a aprendizagem e elevar o conhecimento das crianças, observamos poucas propostas. Aparecem esporadicamente durante a semana com atividades que realizam para trabalhar algum conteúdo, levando-nos a concordar que o brincar na maior parte das vezes, pode estar servindo como um descanso depois das atividades didáticas (LEBOVICI; DIATKINE, 1985).

As propostas de brincar viabilizadas pelo professor, nos planejamentos semanais analisados, além daquelas que já estão pré-definidas na rotina diária (parque, areia, pátio, brinquedos) foram: jogo da caixinha do letramento, dobradura de uma espada, pecinhas para montar, massinha de modelagem, bingo com letras, amarelinha africana, imitar animais e brincar de salão de beleza. Tivemos dificuldade em saber se tais propostas são realmente brincadeiras, no qual o professor ensina-as a brincar de forma articulada com outros conhecimentos significativos para a criança ou se este brincar é “destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um *brincar de* ou *brincar para* cujo sentido está ligado a técnica de ensinar” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 59).

É preciso ter cautela com o brincar dirigido ou educativo, pois ele pode representar apenas uma estratégia para o professor tornar mais fácil a transmissão do conteúdo, destituindo assim do verdadeiro brincar a fantasia e a criação. Ficou difícil analisar tais propostas, pois não há descrição da metodologia seguida pelo professor, como ele realizou a brincadeira, que material usou, que estratégia adotou e qual foi o propósito com tal atividade, pois as mesmas estão listadas numa pauta diária e não como proposta metodológica clara. No planejamento diário, a rotina que seguem, evidencia-se os horários pré-definidos para parque, areia, brinquedos; isso nos faz concluir que as práticas de ensino estão muito marcadas segundo o paradigma das disciplinas, compartimentado, com hora para tudo como diz Batista (1998):

“Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento” (BATISTA, 1998, p. 46).

A Educação Infantil é regida por rotinas, com hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para expressões plásticas, o trabalho com o corpo, com a linguagem e entre outras. Este entendimento de rotina com o tempo rigorosamente estabelecido não considera a individualidade e as diferentes necessidades de cada criança ou de cada classe conforme o objetivo trabalhado. Desta forma engessa a aula com pouco espaço para o novo, para a criatividade empobrecendo a dinâmica das relações sociais. No RCNEI, rotina representa “a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver, não só o tempo, mas os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL,1998, p.54). Rotina na educação infantil serve de âncora, de segurança e de previsão do que irá acontecer, diminuindo a ansiedade e otimizando o tempo. A rotina precisa ser planejada, porém flexível conforme as necessidades que as crianças apresentam sem fragmentar o tempo de cuidar, de educar, de aprender, de ensinar, de brincar, com a mesma prioridade e não somente a organização do tempo-horário.

O que está escrito nos planejamentos anuais e bimestrais em relação ao direito de brincar está burocraticamente adequado as leis e normas de ensino, porém na prática necessita ser melhor compreendido, pois fica evidente um desacerto na transposição didática do que está escrito nos planejamentos para as atividades práticas, capaz de cumprir com os objetivos. Esta dificuldade nos direciona a concordar que:

“A falta da formação continuada com uso do novo documento curricular impede a compreensão, por exemplo, de que a brincadeira e as interações relacionam-se com pessoas e conteúdos culturais, com o conhecimento de si e do outro, além de proporcionar leitura do mundo, com uso das múltiplas linguagens, prevalecendo a tradição do brincar pobre, fragmentado, espontaneísta, sem ampliação do repertório cultural” (KISHIMOTO, 2016. p 3).

O brincar ainda está muito arraigado como uma ação voluntária e natural da criança ligada a brinquedos e espaços, não como forma de interação com o mundo, com a cultura e com as pessoas. Desta maneira, há um descompasso entre o plano diário analisado com o planejamento anual caracterizando um retrocesso no ensino desta fase.

### **3.1.2. O brincar: concepções e vivências docentes**

Perceber a concepção que o professor tem do brincar, no qual baseia suas propostas de ensino é primordial para a compreensão de suas ações educativas, pois conjuntamente, revela-

se a concepção da criança, de ensino e de aprendizagem. A concepção de um interfere intrinsecamente no outro, guiando a prática pedagógica para o que ele acredita.

Para a análise das entrevistas aqui expostas nos reportamos aos conceitos que fundamentam teoricamente esta pesquisa a respeito do que é o brincar colocado pelos autores: tem significado para aquele que brinca; apresenta diferentes formas e desafios; é uma ação livre, voluntária e espontânea porém ao mesmo tempo pode ser uma ação dirigida, ensinada, motivada; fenômeno que espelha a realidade, alivia as tensões e está ligada ao fator emocional, afetivo, imaginativo; satisfaz desejos não realizáveis; tem função significativa; preenche necessidade e, por fim é uma atividade útil para a aprendizagem.

Para início de conversa, após falarem do tempo em que atuam na educação infantil e sobre sua formação acadêmica, começamos a entrevista com o seguinte questionamento: **“Na sua concepção, o que é brincar?”**. Com muita segurança naquilo que acreditam, falaram com entonação e propriedade, trazendo-nos sua forma de compreender o brincar, dando-nos a riqueza daquilo que acreditam. Falam com muito amor e deixam explícita sua dedicação no que fazem. Neste sentido a PJ1 afirma categoricamente que: *“Brincar pra mim é deixar a criança ser livre se expressar. É uma fase que você deixa a criança ser criança; é uma fase que ela vai viver e ser livre de não ter preocupação com o horário com o tempo. [...] É o tempo que a criança tem para ser ela mesma, ser criança”*.

Esta concepção relaciona-se com o brincar como ação natural e inerente que a criança tem de entender o mundo e as pessoas. Concordando o que diz Brock (et. al. 2011, p. 37), “As crianças brincam naturalmente através de um processo de desenvolvimento, para descobrir seu ambiente, para aprender sobre o que acontece e porque as coisas acontecem e, prioritariamente, para se divertir”. Para esta autora, é necessário garantir às crianças as brincadeiras livres num tempo adequado para que seu desenvolvimento aconteça de maneira saudável.

Percebemos esta visão também no depoimento da PJ3, que diz: *“brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois é no brincar que ela desenvolve sua coordenação motora, seu raciocínio, ela interage com outras crianças, desenvolve as vivências”*. E ainda concordando com estes conceitos colocados, a professora PF7 diz que *“brincar pra mim é a criança se divertir, correr, pular, rolar, escalar, subir, além dos brinquedos normais”*. Esta visão do brincar como uma ação gratuita da criança que age sobre o mundo em que vive para apreendê-lo e compreendê-lo, sendo um “comportamento próprio à criança, peculiar a sua natureza (instintiva), às suas necessidades e seus interesses” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 17). É olhar a criança como alguém

que supre suas necessidades pelo brincar, que seu modo de ser se dá no brincar, algo inerente a esta fase da vida.

Ao analisamos o depoimento da PF6, percebe-se que tem a preocupação de especificar, na sua percepção, duas maneiras de brincar que acredita ser viável e que desenvolve com as crianças. Ela diz: *“para mim o brincar tem que ser divertido, tem que fazer bem, mexer com o corpo. Pode ser uma brincadeira livre, [...] deixa-os brincar da forma que quiserem, ou também uma brincadeira dirigida”*. Isto demonstra que a professora tem consciência que o brincar não precisa ser sempre livre, motivado pela própria criança. O professor pode e deve propor brincadeiras com objetivos planejados, que proporcione além da diversão, aprendizagem. Sem incorrer que nesta sua intervenção engesse a brincadeira, tornando-a enfadonha, usurpando da criança a imaginação e o poder criativo.

Isso concorda com o que Moyles (2002) diz que a brincadeira livre permite a exploração por parte da criança, e o brincar dirigido permite certo grau de domínio com a oportunidade de acréscimo de novas aprendizagens. Ela compara o brincar livre e dirigido “como uma pedrinha atirada em um lago, as ondulações do brincar livre e exploratório para o brincar dirigido e de volta para o brincar livre, melhorado e enriquecido” (MOYLES, 2002, p. 28). Este vai e vem entre o brincar livre-dirigido-livre, permite uma gama de aprendizagens, experiências e aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de muitas habilidades.

O educador precisa ter clareza do que quer dizer “brincar” para ele. Só pelo fato de oferecer recursos lúdicos ou permitir o brincar livremente, não quer dizer que já estão oferecendo de forma eficiente o brincar na aprendizagem infantil. Para Moyles (2010, p 235) “as atividades lúdicas escolhidas pelas crianças são vitais pra o brincar de ‘fluxo livre’, [...] mas também é possível ser um adulto capaz de brincar, ensinar de modo divertido e conectar-se com as crianças em intercâmbios e interações lúdicas”. Para muitos professores o brincar dirigido para um objetivo muitas vezes é esquecido e desprezado, porém, por mais que esta ideia seja detestável para muitos professores, “há poucas evidências de que o brincar livre [...] ensine mais a criança do que copiar um modelo dos mesmos” (MOYLES, 2002, p. 37). Porém a intervenção do professor no brincar precisa ser feita com certa habilidade para auxiliar a criança a realizar os fins que estão na sua própria mente e a buscar suas próprias finalidades (KISHIMOTO, 2010a).

Isto quer dizer que o professor precisa ter seus objetivos claros para intervir de forma eficiente, mas que precisa dar à criança autonomia para agir e buscar suas respostas, dando vazão à sua criatividade e espaço para sua inventividade, valendo-se da proposta viabilizada.

Algumas professoras concebem que brincar é uma forma de aprendizagem para a criança. Podemos analisar isto no depoimento da PJ4, em que diz *“brincar para eles é coisa séria, porque é através do brincar que a criança aprende a interagir, a compartilhar. A brincadeira traz aprendizado para a criança”*. Já a PF8 diz que *“brincar na educação infantil é uma forma de aprendizagem; eles aprendem brincando de várias formas”*. Para a PF10- *“brincar na fase deles é uma forma divertida de aprender, porque na verdade o brincar facilita o processo da aprendizagem nesta fase”*.

Esta forma de aprender brincando das crianças se dá pelo fato delas demonstrarem muito interesse naquilo que fazem e pelo fato do brincar ser um meio poderoso de aprendizagem. Ao se dedicarem a qualquer atividade lúdica, mesmo cansativa, elas se interessam e se apaixonam por estas ocupações e com isso a aprendizagem acontece (ALMEIDA, 1995). No entanto esta visão das professoras se contradiz com a rotina do brincar que seguem na escola, rotinizado e com poucas propostas de um brincar dirigido, articulado, enriquecido.

A base que sustenta as aprendizagens na educação infantil é o estabelecimento da relação de afetividade entre professores e crianças. Este afeto é viabilizado principalmente pela comunicação real, o qual permite a criança criar novos significados e dar sentido às suas novas aprendizagens. Lembrando que para isso o professor precisa *“proporcionar ambientes divertidos e estimulantes que promovam atividades práticas e o uso de recursos interessantes e, desta forma permitir que as crianças iniciem suas próprias aprendizagens”* (BROCK et al, 2011, p. 37).

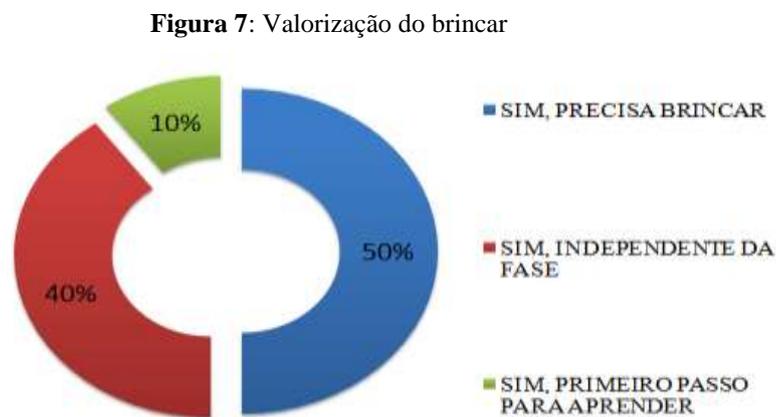
Para a professora PJ5, *“brincar é uma oportunidade de observar a criança, como ela está se desenvolvendo, como está percebendo o que está sendo repassado ali pra ela. [...] E a gente vai conhecendo a criança através da brincadeira também”*. Realmente o brincar sugere uma importante oportunidade para observar o comportamento da criança: como interage, como participa das propostas, como pensa, se comunica, se relaciona. Se o objetivo do professor é conhecer mais profundamente esta criança a fim de adequar suas propostas de atividades aos interesses e necessidades, está no caminho certo em observar.

Para Friedmann (2012) a observação é a base do trabalho do educador, imprescindível para reelaborar sua prática. Observar como as crianças brincam, como se relacionam com os outros, com os objetos e com o mundo, pois é *“a partir da realidade lúdico-culturais que podemos ‘desenhar’, conforme os estágios de desenvolvimento e dos repertórios específicos, propostas adequadas a cada grupo e a cada criança”* (FRIEDMANN, 2012, p. 43). Esta estratégia permite ao professor planejar as intervenções e adequações de suas propostas

lúdicas e o ambiente de maneira a adequá-las às necessidades cognitivas, afetivas, emocionais e culturais que as crianças manifestam, colocando-se como parceiro mais experiente.

Ao falarem da importância que atribuem ao brincar na escola, todas afirmam categoricamente que o brincar nesta fase é importantíssimo, valorizam muito o brincar por considerar imprescindível para o desenvolvimento da criança, principalmente para as habilidades motoras. A seguir ilustramos no gráfico o seguinte questionamento para termos uma visão geral das respostas:

**“Na sua concepção, a criança nesta fase precisa brincar?”**



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020

Das professoras, 50% simplesmente responderam a pergunta confirmando que as crianças precisam brincar sim. Outras 40% acreditam que brincar vai além da fase, que não é só a criança desta idade, mas sim todas as crianças e, inclusive os adultos precisam brincar. E apenas uma, a PJ4, diz que brincar “*é o primeiro passo para ensinar a criança*”. Esta professora compreende que a brincadeira é um caminho mais valioso para a aprendizagem.

Analisando as respostas, podemos dizer que o brincar para estas professoras é “algo que pertence às crianças, e não como algo que é oferecido pelos adultos”, (MOYLES, 2010, p. 105). Podemos dizer que a capacidade que cada criança tem de aprender por meio do brincar deve vir entrelaçada com a responsabilidade do professor de planejar junto com elas propostas que promovam e enriquecem a aprendizagem. Oportunizar momentos para brincar somente por acreditar que a criança precisa brincar não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa por intermédio do lúdico.

Quando as professoras falam da sua responsabilidade de viabilizar, de planejar, de propor, de brincar no seu espaço físico e temporal, do qual são responsáveis, falam com muito entusiasmo e certeza daquilo que realizam. Ao responderem ao questionamento “**Como você**

**tem trabalhado esta temática com as crianças? Por quanto tempo? Em que espaços? Se não brinca, por qual razão?”**, elas deixam aflorar a sua prática, o seu fazer pedagógico, a alma do professor se despoja, se realiza. Umas com mais liberdade nas propostas, nos tempos e nos espaços; outras com mais controle e direcionamento, com planejamento que segue sempre uma rotina de brincar organizado pela gestão da escola.

A professora PJ1 diz: *“Nas minhas aulas o brincar é assim: todos os dias eles têm um tempo para brincar, durante a semana no meu planejamento, tem algumas brincadeiras que eu preparo de acordo com aquilo que eu vou trabalhar e outras brincadeiras são livres, os deixo escolherem de brincar, o que eles querem”*. Percebe-se que esta professora valoriza a liberdade ao poder criativo da criança, considerando suas iniciativas. Com isso Friedmann (2012, p. 47) dispõe que o brincar espontâneo, inventado pela criança, é um “facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas”. Esta professora concebe também que é de sua responsabilidade preparar brincadeiras que ajudem a criança a avançar nos seus conhecimentos de maneira planejada com conteúdos específicos, contudo o brincar dirigido não deve partir apenas do conteúdo que se quer trabalhar, mas das necessidades demonstradas pelas crianças.

Na medida em que o professor conhece as crianças, ao observar suas brincadeiras espontâneas, ele percebe as necessidades apresentadas e precisa planejar brincadeiras criativas, flexíveis e que estimulem a atividade cognitiva, social, corporal e emocional das crianças, cuidando do potencial educativo da brincadeira. Saber conciliar entre o brincar livre, espontâneo e o brincar dirigido é competência do professor, priorizando na sua prática diária as duas maneiras de conduzir o brincar na sala de aula.

Outra fala que nos chama a atenção foi da professora PJ3, que foi bem enfática dizendo: *“Eles têm os dias específicos para brincar. Tem o dia do pula-pula, do brinquedão (um parquinho de plástico), tem dia de ir para a areia, tem o dia do brinquedo de casa. [...] quando a brincadeira é voltada para os brinquedos de casa geralmente se forma o grupinho das meninas, o grupinho dos meninos e eles escolhem as brincadeiras, de acordo com aquilo que trouxeram... “às vezes também eu uso o que eles trouxeram (de casa) para direcionar algum tipo de brincadeira”*. Ela demonstra como organiza o tempo pedagógico, ou seja, uma rotina estabelecida a qual segue com a turma, resumindo o tempo e o espaço de brincar no dia do parque, dia da areia, dia do brinquedo, espaços e tempos em que as crianças brincam livremente sem intervenção do professor.

Tais momentos, em que segundo Barbosa (2006) chama de “a hora de”, neste caso é “o dia de”, empobrecendo a compreensão de rotina na Educação Infantil, destituídas de valor

pedagógico, assemelhando-se a uma camisa de força com um tempo rigorosamente estabelecido. Neste contexto entende-se rotina como uma atividade rotineira que se repete sempre no mesmo tempo e espaço e não como uma modalidade organizativa do tempo pedagógico capaz de gerir tanto o tempo, como objetivo de aprendizagem por meio, das atividades permanentes, sequenciadas, ocasionais, de sistematização e projetos (BRASIL, 2001). Como já foi dito, a rotina serve de âncora para o professor, a qual precisa ser planejada e flexível, porém alicerçada nas necessidades de aprendizagem das crianças por meio da leitura que o educador faz de seus educandos. A mesma professora afirma que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, para sua coordenação motora, seu raciocínio e sua interação. No entanto não oferece nenhum tipo de brincadeira orientada por ela em que demonstra ter planejado com estas finalidades, deixando somente o brincar especificado na rotina da escola, contradizendo-se.

Seguindo esta mesma organização, sete professoras orientam sua prática a partir dos espaços de brincar disponível e dos horários pré-estabelecidos pela instituição, como o dia do parque, areia, do brinquedo, da brinquedoteca. Para elas, estes momentos de brincar nos espaços definidos, já estão oportunizando o brincar. Sabemos que os espaços existentes na escola também educam porque favorecem a “interação social, a exploração e a aprendizagem” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.139), por meio das interações possíveis entre as crianças x criança, criança x objetos, criança x ambientes. Os espaços na escola podem ser considerados como a extensão da sala de aula, pois estimulam e desafiam a interatividade, a comunicação, o estabelecimento de elos afetivos e uma aprendizagem construtiva e muito mais significativa (HORN, 2017).

Estabelecer uma rotina como forma de organização do espaço pedagógico até certo ponto é necessária e educativa, mas por consequência desta, a autonomia e a inventividade da criança não podem ser prejudicadas. Desta maneira o papel do professor não corresponde somente a cumprir programas, ele é um profissional que reflete sobre sua prática e tem um potencial criativo e inventivo enorme.

Precisamos romper com a cultura de dizer que a brincadeira na criança é natural, inata só porque ela tem uma prontidão para brincar, segundo Brougère (2010, p. 104), “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”, desta maneira pressupõe “uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”. Esta afirmação leva-nos a concluir que o professor precisa ensinar a brincar, convergindo nosso entendimento sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois, “as experiências de aprendizagem das crianças se desenvolvem por meio da interação social nos contextos culturais, em que sua

aprendizagem é guiada, modelada e estruturada pelos adultos e pares mais experientes” diz Vigotsky (1978, apud BROCK et. al. 2011, p. 166). Desta forma, a criança é orientada por uma pessoa mais instruída, tanto o professor como um colega, ajudando-a se movimentar de um estado atual de desenvolvimento, atingindo uma futura zona de desenvolvimento, se tornando muito mais competente. E isso, a nosso ver, diz respeito à competência do professor.

Este movimento defendido por Brougère (2010) e Vygotsky (1987) é relatado por apenas uma professora, PJ5, em que deixa claro que vai além do brincar proporcionados pela rotina da escola e diz: *“eu trabalho com dança, com as brincadeiras que já tem no cronograma, [...] e a gente vai introduzindo outras brincadeiras. [...] eles estavam estudando sobre a girafa, aí surgiu a brincadeira amarelinha africana, aí pensei, dá pra conciliar, entrar no assunto [...] Outras culturas que eles vão receber através da brincadeira, porque é uma dança e eles se divertem se envolvem muito mais e acabam criando uma rotina de grupo mais coesa, [...] criando mais laços afetivos”*. Com este depoimento fica claro que a intervenção do professor é responsável pelo enriquecimento do brincar da criança, pois se não fosse desta forma, talvez muitas crianças não teriam a oportunidade de conhecer uma brincadeira de outra cultura, da qual a professora proporcionou. Esta professora afirmou que o brincar da criança é uma oportunidade para observar como ela age, pensa, interage, e isso fica evidente nas suas atitudes de pensar numa brincadeira que englobasse o que estava trabalhando, se colocando como um parceiro mais experiente.

Quanto ao professor ser o parceiro mais experiente, Tamburrini (1982, apud MOYLES, 2002, p. 178) confirma em seus estudos que, “os professores que interagem com as crianças em suas atividades lúdicas, e adotam um estilo de ‘expansão’ que sincroniza com as intenções das crianças, são educacionalmente benéficos e, ao mesmo tempo, valorizam o brincar infantil”. Os adultos contribuem com o brincar por acreditarem e reconhecerem a importância desta ação, mas devem levar em conta as iniciativas das próprias crianças, dando espaço para a imaginação e a criatividade.

Analisamos dois depoimentos que destoam do referencial até aqui abordado, porém antecipamos que, isso sempre ocorreu devido a Educação Infantil ainda estar a caminho do aperfeiçoamento das propostas curriculares e de políticas públicas concernentes a esta fase e nem sempre o professor é conhecedor da legislação que orienta esta etapa. Os depoimentos são da professora PJ2, na qual de forma bem simples ela coloca que *“...as vezes você vai aplicar uma atividade e nesse dia sobrou um tempo e eles pedem, “professora a gente pode brincar?”*. A outra professora é PF10, em que relata de forma bem tímida que *“às vezes tem atividades de registro que eles fazem dentro da sala de aula, então, às vezes quando dá*

*tempo, dá pra fazer alguma coisa diferente, a gente sempre sai pra fora porque é mais legal embaixo de uma árvore...”.*

Deixar brincar apenas quando terminam uma atividade considerada “trabalho” para uma atividade de brincar considerada de “não trabalho”, transforma-se num procedimento em que os adultos “negam o sentimento de personalização da criança” se constituindo num dos múltiplos “prejuízos pelos quais excluimos nossas crianças de uma precoce fonte de sentimento de identidade” (LEBOVICI; DIATKINE, 1985, p. 40). Este sentimento, também denunciado por Sommerhalder e Alves (2011, p. 53), em que dizem que, desta forma a brincadeira e o jogo da criança “estão fora das atividades pedagógicas e sem participação do professor”. Quando não, o jogo e a brincadeira são usados apenas como transmissão de conteúdos, utilizado como estratégia didática, e demasiado controlado pelo professor. Estes autores denunciam o que pudemos observar nestes depoimentos, que estes procedimentos não têm sofrido alterações nos últimos anos. Os professores de educação infantil “tem se restringido a vivência do brincar ao horário de recreio, [...] aos momentos no ‘parquinho’ ou como ‘prêmio’ àqueles que terminam as atividades pedagógicas” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 53).

Percebe-se que ainda reside a incompreensão do brincar como uma ação de valor educativo por parte de alguns professores que, segundo Moyles (2002, p. 18) precisam tratar deste assunto “analisando de modo efetivo e cuidadoso suas próprias ideias sobre o brincar e o papel e o *status* que atribuem a ele”. Sabe-se que o ensino e a aprendizagem só serão bem sucedidos se o professor estiver convencido do potencial de sua metodologia. Por isso, nesta realidade o professor necessita construir certos saberes, para “[...] compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os” (NÓVOA, 2002, p. 36). Desta maneira terá condições de entender e “explicar a sua proposta de experiências de brincadeira para uma audiência mais ampla” (BROCK et al, 2011, p. 39) e, com isto saber articular seu conhecimento com suas propostas de ensino numa pedagogia baseada na brincadeira como parte essencial na educação das crianças.

Somente a oferta de tempo, espaço e materiais não são suficientes para promoverem uma aprendizagem rica, significativa e atrativa pelo brincar. O professor precisa promover todos os tipos de brincadeiras “a espontânea, a estruturada, a imaginativa e a criativa, e desta forma capacitar as crianças para preencher seu potencial de aprendizagem” (BROCK et al, 2011, p. 41), tornando-se capaz de obter lucros com a capacidade de aprender das crianças. No texto que se segue iremos analisar como as crianças compreendem o brincar na escola.

### 3.1.3. O brincar das crianças: vivências na escola e em casa

Ao realizarmos o grupo focal com as crianças, elas demonstraram muito interesse e muita alegria ao falar sobre o brincar. Para iniciarmos a conversa, propusemos a releitura das imagens que retratavam as brincadeiras na obra do artista plástico Ivan Cruz. Observaram atentamente e nomearam as brincadeiras conhecidas, se já haviam brincado ou não e das quais mais gostavam. Expressavam-se com muita alegria e contentamento, dificultando o entendimento, pois criança pequena tem pressa e necessidade de ser ouvida. Ao perguntar *“Onde vocês brincam mais, na escola ou em casa?”*. A primeira resposta foi em coro: em casa. *“E do que mais brincam em casa?”*. As brincadeiras citadas pelos dois grupos foram: futebol, balanço, bolinha de gude, esconde-esconde, boneca, fazer castelo, corrida, pular corda, soltar pipa, bolinha de sabão, arminha (arma) e celular. Algumas brincadeiras como futebol, esconde-esconde, celular e boneca se repetiram mais de uma vez.

Ao nomearem as brincadeiras que faziam em casa, chegaram à conclusão que também brincavam na escola. No grupo PJ, uma menina bem falante foi nomeando as brincadeiras, contando nos dedinhos e os demais aprovavam o que ela dizia. No grupo PF, três crianças foram falando e os demais concordando. As brincadeiras que realizam na escola são: parquinho, areia, pula-pula, balanço, pega-pega, brinquedão, brinquedoteca, pecinha, massinha, brinquedo de casa, desenhar e ferramentas. As brincadeiras que se repetiram mais de uma vez foram: parquinho, areia, pula-pula e brinquedão.

Podemos perceber que as brincadeiras relatadas que fazem em casa são bem diferentes das propostas que desenvolvem na escola, apenas o balanço aparece nos dois ambientes. Percebe-se também que as brincadeiras realizadas na escola, citadas pelas crianças, são as mesmas citadas pelos professores, segundo a rotina estabelecida pela escola. Percebe-se que ao falarem das brincadeiras que fazem em casa, ficaram eufóricas e falantes, cada um queria falar mais alto que o outro. Mas, ao falar do brincar na escola ficaram com certo receio, parecia que o assunto era proibido, se olhavam desconfiados e poucos falaram.

Isso nos faz recorrer ao que Moyles (2002) diz sobre o brincar fora e dentro da escola. Segundo ela, o brincar em casa “motiva as crianças a explorar e a experienciar a casa, o jardim, as ruas, as lojas, a vizinhança e assim por diante. Ele oferece uma escala temporal mais longa e uma aprendizagem que tende a se espalhar e a prosseguir continuamente” (MOYLES, 2002, p. 41), isso faz com que a criança se envolva em diferentes momentos, ritmos e ambientes da sua realidade conforme sua necessidade numa sequência e num modelo que ela estabelece. Brincar em casa deve-se ao fato que:

“[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas” (BENJAMIN, 2009, p.101).

Brincar em casa tem seus enigmas, pois a criança entende o mundo que ela imagina, cria, imita, transforma. Tudo está no seu controle, agindo com autonomia e confiança nas suas capacidades e inventividades, ela comanda criando a cada dia novas perspectivas para brincar.

Já o brincar na escola, “motiva uma aprendizagem diferente e é caracterizado por maior fragmentação e por estar compactado em segmentos de tempo” (MOYLES, 2002, p. 42). Podemos perceber isso no encaminhamento da rotina da sala de aula. Pelos relatos, o brincar na escola, na maioria das propostas, está nas mãos do professor e de forma fragmentada, com horários bem definidos. Como diz Sommerhalder e Alves (2011, p. 59), “as crianças brincam daquilo que o professor permite”, seja burocratizado, institucionalizado, ou seja, de maneira livre. Por mais que o brincar esteja rotinizado, ele acontece nas escolas. Muitas crianças têm na escola a oportunidade de diferentes ambientes para explorar, extravasar suas energias, de ampliar seus conhecimentos, pois a criança aprende o tempo todo, porém quando é orientado seus conhecimentos se tornam muito mais rico.

Para o professor garantir uma educação lúdica no seu sentido verdadeiro, funcional e real é imprescindível estar preparado para realizá-lo. Sobre isso, “Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante” (ALMEIDA, 1995, p. 42). Essa predisposição do professor para assumir o brincar como eixo que norteia sua prática no ensino da linguagem escrita é o que veremos a seguir.

### 3.2. O BRINCAR NA ARTICULAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA E A ATUAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS

Na análise da dimensão 2 evidenciaremos o que a Legislação e a documentação escolar orientam sobre binômio cuidar/educar e dos eixos estruturantes interações e brincadeiras, que são os alicerces da prática pedagógica na Educação Infantil e que precisa se

configurar no ensino da linguagem escrita norteada pelo brincar. Analisaremos as concepções quanto a competência do professor em articular o brincar com o ensino da linguagem escrita, constatando se as possibilidades oferecidas se caracterizam em avanços ou retrocessos no ensino. Analisaremos o início do processo de ensino da linguagem escrita, as estratégias que utilizam e as metodologias que embasam, percebendo contradições, avanços ou retrocessos neste processo. E por fim, evidenciaremos a visão que as crianças têm das práticas e ofertas que vivenciam na escola em relação ao brincar. Para aprofundarmos melhor a análise proposta e mantermos um encadeamento nas ideias e na organização, optou-se por desmembrar a análise da dimensão 2 nas três seguintes subcategorias:

**Figura 8:** Subcategorização da dimensão 2



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020.

### **3.2.1. Legislação: a linguagem escrita nas interações e brincadeiras**

A ampliação dos direitos à educação das crianças pequenas faz parte dos inúmeros avanços registrados nos últimos anos no sistema educativo do país em relação à etapa da Educação Infantil. Para que este direito se traduza em melhores oportunidades educacionais é imprescindível, não só a oferta de vagas e a permanência na escola, mas um atendimento de boa qualidade por parte das creches e pré-escolas. Constata-se que uma boa qualidade depende de muitos fatores: como os valores atribuídos a etapa; das tradições da cultura que a envolve; dos conhecimentos de como as crianças aprendem e se desenvolvem; do contexto histórico, social e econômico em que a escola se insere, entre outros (BRASIL, 2009c). Nesta

discussão sobre qualidade, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nos esclarece que:

“Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (BRASIL, 1998, p. 23).

Além de todos os fatores mencionados, as concepções de ensino-aprendizagem que os professores possuem e também expressos nas Propostas Pedagógicas influenciam muito na qualidade dos serviços prestados pelas instituições de Educação Infantil, desempenhando um papel preponderante no ensino em que as diversas linguagens estão incluídas. Contudo as instituições educativas infantis se constituem em estratégias de promoção de igualdade de oportunidades, tornando acessível elementos da cultura para a inserção social de todas as crianças por meio do binômio cuidar e educar e dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, tão defendidos nos atuais documentos.

Participar da Educação Básica é um direito universal e dele depende o direito de ser cuidado e educado numa dimensão de inseparabilidade. Concomitantemente cuidar e educar na escola são processos que garantem e dão condições para a formação da pessoa em sua essência humana. A DCNEI define o que é este cuidar e educar, rompendo com a ideia de assistencialismo e cuidado com a higiene tradicionalmente praticado, focando muito mais no viés do desenvolvimento humano:

“Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (BRASIL, 2013, p.18).

Esta consolidação da concepção do cuidar como ação indissociável do processo educativo se dá pela internalização consciente destes eixos pela escola, pelo professor, que em corresponsabilidade com as famílias e demais segmentos da sociedade tornam possível e concreto no percurso do cotidiano da escola. Com isso, se faz necessário o acolhimento pelas creches e pré-escolas das vivências construídas pelas crianças no seu contexto familiar e

social articulado às suas propostas pedagógicas. Cujo objetivo é ampliar os conhecimentos, habilidades e experiências, consolidando novas aprendizagens por meio das interações e brincadeiras, os quais deverão ser eixos estruturantes das aprendizagens específicas desta fase, complementando a educação familiar.

Os eixos interações e brincadeiras, já articulados pela DCNEI (2010) são também defendidos na BNCC (2017, p. 37) como “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. É pelo brincar que estas interações acontecem, pois não podemos pensar no brincar sem as interações com a professora, com outras crianças, com brinquedos e materiais, com o ambiente, nas relações entre a instituição, à família e a criança (KISHIMOTO, 2010a). Por intermédio das interações, proporcionam de forma prazerosa e lúdica, potencialidades, aprendizagens significativas e um desenvolvimento integral desta criança que é um ser histórico, cultural, protagonista na construção do conhecimento.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 define que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil a fim de garantir experiências com a escrita que, entre outros:

- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ 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, 2009, p.25).

A criança não se comunica somente pela linguagem verbal, ela se expressa por gestos, palavras, artes, imitações, músicas, danças, faz de conta, pelo brincar, construções com diferentes objetos ou materiais, ou seja, de suas “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 2016). No início, imitam o que elas observam depois sua imaginação ganha espaço e começam a criar e recriar, se expressando de maneira criativa e com mais autonomia, dependendo do que e como lhe é oportunizado. Para que estas experiências se concretizem é necessário possibilitar a expressão de narrativas por meio de conversas diárias, escuta e relato de histórias, ouvir e cantar músicas, cantos e acalantos, jogos de imitação e regras; reflexão, uso e interação com a linguagem oral e escrita por intermédio de um ambiente com diversos materiais impressos, de escrita de recados, bilhetes, cartazes, convites, de manuseio

de livros, revistas; apreciação de imagens visuais, por meio dos desenhos, ilustrações, filmes, jogos eletrônicos, embalagens, entre outros.

Quando expressamos o termo linguagem escrita, não queremos dizer somente sobre o desenvolvimento de competências para escrever. Designamos nesta expressão o conceito de letramento, da leitura e dos processos discursivos da oralidade, os quais influenciam a apropriação da escrita e estão em interação (BAPTISTA, 2010a).

Por meio dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, a BNCC assegura os Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Estes direitos estão estruturados nos cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No mesmo âmbito dos campos se definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada idade.

Para as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) que são o foco da pesquisa, os objetivos gerais abordam todas as capacidades que devem ser desenvolvidas em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, no Campo de Experiência - Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Representamos aqui alguns dos aspectos principais de cada objetivo que diz respeito ao ensino da linguagem escrita que nos interessa para iluminar melhor esta questão, como: Expressar ideias, desejos por meio da linguagem oral e escrita; Inventar brincadeiras criando rimas, aliterações e ritmos; Escolher e folhear livros, tentando identificar palavras conhecidas; Recontar histórias ouvidas; Produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; Produzir suas próprias histórias orais e escritas em situações com função social; Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura e por fim, na íntegra o objetivo (EI03EF09): “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (BNCC, 2017, p. 50).

Nestes objetivos, fica claro o que se entende por linguagem escrita, como se caracteriza, como deve ser viabilizada para a criança nesta fase. Com vistas a estes objetivos, fica claro que as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes de qualquer aprendizagem na educação infantil, pois é de tais experiências que o uso da linguagem oral e escrita se desenvolve e, com muito mais significado se for viabilizado pelo brincar.

Os Campos de Experiências e os Direitos de Aprendizagem são campos de conhecimentos inter-relacionados e a possibilidade de trabalhar em forma de disciplinas separadas pode prejudicar toda a essência do processo educativo nesta fase. A abordagem da linguagem escrita com as crianças é entendida e viabilizada por contextos lúdicos de muita interação, comunicação, estratégias planejadas, materiais diversificados, ambientes

preparados, muita criatividade, escuta, intervenção e uma visão mais democrática e progressista de professor (FREIRE, 2019).

Seguindo tais definições dos documentos acima descritos, analisaremos o PPP das escolas Padre João e Paulo Freire com o intuito de perceber em que medida está fundamentada na Legislação, de maneira a subsidiar o trabalho desenvolvido pelo professor em relação ao brincar e a linguagem escrita. Além de observar que relações estas propostas estabelecem com os eixos estruturantes interações e brincadeiras, cuidar e educar, bem como sua orientação metodológica.

A Creche Municipal Johannes Berthold Henning “Padre João” aborda em seu Projeto Político Pedagógico o cuidar e educar como ações essenciais, como forma de “criar possibilidades de desenvolvimento e crescimento da criança diariamente. [...] num permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em fazeres rotineiros e mecanizados, guiados por regras” (PPP, 2019, p. 20). Pela constituição e fundamentação da proposta, a escola tem demonstrado a preocupação no cuidar e educar partindo de práticas que permitam a criança viver a infância e se desenvolver de forma harmônica, integrando as dimensões afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística. Na organização do trabalho pedagógico, aborda os eixos estruturantes, interações e brincadeiras como um desafio a ser vencido, buscando um novo olhar sobre o currículo e na maneira de abordar os objetivos a serem alcançados, os quais consideram que estes eixos:

“[...] resulta numa visão integrada, cujas características são aquelas que englobam o tempo, o espaço e as brincadeiras diárias. [...] cujo objetivo de dar prioridade à ampliação do repertório cultural infantil, oferecendo condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesmo, buscando construir confiança e autonomia” (PPP, 2019, p. 23).

Assim descritas, as interações e brincadeiras fazem parte da proposta como algo novo que precisa ser entendido de maneira integrada às vivências cotidianas. São eixos vistos como um desafio a ser vencido, despidendo-se do conceito de currículo que defende práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento que afetam a construção da identidade e não corresponde às necessidades das crianças nesta etapa, entendido até pouco tempo como lista de conteúdos obrigatórios. Isto demonstra que a escola está buscando inovar sua prática, isto compreende um avanço na proposta pedagógica da escola.

A creche Padre João trás como objetivo principal a ser perseguido: “Proporcionar o exercício de brincar, compreendendo como direito, como linguagem própria da infância e como vivência privilegiada de interação, de lazer e de aprendizagem” (PPP, 2019, p.17). Como o brincar abrange as diferentes formas de linguagens, a expressão, a interação comunicativa, concluímos que a linguagem escrita está no bojo deste entendimento presente no Projeto Político Pedagógico da instituição se apresentando como um avanço esta adequação do PPP às leis vigentes.

A metodologia adotada expressa no documento “está baseada numa proposta sociointeracionista, cujo objetivo é levar a criança a construir o seu próprio conhecimento por meio da exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida e das relações com o outro” (PPP, 2019, p. 5). No entanto, apenas cita que será sociointeracionista, mas não estabelece os princípios que norteiam uma metodologia baseada na teoria sociointeracionista. Não esclarece como será o papel do professor e como a criança é considerada nesta tendência pedagógica nem como o ensino é conduzido. Não dá subsídios para o professor se pautar, subentendendo que é conhecedor pleno desta base teórica.

Diferentemente da creche Padre João, a escola Paulo Freire, seu PPP está elaborado para a escolarização das séries iniciais. São atendidos mais de mil alunos nos dois períodos diurnos, entre Educação infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental (Séries Iniciais). Não há evidências no PPP dos eixos cuidar e educar e das interações e brincadeiras, ou algo que especifique como a Educação Infantil é entendida e encaminhada na escola. Refere-se à educação infantil no texto em que orienta sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido respeitando os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências:

“O trabalho pedagógico deve apontar para um planejamento, onde se procura escrever com exatidão os objetivos e a intencionalidade do plano de aula para que qualquer pessoa identifique as metas propostas referentes [...] a educação infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências em torno do qual gira o conhecimento escolar” (PPP, 2019, p. 20).

Não se menciona nenhuma referência que aborde a Educação Infantil como uma etapa de ensino que faz parte da escola e nenhuma orientação metodológica de como serão desenvolvidos os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiência. Deixa-nos a impressão de algo acrescentado depois da elaboração dos planos anuais e que não foi totalmente adequado no documento como um todo coerente. O PPP desta escola fora elaborado pautando-se nas competências e habilidades do ensino fundamental apenas. Esta

ausência de adequação para Educação Infantil no referido documento, sugere que não há uma preocupação de se ter um currículo voltado para as especificidades e particularidades que esta fase requer, ficando esta etapa de ensino na escola desassistida nas ações e reflexões legais. A educação infantil aparece apenas nos planejamentos anuais, bimestrais e diários que seguem o modelo proposto pela SMEC, desconectado do Projeto Político Pedagógico, demonstrando um “descaso” com esta etapa, um retrocesso diante de tantas mudanças trazidas nos documentos legais que orientam esta etapa.

O que está bem diferenciado no PPP é o processo avaliativo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, descrito no final do documento. Percebe-se que a preocupação da escola está no processo avaliativo do ensino fundamental, fato que se vê nas notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017, com nota 5.9, como em todos os anos precedentes com índices de aprendizagem alcançados além da meta, citado no documento.

A escola fundamenta e defende uma metodologia na concepção sóciointeracionista a qual define como: “A construção do conhecimento, da aprendizagem se faz por meio de sua interação com o meio em que o educando vive. A comunidade influencia na educação e vice-versa. Uma influencia o outro e essa interação acarreta mudanças sobre o indivíduo” (PPP, 2019, p.27). Para a escola, a interação é um elemento de compreensão e intervenção na prática social que deverá ser investigada a partir do contexto vivido pelo aluno. Com isto almejam a formação de um “sujeito crítico, participativo, disciplinado, responsável, que compreende as relações sociais nas quais está inserido, através da análise das situações e das experiências do seu cotidiano” (PPP, 2019, p.27).

A escola orienta metodologicamente que o professor organize e atue no seu espaço como mediador do conhecimento e que deverá partir sempre dos conhecimentos prévios da criança para alcançar os objetivos sistematizados e planejados considerando sua diversidade e individualidade. Orienta de forma bem clara que as atividades deverão ser desenvolvidas dentro de uma rotina e organização que caracterize com clareza as intenções do professor com sua aula. Esta rotina deverá se constituir num instrumento para a organização do tempo de trabalho e que deverá ser organizado de forma que contemple as diversas modalidades organizativas do planejamento, como: atividades permanentes, atividades sequenciais, e atividades de sistematização planejadas e organizadas de forma a garantir ao aluno o direito à aprendizagem. Porém, na prática os planejamentos diários não contemplam essas modalidades organizativas dos conteúdos e objetivos almejados incorrendo numa contradição.

Os planejamentos anuais analisados das duas escolas são iguais, devido sua elaboração conjunta entre todas as escolas municipais, segundo depoimento dos professores. Nestes, os

objetivos específicos não fogem à orientação dos objetivos gerais, já citados acima, para o trabalho com a linguagem escrita, conforme se observa no Campo de Aprendizagem: Escuta, fala, Pensamento e Imaginação. Os objetivos específicos sugerem um trabalho com a linguagem oral e escrita permeadas pelas interações e brincadeiras voltadas à interação comunicativa em um contexto funcional e significativo, como: narrativas em rodas de conversas informais e dirigidas; expressão de desejos e sentimentos, preferências e ideias; brincadeiras com rimas, aliterações, parlendas e músicas; manuseio e exploração de diferentes portadores textuais; produção, interpretação e análise de textos orais escritos, tendo o professor como escriba e leitor; narração de fatos e lançamento de hipóteses; escuta, reconto, encenação de histórias; registros espontâneos de escrita, desenhos; e por fim: “Familiarizar-se com a escrita por manuseio de livros, revistas e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário (Planejamento Anual, 2019, p. 9)”, tratando a escrita como algo necessário, sempre mediada por situações lúdicas e sociais.

Nos planejamentos diários dos professores da escola Padre João analisados, observamos muitas propostas com diferentes atividades voltadas para o ensino e exploração da linguagem oral e escrita que são trabalhados na semana. Os objetivos que aparecem são:

1. Argumentar e relatar fatos oralmente adequando sua fala ao contexto (2x);
2. Despertar o interesse por escrever palavras e textos, ainda que não convencionalmente em situações concretas de uso da escrita;
3. Escolher livros para ouvir a contação de histórias e ilustrar;
4. Utilizar-se da linguagem oral e escrita espontânea para conversar, brincar, comunicar, expressar nas diversas situações de interação.

As principais atividades referentes a estes objetivos encontradas no plano diário são: roda de conversa; hora da história pela professora; ouvir músicas e cantar; desenho como forma de interpretar a história; análise e descrição de imagens; atividades impressas para completar com letras que faltam; escrita do nome próprio e de figuras no caderno; pintura de sílabas; escrita de palavras e números; confecção de cartaz; diferentes atividades com o alfabeto: leitura e cópia do quadro para o caderno, escrita de palavras com alfabeto móvel; atividades com letras para pintar, recortar, modelar, escrever e tarefas de casa com alfabeto. Todas abordaram atividades com o alfabeto, conforme consta no plano diário analisado, usando diferentes estratégias.

Porém o objetivo 2 não justifica a introdução da escrita como um código planejado para ensinar a leitura e escrita de letras e palavras, a não ser em situações concretas de usos reais. O objetivo se refere apenas a despertar o interesse em escrever palavras e textos em situações concretas de usos sociais, como, por exemplo, a escrita de um bilhete, de um recado, de um verso para memorizar e não apenas a grafia de letras sugeridas pela professora. O objetivo 3 não foi contemplado em nenhuma atividade, pois não se observou nenhuma participação da criança na escolha de suas preferências pelas histórias nesta semana. O objetivo 4 não ficou contemplado, em sua maioria, nas atividades desenvolvidas demonstrando a dificuldade de transposição de um objetivo em atividades práticas que viabilizem sua concretização tendo a linguagem como interação para brincar, comunicar e expressar.

Nesta escola Padre João, observamos uma ligeira tendência do professor em atividades que ensinam as letras do alfabeto, caracterizada como atividade de escrita, porque se escreve as letras, voltadas para um ensino muito mais tradicional com atividades que não se contextualizam. Esta dificuldade de cumprir um objetivo adequando propostas que possibilitem alcançá-lo ainda incorre em muitas contradições, pois nem sempre as atividades correspondem ao objetivo planejado. Por ser uma escola nova, o PPP e planejamento anual e bimestral estão alinhados, porém a equipe também é nova e seus profissionais com certeza ainda estão presos a práticas de escolarização.

Na escola Paulo Freire, os planejamentos diários das professoras, nas atividades contempladas pelos objetivos propostos, a linguagem escrita foi muito bem explorada em diferentes e variadas situações de narrativas, expressão, interação e também exploram bastantes atividades de escrita de letras, sílabas, palavras e textos em diferentes portadores e gêneros. Como o planejamento é feito coletivamente, trabalham os mesmos objetivos. O que se diferencia no plano diário são as atividades propostas de cada professora. Os objetivos específicos descritos no Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, são:

1. Escolher livros e textos conhecidos para ouvir, contar e ilustrar;
2. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
3. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

As atividades desenvolvidas referentes à linguagem escrita de maneira a atingir os objetivos propostos foram: roda de conversa e hora da novidade; música e brincadeiras cantadas; leitura de histórias pelas professoras; reconto das histórias ouvidas; conversa e desenho sobre a história; escrita de cartaz coletivamente; confecção do cenário de uma história com fantoches; exploração do crachá e cartazes da sala; leitura e interpretação oral de uma música no cartaz; momento de leitura livre; contar e pintar letras e palavras nas frases; letra inicial e final das palavras; contar vogais e consoantes nas palavras; circular palavras no texto musical; escrita de lista de palavras com lápis e alfabeto móvel; tarefas para casa com letras e números; organizar as letras e formar a palavra; completar com a letra inicial; montar estrofes de músicas na ordem.

As professoras vão além do que planejam com a linguagem escrita presentes nos objetivos, partem para a exploração de letras, palavras, sílabas e textos, porém com muito mais cuidado em relação a contextualização destas escritas. Percebe-se uma preocupação com o ensino voltado às práticas de alfabetização, mas com atividades que tenham desafios possíveis para a fase muito mais voltadas para o letramento, pois se observa certa relação nas atividades com os objetivos pretendidos.

Nesta escola, cuja maior preocupação é com a aprendizagem de conteúdos e o processo de avaliação; em que a Educação Infantil ainda não faz parte do PPP, os professores trabalham a linguagem escrita com mais cautela de maneira a atingir os objetivos, indo um pouco além. Com isso percebe-se um descompasso entre o PPP, o planejamento anual e a prática pedagógica. Nesta escola, a equipe de professores é bem mais experiente, com anos de trabalho nesta etapa e isto faz com que o trabalho com a linguagem escrita seja mais coerente com a fase, apesar das contradições, demonstra um avanço nas práticas pedagógicas.

### **3.2.2. Relatos da atuação docente: concepções, contradições avanços e retrocessos na articulação do brincar com a linguagem escrita**

Todo professor possui competências, habilidades, aptidões, conhecimentos, ou seja, “um conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar”, advindos de diferentes fontes que se evidenciam “no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 61). O professor da educação infantil, além de todos os conhecimentos existenciais, sociais e pragmáticos, ele precisa assumir características que se relacionam com a finalidade educativa desta etapa e com o educando, considerando suas formas de interação, comunicação e aprendizagem. Formosinho (2011) num estudo sobre

os aspectos específicos da profissionalidade das educadoras de infância, nos coloca sobre a globalidade que este profissional desempenha abordando elementos que diferenciam um professor da educação infantil dos demais, a saber:

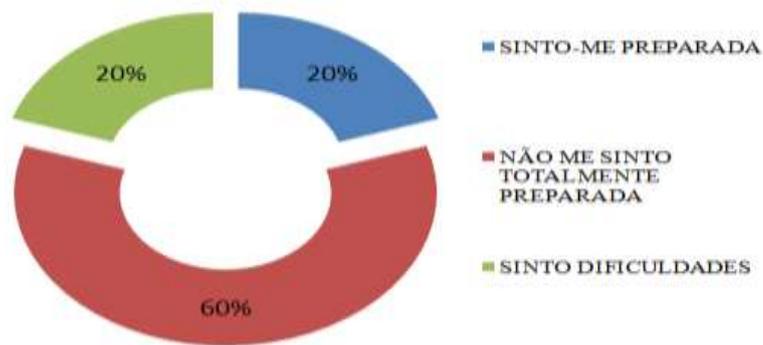
“[...] âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir a responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e de ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que revelam da vulnerabilidade da criança, o currículo integrado” (FORMOSINHO, 2011, p. 137).

É fato que essa fase exige muito do professor habilidades e competências para articular estes diferentes saberes e atender as condições específicas das crianças pequenas. “Para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (KISHIMOTO, 2010a, p. 2), abandonando as práticas de assistencialismo ou escolarização. Isto depende quase que exclusivamente da competência alargada do professor de educação infantil, o qual deve ser capaz de articular o binômio cuidar/educar com os eixos centrais interações/brincadeiras, competência específica do professor desta etapa.

A brincadeira faz parte da cultura infantil e do modo de ser da criança, entendida como uma condição essencial para o desenvolvimento físico, social, afetivo, cognitivo e cultural, do qual o professor é responsável. Esta valorização dos modos de ser da criança é necessária em todas as etapas do ensino, porém a educação infantil é muito mais abrangente e pulsante. Este profissional necessita muito mais de uma sensibilidade aflorada, uma afetividade demasiada e uma criatividade exagerada e principalmente sentir-se preparado para realizar, no seu fazer pedagógico, esta articulação de forma equilibrada entre cuida/educar e interações/brincadeiras, conferindo igual importância.

Falando em competência, no questionamento a seguir, consideramos as novas orientações dos documentos curriculares como as DCNEI's e a BNCC sobre o lugar do brincar e da linguagem escrita na Educação Infantil. Analisaremos até que ponto, na concepção de cada professor, sente-se preparado para transpor para a prática conceitos trazidos por estes documentos. Consideramos o seguinte questionamento: ***“Se sente preparada para articular o brincar e o ensino da linguagem escrita na sua prática pedagógica?”***. Para ilustrar as respostas, esboçaremos o resultado na seguinte figura:

**Figura 9:** Competência para articulação



Fonte: Elaborado pela autora/2020

Sentir-se preparado para realizar algo que se refere a sua prática é ter a certeza que é capaz. É ter todas as possibilidades de ação e ter a maioria de acertos. Este sentimento sugere confiar no que faz e ter a convicção que está certo. Quanto a este sentimento, apenas duas professoras afirmaram com convicção que se sentem preparadas como afirma PF8: *“Me sinto preparada, para articular esse brincar com a linguagem escrita. O professor ele tem que estar preparado pra isso, ter esse olhar na questão do brincar da criança. Não é só chegar e deixar ele lá, a gente tem que estar ali próximo fazendo as intervenções, observações para que ele possa se sentir seguro e avançar”*. A professora PJ3, disse apenas que se sente preparada para fazer esta articulação e percebe que as crianças participam mais das brincadeiras. Este sentimento de estar preparado lhe confere um poder, eleva sua autoestima, qualificando o ensino, levando ao aluno motivação.

O professor precisa ter clareza do seu fazer pedagógico, de suas atribuições, de sua função como mediador do processo ensino-aprendizagem, pois ao mesmo tempo que ensina, ele também aprende ao observar as crianças, ao fazer as intervenções, ao prestar atenção no desenvolvimento cognitivo da criança para que o conhecimento desta se amplie e sua prática se qualifica ainda mais. Ao registrar seus avanços o professor tem a possibilidade de refletir sobre seus atos e reelaborar com mais qualidade suas propostas pedagógicas tendo plena certeza de suas ações (MOYLES, 2002).

A maioria (PJ1, PJ2, PJ4, PJ5, PF6, PF7) não se considera totalmente preparada, pois a realidade muda a cada dia e que precisam estar em constante busca de novas metodologias para fazer esta articulação de forma mais qualitativa, cujo parecer se configura no depoimento da professora PJ4: *“Olha vou ser sincera, eu tento fazer o meu melhor, mas todo ser humano em qualquer profissão precisa de conhecimento constante. Todo dia estar aprendendo, buscando. Preparado cem por cento acho que ninguém está, porque a cada dia a gente muda, a cada dia a criança muda”*.

Esta constante busca é típica do professor que tem compromisso com o que faz e que ainda não está totalmente seguro de sua prática, pois a cada dia aparecem novos desafios e novas maneiras de se ensinar e aprender. Aquele que deseja fazer sempre o melhor, que busca constantemente ser criativo, inovador com um sentimento que nunca está totalmente pronto, dando-lhe um sentimento de incompletude.

Este pensamento também se confirma no depoimento da professora PJ5: *“então, eu acho que o pedagogo, ele nunca está preparado. [...] a gente tem uma insatisfação constante. É isso que faz a gente ficar mais interessante para a criança também, porque a gente está sempre pesquisando, [...] sempre buscando alguma coisa diferente, é isso que diferencia o professor da Educação Infantil”*. Essa tendência que move o professor a buscar sempre mais, buscar ideias que complementam o currículo, a levar para a sala de aula atividades novas e atrativas, parte da necessidade de serem criativos, inovadores na prática diária com crianças pequenas. Professores cujos saberes profissional, curricular e prático, citados por Tardif (2010), não são suficientes para a realidade contemporânea. Pois na visão deste autor:

“[...] um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um autor no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta” (TARDIF, 2010, p. 230).

Todo professor, não só da educação infantil, precisa ir além do saber-fazer concernentes à sua profissão, se constituindo num sujeito de sua própria formação, um profissional que cria, pesquisa, reflete. A criatividade é considerada um saber-fazer “que leva os professores a se diferenciarem entre si e seus métodos de ensino” (FOSSATI; SARMENTO; GUTHS, 2012, p. 71), pois para motivar a criança exige mediações de diferentes saberes, e o saber criativo faz toda a diferença, pois contribui para que o professor tenha uma atitude proativa diante das dificuldades de ensino ou de situações adversas que surgem na sala de aula, enriquecendo e favorecendo o desenvolvimento coletivo.

Temos observado historicamente pelo caminhar da educação infantil, que o professor ainda está em processo de construção de sua docência e isso “exige que amplie e fortaleça seus conhecimentos sobre o ser humano nos primeiros anos de vida, sobre suas capacidades, suas possibilidades e suas necessidades” (SILVA, 2016, p. 74).

O professor só pode constituir seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer, não bastando somente os saberes da experiência, científico e pedagógico, mas a reflexão do que já foi realizado como ponto de referência para a construção de sua teoria a partir da prática

docente. Se partir da premissa de refletir sobre o que já se fez, não só sobre o que se vai fazer ou sobre o que se deve fazer, encontra-se nesta reflexão instrumentos para se interrogar e alimentar suas práticas (PIMENTA, 1997).

Esta reflexão está evidente no depoimento da professora PF9, quando diz com muita simplicidade: “[...] trazer um pouco esse mundo letrado para a criança através da brincadeira eu estou aprendendo com os colegas... [...] essa troca é interessante, é importante, é muito bom, auxilia muito, a gente cresce bastante. É até prazeroso. Quando você troca com uma colega você vê “o meu deu certo.” “o meu não deu” ... a gente está em um grupo grande, então a troca é bem bacana. A gente está com pessoas bem antigas [...] e pessoas mais novas assim como eu. Como o planejamento é coletivo a gente tem essa troca muito bacana, a gente aprende muito. Eu vejo a diferença do meu trabalho, do ano passado pra cá já está muito grande, já deu um salto[...]”. Percebe-se o quanto a reflexão com os pares mais experientes sobre o fazer pedagógico cumpre um papel primordial na educação, permitindo que este alcance patamares de excelência aumentando sua convicção que está no caminho certo.

Esta cultura profissional, que ajuda o professor a compreender “os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30), disposição primordial para ser professor.

Duas professoras apontaram dificuldades para fazer esta articulação, de propor atividades com a linguagem escrita, tendo o brincar como eixo que norteia a situação proposta pelo fato de atuarem nesta fase há pouco tempo e que ainda estão aprendendo sua profissionalidade e construindo sua identidade. A professora PF10, a mais nova do grupo, recém-formada diz: “*Sinto muita dificuldade, mas tento fazer esta articulação. [...] sou muito nova nessa fase, então cada turma é diferente, e pra você conhecer eles, o processo de cada um, leva um tempo*”. A professora PF9 também diz: “*o brincar articulado com a escrita eu estou aprendendo agora, estou pesquisando, me informando agora e a coordenadora está sendo muito boa nessa questão*”. No estudo de Pimenta (1997), ela confirma esta dificuldade sentida pelo professor em articular para sua prática o que aprendeu na sua formação inicial devido o distanciamento do currículo da graduação com a realidade das escolas, “que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar”.

Além do que, os cursos de formação continuada têm se mostrado “pouco eficientes para alterar a prática docente” (PIMENTA, 1997, p. 6). Para suprir esta carência o professor precisa ser proativo, buscar sempre se qualificar, pesquisar, estudar e entender que sua

formação nunca está terminada. E, principalmente, como sugere Gadotti (2002), ter a “capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la” e “formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum, [...] a escola do companheirismo” (GADOTTI, 2002, p. 48).

Contar com o companheirismo dos colegas e da coordenação pedagógica, a qual desempenha um papel primordial no acompanhamento destes professores, é muito importante para esse processo, principalmente no início da carreira. Diante desta dificuldade percebida e anunciada, a escola com seus gestores, aconselha-se buscar estratégias adequadas para ajudar o professor na sua formação que, pela sua complexidade, exige-se olhares multidimensionais e uma atitude de investigação e cooperação, tornando-se uma escola reflexiva, que se interroga e busca sua autonomia, na melhoria da educação praticada (ALARCÃO, 2001). Tal atitude de companheirismo dos colegas e acompanhamento da coordenação pedagógica se constitui como um avanço no ensino, pois sabemos o quanto o individualismo opera na realidade de muitas escolas entre os profissionais da educação.

### 3.2.2.1. Atuação docente na articulação do brincar e a linguagem escrita

Ao relatarmos suas dificuldades, perguntamos: ***“Em quais propostas você tem conseguido articular o brincar com a linguagem escrita?”***. Neste momento demonstraram mais dificuldade em responder, pensaram mais demoradamente sem muita certeza.

Quatro professoras (PJ2, PJ3, PF8 e PF10) ao relatarmos as propostas que contemplassem a articulação do brincar com a linguagem escrita, citaram apenas brincadeiras livres da rotina que seguem como parque, areia, pátio, pecinhas, massinhas, casinha, quebra-cabeça, bola, bambolê e cantigas de roda. Porém não apontaram nenhuma intervenção que levasse as crianças a estabelecer narrativas, interagir com diferentes expressões, ou refletirem sobre as palavras, ou algo que proporcionasse uma comunicação intermediada pela professora com vistas ao desenvolvimento da linguagem escrita, ou na sua dimensão oral, ao menos. Com isto, demonstram dificuldade em entender tal articulação e trabalhar de forma integral os objetivos almejados, contradizendo-se nas suas afirmações, pois as professoras PJ3 e PF8 afirmaram se sentirem preparadas para fazer esta articulação do brincar com a linguagem escrita.

As cantigas de roda citadas como propostas trabalhadas pelas professoras são um importante veículo para o desenvolvimento da linguagem oral, mas não ocorreu nenhuma exploração das mesmas, constituindo uma atividade pela atividade. Segundo Morais (2019) as

cantigas de roda, as cirandas, as cantigas de ninar contêm muitas rimas e refrãos que podem ser facilmente memorizadas e que podem propiciar brincadeiras com a linguagem na repetição de versos, gestos, cumprimentos, ideais para este propósito de iniciar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola (ADAMS et. al. 2006).

Para exemplificar, destacamos a fala da professora PF8 que justifica nossa análise quando diz: *“tem as brincadeiras livres que são fora da sala de aula, por exemplo, tem o pega-pega, cola-cola, junta-junta, rouba bandeira, peteca. Na sala com jogos pedagógicos [...]e quebra cabeça então são brincadeiras que a gente deixa eles ali brincando e está observando ao mesmo tempo”*. Esta afirmação confirma a dificuldade para realizar esta articulação do brincar com a linguagem escrita, caracterizando um trabalho fragmentado e não globalizado com as diferentes linguagens e formas de expressão da criança. O professor se reserva em observar e não interfere nas brincadeiras de forma a levar a criança a refletir, usar, se apropriar e desenvolver a linguagem oral e escrita.

Uma professora, PF7, disse que trabalha com alfabeto móvel e enquanto brincam costuma perguntar às crianças a letra inicial e final do nome delas: *“então, não é uma coisa muito fácil o brincar e trabalhar a linguagem escrita[...] ao mesmo tempo[...], mas assim a gente sempre procura direcionar alguma coisa nesse sentido quando eles estão brincando, tipo aquele joguinho que trabalha a letra inicial do nome”*. A professora afirmou anteriormente não se sentir totalmente preparada para fazer esta articulação, porém faz a tentativa. Afirma que sempre está buscando atividades que contemplem esta articulação, porém não menciona com propriedade o que faz, deixando um vazio entre o seu fazer e o discurso revelando um distanciamento entre teoria e prática, ficando evidente sua dificuldade. Ela se coloca como centro do processo, como se tudo dependesse somente da sua busca e oferta.

Esta ideia de controle, de direcionamento do professor em todas as atividades, inclusive as lúdicas, segundo Sommerhalder e Alves (2011, p. 48), vem do período escolanovista, no qual o professor “comanda todas as ações do jogo e/ou da brincadeira de modo que a participação da criança, de certa forma é passiva e meramente reprodutora”. Sabemos que no próprio agir da criança há possibilidades de percebermos suas necessidades de aprendizagem e colher dali exemplos de brincadeiras que podem contemplar esta articulação e suprir a curiosidade da criança a respeito da linguagem.

Partindo desta premissa, é importante o professor “ter uma atitude que permita conectar seus interesses com os interesses dos alunos e que seja capaz de introduzir os conteúdos de maneira que sejam realmente eficazes” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999,

p. 138). Isso é possível se o professor observar atentamente e registrar seus apontamentos quando as crianças estão brincando, afim de articular seus propósitos didáticos com o que eles precisam saber, partindo sempre das necessidades e interesses que demonstram. Seguindo as orientações do documento produzido pelo MEC, temos aí uma orientação sobre o que estamos falando, da importância da articulação dos fazeres:

“Não podemos, tendo em vista a idade das crianças, estabelecer horários para determinadas aprendizagens, pois isso significaria desconectar as crianças das ações e aprendizagens significativas. Então, convém não desvincular as atividades de cuidado e atenção básica das atividades de expressão nas diferentes linguagens, de exploração, de conhecimento e de intervenção no mundo físico, natural e sociocultural. Mas aprofundá-las, inquiri-las, ampliá-las em seus contextos”.. (BRASIL, 2009, p.104).

Além das questões didáticas de como articular todas as instâncias necessárias para uma aprendizagem globalizada, considerando a criança na sua integralidade, o professor na ativa, precisa dar conta de apaziguar conflitos e disputas, ser mediador, cuidador, juiz, psicólogo, estimulador. Ainda fazer o papel de mãe substituta, às vezes, e ter que ensinar o que muitas vezes ele não se sente totalmente preparado. São conflitos que exercem uma forte carga emocional ao professor no seu dia-a-dia (CARVALHO, 2015). Como diz Gadotti (2002, p.46), é dever profissional do professor “indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo”, estando sempre num “processo de construção de sentido” e, isso não é tarefa fácil.

Algumas professoras disseram, sem muita certeza, que acham que conseguem fazer esta articulação do brincar quando propõe atividades com músicas, danças e brincadeiras de faz de conta, como relata a professora PJ1: *“Eles gostam muito de cantar, [...] levo caixa e microfone eles gostam. Eles brincam muito mesmo é da brincadeira de representar. Você traz eles para brincar lá fora: um é monstro, um é carro, outro imita personagens, animais, eles gostam muito”*. A professora PF9 também diz: *“Então, a gente brinca muito de festival dos talentos, porque eles gostam muito de cantar e dançar, então eles ensaiam na aula [...] eu apresentei teatro aqui na escola e eles fizeram perfeitozinho as cenas das bruxinhas [...]”*. A professora PF7 completa: *“Eu gosto muito de trabalhar com música tudo que eu vou fazer eu envolvo muito a música, daí a gente faz dramatização, coreografia...”*. Todas estas propostas são de suma importância para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e físico da criança, pois abordam diferentes linguagens, proporcionando diferentes formas de expressão.

Desta maneira, as professoras demonstram avanços ao proporcionarem em sua aula momentos da cultura infantil, pois estão no caminho da necessidade da criança de interagir, se

expressar, de imaginar, de inventar, de desenvolver a linguagem oral, a linguagem dramática, o fazer de conta. Com isso garantem a participação e o interesse das crianças quando propõe tais atividades, pois são importantes para desenvolverem determinadas capacidades e alcançar algumas finalidades educativas.

No entanto, tais propostas, não são planejadas e pensadas com o propósito de brincar com a linguagem escrita, pois abordam outras finalidades. O brincar pelo brincar tem a finalidade de “ampliar um momento de espera, de distrair meninos e meninas, [...] ou simplesmente para deixar passar o tempo, [...] a educadora não estrutura nem prevê o que pode acontecer nessas situações”, que se diferencia de situações planejadas para brincar (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.146). O brincar como um descanso dá a entender ao professor que não é educativo e seu papel se limita a permitir e a observar. Já as situações planejadas podem-se prever objetivos, espaços, materiais, intervenções segundo as capacidades que queremos estimular e favorecer, enquanto as crianças brincam de maneira mais sistemática e objetiva.

Uma das atividades que podem ser desenvolvidas nas situações planejadas do brincar são os cantinhos de jogos. Estes cantinhos quando planejados, organizados de forma a alcançar os objetivos pretendidos, podem-se refletir e estimular capacidades variadas, experiências diversas favorecidas pelo brincar.

Quatro professoras (PF6, PJ4, PF7 e PJ5) citaram os jogos como estratégias articuladas com o brincar em que estimulam a aprendizagem com a linguagem escrita. Estas estratégias demonstram avanços nas práticas educativas ao realizarem estes jogos em diferentes locais da escola, como no pátio, na sala de aula e debaixo de árvores. Os jogos citados foram: jogos com o alfabeto, jogo da memória, bingo de letras e do nome próprio, jogos de figuras, joguinhos de cartas com palavras e letras, alfabeto móvel e corrida das vogais.

Os jogos em si são uma excelente ferramenta de aprendizagem da linguagem escrita entre outros. Porém se usado apenas como jogo pelo jogo, implicando uma ação passiva da criança e do professor, corre-se o risco em que “não se aproveita o enorme potencial de desenvolvimento aprendizagem que a interação e o relacionamento com a pessoa adulta ou outras crianças proporcionam” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 147). No desenvolvimento destes jogos devemos considerar, além da necessidade da criança de manipulação de materiais concretos, alguns aspectos comuns que são necessários como o material do jogo, o qual deve ser estimulador e diversificado.

A presença constante do professor, proporcionando informação, lançando desafios, resolvendo conflitos, propondo troca de companheiros ou de grupo. A reformulação e renovação destes jogos, conforme as necessidades apresentadas, compondo desafios de forma gradual, assim que perceber que eles já dominam tal jogo. Com esta participação, o professor pode perceber as formas de linguagem usadas, as principais dificuldades e necessidades, como pensam, como resolvem seus conflitos, sem tirar da criança a liberdade e a diversão, enriquecendo suas análises para futuramente proporcionar jogos com mais desafios e apropriados às necessidades de aprendizagem auxiliando no processo de ensino da linguagem escrita com as crianças.

Portanto, todas as professoras, tanto as que dizem se sentirem preparadas para fazer a articulação, mas na realidade não fazem, quanto as que afirmam não se sentirem totalmente preparadas, mas que procuram realizar atividades que contemplem esta articulação, o que realmente ocasiona uma contradição e até um retrocesso na prática destes dois eixos é a falta de um planejamento mais sistemático em que tais situações são pensadas antecipadamente para que as devidas intervenções sejam preparadas no tempo certo e que a articulação seja mais proveitosa e alcance os objetivos pelo brincar com a linguagem escrita.

### 3.2.2.2. O processo de ensino da linguagem escrita

Os primeiros registros escritos, que se convencionou denominar de linguagem escrita, apareceram por volta do século IV a.C., a qual não era vista como benéfica ou positiva principalmente pois predominava que a tradição oral e a escrita poderiam causar esquecimento (REALE, 1994). Hoje, no mundo moderno, é impensável viver sem a presença da escrita, a qual ocupa um lugar fundamental na maneira como nos comunicamos, nos socializamos, nas formas de registro que fazemos e também nas formas de lazer.

Compreende-se como linguagem escrita não apenas “as habilidades de escrever [...], mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita” (GALVÃO, 2016, p. 19), que se associa a oralidade como uma habilidade primordial para o desenvolvimento da comunicação, da interação e da leitura e a escrita. Como bem exemplifica Kishimoto (2010b, p. 140):

“As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos

eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico” (KISHIMOTO, 2010b, P.140).

A linguagem oral da criança por mais que seja um processo natural, precisa ser incentivada, valorizada, ampliada e compreendida pela escola. Já a linguagem escrita é uma das tantas linguagens possíveis e necessárias a serem ensinadas, exploradas na escola e na família, que no processo de aprendizagem são inseparáveis. A escola se tornou a principal guardiã da linguagem escrita, assumindo a competência para ensinar, isto é o mínimo que se espera da escola, como uma função socialmente atribuída (FERREIRO, 2001b).

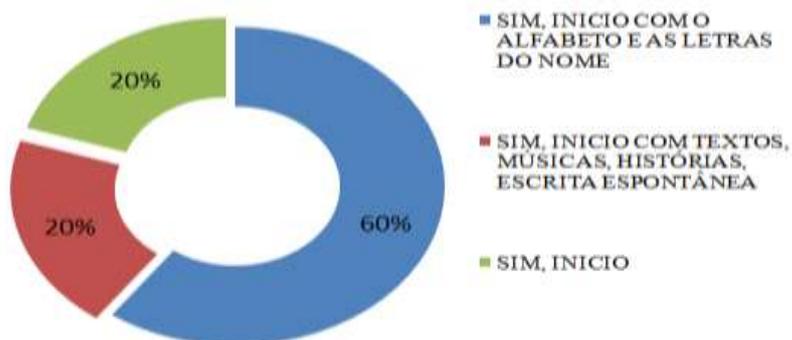
Na educação infantil é bom que se favoreça o ensino da linguagem escrita, por entender como “ferramenta fundamental e estratégica para assegurar às crianças, como atores sociais que são sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2010b, p. 96). Este assunto tem se afluído urgente com o evento da entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental e ao grande fracasso escolar nos seus primeiros anos. Dai nascem duas correntes de concepção da linguagem escrita: uma considera inadequado por ver este processo como uma antecipação para o ensino fundamental, roubando da criança o direito a infância; a outra considera importante este trabalho como forma de compensar a criança de futuros fracassos com vistas a obter melhores resultados (BAPTISTA, 2010b).

Nem uma nem a outra concepção abarca as perspectivas da criança de hoje. É favorável uma concepção em favor da criança viver sua infância sem negligenciar seus direitos, considerando sua fase, necessidades, saberes, cultura, vida, particularidades individuais, fantasias e experiências pessoais. Ou seja, uma aprendizagem da linguagem escrita viabilizada pelo eixo que articula todos os saberes possíveis à criança, o brincar permeado pelo sentido. Sabemos que “Nenhuma prática pedagógica é neutra” (FERREIRO, 2001b, p. 31). Toda e qualquer prática se apoia no modo de conceber o processo de aprendizagem bem como do seu objeto do conhecimento.

Ao ser questionado se “*Costuma iniciar o processo de ensino da linguagem escrita na sua turma?*”, responderam com cautela e preocupação, como algo proibido, algo não indicado para a fase. Um fato que nos leva a considerar na abordagem deste tema é o panorama das discussões entre os professores que aflora no município a cada formação continuada. Há sempre muitos debates e divergências de entendimento: se devem ou não ensinar a escrita nesta fase. Tal precaução deve-se ao fato de seguirem as orientações da SMEC, que não devem trabalhar na perspectiva da alfabetização. Com isto, se sentiram

inseguras para expor suas ideias e práticas. Para visualizarmos com mais nitidez as repostas à pergunta feita, organizamos a seguinte gráfico:

**Figura 10:** Processo de ensino da Linguagem Escrita



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020

Como se percebe, todas começam a ensinar a linguagem escrita no Pré II, seja pelo alfabeto, por textos ou pelo nome. A maioria adota uma prática já muito conhecida dos professores alfabetizadores, pelas letras do alfabeto e pelas letras do nome da criança. Apresentam uma letra por semana usando diferentes estratégias e recursos, porém a sequência do alfabeto é que norteiam o trabalho, informações obtidas por meio da análise dos planejamentos diários. Para confirmar textualmente a configuração do gráfico, tomamos o depoimento da professora PJ1, a qual abarca e representa as respostas das demais, deixando bem explícito este processo, quando diz: *“Então a gente começa a trabalhar usando o alfabeto, [...] a partir do início do ano, [...] eu trabalho com letras do nome deles para relacionar com outros objetos que começam com a mesma letra do nome deles. Na escrita eu dou giz para escrever no quadro, no chão, no pátio”*.

As demais professoras que realizam a mesma prática empregam alguns recursos diferentes como: massinha de modelar, letras nas caixinhas e tampinhas, escrever com giz no quadro negro ou no chão da quadra, alfabeto móvel para formar palavras, copiar atividades de escrita do quadro e chamadinha visualizando os nomes das crianças. Estes são diferentes suportes em que a escrita pode ser impressa e manipulada oferecendo mais contato com as letras em diferentes formatos e variados materiais, práticas totalmente viáveis e positivas para o processo de alfabetização.

Esta gama de materiais e suportes oferecidos ajuda a criança perceber que não interessa em que a escrita esteja grafada, a cor, a forma, ou o tamanho, ela mantém sua regularidade. O que também é um ponto positivo pelo fato de serem propostas de exploração

da escrita de letras menos formais, dando maior liberdade à criança, porém não deixa de ser escritas de letras e não linguagem escrita viva e dinâmica.

A concepção que a escola e o professor têm da linguagem escrita é que vai estabelecer os padrões de como ela é ensinada. Quando a escola e o professor criam barreiras impedindo ou dificultando a inserção da criança no mundo da escrita com práticas descontextualizadas, o ensino desta se transforma em algo não vivido, sem significado. O maior problema que aí se insere não é a disposição do professor em garantir a criança o acesso à linguagem escrita, mas as práticas de ensino desta linguagem de forma estéril, despertando pouco interesse. Para embasar nosso argumento, coadunamos com Kishimoto, que diz:

“[...] distante dos contextos educacionais que lhe dão significado, evidencia, ainda, a pouca compreensão sobre essa temática e afasta profissionais de práticas de alfabetização no contexto, também conhecida como letramento [...]. Não se entende alfabetização como amplo processo que inclui brincadeira e interações e acompanha a criança desde seu nascimento, como leitura do mundo, até a aquisição sistemática de códigos da cultura relacionados à escrita, leitura [...]”. (KISHIMOTO, 2016, p. 3).

Desta maneira relatada pelos professores, ensina-se o que Dewey (1967, apud KISHIMOTO, 2016, p. 10) chamou de “cadáver de um símbolo: nada exprime, [...] que não se liga a alguma experiência significativa da vida da criança”. Esta forma de ensinar, por letras soltas, desprovida de um contexto de uso social, Vigotsky (2007) já denunciava como uma prática sem sentido, pois ensina-se a criança desenhar letras e construir palavras, mas a linguagem escrita não é ensinada, relegando a linguagem viva, significativa que faz parte do contexto de vida da criança como algo que ela só vai aprofundar depois de aprender as letras.

Com a predominância de tais práticas, fica evidente o sentimento de não se sentirem preparadas para fazer a articulação do brincar com a linguagem escrita, ficando esta última mais como uma habilidade motora e não como uma linguagem que serve para comunicar, interagir, expressar. Segundo Vigotsky (2007), o problema maior não é a idade que a criança pode ser alfabetizada, mas o fato da escrita ser ensinada como uma habilidade motora mecânica e não como uma atividade cultural complexa. Estas práticas tão criticadas por muitos autores aqui citados, tem colaborado para um retrocesso no ensino-aprendizagem que permanece viva nas escolas de educação infantil decorrente da deficiência na formação inicial do professor ou porque assim aprenderam, assim ensinam. Fica evidente também uma contradição entre estas práticas que não coadunam com a teoria sociointeracionista abordada no PPP das duas escolas.

Numa outra visão, quanto ao início do ensino da linguagem escrita, duas professoras, PJ3 que afirma categoricamente se sentir preparada para fazer a articulação e PF10 que sente dificuldade por ser nova na profissão, representadas pela cor verde no gráfico, afirmaram que iniciam sim o processo de ensino da linguagem escrita, mas não mencionaram quando, qual a abordagem que empregam, como realizam este processo. Simplesmente responderam que sim, que iniciam. Este silêncio também nos diz do receio que o professor tem de ser invadido em sua privacidade de ensinar e de ser julgado por isto.

Contudo, demonstra também a insegurança em sua prática, que muitas vezes não está alicerçada em bases sólidas coerentes com as necessidades da criança. Isto se deve ao fato, de que o professor se depara com a falta de referenciais teóricos e práticos que lhe auxiliem a “compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita” (BAPTISTA, 2010a, p. 1). O professor se encontra num emaranhado de situações que precisa dar conta, pela urgência da própria atividade pedagógica, de projetos e programas, que se sente como mero executor, impedido alicerçar sua prática em bases teóricas compatíveis com as particularidades desta fase, bem como a construção de sua identidade profissional (NÓVOA, 2002).

Segundo o documento *Práticas Cotidianas para Educação Infantil\_ Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (2009, p 36), afirma que os professores da educação infantil, “ [...] estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada”. Sobre isso Nóvoa (2009) propõe um importante e simples passo para o crescimento profissional dos professores se, nas instituições instituíssem como objeto de reflexão e de formação a própria prática profissional, numa reflexão contínua e colaborativa.

Direcionando suas práticas para uma visão diferenciada de linguagem escrita, duas professoras, PF9, que sentia dificuldades na articulação do brincar com a linguagem escrita e PJ5, que não se sentia totalmente preparadas, disseram que iniciam este processo, com atividades na perspectiva do letramento com o uso de textos, histórias, músicas e escritas espontâneas. O professor assume o papel de escriba e leitor competente em situações mais coletivas, por exemplo, na leitura de histórias ou textos informativos, escrita de um cartaz, de uma música, de uma lista, de uma versão da história, etc. Isto fica expresso claramente no depoimento da PJ5: *“Então, a gente trabalha com texto, conversa bastante sobre os textos junto com a turma. Escreve juntos, o professor como escriba. A gente canta junto e traz para a criança não só a oralidade, mas também as imagens do mundo das letras, [...] fazer a*

*criança perceber que existe o mundo das letras e que ela vai participar disso, através da música, através das nossas escritas, através do crachá, da nossa rotina.*” Esta visão sobre a escrita abarca outra concepção com situações de usos reais, a escrita adquire funções significativas, em que o professor é modelo de escritor dando significado para esta escrita. Assim ela poderá perceber para que serve, onde encontramos, como se organiza, em que momento utilizo cada portador e gênero, entendida como modelo de linguagem que não se distancia da realidade em que vive.

Há um consenso que mesmo antes do nascimento a criança já está imersa num mundo de linguagem e de cultura escrita. Quando ela nasce, encontra “no mundo que a recebe a linguagem em suas diferentes manifestações - corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital, artística” e que por suas vivências e interação contribuirá dando outros significados a essas linguagens, “transformando o mundo herdado” (GALVÃO, 2016, p.19).

Segundo Galvão (2016), não se pode afirmar que somente quando somos alfabetizados é que fomos inseridos na cultura do escrito, pois somos seres participantes e produtores de cultura desde que nascemos e a linguagem escrita se insere neste contexto. Esta maneira de iniciar a criança no mundo da escrita por meio das práticas de letramento é defender o direito da criança à cultura letrada, é considerar as experiências prévias como ponto de partida ampliando seus conhecimentos e vivências na qual a escrita tem significado e sentido. As propostas realizadas pelas professoras representam um avanço na maneira de entender e ensinar a linguagem escrita demonstrando atitudes mais coerentes com a fase, o que lhes falta é mais confiança nas suas intervenções.

Percebe-se que as professoras, mesmo se baseando num mesmo planejamento, num mesmo documento (PPP), desenvolvem uma prática com concepções totalmente opostas. Isto nos faz concluir que na elaboração de tais documentos houve pouca participação do professor, pois não demonstra estar totalmente assimilados pela equipe docente, por não convergirem para um mesmo caminho, denotando contradições. As práticas não devem realmente ser iguais, pois cada professor tem seus saberes, valores, convicções. Mas que sujeitos a escola pretende capacitar para viver em sociedade deve ser sabido por todos. Isto demanda saberes metodológico mais profundo e coerente com o currículo escolar que defende um sujeito crítico, participativo capaz de atuar na sociedade moderna.

### 3.2.2.3. Metodologias no processo de ensino da linguagem escrita

O método foi o problema crucial da alfabetização nas décadas de 1950 e 1960, pois se baseava no behaviorismo, teoria em que a alfabetização e a “aprendizagem eram vistas como um conjunto de associações, o modelo era conhecido como ‘de baixo para cima’” (CAPOVILLA et al, 2005, p. 24), sendo o método objeto de vários estudos e pesquisas desta época. A alfabetização estava em busca de um método eficiente, explicações mais abrangentes, principalmente para a faceta do processo de aquisição da língua escrita, que segundo Soares (2018, p.117), ainda hoje se “constitui um impasse na área do ensino e da aprendizagem da língua escrita”. Segundo a autora, é difícil a discussão sobre método porque ele vem contaminado por dois paradigmas conceituais marcantes: a aprendizagem da leitura e a escrita sempre foi considerada um problema metodológico, com isso, leva-se a rejeição de métodos de alfabetização; outro ponto refere-se ao conceito estereotipado da palavra método, identificando-o aos tipos tradicionais de métodos de alfabetização, analítico e sintético. Como se método se reduzisse somente às alternativas metodológicas, relacionado como se fosse sinônimo de manual, de uma aplicação rotineira de técnicas.

Em educação, sempre se entendeu método como um procedimento, um conjunto de meios e normas que orientam a aprendizagem para um fim, um caminho a seguir, como um ensino de um conteúdo. Da mesma maneira, se deu com a alfabetização, entendida como a aquisição de uma técnica mecânica de codificação e decodificação, vinda de fora para dentro, sempre no sentido do professor para o aluno, não levando em consideração as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, considerando-as como tábuas rasas. Com isto a escola desconsidera que a “invenção da escrita foi um processo histórico [...], para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção” (FERREIRO, 2001b, p. 13).

Na década de 1980, com os estudos da Psicogenética, os métodos de alfabetização passam a ser questionados devido ao deslocamento conceitual ao considerar o “aprendiz como centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los” (SOARES, 2018, p. 120). Este entendimento exige uma mudança de paradigmas e das práticas de alfabetização, pois essa concepção não se compatibiliza com o velho conceito de método.

A psicogênese enquanto uma corrente teórica que se empenha em explicar como a inteligência humana se desenvolve, mostrou o quanto esta visão de método nos dava uma dimensão limitada e distorcida do sujeito e dos processos que ele emprega para aprender. Porém, ao mesmo tempo não indicava uma metodologia adequada para ensinar a ler e escrever que substituísse esses métodos, por seus princípios não terem sido feitos para fins

educativos (ALTOÉ; PENATI, 2005). Esta teoria não indicava metodologias que ajudassem o professor a compreender e ajudar a criança a avançar em suas hipóteses, deixando uma lacuna na transposição destes conceitos e concepções para a prática do professor (MORAIS, 2019) incorrendo em muitas contradições e confusões metodológicas até hoje.

A razão pela qual a escola está à procura de um método de alfabetização, ao invés de rejeitar os métodos, deve-se ao fato que, por sua essência teleológica tem a função de “levar as novas gerações à apropriação da cultura considerada ‘legítima’, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita” (SOARES, 2018, p. 121). Em razão disso ela se diferencia de outras instâncias que podem ensinar porque ela organiza, sistematiza, delimita, recorta, seleciona, exclui, fixa, avalia a apropriação da escrita em função dos resultados considerados aceitáveis em virtude desse caráter teleológico que a sociedade lhe atribuiu.

A dificuldade de não se ter um método específico, capaz de garantir com maior eficiência a aprendizagem, está na conciliação entre essa ortodoxia da escola e os princípios da perspectiva psicogenética da leitura e da escrita. Segundo Soares (2018) a escola não pode ter a ingenuidade de dispensar a busca por um método de alfabetização coerente com esse sujeito cognoscente. Por esta razão Soares (2018) analisa a questão do método numa outra dimensão. Para ela método é:

“A soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios e de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, os resultados da determinação dos objetivos a atingir, [...] da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas” (SOARES, 2018, p. 124).

Neste conceito de método, a criança é vista como um sujeito que pensa sobre a escrita e a representa conforme seu entendimento, em progressivas construções das estruturas cognitivas. Que apresenta uma linha de evoluções com idas e vindas até a sua total compreensão do sistema de escrita. Neste processo o professor é o mediador de propostas que permitem as crianças avançar no seu processo de conhecimento. Considerar a criança como centro do processo exige refletir sobre novas bases o processo de alfabetização.

Nenhum professor é obrigado a trabalhar com este ou aquele método. Todo professor tem o direito de escolher seu método de ensino, porém, seja qual for o método, “o conhecimento das bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente” (CARVALHO, 2015, p. 46). Para um bom desenvolvimento de um método é necessário reflexão constante dos seus arcabouços teóricos, tempo, dedicação, atenção, prática, um

trabalho coletivo e principalmente a escolha por um método que leva a conscientização e a libertação e não a submissão e a domesticação (FREIRE, 1975).

Ainda falando sobre métodos, no questionamento a seguir iremos analisar que tipo de práticas tem sido desenvolvido nas classes de Pré II e como a escrita se apresenta. Ficou claro que todas as professoras entrevistadas dão início ao ensino da linguagem escrita. O objetivo do próximo questionamento é deixar mais detalhado como realizam este ensino, a base teórica que fundamentam seus métodos e práticas para uma melhor análise, observando a coerência com a legislação em que estão pautados os planejamentos que desenvolvem.

Ao considerarmos positiva a resposta da pergunta anterior, (*Você costuma iniciar o processo de ensino da linguagem escrita na sua turma?*), seguimos a discussão com esta pergunta complementar: ***“Se sim, de que forma, qual (is) metodologia (s) que mais utiliza?”***.

Algumas sentiram dificuldade em responder o questionamento. A palavra “metodologia” causou um pouco de estranhamento e constrangimento, pois não tinham certeza, ou não definiam claramente seu conceito ao exporem suas práticas. Esta indefinição ficou clara na resposta que a PF6 explicou: *“Meu Deus do céu, você fala assim quanto a ser tradicional, quanto a ser construtivista, essas coisas? Acho que sou de tudo um pouco[...]. Não tenho uma específica”*. No mesmo tom a PJ2 declarou: *“Eu acho que eu não tenho uma metodologia definida não. Eu uso o que a gente tem ao nosso dispor”*.

Por mais que o professor tenha a liberdade de escolher o método que quer trabalhar, esta liberdade não lhe dá o direito de agir aleatoriamente ou levemente no processo de ensino. Porém quando se fala em método ou metodologias de alfabetização o professor logo pensa no velho paradigma dos métodos sintéticos de silabação, palavração, sentencição, fazendo uma ligação com o que é “tradicional” como algo pejorativo, ultrapassado. Quando o professor cria certa repulsa a estes métodos, ele pensa, “numa concepção ingênua, pretensamente alicerçada em teorias recentemente incorporadas à prática da alfabetização, de que é possível ensinar alguma coisa sem método” (SOARES, 2018, p.179) ou criar seus próprios métodos. Na verdade, quando isto acontece, está pensando num ensino da leitura e da escrita sem ser por silabação, soletração, etc... Adverte esta mesma autora que:

“Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova compreensão da aprendizagem da escrita e da leitura, [...] ou porque não sabemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista de alfabetização e a ortodoxia da escola” (SOARES, 2018, p. 128).

Como vimos, esta indefinição do que é tradicional ou construtivista e a rejeição aos métodos tem levado as escolas a agirem no espontaneísmo. Agindo às escuras, fica duvidosa

a garantia de uma intencionalidade educativa no que propõe e nas suas intervenções planejadas, desconectando as crianças de aprendizagens significativas, com sensibilidade e responsabilidade. Com isso, perdem de potencializar um ensino da linguagem escrita dinâmico como forma de interação e comunicação viabilizadas pelo brincar, caracterizando um retrocesso nos processos de ensino esta indefinição metodológica.

Cinquenta por cento das professoras (PJ1, PJ3, PJ4, PJ5, PF10) não deixaram claro o que entendem por método. Falaram diretamente das propostas de atividades que desenvolvem com as crianças na sala de aula. A resposta que evidencia melhor esta indefinição do método que desenvolvem está na voz da PJ1, quando diz: *“Duas vezes na semana a gente tem uma atividade impressa, e os lápis eles usam, já conseguem usar o caderno. Eu brinco muito com eles de bingo, eu acho que ajuda. O alfabeto móvel com a cartela do bingo essas coisas, na minha sala também eu fiz um saquinho para cada um com o alfabeto ai é bom para eles brincarem, fazer o nome deles, [...]o nome da mãe, ele pergunta que letra que é. Eu falo, [...] me preocupo mais em trabalhar o material concreto com massinha, com giz, com alfabeto móvel, jogo da memória”*.

Seguindo esta mesma linha de explicação, e que representa e se iguala aos demais depoimentos, comenta a professora PJ3: *“Eu gosto muito de trabalhar com quebra-cabeça, com figuras, nomes separados em sílabas, ou até mesmo em letras. Brincadeiras de estourar balão, onde a gente pode colocar figuras, letras, sílabas, números, quantidades e a partir do que a criança estourar naquele balão elas tem que reproduzir oralmente e passar para o caderno [...]. Depois eu passo e vou fazendo as correções no quadro com eles é uma forma de eles memorizarem e desenvolver ludicamente e isso está valendo muito a pena”*.

Elas tentam com o conhecimento que possuem trabalhar a escrita de maneira mais lúdica com joguinhos, quebra-cabeça, brincadeiras, porém o fim é o mesmo, a língua entendida como um código que se usa com um único propósito: ensinar ler e escrever.

Esta maneira de ensinar, mesmo não deixando claro qual método, as práticas nos dão pistas de um trabalho com os métodos sintéticos ou analíticos de transcrição da linguagem escrita entendida como um código ou um sistema de representação da fala. As práticas descritas não coadunam com a linguagem escrita como um sistema de comunicação e interação que precisa ser vivido, “incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VIGOTSKY, 2007, p. 144), como também não está de acordo com os objetivos estabelecidos no planejamento anual do qual se baseiam.

Desta forma como as atividades estão sendo conduzidas, assumem características dos velhos métodos que a escola tanto rejeita. Por tudo isso, Brandão e Rosa (2018, p. 8)

defendem que “o espaço institucional da Educação Infantil precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica, [...] que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização”. Atividades aleatórias que não seguem um padrão, uma continuidade, uma intenção educativa para o aprendizado dinâmico da linguagem escrita de forma articulada com o brincar, pode levar a escola se perder em seus propósitos de ensinar colaborando para um retrocesso no ensino desta fase.

Como o nosso propósito era saber se tinham consciência do método que adotam para o ensino da linguagem escrita, encontramos este parecer na fala de duas professoras. Ambas mencionaram que adotam o “método fônico”, que se classifica como um método sintético que vai das partes para o todo, estabelecendo uma correspondência grafo fônica, dominando as relações letras-fonemas (CARVALHO, 2015). É com este procedimento metodológico que organizam e desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula. Vejamos o depoimento da PF7: *“Eu trabalho bastante o método fônico, que é o som da letra, [...] ao longo desses anos trabalhando, é algo que eu vejo que dá certo[...]. Eu nunca trabalhei família silábica em educação infantil, e assim só de você estar falando com o som da letra, eles já pegam bem essa questão”*. Ela afirma que trabalha o som inicial e final das palavras, ditado recortado, explora a quantidade de sílabas nas palavras e com o nome próprio da criança na oralidade. Colocou sobre algumas experiências com joguinhos de palavras que realiza sempre dizendo o som e o nome das letras.

Outra professora, PF8 também menciona o trabalho com o método fônico, ela diz: *“É com a fonética mesmo, o som das letras e através das músicas a gente canta [...] música do alfabeto, das letras, dos números que eles aprendem também bastante, mas, é mais com o som mesmo”*. Quando um professor revela sua prática, afirmando com veemência o método que segue é porque ele tem segurança e conhecimento do que faz e isso faz a diferença.

O professor precisa estar seguro de sua prática, ele não pode seguir modismos ou métodos que não domina suas bases teóricas, só para dizer que não é tradicional no seu sentido “pejorativo” que se criou. Ele precisa estar alicerçado de saberes que lhe dão segurança e competência no que faz, pois conforme Morais (2019, p. 20) “não existe uma única maneira de se alfabetizar adequadamente, sendo importante respeitar a diversidade de saberes que os alfabetizadores acionam em suas práticas de ensino”.

No entanto, o professor precisa também ter o conhecimento de como as crianças aprendem, buscando ter acesso às evidências de pesquisas como a neurociência (COSENZA e GUERRA, 2011; DELDUQUE, 2016; SIEGEL; BRYSON, 2015) e os métodos que trabalham a consciência fonológica, que tem se mostrado muito eficiente nos últimos tempos

(ADAMS et al, 2006; MORAIS, 2019; CAPOVILLA, 2005). Agindo assim, terá mais segurança para ir estabelecendo novas práticas de ensinar, que se compatibiliza com esta criança que traz conhecimentos sobre a linguagem escrita como meio de interação cultural.

Sabemos que o método não é sozinho um preditor de sucesso no trabalho com a linguagem escrita na escola e que há espaço para a invenção e criatividade do professor. Mas conhecer a base teórica de todos os métodos disponíveis para saber escolher as melhores propostas, podendo assim com mais segurança e compromisso com o ensino adaptar metodologias que vão de encontro com as necessidades das crianças nesta fase.

Não estamos na defesa de uma alfabetização precoce na Educação Infantil. Defende-se que a linguagem escrita seja oportunizada “às crianças que, sem pressão, aprendam sobre as palavras enquanto brincam com elas, manipulando as dimensões não só lúdica e estética da linguagem, mas também sonora e gráfica (LEAL; SILVA, 2018, p. 69)”. Principalmente vivenciar situações de usos reais da escrita em que a comunicação e a interação sejam os pilares nesta fase.

Embora não nomeie o método que utiliza, a professora PF9 cita experiências com a escrita que corriqueiramente é comum ouvirmos entre as professoras alfabetizadoras sobre testes sobre as hipóteses de escrita do qual Emília Ferreiro é a precursora. Desta maneira tudo indica que seu embasamento teórico metodológico se baseia na teoria construtivista. Sua formação e atuação como professora é recente, porém diz que gosta muito de ler, se informar, pesquisar, saber de outras metodologias de ensino, está sempre em busca de algo novo: “*Eu gosto muito de trabalhar com a escrita espontânea, [...]. Faço três ou quatro diagnostico por ano, porque você vê como está o pensamento da criança, que nível que ela está [...].na hipótese de escrita. Eu gosto, na minha faculdade a gente focou bastante nessa parte. É tão gostoso ver o avanço da criança. [...] a gente trabalha bastantes joguinhos com a escrita. [...]cada semana a gente tenta levar um jogo diferente uma coisa diferente, dentro da temática da semana. não é sempre que a gente consegue, mas...*”. Ao propor para a criança que escreva espontaneamente, sem imposições ou modelos a professora valoriza os conhecimentos que ela traz e faz uma relação com suas vivências, dando à escrita significado.

No construtivismo o educador tem uma atuação mais discreta, agindo mais como animador dentro das diversas fases desenvolvimentais. No entanto, as propostas de escritas precisam ir além das espontâneas para que a aprendizagem se efetive de fato. Precisam de intervenções metodológicas mais sistematizadas com práticas de escrita de uso social concreto; em jogos e brincadeiras em que esta modalidade de linguagem está presente.

A professora menciona que faz o diagnóstico com seus alunos para ver em que nível de escrita se encontram, dizendo colocar em prática o que aprendeu na faculdade, mas não cita o que faz com tais testes. Este diagnóstico de escrita mencionado, foi usado por Ferreiro e Teberosky (1985) em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita a qual estabeleceram cinco níveis de hipóteses de escrita: garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Os pressupostos desta teoria causaram fortes críticas aos métodos tradicionais na medida em que dificultam o processo de aprendizagem. No entanto, alguns autores (MORAIS, 2019; CARVALHO, 2015; SOARES, 2018) colocam que a teoria construtivista nos mostrou a visão distorcida e limitada dos processos vividos pelo aprendiz praticados até então, porém “não propuseram quaisquer recomendações metodológicas, deixando este assunto a cargo da didática da alfabetização” (CARVALHO, 2015, p. 17).

Tendo em vista que certas ações da professora estão voltadas aos aspectos da teoria construtivista, devemos lembrar que “o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita, nem, portanto, comporta uma nova didática da leitura e escrita” (MORTATTI, 2007, p. 158). O construtivismo é uma teoria que estuda os processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento da inteligência e não um método de ensino. Nesta perspectiva “a aprendizagem resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento, a língua escrita” (MORTATTI, 2007, p. 162). Na prática se torna mais uma postura em que o professor precisa acreditar na potencialidade do aluno de construir seus conhecimentos. Nosso trabalho, porém, envereda mais para uma concepção Vygotskyana, cujo cerne está na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, no que a criança consegue realizar com a colaboração do outro. Isto é, a distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência, a qual proporciona ao professor refletir e criar novas estratégias de ensino, principalmente por meio das brincadeiras (BROCK, 2011).

O professor que se propõe a trabalhar com as crianças a linguagem escrita, seja ele embasado nas teorias tradicionais, sociointeracionistas ou construtivistas, é imprescindível conhecer os princípios teórico-metodológicos que embasam seu trabalho, e levem em consideração o sujeito que aprende. Nesta perspectiva ele vai errar menos poupando tempo, energia e desgaste físico e emocional e ajudando muito mais esta criança a se munir dos conhecimentos necessários sobre a língua para ajudar no seu processo posterior de alfabetização.

Nos pressupostos desta análise também devemos considerar que nos cursos de formação inicial, ao tratar de metodologia, nem sempre corresponde às questões cruciais que

acontece na prática do dia-a-dia da sala de aula, distanciando a teoria da realidade. Considera-se também que o PPP da escola não dá subsídios para o professor, evidenciando muitas falhas no seu entendimento. Com isso, baseando-se no senso comum ou nas experiências de vida, a professora resolve suas necessidades imediatas da sala de aula, levando-a a valorizar suas experiências de ensino e desconfiando das palavras de teóricos. Desta maneira as questões metodológicas vão sendo relegadas em segundo plano (CARVALHO, 2015). Considerando também o fato desta fase não ter a “obrigação” de alfabetizar, deixa subjacente um entendimento para o professor da não necessidade de se ter uma metodologia específica que condiz com as particularidades desta fase. Isso torna a prática desconectada das reais necessidades de aprendizado, empobrecendo, fragilizando ocasionando um retrocesso no processo ensino-aprendizagem.

### **3.2.3. Brincar, ler e escrever: experiências vivenciadas pelas crianças**

A atividade principal do dia, para uma criança é brincar. É por meio do brincar que ela toma decisões, expressa suas necessidades e sentimentos, conhece a si mesmo, os outros, o mundo e suas relações. Soluciona e cria problemas, aprende, inventa, constrói, destrói, pensa, articula, usa o corpo, os sentidos, os movimentos. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo, dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010a, p. 1).

Brincar é a linguagem que a criança mais entende e necessita para seu desenvolvimento integral e autônomo, para sua inserção no mundo do adulto. “A brincadeira constitui uma atividade social infantil, desenvolvidas por crianças entendidas enquanto sujeitos históricos e sociais, marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas que também o marcam” (LEAL; SILVA, 2018, p. 53). Nesta perspectiva o brincar não é determinado biologicamente, mas é aprendido por se configurar como produção social-cultural e não pode ser visto por um único viés, o espontâneo. Se, se aprende a brincar então é preciso que alguém ensine.

Se é brincando que as crianças apreendem sobre o mundo adulto, então é brincando que elas podem ingressar na cultura escrita de forma lúdica, sem se tornar um fardo tais vivências e que podem, se bem investidas, trazer um ganho qualitativo e significativo na compreensão das características e funções desta linguagem. Concordamos com Solé (2003, p. 75) quando defende a inserção da criança no mundo da escrita:

“Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a este conteúdo[...]; trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar” (SOLÉ, 2003, p.75).

A Educação Infantil exige um ensino da linguagem escrita que atenda suas especificidades e particularidades. Isto não quer dizer que a criança que conclui esta etapa saia alfabetizada, não significa também excluir o contato com textos, palavras ou letras. Ensinar a linguagem escrita na educação infantil, inclui sim o contato e o manuseio dos mais variados portadores textuais e seus diferentes gêneros, por meio de ações de leitura, produção textual e reflexões sobre a língua escrita, sendo o professor o modelo de escriba e leitor motivador. Desta forma, considera-se as experiências e vivências com que as crianças chegam a escola, valorizando seus conhecimentos: que a escrita serve para escrever o nome das coisas e o que elas pensam e falam sobre a escrita tem fundamento, elevando assim seu interesse contribuindo com seu conhecimento (KISHIMOTO,2010b).

Com as indagações que fizemos no grupo focal com as crianças pretendíamos saber como elas percebem esta mediação do brincar na escola pela professora, fazendo esta articulação com a linguagem escrita.

Já que falaram que brincam também na escola, perguntamos: ***“Na escola a professora brinca com vocês?”*** No grupo da PJ, todos responderam que a professora brinca. Apenas um menino muito esperto e falante disse com muita firmeza que a professora não brincava na turma dele não. Neste momento, os demais, ao ouvirem o colega falar, ficaram meio espantados, porém começaram a contradizer a primeira resposta que haviam dado. Se entreolhavam quando falavam, mas a medida que iam falando sentiam-se mais seguros a expor suas opiniões. No momento todos falavam, contavam experiências sobre a não presença da professora nas brincadeiras como brigas, machucados, desobediências, gritaria, ir ao banheiro sem pedir, enfim, falavam de variadas experiências que acontecia na ausência da professora.

Depois de toda a euforia, voltamos o assunto e perguntei: ***“Mas o que a professora fica fazendo enquanto vocês brincam?”***. As respostas foram bem variadas: *“A minha fica trabalhando”*. *“Ela fica olhando nós ué”*. *“Fica fazendo as coisas”*. *“Eu brinco sozinho, nós todos lá na sala brincamos sozinhos”*. *“Ela fica olhando nós sentada daí quando ela não vê o que as crianças fazem de mal ai a gente conta pra ela”*. *“A nossa professora também fica olhando nós, mas ela pega brinquedo para nos brincar e brinca com nós, ela pega bola, corda”*. Quando algum colega falava sobre a professora, alguns também confirmavam falando

ou fazendo sinais com a cabeça que a professora da sua sala também fazia o mesmo. No meio da conversa, de forma bem tímida, uma menina, bem envergonhada disse que se lembrou que sua professora brinca sim e afirmou: *“Ela gira a corda para nós pular”*. Outra menina acrescentou com muito orgulho que a professora de inglês gosta de dançar com eles na sala: *“A minha profe de inglês bota música para nós dançar”*. Outro menino confirmou dizendo: *“Isso! A profe de inglês bota música para nós dançar e dança com a gente, mas a outra profe não gosta de dançar(se referiu a professora regente da sala)”*.

No grupo da PF todos afirmaram que as professoras não brincam com eles, inclusive a de recreação. Falaram tão rápido e naturalmente como se fosse algo normal. Então reformulei a questão como do primeiro grupo. Todos falavam ao mesmo tempo, cada um tinha algo a dizer. Os depoimentos que mais apareceram foram: *“Ela fica falando com a assistente (ADI-Auxiliar de Desenvolvimento Infantil)”*; *“Ela fica sentada cuidando de nós”*; *“Ela começa com recortagem (recorte com tesoura de EVA-Etileno Acetato de Vinila), a auxiliar também ajuda, as vezes ela (ADI) fica trabalhando na sala e a professora que olha”*. Então perguntei se a professora de recreação brincava. As respostas variaram, uns diziam: *“Não brinca não”*; *“Ela brinca as vezes”*; *“Ela traz joguinho pra nos brincar; “Ela segura a corda para nos passar por baixo, no cabo de guerra, ela só segura a corda”*.

As crianças percebem a ausência da professora nas brincadeiras e deixam claro sua indignação. Sabem que a atitude da professora de ficar sentada, recortando, ou só olhando não é o que esperam dela. Esse medo de falar das atitudes das professoras fica claro na primeira questão, quando um menino teve a coragem de falar, encorajando os demais, momento em que todos tinham argumentos para apresentar a respeito, o que demonstra ainda um ensino em que a autoridade do professor é inquestionável. Mesmo ao dizer que a professora brinca com eles, nas pequenas ações, reconhecem como participação, mas que na realidade, somente “segurar a corda” não contribui muito para a aprendizagem.

Kishimoto (2010a, p. 1) aborda a questão da participação do adulto como papel fundamental para ensinar, porque a criança, segundo ela, “não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com adultos. [...]”. A não participação da professora nestes momentos lúdicos perde-se uma oportunidade ímpar de avançar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em que a maior fonte de aprendizagem está nas interações, no faz-de-conta, nas rimas dos versos e parlendas, nas atividades de consciência fonológica, as quais se constituem numa pré-escrita.

Para percebermos a amplitude das propostas de articulação do brincar com a linguagem escrita colocadas pelas professoras, abordamos o assunto com as crianças sobre as

brincadeiras que realizam na sala e fora dela. Intervimos com a seguinte pergunta: ***“Voces realizam alguma brincadeira aqui na escola para aprender a ler e escrever?”***

No grupo PJ todos confirmaram positivamente que fazem atividades que aprendem a ler e escrever. Uma menina disse que a brincadeira que mais fazem é de: *“cantar o alfabeto”*. Um menino confirmou e acrescentou: *“é de cantar o alfabeto e também conta os números do alfabeto e as letrinhas”*. Estava se referindo as atividades que as professoras realizam de contar as letrinhas das palavras, muito comum na alfabetização. Outro menino também disse que aprendem as letras por intermédio das folhas com exercícios impressos na sala e em casa com as tarefas que a professora, afirmando: *“A gente aprende só nas atividades as letrinhas. Nas atividades de casa, as tarefas”*.

No grupo PF, uma aluna que apresentava um raciocínio muito rápido, sempre se adiantava nas respostas, disse que aprendiam as letras com as tarefas que a professora dava, dizendo: *“A nossa professora, né, quando está na sala só da tarefa. A gente pode pintar, desenhar, recortar, enfeitar com cola glitter, decorar com EVA”*. São as atividades que fazem sobre as letras que aprendem na semana. Uma das meninas colocou com uma outra perspectiva a atividade de leitura que realizam: *“Eu já fiz, a gente lê as imagens quando tem uma história”*. Ela está dizendo da leitura de imagens da capa do livro. Quando a professora(PF9) vai contar uma história ela explora a capa do livro, identificando personagens, letras, cor, tamanho e outros elementos. Este reconhecimento por parte do aluno sobre o trabalho diferenciado da professora demonstra que suas práticas têm significados para a criança e que seu esforço está deixando boas marcas no ensino.

O que as crianças colocam a respeito das atividades que realizam para aprender a linguagem escrita só confirma o que as professoras já esboçaram nos depoimentos acima, da dificuldade em articular estes dois eixos. As crianças falam do que é mais significativo para elas, o que fica mais latente em suas mentes: leitura do alfabeto, exercícios impressos e tarefas para casa. Nisso se resume a aprendizagem da linguagem escrita para estas crianças. Sem um significado, função, atração e necessidade.

A escrita é praticada como uma atividade que “logo poderá entediar a criança; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão” (VIGOTSKY, 2007, p. 143). Este autor afirma que a escrita precisa ser algo que a criança sinta necessidade nas interações e vivências diárias na escola, para comunicar algo, para descrever, para compreender algo relevante para a vida dela naquele momento. A vida da criança é no presente, a necessidade dela é para agora. Desta forma a criança só se valerá da linguagem escrita quando estiver munida de todos os pré-requisitos para escrever no futuro.

Com isso a criança não é encorajada “a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas mediante as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, [...] colagens, dramatizações e músicas” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 2016, p. 23).

A fim de buscar mais informação de como a criança vê sua aprendizagem em relação a leitura e a escrita, qual é seu entendimento sobre ler e escrever, que importância demonstra a essas temáticas, realizamos o próximo questionamento. Como já estavam finalizando o ano letivo de 2019, julgamos que poderiam dominar mais conhecimentos acerca da linguagem escrita, além das letras do alfabeto e que poderiam estar motivados, pois se interessam muito por aprender a ler e escrever. Então, em meio as discussões sobre os professores que ensinam e que não ensinam, perguntamos: *“Quem aqui já sabe ler e escrever?”*

No grupo da PJ, a mais falante do grupo se adiantou e respondeu por todos com muita certeza. Olhou atentamente todos do grupo e deu um sorriso de zombaria e afirmou: *“Ninguém sabe!”*. Ficou um silêncio na sala, se entreolharam, abaixando a cabeça num sinal de desânimo. Então três levantaram o dedinho e disseram que sabiam. Os demais continuaram afirmando que não sabiam, com muito desânimo. A coleguinha de um dos meninos que afirmou que sabia falou num tom brava, sem paciência: *“A gente ainda não sabe não, a profe não ensinou”*. Todos se calaram diante do argumento da colega.

No grupo da PF, todos afirmaram com convicção que a professora não ensina a ler e escrever. Um menino justificou que já sabia ler e escrever, porém não fora a professora que lhe havia ensinado: *“Eu sei. Se eu ir no quadro eu sei. Eu aprendi a ler sozinho, ninguém me ensinou”*. Todos afirmavam que já sabiam o alfabeto e que na sala de todos tinham o alfabeto na parede. Argumentei se sabiam ler as letras do alfabeto: *“Eu leio, mas eu só posso falar a vogais, a, e, i, o u”*, disse uma menina. Sua afirmação deve-se ao fato de muitos professores terem uma prática de ensinar primeiro as vogais e depois as consoantes. Sabiam nomear o alfabeto na sequência, mas fora da sequência se confundiam e se perdiam.

Ler e escrever o alfabeto, não representa saber a leitura e a escrita no entendimento das crianças. Elas têm vivências de leitura e escrita no contexto onde vivem suficiente para saberem que ler o alfabeto não é leitura, escrever o alfabeto não é escrita, tem convicção que não é só isso. Por isso têm tanta certeza que não sabem, ou talvez porque alguém, em casa ou na escola, lhes afirma que não sabem. Geralmente as crianças desta fase são destemidas e se arriscam na leitura e na escrita brincando de ler e de escrever, mas infelizmente a “prevalência da visão de alfabetização como ensino sistemático da leitura e da escrita [...] evidencia, ainda, a pouca compreensão sobre essa temática e afasta os profissionais de práticas de alfabetização

no contexto, [...] como letramento” (KISHIMOTO, 2016, p.3).

A razão por terem tanta certeza que a professora não ensina a ler e escrever seria o conhecimento prévio que já possuem sobre a leitura e a escrita, das experiências de letramento e de situações sociais de uso da leitura e da escrita da qual participam nos mais variados contextos urbanos do qual fazem parte. A escola por não considerar o que a criança já conhece sobre a leitura e a escrita, anda na contramão, ensinando algo que não a ajuda neste momento. Katz (2016) nos adverte sobre esta subestimação do potencial da criança pela escola, quando diz que “subestimamos seriamente a capacidade de representação gráfica dos pré-escolares e a qualidade do esforço e do crescimento intelectual que estas capacidades podem estimular” (KATZ, 2016, p. 38). Subestimamos porque ainda temos o professor como centro do processo, temos um ensino voltado às velhas práticas tradicionais que não estimulam o espírito investigativo, observador, criador das crianças.

### 3.3. O BRINCAR E A LINGUAGEM ESCRITA: RELATOS DAS (IM)PRESSÕES E PREOCUPAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE E DO SABER DAS CRIANÇAS

Nesta última instância de análise dos dados, procuramos entender o conceito e os princípios que regem uma educação integral, de uma criança entendida em sua integralidade, para entendermos e analisarmos a dimensão que o ensino, nas instituições tem se concretizado. Identificamos na fala das professoras pressões e preocupações que vivenciam na prática diária em relação a linguagem escrita e como isso tem interferido na aprendizagem, sendo este eixo motivo de muitas controvérsias, tanto no seu entendimento quanto no seu ensino na educação infantil.

Pretende-se analisar como as crianças percebem e manifestam seus conhecimentos na leitura e na escrita e por fim apresentamos algumas sugestões de propostas de brincadeiras que podem ser articuladas com a linguagem escrita, ajudando o professor perceber as possibilidades para realizar este caminho metodológico. Para organizarmos com mais clareza esta última dimensão da categorização, dividimos em quatro subcategorias, conforme demonstrada na figura abaixo:

**Figura 11:** Subcategorização da dimensão 3



Fonte: Elaborado pela autora/2020

### **3.3.1. A legislação: criança, um ser integral para brincar, aprender, viver...**

O brincar e a linguagem escrita são direitos que juntos aos demais preconizados na BNCC, oportunizam uma educação que tem como viés o desenvolvimento da criança na sua essência humana, na sua integralidade. Buscar entender o que a legislação atual determina sobre o direito de brincar na inter-relação com a linguagem escrita, é compreendê-los como partes de um processo educativo que deve ser integral como forma de respeitar a criança nas suas multidimensionalidades.

O brincar como forma privilegiada de manifestação e expressão de necessidades e a linguagem escrita como meio para interagir e se comunicar, são direitos que, embora tenhamos tratados em separado, de forma a facilitar a análise, precisam ser articulados numa perspectiva de integralidade com as diversas aprendizagens socioculturais. Contudo, não pretendemos que sejam entendidos como privilégio de saberes mais ou menos importante que aos demais direitos, causando rupturas nas relações que as crianças precisam estabelecer com o conhecimento como um todo. Precisam sim, ser compreendidos e tratados como fios condutores que perpassam todos os direitos com coerência, de forma contínua e integrada.

Historicamente a concepção de Educação Integral que pressupõe o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, considerado contemporâneo, vem sendo cunhado, não necessariamente com este sentido, desde 1930 com o Manifesto dos Pioneiros e com a criação das escolas-parque por Anísio Teixeira. Nesta época, educação integral tinha a ver com a ampliação dos tempos e espaços, sujeitos e oportunidades, com o enriquecimento de práticas e tornando a escola parte da comunidade (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Em 1980, novamente o debate sobre a necessidade de uma educação integral com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inspirados por Darci Ribeiro, ofertando aos estudantes educação, esporte, cultura, assistência social, segurança alimentar e saúde. Em 2007 este tema foi fortalecido pela criação do Programa Mais Educação com ampliação da jornada, organização curricular e diversificação das atividades e muitos outros movimentos (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Contemporaneamente, em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais estruturam e orientam o planejamento curricular das escolas, dando-lhes autonomia para contextualizar nos seus currículos, como centro do processo a criança e sua realidade. Finalmente em 2017 a BNCC, um documento de caráter normativo, vem detalhar os direitos, objetivos conteúdos e competências para ser ensinados numa perspectiva de educação integral, em que o currículo é construído a partir do estudante, assumindo como disparador do processo pedagógico a multidimensionalidade e singularidade da criança. Nesta abordagem, educação integral é entendida como uma nova concepção de educação (BRASIL, 2017).

Partindo desta concepção, as ações na escola, orientadas por uma educação integral, visa “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14).

A educação infantil comporta uma das mais importantes fases de vida da criança, em que o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras se constituem em eixos que estão a serviço do desenvolvimento da essência humana infantil. Por esta razão a educação ofertada a elas deve estar voltada ao acolhimento e respeito às suas diferenças, ao reconhecimento de suas particularidades e ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades num ciclo de aprendizagem democrática e inclusiva que “abrange a vida humana em sua globalidade (BRASIL, 2013, p. 18)”. Maurício (2009a, p. 54-55) define que:

“A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dão conjuntamente” (MAURICIO, 2009a, p. 54-55).

Nesta perspectiva destacamos que a LDBEN, em seu Art. 29 já enfatizava que a finalidade da educação infantil é “o desenvolvimento integral da criança[...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Esta referência nos faz reportar ao que Friedmann

(2012, p. 44), diz que “as crianças são seres integrais”, ou seja, uma visão de criança em todos os seus aspectos, diferente de uma visão recente de criança vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 2018). Se a finalidade da educação infantil é oferecer à criança um desenvolvimento integral e, a criança sendo vista e considerada desse modo, nada mais lógico que o ensino seguir este novo paradigma da integralidade.

Esta Educação Integral referida acima não se relaciona com a ampliação do tempo da jornada escolar. Refere-se, como bem reputa a BNCC (2017, p. 14), “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Isso significa defender uma educação que considera o tempo da infância, suas culturas, suas formas de se relacionar e de existir, seu protagonismo na construção e aplicação do conhecimento num contexto de significados peculiares a este momento de sua vida que se constrói o tempo todo em todo tempo.

A fase da infância é para ser vivida e não superada, de forma que sua cultura, seus modos de ver, entender e de se relacionar com os outros e com o mundo sejam respeitados, visando uma “formação mais completa do homem” (PESTANA, 2014, p. 25). Um ensino integral se justifica neste novo paradigma e cenário mundial, pois a atualidade exige da criança e do jovem, muitas competências já sentidas e contemporâneas na BNCC:

“[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

São atitudes, procedimentos, conhecimentos, habilidades, capacidades que, para se desenvolverem como parte da construção do projeto de vida com aplicação na vida real do sujeito que aprende, precisa ir além do acúmulo de informações. O mundo mudou, a visão de criança mudou e o ensino precisa acompanhar essas mudanças. Partindo deste pressuposto, os documentos legais orientam que as escolas da educação infantil construam seu currículo baseado nos princípios e direitos fundamentais de aprendizagem. Os quais visam à equidade e a garantia de direito à cidadania da criança, defendido pela DCNEI, de maneira que esta integralidade do ensino, da criança e da educação infantil seja garantida. A Resolução

nº5/CNE/CEB/2009, no Art. 3º define currículo como: [...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As instituições da educação infantil necessitam de um currículo como plano orientador das ações, com metas claramente definidas que alicerçam o desenvolvimento integral dos meninos e meninas, bem como as aprendizagens e práticas que se quer promover considerando a idade de zero a cinco anos. Por meio destas práticas promove-se o estabelecimento de relações sociais entre as crianças e os professores desde a mais tenra idade como ações primordiais ao desenvolvimento integral. Práticas estas, que garantem a participação em diversificadas experiências que contribuem com a construção da identidade, autonomia e autoconfiança. As práticas que estruturam o fazer pedagógico das instituições da educação infantil necessariamente precisam ser intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas (BRASIL, 2017). Elas “devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009, p. 6) e direcionar para as experiências de aprendizagem que assegurem as metas definidas no Projeto Político Pedagógico.

Numa concepção de ensino integral na educação infantil, considerando que os eixos cuidar e educar são “princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2013, p. 18); que as interações e brincadeiras são eixos que demandam respeito, acolhimento e atenção adequada aos modos de ser e conviver são contributivos “para o desenvolvimento integral da criança” (MATO GROSSO, 2018 p. 11); é primordial que estes estejam alinhados no Projeto Político Pedagógico com os princípios que regem e orientam uma educação em sua integralidade, especificados na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), Art. 6º, que são os princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Alguns autores num apoio as redes de ensino para elaboração dos seus currículos orientam que há outros princípios que sustentam uma educação integral os quais definem:

“[...] equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. [...] inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; [...] contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, consigo mesmos e com o mundo e, [...] alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica” (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 17 e 18).

Quando o ensino é visto pelo prisma da integralidade, a escola é concebida como espaço de produção do conhecimento, de respeito aos valores, um espaço democrático, onde todos participam. Os muros da escola não são o limite, mas sua abrangência alcança o território da comunidade onde, as crianças e suas diferenças – étnico-raciais, sociais, de gênero – são o centro do currículo, embasados por princípios que alicerçam um ensino integral. Com isso, as condições de se promover uma escola contemporânea, comprometida com a equidade, a inclusão e a sustentabilidade é bem mais real e possível.

Devem-se considerar nas relações educativas, numa perspectiva de educação integral humanística, em que também “o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos” (GUARÁ, 2006, p. 17). Os educadores desempenham uma função primordial nesta condução, transcendendo concepções redutoras de ensino, entendendo a criança como centro do processo, dando voz e vez, valorizando suas identidades, motivando o exercício da cidadania e autonomia, dialogando com outras instâncias de aprendizagem, com responsabilidade social sob os princípios da ética (SARDENBERG, 2017).

Entendendo todos os pressupostos acima destacados, observamos o Projeto Político Pedagógico das escolas, se estes explicitam uma educação integral concordando com os conceitos aqui já tratados.

Considera-se, segundo análise do PPP da Creche Padre João, que ao entender e tratar o cuidar e o educar como processos integrados; os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, como indissociáveis; o trabalho pedagógico que respeita os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências atrelados aos princípios éticos, estéticos e políticos; bem como o desenvolvimento de rotinas com atividades sequenciadas, permanentes e o desenvolvimento

de projetos com a participação da comunidade; a consideração das vivências e experiências das crianças, indo para além dos muros da escola. São ações congruentes de um currículo numa perspectiva de Educação Integral em que considera a criança em todas as suas dimensões humanas. A Creche Padre João reforça nossa análise ao defender que seu PPP está fundamentado:

“[...] nos princípios do Educar e Cuidar de forma indissociável, primando pelas interações e brincadeiras de forma a otimizar os tempos, os espaços, os materiais pedagógicos, as práticas e metodologias, as quais contemplem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, visando propiciar condições para que as crianças possam exercer seus direitos de viverem a infância e se desenvolverem; além de explorarem e descobrirem todas as possibilidades do seu corpo, [...] busca-se a integração da criança através das dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística”(PPP, 2019, p. 5).

Podemos perceber que o PPP da creche Padre João, diferentemente do PPP da escola Paulo Freire, já se apresenta numa abordagem consonante com os planejamentos anuais elaborados entre todas as escolas municipais, analisados nos textos anteriores. Desta forma, demonstra-se comprometida legalmente, pedagogicamente, politicamente com sua função e com a fase que atende, defendendo como missão “o desenvolvimento pleno da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, [...] oportunizando o real exercício da cidadania” (PPP, 2019, p.17). A escola, percebendo as novas demandas educativas e leis vigentes, atualizou sua proposta pedagógica de forma a atender seus educandos considerando-os em sua integralidade. Mas na prática apresenta certas contradições que ainda demandam uma melhor compreensão de suas propostas de modo a tornar coerentes com os documentos.

A escola Paulo Freire, como já analisado no texto anterior, não aborda ainda, os eixos principais que norteiam o ensino na educação infantil, tão bem enfatizados na DCNEI e BNCC, bem como os princípios que fundamentam a prática nesta fase no seu Projeto Político Pedagógico atual. Ainda não está claramente posto neste PPP, de maneira visível e compreensível, a criança da educação infantil como o centro das indagações e preocupações do processo educativo da escola, com o intuito de fortalecer uma educação integral que contemple todos os aspectos da vida humana nesta fase. Porém, a escola traz como missão oferecer uma educação de qualidade que assegure ao aluno “o direito a aprendizagem buscando desenvolver competências e habilidades que permita ao educando uma melhor compreensão de si, do outro e do mundo, formando-o em sua plenitude vocacional e humana” (PPP, 2019, p. 22).

O PPP, embora não atualizado às leis vigentes e aos planos anuais elaborados já embasados na BNCC, aborda em sua proposta de trabalho pedagógico a preocupação com o desenvolvimento humano em sua plenitude, mas enfatiza muito a aprendizagem por conteúdos. Afirma em sua filosofia que a finalidade da educação escolar, “é o trabalho sistemático dos conteúdos de ensino levando em consideração os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade de modo a assegurar que os alunos deles se apropriem ativamente e possam reelaborar novos conhecimentos” (PPP, 2019, p. 21).

Contudo, a escola Paulo Freire tem uma prática de realização de projetos e oficinas que vão além dos muros da escola e envolvem todo o território da comunidade participante, em que saberes são articulados em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para redes de aprendizagem. Segundo sua concepção e princípios do trabalho pedagógico, a prática deve estar voltada para a:

“[...] interação entre o conteúdo escolar e a realidade concreta, visando à transformação da sociedade (ação – compreensão – ação). Pois a interação é elemento de compreensão e intervenção na prática social. Mas, para isso os problemas da realidade deverão ser investigados a partir do contexto vivido através de uma reflexão de conjunto, tendo sempre em vista a formação de um sujeito crítico, participativo, disciplinado, responsável que compreende as relações sociais nas quais está inserido, através de análise das situações e das experiências do seu cotidiano” (PPP, 2019, p. 21).

Segundo Guará (2006) a realização de projetos que envolvem direitos humanos, valores que se fundamentem em princípios éticos e humanistas são fortemente marcados por uma educação integral. Com projetos de ensino, oferece-se a oportunidade do envolvimento, desenvolvimento e integração de conhecimentos e saberes, tanto da vivência do contexto da criança como os saberes acadêmicos. Ao mesmo tempo em que a escola prioriza conteúdos, também faz referências ao respeito ao desenvolvimento humano. Estas indefinições nas propostas não convergem para a prática de uma educação integral plena, deixando interrogações que só poderão ser resolvidas a partir de um estudo reflexivo do PPP por todos os envolvidos de forma a parear os documentos que regem o ensino na escola, convergindo para um mesmo entendimento. Ainda em Guará, a educação integral visando à formação humana compreendida em sua totalidade, ainda propõe muitos desafios, principalmente para a prática:

“[...] a concretização das propostas expõe os desafios da prática e faz emergir a necessidade de se estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos na área” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Compreender o valor e a qualidade da educação baseadas numa concepção de Educação Integral, se faz necessário e urgente por todos os envolvidos nas unidades educativas na busca de alinhar suas propostas pedagógicas às práticas e aos programas governamentais, principalmente no que se refere à educação infantil.

Quando Friedmann (2012) diz que as crianças são seres integrais, ela também constata em seus estudos que a maioria das escolas não tem considerado isto quando elaboram suas propostas com atividades e estruturas totalmente compartimentadas. Para ela “[...] essa segmentação não vai ao encontro da formação da personalidade integral das crianças nem de suas necessidades” (FRIEDMANN, 2012, p. 44). Enquanto isso o professor fica preso num emaranhado de planejamentos para elaborar, conteúdos para desenvolver, material a providenciar e objetivos a atingir que não lhe sobra tempo, nem disposição para refletir sobre sua prática e priorizar um desenvolvimento integral e dinâmico aos seus alunos.

As escolas ainda precisam avançar na questão da formação continuada para promover esta reflexão. É na intencionalidade pedagógica que o trabalho docente é definido e uma educação integral é fortemente viabilizada por uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento e a oferta de oportunidades instigantes, desafiadoras e que aconchequem.

### **3.3.2. O brincar e o processo de ensino da linguagem escrita: (im)pressões e preocupações relatadas**

Ler e escrever marcam uma função essencial da escola e o desafio que esta enfrenta é de “formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita” (LERNER, 2002, p.17), práticas resultantes da ortodoxia da escola que se inicia desde a educação infantil. Se apropriar da leitura e da escrita supõe dominar uma herança cultural, que de certa forma foi dada à escola guardar e ensinar às gerações. A ideia subjacente é da escola como instituição “criada para controlar o processo de aprendizagem. Logo a aprendizagem deve realizar-se na escola” (FERREIRO, 2001b, p. 65).

Por esta razão, a escola, por se tornar a principal guardiã da cultura escrita, assume uma forte necessidade de controle sobre sua função, priorizando certos aspectos em detrimento de outros, gerando conflitos entre ensino e controle. Porém deve-se considerar que a escola de educação infantil tem sua estrutura, organização, funcionamento e objetivos coerentes com este nível educativo, ou seja, “tem sentido por si mesma e que não pode subordinar-se a outras etapas educativas” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2011, p. 55), mas que tem o papel fundamental, se almejamos uma sociedade mais igualitária, de aproximar as

crianças da cultura do escrito.

Como a escrita tornou-se um objeto escolar, o professor foi transformado em seu “único informante autorizado” (FERREIRO, 2001b, p. 39) e está intrínseco seu papel de ensinar a ler e escrever. Este ensino depende muito da concepção que o professor tem do objeto, do processo de aprendizagem, da sua experiência como estudante e da sua formação inicial. Para Cruz, (2010) a formação do professor da educação infantil, além de ser um instrumento de valorização profissional e pessoal, torna-se evidente, pois esta categoria ainda está em processo de construção de sua identidade profissional. O âmbito de sua atuação exige muitas responsabilidades, que não exclui a complexa arte de ensinar a ler e escrever, mas que “requer um profissional que reconheça as características da infância” (KRAMER, 2011, p. 129) e que esteja em constante diálogo e escuta com as famílias.

As famílias, por sua vez, quando um filho inicia sua vida escolar, mesmo que muito pequeno, a primeira atitude é esperar que aprendam a ler e escrever o mais rápido possível e fazem seu papel ensinado, mesmo antes do filho entrar na escola, as primeiras letras. Historicamente, juntamente com a escola, a família é uma instituição que, “tem se responsabilizado pelo ensino da leitura e da escrita” (GALVÃO, 2016, p. 24). Para muitas famílias, saber ler e escrever representa uma condição social privilegiada, pois há no seu domínio relações de poder, que conforme seus modos de se relacionar com o escrito, podem ser valorizadas ou desvalorizadas (GALVÃO, 2016).

Por outro lado, as tecnologias do mundo moderno, as “mídias digitais têm provocado formas de ler específicas que exigem das crianças leituras simultâneas de imagens, ícones, letras e sons” (CORSINO et al, 2016, p. 23). Todo esse aparato tecnológico está presente na vida da maioria das crianças, exigindo delas domínios muito mais abrangente do que a “habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2018, p. 17 ). Infelizmente, para muitos professores e gestores, as práticas da educação infantil se concentram em “favorecer aprendizagens[...], enfatizando o plano cognitivo e de preparação para o Ensino Fundamental” (SILVA, 2016, p. 63), com objetivos e conteúdos pouco ajustados às crianças pequenas.

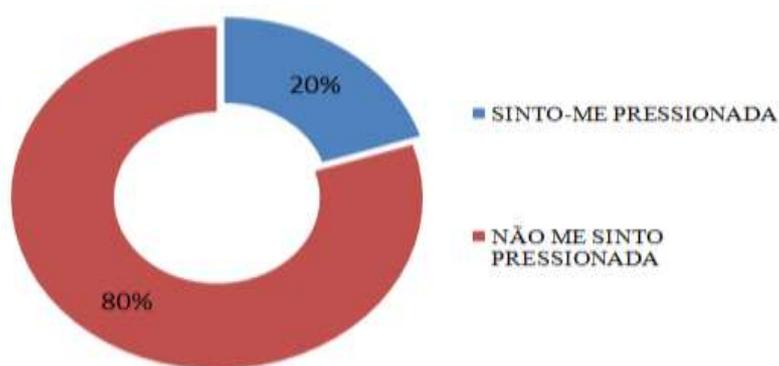
As crianças por sua vez, para viver plenamente a infância, possuem particularidades e necessidades de cuidados e educação que respeitem as características próprias desta fase da vida. Possuem uma linguagem própria que usam para entender e conhecer o mundo e é por meio das interações e brincadeiras que vivenciam, que se expressam, comunicam, aprendem, crescem. Não esperam a ordem de um adulto para aprender (CORSINO, 2016). Desde que nascem estão imersas no mundo da linguagem e da cultura e delas participam em condições

reais e significativas e, o fruto desta interação nasce o desejo de compreender e se apropriar do sistema de escrita.

A escrita exerce forte influência sobre a criança, as quais se interessam muito cedo pelo seu funcionamento e, enquanto brincam dão sentido às suas representações que circulam socialmente, “formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita” (BAPTISTA, 2010a, p. 3). E a aprendizagem da linguagem escrita pode ser vista “como um dos produtos do processo de brincar” (ESPINDOLA; SOUZA, 2015, p. 50). Portanto a linguagem escrita e o brincar podem perfeitamente articular-se com todos os outros direitos de aprendizagem, pois formam o grande elo que garante ao mesmo tempo o direito de brincar e a necessidade de aprender.

Vimos que de alguma forma as professoras dão início, na escola, ao ensino da linguagem escrita, pelo menos em seus rudimentos, cada uma do seu jeito, usando diferentes estratégias. Ao questionarmos na entrevista, *“Em sua prática pedagógica, sente-se pressionada a iniciar o ensino da linguagem escrita no Pré II? Quem? De que forma sente isso? Como tem resolvido?”*, procuramos entender suas preocupações com o ensino da língua escrita. Representamos a primeira parte desta pergunta na seguinte figura:

**Figura 12:** Pressionada(I)

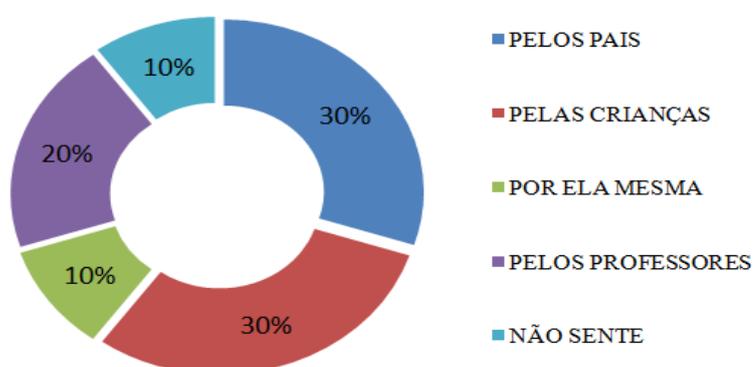


**Fonte:** Elaborado pela autora/2020 (I)

A primeira compreensão que temos ao ouvir a palavra pressão, supõe uma ação explícita, concreta, de aperto, de tensão, que possa ser sentida em todas as direções por algo ou alguém. Desta maneira, a primeira resposta obtida com o questionamento, imediatamente após a pergunta, sem muito pensar, 80% conclui que não se sente pressionada para ensinar a linguagem escrita na sua forma gráfica às crianças.

Ao ouvirmos as repostas, acrescentamos alguns pontos para pensarem nas hipóteses de pressão que estão implícitas nas atitudes de cobranças, por exemplo, existentes no dia-a-dia que gera uma angústia no professor e faz com que acelere o processo de alfabetização na sua turma. Muitas vezes o professor nem se dá conta de que está sendo pressionado, como por exemplo: a cobrança dos pais para mandarem tarefa para casa; comentários de outros professores sobre como está ensinando, ou de como seus alunos estão evoluindo na escrita; da exigência das próprias crianças por tarefas escritas ou a cobrança do diretor para que acelerem o processo no intuito de preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental. Representamos a segunda resposta, melhor formulada pelas professoras, na seguinte figura:

**Figura 13:** Pressionada (II)



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020 (II)

Ao analisar mais detalhadamente suas experiências na prática, cada professor admitiu e identificou que de alguma forma, em algumas circunstâncias e por diferentes atores, pressão para iniciar o processo de ensino da linguagem escrita principalmente em relação a transcrição gráfica das letras com o intuito de alfabetizar. Talvez a vista de muitos, não podemos considerar como pressão certas cobranças, mas quando se tornam frequentes e impositivas, provocam certa angústia e a vontade de satisfazê-las de alguma forma.

Em relação à cobrança incisiva dos pais que fazem ao pedir para que enviem tarefas para casa, ou a cobrança para continuarem o ensino das letras na escola já iniciada em casa, três professoras sentem esta angústia. Podemos perceber claramente no depoimento da PF7:

*“meu filho não está lendo ainda! Eu falo: mãe na educação infantil nós não estamos para alfabetizar a criança, alfabetização se dá no primeiro do ensino fundamental. Esse ano de 2019, não teve nenhuma mãe que veio me questionar não, mas anos atrás já teve mãe que veio”*. Na mesma direção PJ2 declarou que já teve pai que a questionou: *“Eu quero que meu filho escreva. Quando que meu filho vai começar escrever?”*. Da mesma maneira a PJ5 relata

que sempre esclarece as dúvidas que os pais trazem para ela constantemente no que diz respeito a aprendizagem dos filhos em relação as letras, segundo ela: “[...] a família sempre espera que a criança saia da creche sabendo ler e escrever. [...] os pais acabam exigindo às vezes em casa. Esta cobrança por parte da família é comum percebermos, principalmente no Pré II, por ser o último ano na educação infantil.

Os pais esperam que a criança já saia lendo e escrevendo o nome, o alfabeto, escrevendo palavrinhas, como garantia de sucesso no ensino fundamental. Só reconhecem que a escola está trabalhando com a escrita se as crianças levam para casa atividades impressas. Ao tratar de educação, os pais tendem a igualar o conceito de escola infantil com o ensino fundamental e, as práticas nestas instituições que se distanciam da tradição que vem de geração em geração, são questionadas, “qualquer estratégia de trabalho que se distancie do consabido ‘Ivo viu a uva’, [...] gera grande preocupação nos pais” (LERNER, 2002, p. 43).

Esta preocupação, que se torna muitas vezes em resistência anunciada à escola e ao professor, não importando se tal método tem sustentação científica ou teórica fundamentada, os pais exigem, perguntam, cobram. Nestas situações, tanto a escola Paulo Freire como a Padre João, promovem reuniões com os pais para esclarecer suas práticas. Esta atitude da escola é necessária porque os pais “precisarão entender não apenas o currículo, mas também como os princípios do currículo são postos em prática, especialmente por meio dos processos de brincar” (MOYLES, 2002, p.173). E, considerando as peculiaridades desta fase, estabelecer um diálogo respeitoso e constante é imprescindível, pois:

“Quando se faz referência à necessidade de que exista uma relação construtiva e estável entre a escola e a família, relevamos a convivência, primeiro, do conhecimento mútuo e, segundo, da possibilidade de compartilhar critérios educativos capazes de eliminar essas discrepâncias que podem ser prejudiciais à criança”(BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2011, p.283).

Família e escola precisam caminhar juntas para atender as diferentes necessidades que as crianças expressam e necessitam. É importante este compartilhamento de cuidados e educação para que as crianças percebam que os dois contextos falam a mesma linguagem e não são estranhos entre si. Isto favorece um crescimento harmônico e seguro, em que os processos de brincar e interagir são entrelaçados com as necessidades de aprender a linguagem que se escreve. Ambas as escolas realizam este esclarecimento aos pais, principalmente no início do ano letivo, explicando suas propostas e currículo, e durante o ano, assim que dúvidas e angústias surgirem.

Perceber as necessidades expressas pelas crianças e despertar o desejo de conhecer e aprender a linguagem escrita, bem como oportunizar sua participação nas “diversas situações de leitura e produção de textos, em práticas letradas, para que convivendo com diversos materiais escritos e situações em que a escrita se faz presente” (ARAÚJO, 2017, p. 349), seu desejo de aprender seja aguçado e satisfeito. Seguindo esta dinâmica, três professoras relatam que sentem certa pressão das crianças que cobram, perguntam, exigem aprender as letras. Como diz a PF8: “[...] *me sinto sim. Eles falam: “professora não vai ter tarefa hoje?”, [...] eles querem mais coisas escritas, porque a gente trabalha muito com a questão de jogos, brincadeiras e eles querem mais escrita, eles querem papel, folha. Eles exigem mais*”. Esta curiosidade e vontade de aprender sempre mais, é sentida pela professora PF9, em que relata que as crianças cobram mais dela ensinar as letras do que os próprios pais. Segundo ela, as crianças gostam muito de ler, sentem prazer quando a professora toma a leitura nas fichas silábicas, quando montam palavrinhas, eles dizem: *“Eu quero aprender ler. Eu quero aprender isso, eu quero aprender aquilo. Na minha ideia, o meu papel é apenas de instigar para que ela tenha vontade e desejo de aprender, de maneira nenhuma pressionada a fazer”*.

Nesta mesma perspectiva, a PF10 diz que as crianças exigem o tempo todo tarefinhas, folhas impressas com atividades com letras. Segundo ela, *“eles adoram fazer tarefinhas. Quando têm tarefinhas eles todos gostam. Isso, eles adoram de verdade”*. A escrita exerce forte fascínio sobre a criança que quer a todo custo ter acesso ao mundo da escrita. Baptista (2010a, p. 3) diz que desde seu nascimento as crianças “estão imersas em uma cultura específica, [...] e a linguagem escrita, [...] é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar”. Como disse a PF9, que seu papel é instigar o desejo de aprender, e indo além, sendo modelo de leitor e escritor, com propostas de escritas permeadas por sentidos, por desejos, por significados.

Não se trata de isolar a educação infantil da linguagem escrita; não se trata de ter prontidão ou de ter idade para aprender; não se trata se é obrigatório ou não alfabetizar nesta fase; não se trata de um adulto permitir o momento certo para a criança aprender (BRANDÃO; ROSA, 2018). Trata-se sim de considerar que a criança já traz do contexto onde vive conhecimentos sobre a escrita. Desconsiderar isso é “desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita” (SOARES, 2018, p. 139).

Portanto, se a linguagem escrita interessa tanto às crianças, se elas aspiram ter conhecimento em relação a sua cultura, então o papel da escola e do professor é de “refletir sobre como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios das crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional” (ARAÚJO, 2017, p. 349).

Perceber e conviver diariamente com esta curiosidade e vontade da criança de aprender e dominar o código escrito, muitas vezes causa uma angústia mais intensa em muitos professores, principalmente destes que trabalham também no ensino fundamental. Pois como nos lembra Galvão (2016, p. 26) que o objetivo da Educação Infantil não é de forma alguma a “alfabetização *stricto sensu*, [...]. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização como proposta”.

Concordando com o que aborda Galvão, a professora PF6 diz que às vezes ela sente assim, pressionada por ela mesma: “*É, às vezes por mim mesma [...], porque às vezes eu acho o moleque tão espertinho que eu penso ‘cara...’*”. Diz que se sente forçada a ir além porque percebe potencial em muitas crianças que dariam conta de ler e escrever muito mais.

Como dissemos anteriormente, não se trata de afastar, isolar ou de permitir a criança o contato com a linguagem escrita. Muito mais importante que ensinar as letras do alfabeto é promover o contato com práticas sociais de leitura e escrita, explorando nas mais variadas interações sociais em que a criança exerce diferentes funções, para que perceba a lógica da escrita, sua estrutura peculiar, sua estabilidade e seus múltiplos papéis (GALVÃO, 2016). Seguindo tais definições, Espindola (2015, p. 51) concorda que “mais faremos pelas crianças pequenas para que aprendam a ler e escrever brincando com elas e as deixando brincar, [...] do que treinando letras e as obrigando a fazer dever de casa em materiais estruturados”. No entanto, ao se tratar de ensino da escrita, por ser uma convenção, precisa de intervenção intencional planejada para este fim, mas que na educação infantil propõe-se que “sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças” (BRANDÃO, ROSA, 2018, p. 21).

Cada professor tem um entendimento e sua forma de trabalhar com a linguagem escrita. Muitos são a favor de alfabetizar as crianças na educação infantil, desenvolvendo um trabalho sistemático com o ensino das letras, devido aos questionamentos e críticas que recebem dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Sempre houve acusações e contendas entre estes dois profissionais. Considerando estas situações, duas professoras se sentem pressionadas quando ouvem comentários de outros a respeito da aprendizagem dos

seus alunos, do que eles já sabem sobre as letras, do que elas já estão ensinando. Igualmente sentem-se pressionadas pelas críticas dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a falta de conhecimento das crianças oriundas do Pré II.

A professora PJ1 diz com muita angústia sobre como se sente diante de tais comentários: “[...] em alguns momentos eu me sinto pressionada porque às vezes a gente escuta [...]: como que essa criança vem para o primeiro ano se ele tem dificuldade ainda em escrever o nome, que ele tem que saber escrever o nome completo! Às vezes a gente escuta na sala com os professores: a minha turma já está nesse nível, já faz isso, já faz aquilo. Aí eu falo, meu Deus será que estou muito atrasada! Eu me sinto às vezes pressionada por isso”.

A PJ3 também apresenta muita angústia quando pensa que seu aluno vai para o primeiro ano sem saber ler e escrever, e afirma: “[...] a gente sabe que no próximo ano se o Pré II não for bem trabalhado essas crianças vão ter muita dificuldade no processo de alfabetização, porque elas vão para o primeiro ano”. Neste sentido Smolka (2012) contribui para o entendimento sobre as relações de ensino e tarefa de ensinar. Segundo esta autora a tarefa de ensinar baseia-se nas relações de ensino, porém muitas vezes esta relação se desvirtua quando a tarefa de ensinar é imposta socialmente e vira profissão. Desta maneira ocorre a ilusão do professor, que da forma em que se coloca e é colocado “ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança” (SMOLKA, 2012, p. 38).

Desta forma o professor tende a monopolizar o espaço de ensino, impõe seu discurso, sua vontade predomina e o conhecimento vira escolarização, em que a aprendizagem só acontece por este viés. Isto leva o professor a incorrer na ilusão de crer fielmente que está ensinando e a criança está aprendendo somente o que ele ensina.

Encontra-se numa ilusão ainda mais profunda, quando está ensinando algo que não tem plena consciência, mas está implícito na sua tarefa de ensinar, que diz respeito ao que lhe é imposto. Isto decorre da “sua falta de conhecimento e posicionamento crítico em relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais” (SMOLKA, 2012, p 39). E, principalmente respeitar as características e necessidades próprias da criança pequena e conhecer profundamente o currículo da escola e os objetivos a serem alcançados nesta fase. Desta maneira o professor de educação infantil precisa estar firme e confiante em seus propósitos não somente na tarefa de ensinar, mas nas relações de ensino que cabe estabelecer nesta fase.

O professor estando seguro e tranquilo do seu papel e dos objetivos e capacidades a serem desenvolvidos nesta fase, tais comentários não lhe aflige, pois como disse a professora

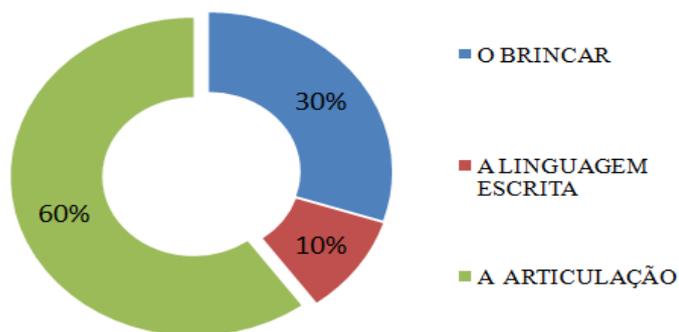
PJ4, de maneira bem tranquila e segura: “[...] eu sou bem tranquila em relação ao que eles têm que sair daqui sabendo. Eu não tenho na minha concepção que eles tenham que sair daqui lendo. Eu tenho bem claro em mente o que eu tenho que passar o que eles têm que aprender, se sair lendo... melhor”. Se a criança tiver boas experiências no mundo escolar, nesta etapa, com certeza isto será muito importante para sua própria escolarização posterior.

O que o professor precisa, é estar ciente que cada etapa tem sua estrutura, seu funcionamento e sua organização própria, “coerentes com os objetivos próprios desse nível educativo” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2011, p. 55), ter propriedade disso é fundamental no desenvolvimento seguro da prática pedagógica. Porém esta professora entra em contradição na sua fala quando afirma que o brincar é o primeiro passo para aprender, interagir e compartilhar, porém o brincar que proporciona são somente aqueles momentos rotinizados pela escola. Disse que tenta fazer o seu melhor, mas que não se sente preparada para fazer a articulação do brincar com a linguagem escrita e as atividades de escrita que realiza são mínimas, citou somente o bingo de letras e jogos com o alfabeto, dizendo ensinar uma letra por dia.

O que queremos tornar evidente ao resgatar suas falas é a importância do professor reconhecer seu papel de articulador, mediador, facilitador da aprendizagem. Desta forma ela não tem absoluta certeza de onde quer chegar e não define qual metodologia utiliza, dando atividade pela atividade, está relegando as crianças do mundo letrado com práticas estéreis sobre a escrita desconectadas da vida da criança.

Sabemos que desde seu invento, a escrita tem seu poder e seu fascínio, dominá-la significa poder. Já o brincar é comumente entendido como uma ação natural da criança, compreendido como algo intrínseco à fase da infância que não precisa ser ensinado. Hoje, considerando a criança como protagonista do seu conhecimento, um sujeito de direitos, produtor de história e cultura, em que o brincar é considerado sua linguagem própria; qual é a maior preocupação do professor ao planejar suas aulas? Com este propósito perguntamos ao professor, “***Qual desses campos é sua maior preocupação ao planejar suas aulas, o brincar ou a linguagem escrita? Por quê?***”. Vejamos as repostas:

**Figura 14:** Preocupação ao planejar



**Fonte:** Elaborado pela autora/2020

A análise desta figura concorda com o que foi observado anteriormente em que 80% responderam que não se sentiam preparadas ou tinham dificuldade em articular o brincar com o ensino da linguagem escrita. Embora a pergunta feita abordasse somente o brincar e a linguagem escrita, a articulação entre os dois se constitui a maior preocupação para a maioria, ficando claro que se preocupam com ambos os eixos, o brincar e a linguagem escrita.

A preocupação da maioria das professoras, 60%, é mais significativa ao planejar atividades que contemplem a articulação entre os dois eixos, de forma que o ensino infantil atenda o nível de desenvolvimento e necessidade das crianças. Preocupação manifestada com mais ênfase na fala das professoras PJ4: “[...] eu me preocupo como que eu vou proporcionar o brincar com a escrita para que eles assimilem melhor. Essa é minha preocupação: como relacionar os dois”, pois disse que não se sentia totalmente preparada para fazer esta articulação. Para a professora PF9, que afirmou que sentia dificuldade para fazer esta articulação agora confirma: “A minha preocupação é conseguir trazer os dois pelo menos, tentar equilibrar a escrita e o brincar. Eu sempre procuro trazer alguma coisa na brincadeira que envolva a parte da escrita...” e a professora PJ3, quando diz: “os dois campos são importantes e acredito que eles sempre devem andar em conjunto, [...] mas a preocupação maior é fazer a junção dos dois [...]”, contradizendo-se em suas afirmações quando dizia anteriormente que se sente preparada para fazer esta articulação.

As orientações trazidas pelos documentos legais sobre o brincar na educação infantil ainda são muito recentes. As dificuldades transparecem ainda mais imensas, pois até pouco tempo o professor era acostumado a trabalhar com listas de conteúdos por áreas do conhecimento, realidade em que o professor representava o centro do processo e a criança um receptor do conhecimento. O atendimento era centrado no assistencialismo e não havia um currículo da educação infantil a ser seguido. Agora, com currículo adequado aos documentos legais com objetivos próprios para cada fase e um novo entendimento de criança como sujeito

de direito e centro do processo; em meio a tantas mudanças, considerando os passos da educação pública, é natural se sentir inseguro, principalmente quando ainda não se apropriou de certos conceitos trazidos a menos de dois anos pela BNCC/2017.

É difícil para o professor se desfazer de um dia para o outro das experiências passadas, como se pudesse ser “colocados em ponto morto, alavancados cada vez que se descobrisse um novo método, uma nova proposta ou uma nova teoria” (KRAMER, 2011, p.127) e começar tudo de novo. Nesta realidade emerge a necessidade de formação urgente e constante na qual os estudos, as discussões, as teorias e documentos oficiais da educação se misturam com os saberes das vivências, das práticas numa constante reflexão.

Somente a definição de Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem não muda a realidade do ensino infantil “se não vier acompanhada da formação de professores e gestores complementada pelas mudanças estruturais nas escolas, [...] e uma prática em que a experiência propicia a reflexão em profundidade e dirige a investigação na busca de respostas” (KISHIMOTO, 2016a, p. 20). Não é por força de uma lei que muda uma realidade, “uma educação digna e de qualidade para todos, [...] são ainda direitos proclamados, mas não fatos concretos” (KRAMER, 2011, p.128), realidade em que sozinho o professor não consegue mudar.

Quando a articulação entre brincar e linguagem escrita se configura como maior preocupação, denota-se que o brincar tanto livre quanto dirigido está sendo pensado como uma atividade útil para a aprendizagem respeitando como uma forma de interação e comunicação da criança. Percebe-se esta preocupação bem significativa, para 30% dos professores, com o brincar ao planejar as aulas, que na verdade soma-se com os 60% que se preocupa com a articulação do brincar, alcança 90% das entrevistadas.

Esta preocupação denuncia a compreensão do brincar para além de uma atividade espontânea iniciada pela criança, configurando-se numa ação que pode ser planejada, viabilizada, ensinada, pois promove a aprendizagem. Como fica claro no depoimento da professora PJ1, quando diz: *“Então hoje, a minha maior preocupação é o brincar. De saber usar esse brincar, para poder fazer com que esse brincar, também vá ajudar eles a se desenvolverem [...]. Não só brincar por brincar [...], você precisa estar junto, sentar, brincar junto, eu acho importante”*, confirmando sua posição de não se sentir totalmente preparada para fazer esta articulação. A professora PF10 diz que o brincar é sua maior preocupação pois para ela, *“Não tem como planejar uma aula sem colocar o brincar junto[...]”*. Para estas professoras o brincar é o meio mais significativo para a criança aprender e que não pode ficar ausente das aulas, mas que ainda têm dúvidas como desenvolver adequadamente.

Para Kishimoto (2011), esta incompreensão em relação às práticas do brincar como ação integradora e promotora de aprendizagem, deve-se ao fato dos cursos de formação não incluírem o brincar como “objeto de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado” (KISHIMOTO, 2011, p. 109).

A formação do professor de educação infantil, principalmente com o advento da BNCC, é uma das políticas públicas emergenciais. Para que este documento, assim como foi do RCNEI, não seja “isolado de outras medidas reduz-se a um instrumento utópico, [...] que não atinge a complexidade da prática pedagógica, que não chega a indicar o caminho para uma pedagogia da transformação” (KISHIMOTO, 2011, p. 113). Transformação que abarca a complexidade de planejar boas propostas para brincar com a linguagem e transpor para a prática por meio de experiências significativas de aprendizagens para a criança pré-escolar.

No entanto, a preocupação ao planejar e transpor para a prática propostas com a linguagem escrita é bem significativa, na avaliação de uma professora e, se somada aos que tem preocupação com a articulação entre os dois eixos, alcança 70% das entrevistadas. Considerando também as pressões que percebem advindas dos pais, das crianças e dos professores para ensinar a língua escrita, isso só faz fomentar a preocupação com este eixo, como podemos comprovar nas práticas que realizam.

Para a professora PF7, o eixo que mais lhe preocupa é a linguagem escrita. Para ela “*A fase do Pré II é uma fase de transição, [...] para o fundamental, então precisa ser trabalhado bem a linguagem escrita[...] para que ela venha realmente aprender, se despertar e consiga alcançar seus objetivos no primeiro ano que é a alfabetização [...], Já o brincar não, brincar é tranquilo*”. O ensino da linguagem escrita torna-se uma preocupação para os professores que pensam a criança como um futuro e não como um presente. Pensam em preparar a criança para fase subsequente e com isso perdem a oportunidade de desenvolver as competências próprias da fase, despertando o gosto em ouvir e contar histórias, por expressar-se nas diferentes formas de linguagens, ou seja, viver a fase da infância com a criança. A preocupação desta professora com a escrita justifica-se por pertencer à escola cuja preocupação maior é com os conteúdos e com o processo avaliativo.

Devido as duas etapas do ensino básico funcionarem no mesmo prédio e estarem constantemente trocando ideias com os professores do ensino fundamental, esta professora com certeza sente implicitamente a cobrança dos colegas do primeiro ano, porém afirma que já se sentiu pressionada pelos pais.

Esta antecipação de práticas de aquisição sistemática da leitura e escrita por muitos professores de educação infantil é resultante da formação dos cursos de pedagogia que:

“[...] com um quadro curricular insuficiente para formar profissionais para o magistério dos dois segmentos e disciplinas metodológicas distintas, sem integração, ministradas por docentes que geralmente desconhecem formas de aprendizagem das crianças pequenas, esse curso reforça práticas do ensino fundamental e a manutenção da ‘escolarização precoce’ na educação infantil” (KISHIMOTO, 2016a, p. 2).

Para a autora é necessário que os cursos de pedagogia sejam reformulados para formar professores competentes para o atendimento das crianças de zero a cinco anos e suas especificidades. Imprescindível uma discussão sobre os currículos desta etapa e de políticas públicas voltadas para o campo da educação infantil.

Baptista (2010a) fortalece esta discussão de antecipação da alfabetização esclarecendo que esse processo não se inicia e nem se completa na educação infantil, porém a principal contribuição da educação infantil é “fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever e fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo” (BAPTISTA, 2010a, p. 15).

Nesta mesma perspectiva abordamos as contribuições de Vigotsky (2007) sobre o ensino da linguagem. Ele defende que a leitura e a escrita na pré-escola, antes de tudo, precisam ser significativas, necessárias, relevantes e ensinadas naturalmente, não imposta, mas cultivada e que as crianças descubram suas habilidades de ler e escrever nas situações de brincadeiras. Planejar propostas que contemplem esta compreensão de linguagem escrita que resulta do brincar, onde impera a preocupação com a preparação, ou antecipação do ensino fundamental com práticas dicotômicas de leitura e escrita é difícil, pois muitas vezes o professor age na boa intenção de ajudar a criança no processo de transição.

Em relação ao processo de transição a BNCC aborda este cuidado que as escolas devem ter com a criança, “para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos” (BRASIL, 2017, p.53). Enfatiza ainda que, para haver uma transição que ajude a criança a superar os desafios e ter sucesso na escola fundamental é preciso um equilíbrio nas mudanças a ser introduzidas, uma continuidade nas aprendizagens que vinha sendo trabalhada com as crianças. E acima de tudo, para que neste momento haja um acolhimento afetivo “de modo

que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2017, p. 53).

Moss (2011) ressalta que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm tradições e culturas, concepções, valores e práticas muito diferentes, mas que é possível uma convergência pedagógica entre as duas etapas, no caso da transição, com ações marcadas pelo “respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. [...] uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum” (MOSS, 2011, p. 153). Esta convergência visa o bem estar e a aprendizagem da criança, em que cada etapa desenvolva os objetivos e competências que lhe cabe, sem a preocupação de antecipar ou protelar habilidades, permitindo viver o presente para construir um futuro sólido. Veremos o que as crianças pensam sobre o ensino da linguagem escrita na escola.

### **3.3.3. (Não) Sei ler e escrever as letrinhas**

Como vimos, a maioria das crianças do grupo focal chegaram a conclusão que não sabem ler nem escrever por que a professora ainda não ensinou. Para eles, o conhecimento que possuem são das letras do alfabeto, mas que não serve para ler. Esta conclusão, acreditamos que é advinda das experiências do contexto social que vivenciam, em que a leitura e a escrita tem um outro significado: “serve para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar” (SMOLKA, 2012, p. 31), porém a escola não considera este conhecimento e, como a escrita é apresentada, esta noção fica alterada, limitada.

Para que percebessem que ler não se resume no conhecimento das letras e, levando em consideração a criança na sua integralidade, propusemos uma sequência didática com algumas situações articuladas em que o nível de dificuldade é o principal critério a ser observado na realização da tarefa para que demonstrem ou construam determinado conhecimento, que neste caso é a leitura e a escrita (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019). Com isso, pudemos observar que tipo de saber demonstravam sobre leitura e escrita, se liam figuras, letras ou palavras, ou se tinham conhecimentos metalinguísticos, ou seja, se brincam com as palavras tomando-as como objeto de reflexão (MORAES, 2019). Pelo mesmo motivo, quisemos perceber se a pressão sentida pelos professores e as preocupações que têm com o ensino da linguagem escrita e com o brincar representam, na aprendizagem das crianças avanços ou retrocessos.

Desta maneira iniciamos a conversa com as figuras de Ivan Cruz esparramadas pelo chão da sala, as mesmas que havia usado no início da conversa, porém agora com um

propósito de leitura. ***“Podemos ler algo nestas figuras? O quê?”***

Todos concordaram que se tratava de imagens de brincadeiras, que de início foram nomeando as modalidades, os personagens, os movimentos que faziam, as cores e formas presentes, o que estava mais aparente. Em seguida foram identificando elementos implícitos nas figuras. Indicavam o contexto da brincadeira, características e expressão facial dos personagens, das regras que constituía cada brincadeira, dos estereótipos nas figuras, do bonito e do feio, dos preconceitos quanto a cor e condição social, lançavam hipóteses, faziam inferências. São infinitas as possibilidades de leitura deste tipo de material. Soares (2018) defende a análise das imagens, principalmente dos livros de histórias e de outros diferentes gêneros textuais, para que desenvolvam estratégias de leitura com previsão de perguntas, interpretação, inferências, confronto das previsões inicialmente feitas, avaliação dos fatos, personagens, comportamentos e atitudes. Tais práticas levam a criança a identificar os objetivos de cada gênero textual, a quem se destina e os modos de ler.

Este tipo de leitura também é uma importante estratégia pois leva em consideração as experiências prévias da criança, pois a escola precisa partir “da compreensão de onde as crianças verdadeiramente estão” (MOYLES, 2002, p. 101), pois elas iniciam seu aprendizado sobre o sistema de escrita nos mais variados contextos urbanos e já sabem distinguir entre escrita e desenhos (FERREIRO, 2001b). Além do desenvolvimento da linguagem oral, da comunicação, da interação, da interpretação, estas oportunidades são sobretudo “experiências de olhar ... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhado/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo”(ABRAMOVICH, s/d, p. 33). Olhar, entender e verbalizar o que se vê é uma forma de interpretar, de ler o mundo, a qual antecede a leitura da palavra, “ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido” (FREIRE, 2019, p. 58).

Seguindo a sequência didática a próxima tarefa, o desafio era ler o nome das brincadeiras, agora usando somente as palavras, com letra grandes, maiúsculas, em forma de lista. Então perguntei: ***“Aqui nós podemos ler?”*** A maioria respondeu: sim, tem palavras e letras. Exploraram e tentaram ler o que estava escrito. Lembrei-lhes que estava escrito o nome das brincadeiras que acabaram de ver nas figuras, para que tivessem um campo semântico e pudessem refletir e lançar hipóteses sobre o que poderia estar escrito. Debruçaram-se sobre a folha e tentaram ler as palavras pelo som da letra inicial que conheciam.

Dois meninos do grupo da PJ se juntaram para ler; discutiam o som das letras; analisavam a palavra, letras iniciais, internas e finais; ficavam sonorizando as sílabas até terem certeza que era a correspondente da palavra; associavam as sílabas com as do seu nome.

Com isso conseguiram ler três palavras, bola, roda, pipa.

Outras duas meninas do mesmo grupo que já tinham um maior conhecimento das letras e conseguiram juntas ler bola, boliche e bambolê, também com muita discussão sobre o nome das letras, seu som, lançando hipóteses, testando as tentativas, comparando palavras. Esta atitude das crianças de se juntar para vencer o desafio de ler nos leva a considerar o que Brandão e Rosa (2018, p. 22) disseram que “vivenciando práticas de leitura em grupo, [...] as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, [...] iniciando-se como leitoras” e também vão de encontro às experiências da Zona de Desenvolvimento Proximal, do que consegue fazer com a ajuda do outro e depois sozinho.

Com isso percebe-se também que as crianças têm a capacidade de analisar as palavras, manipular fonemas e suas unidades sonoras como sílabas e rimas, capacidade de refletir conscientemente sobre a linguagem, caracterizando um conhecimento que faz parte de um conjunto de habilidades metafonológicas (MORAIS e SILVA, 2018). Esta habilidade de “prestar atenção e manipular fonemas tem forte correlação com seu êxito na leitura” (ADAMS, et. al. 2006, p. 21). Com isso Morais (2019) concorda que a criança, desde muito cedo, pode refletir oralmente sobre as palavras, brincando com os sons das letras e das sílabas, com as rimas relacionando os pedaços sonoros orais com as letras que usamos para escrever. Para ele, estas curiosidades metalinguísticas, que nasce espontaneamente na criança, a escola precisa desenvolvê-la, despertá-la para que ela avance no seu conhecimento sobre as palavras.

Brincar e refletir sobre as palavras, “sem que para isso tenham que ser submetidos, na educação infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou treinos de pronúncia de fonemas isolados” (MORAIS, 2019, P. 35), é uma prática que pode ser desenvolvida desde muito cedo com as crianças da educação infantil, segundo o autor.

Percebemos esta facilidade de refletir sobre as palavras, sílabas e fonemas nas crianças, quando ao final, em que todos leram as letras do alfabeto que conheciam nas palavras, a proposta era de encontrar na lista a palavra que a pesquisadora leu. Isso trouxe mais tranquilidade e até contentamento por conseguirem realizar, em que uma menina da PF disse com muito entusiasmo “*Agora assim ficou fácil de ler!*”. Ao ouvirem a palavra lida (por exemplo: amarelinha), eles imediatamente sonorizavam as sílabas, faziam associações, repetiam as sílabas, separavam os fonemas e juntavam até perceber que letra que fazia parte e conseguiam com êxito encontrar a palavra lida na lista. Isto nos faz perceber o quanto essas habilidades metalinguísticas precisam estar presentes na educação infantil, não no intuito de alfabetizar, mas por meio das brincadeiras orais de modo a “ajudar as crianças nesse jogo de

reflexão sobre algo cada vez mais presente em nossa cultura- as palavras escritas-, para que sem traumas ou massacres, tenham sucesso na bela empreitada que é a compreensão do sistema alfabético” (MORAIS;SILVA, 2018, p.89).

Na proposta inicial de ler na lista os nomes das brincadeiras, percebeu-se muita agitação, dispersaram a atenção, ficaram ansiosos e nervosos. Alguns continuavam afirmando que não sabiam ler, outros ficavam virando a folha de todos os lados tentando identificar, outros pediam ajuda para os colegas e outros desistiam de tentar. Ouvia-se o tempo todo argumentações do tipo: *“eu não sei”, “eu não dou conta”, “vixi que trem difícil”, “a profe não me ensinou ainda”, “nunca vi essas palavras”, “eu só sei as letras do meu nome, “eu sei é só seguir o som das letrinhas”.*

O desafio proposto foi além de suas capacidades e conhecimentos sobre a língua escrita e sua leitura. Pelas indicações dos relatos, este desafio de ler palavras de uma lista ainda não havia tentado. Para verificar quais os conhecimentos, foi pedido então que identificassem e nomeassem as letras que compunham as palavras. Neste momento ouvia-se desabafo de alívio *“Ufa, isso estava muito difícil prof!, “Há! As letras eu sei ler!”* disseram duas crianças do grupo da PJ. Uma menina da PF relatou: *“Eu não sei ler assim. Só sei ler o alfabeto”.* Ela quiz dizer que sabia ler, mas o alfabeto na sequência, o que demonstra que não se apropriou do que seja o alfabeto, para que serve, onde encontramos. Mas a competência que lhe é cobrada na escola, sua memorização, estava garantida.

Subjacente a esta ideia, Brandão e Leal (2018, p. 16) abordam que a educação infantil que escolhe seguir o caminho da “obrigação da alfabetização”, impera a ideia que, aprender ler e escrever “corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vive-versa, bastando a criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada”. Isso demanda um esforço muito grande, perceptual e motor e não deixa de ser uma tarefa complexa, pois o que não tem significado para a criança não permanece por muito tempo.

Todos conseguiram identificar e nomear as letras de uma ou duas das palavras da lista. Fizeram com muita concentração e silêncio, ouvia-se somente a fala de quem estava lendo as letrinhas. Mesmo que foi somente a leitura de letras, isso demonstra que a leitura é vista como algo muito sério na escola, momento que exige muita concentração e silêncio. Entendemos que neste momento a leitura não estava sendo um momento funcional e significativo e sim um momento enfadonho e tedioso, distante das práticas sociais de leitura que vivenciam fora da escola (BRANDÃO; ROSA, 2018).

Averiguado os conhecimentos sobre a leitura, quisemos saber quais suas impressões e percepções sobre a escrita. O que é, para eles, escrever? Quais experiências de escrita

vivenciam que lhes seja significativo? Então propusemos a seguinte discussão: **“Quem já consegue escrever?”** No grupo da escola PJ, reinou um silêncio absoluto, se entreolhavam para ver quem iniciaria a conversa, voltou a tensão e a insegurança. Logo tentei animá-los dizendo que haviam lido as letras do alfabeto, se sabiam escrevê-las. Um menino quebrou o silêncio e disse: *“A gente sabe! Eu sei escrever porque minha profe passa no quadro pra gente copiar”*. Uma menina completou: *“Eu já estou escrevendo assim também”*. Todos confirmaram que escrevem quando copiam do quadro. Mas então **“O que a professora escreve no quadro?”** Foram nomeando: a data, o nome da cidade, o nome da nossa escola, da auxiliar e da professora.

Neste mesmo entendimento e proposta de escrita o grupo da escola PF disseram que também escreviam quando a professora passava tarefa no quadro: *“Nós olha lá e escreve, olha lá e escreve!”* disse um menino. Outros dois meninos ainda colocaram: *“Assim fica mais fácil, é só copiar”*, *“A gente olha lá no quadro e faz igualzinho no caderno, mas algumas pessoas erra, mas eu não erro”*. Ficaram bem eufóricos contando das experiências de escrita, mas nada que se afastasse das propostas copiadas do quadro ou tarefas em folhas.

Percebe-se que o que é marcante e consideradas pelas crianças atividades de escrita é a cópia do quadro. Quanto a isso, Soares, baseada em estudos e pesquisas com crianças de 4 e 5 anos, orienta que a criança pode se apropriar, avançar, evoluir rapidamente na escrita, alcançando o nível mais elevado de entendimento quando é incentivada, orientada mediante atividades adequadas de natureza lúdica como escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, para registrar uma ideia, documentar um fato, para comunicar ou interagir com alguém, contato visual frequente da escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente em que estejam rodeadas de escrita com diferentes funções (SOARES, 2018). Atividades estas que coadunam com o planejamento anual das escolas, mas mal interpretadas em sua grande maioria incorrendo num retrocesso no ensino.

Porém, neste caso as crianças copiavam “palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por ‘motivo’ ‘aprender a ler e escrever’” (SMOLKA, 2012, p. 64). Desta maneira a cópia se torna apenas um exercício de percepção e coordenação visomanual. Na escola, talvez estas práticas sugeridas por Soares (2018) pode até acontecer na sala de educação infantil, porém para as crianças, neste caso a cópia é considerada uma atividade de escrita, pois permite grafar no caderno as letras, os nomes e a data, pois no senso comum só é escrita se tiver algo impresso no papel.

Considerando que estavam no final do ano letivo e que a maioria conhece o alfabeto, quisemos perceber o nível de entendimento e quais estratégias utilizavam para registrar as

ideias, mesmo que apoiando nas figuras. A proposta foi escrever o nome de quatro brincadeiras (cavalo de pau, amarelinha, bambolê e roda-roda) que já haviam explorado antes. Ficaram muito apreensivos, quietos, concentrados olhando na folha. Alguns roiam as unhas, faziam caretas, olhavam para o teto da sala e para as paredes buscando alguma informação, estalavam os dedos, sinalizavam cansaço.

Um menino da escola PJ perguntou se podia escrever a data, seu nome, e da professora, pois com certeza isto ele sabia escrever. Outra menina argumentou: *“Eu vou escrever as letras que eu sei escrever, pode?”* A outra também colocou que iria escrever o alfabeto. Conhecer o alfabeto lhes dava segurança, porém não sabiam ainda como agrupar as letras de modo a escrever uma palavra.

Segundo Albuquerque e Leite (2018), conhecer as letras do alfabeto, senão é um fator determinante, é um forte contribuidor no processo de apropriação da escrita pois ajuda a perceber as propriedades do sistema de escrita alfabética para representar a sequência sonora das palavras. Não que isso seja obrigatória ser desenvolvida na pré-escola numa perspectiva empirista-associacionista, uma vez que o professor “apresenta uma letra ao aluno e as diferentes formas de grafá-la, esse, por meio da memorização e do treino gráfico, vai poder ler e escrever as letras ensinadas” (ALBUQUERQUE; LEITE, 2018, p. 107).

Percebendo a dificuldade, o nervosismo e a falta de concentração, oralizamos juntos o nome das brincadeiras impressas no papel para que pudessem recuperar a palavra oral da qual iriam refletir diminuído a sobrecarga da memória, para que olhando a imagem pudessem a todo momento recuperar a palavra que estava focalizando (MORAIS, 2018). Apoiados nestas informações, começaram a sonorizar as sílabas, letras para conseguir escrever.

Uma menina da escola PJ deu uma dica: *“Coloca o dedo na boca e conta as letras, quantas vezes”*, e foi falando a palavra bambolê e colocava o dedinho na boca a cada sílaba que pronunciava, contando as sílabas e não as letras. Os demais aderiram a ideia. Outros fizeram em duplas, discutindo a quantidade de letras e quais usariam. As crianças foram instigadas a refletir sobre a relação entre fala e escrita ampliando a possibilidade de escrever as palavras de maneira convencional.

No processo de aprendizagem é importante, “[...] estimular a criança a verbalizar, a justificar o que estão pensando ao comparar palavras ou escrevê-las é, sim, um ótimo recurso para promover a tomada de consciência” (MORAIS, 2018, p. 155). Ainda em Morais, mesmo antes das crianças estarem alfabetizadas, se lhes é proporcionado um ambiente estimulador, elas são capazes de pensar sobre as partes sonoras das palavras, que aliadas às práticas de leitura, compreensão e produção de textos orais são um grande preditor da aprendizagem do

sistema alfabético. Uma menina da escola PF ao entregar a tarefa mencionou: “*Pra mim foi fácil porque eu sabia todas as letras e o nome da palavra também*”. Um depoimento que nos chama a atenção é de uma menina da PJ que disse ao ser questionada se a tarefa havia sido fácil ou difícil:

\_Para mim está muito difícil.

**\_Por que você acha que está sendo difícil?**

\_É porque eu não consigo escrever sozinho ainda.

**\_Mas por que você não consegue escrever?**

\_Porque eu não sei o nome das letras!

**\_Mas você leu as letrinhas, você sabia o nome de todas elas, por que não consegue escrever?**

\_É porque eu preciso saber mais coisas para escrever!

Neste depoimento observa-se o que diz Smolka (2012, p. 66) que tais propostas de escrita na concepção adulta não concordam com as noções de escrita das crianças. Sendo elas um “sujeito ativo e conhecedor, elas indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita, [...] exigem de si mesmas uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento”. Neste aspecto a escola vai contra o que a criança deseja sobre a escrita engrossando os retrocessos que ainda impera no ensino infantil.

Contudo, nos faz retornar ao que disse Albuquerque e Leite (2018, p. 97) que, conhecer as letras do alfabeto “é um conhecimento necessário”, porém “não é suficiente”.

Morais (2018, p. 223), completa que “embora necessárias, habilidades de consciência fonológica não são suficientes para uma criança compreender e dominar o sistema alfabético”. O que é necessário e suficiente na educação infantil principalmente é que a “escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo” (SMOLKA, 2012, p.95); “deve cumprir uma função para a realização de um propósito” (LERNER, 2002, p. 79); viabilizando “oportunidades por meio de brincadeiras, para explorar rabiscos escritos, como uma forma de comunicação com origem na palavra falada” (MOYLES, 2002, p. 56); participação em “eventos de várias naturezas, e [...] práticas de uso social de que fazem parte a leitura e a escrita (SOARES, 2018, p. 140)” numa perspectiva de letramento.

Por fim e acima de tudo, a linguagem escrita na educação infantil deve estar a serviço dos aspectos comunicativos e interativos da língua, considerando que o processo de aprendizagem é pensado pelo professor, mas conduzido pela criança. Por esta razão elencamos a seguir algumas sugestões em que é possível a articulação do brincar com a linguagem escrita levando em consideração estes aspectos.

### **3.3.4. Repositório de brincadeiras que articulam o brincar e a linguagem escrita**

Para concretizar as discussões analisadas até aqui, nos propomos, enquanto sugestão, demonstrar para o professor que é possível realizar a articulação entre os dois eixos, brincar e linguagem escrita, partindo de situações e práticas que são comuns na educação infantil, como: rodinha de conversa, hora da história, momento musical, calendário, chamadinha, momento da leitura, novidade do dia, entre outros, buscando relacionar os objetivos de ensino com as necessidades de aprendizagem. Muitas destas situações podem ser enriquecidas com a intervenção do professor sincronizado com as intenções das crianças, valorizando a autonomia, a imaginação e a liberdade, criando vínculos afetivos e de confiança. Nestas situações de brincadeira o professor é um parceiro igual na atividade, motivando, mediando, associando a aprendizagem, mostrando que podemos aprender brincando.

Sugerimos algumas atividades lúdicas para brincar, oportunidade em que a aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve naturalmente. Partindo sempre dos interesses e as necessidades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, os quais nortearão o professor observador a fazer a intervenção mais adequada no momento oportuno, aproveitando o máximo da potencialidade das crianças, relacionando com os objetivos da fase, realizando com elas como um parceiro mais experiente. Nas brincadeiras dirigidas, sempre propor as regras e não impor, dando oportunidade às crianças de participar da elaboração, desenvolvendo-se social e politicamente, questionando, propondo modificações, criando novas regras, comprovando os resultados.

Lembrar que a aquisição da linguagem escrita pela criança não se dá somente quando se está grafando os símbolos, mas, muito mais pelas ações que antecedem e contém a escrita: quando a criança se expressa oralmente, emitindo opiniões, sentimentos, interage de modo autônomo, estrutura textos oralmente, ouve e responde de modo ativo; quando mantém contato com textos que circulam socialmente nos diferentes portadores textuais; quando participam de práticas sociais de leitura e escrita com propósito, como a escrita de bilhete informando alguém de alguma situação; quando conversa sobre os textos lidos pela professora, estimulando estratégias de antecipação de sentido, de formulação e checagem de hipóteses sobre os acontecimentos no texto; quando fazem de conta que leem, recontando as histórias que ouviram; quando desenham interpretando situações vividas e ouvidas; quando a professora atua como escriba, oportunidade em que as crianças podem refletir sobre as palavras, sobre o contexto e enredo do texto, o que e como escrever; quando as crianças cantam canções rimadas, canções com o alfabeto, declamam versos e parlendas, brincam com

a sonoridade das palavras contando os pedacinhos; quando escreve espontaneamente nas brincadeiras; quando leem os nomes dos colegas na chamadinha associando o som as letras iniciais e muitos outros eventos de letramento possíveis, como jogos, modelagem, faz de conta, pinturas, dramatização, etc.

A seguir elencamos propostas de brincadeiras que foram adaptadas conforme nosso objetivo considerando muito mais as interações comunicativas, as expressões e interpretações das crianças. Cada proposta oportuniza ao professor fazer também as adaptações possíveis, coordenando com os objetivos gerais e específicos que tem planejado com sua turma, o tempo, o material e os espaços disponíveis e, principalmente o interesse das crianças e a motivação do professor.

#### 3.3.4.1. Amarelinha dos dias da semana

##### **Desenvolvimento**

Achar um chão para riscar o jogo. Desenhe, conforme a figura na foto ao lado, um quadrado subdividido em 7 partes, cada parte representa um dia da semana. O espaço do meio será sempre o sábado. Escreva os dias da semana com letras em caixa alta.

Depois do desenho feito comece a jogar no domingo. Continue jogando pedrinha de casa em casa. Quando a jogada chegar ao sábado, faça o caminho da volta até o domingo. (NOVO; MEIRELLES, 2014).



**Regras da brincadeira:** A amarelinha muda de jogador em duas situações: quando o jogador pisa na linha ou quando joga a pedra fora do espaço.

Fonte: [Amarelinha de dias da semana - Território do Brincar\(territoriobrinca.com.br\)](http://territoriobrinca.com.br)

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Depois que todos brincaram, forme uma roda de conversa para dialogarem sobre as impressões que tiveram na realização da brincadeira: quais os acertos e erros, o que foi possível aprender, o que precisa mudar. Poderão construir juntos novas regras para a brincadeira numa escrita coletiva. Propor a elaboração de um quadro de atividades de rotina da semana, contendo os dias e as principais atividades que marcam cada dia. Poderão ilustrar para identificar cada atividade interpretando. Deixe exposto para consulta para que possam se antecipar na organização da sala e dos materiais. Imprimir o quadro para ilustrarem da forma que quiserem. Colar no caderno ou utilizar como

imã de geladeira para consulta em casa para ajudar na organização do seu material da aula.

### 3.3.4.2. Peteca da folha de bananeira



**Fonte:** [Peteca de palha de bananeira - Território do Brincar \(territoriodobrincar.com.br\)](http://territoriodobrincar.com.br)

#### **Desenvolvimento**

Leve para sala folhas de bananeira e penas de aves e apresente a eles como uma novidade do dia. Deixe-os explorarem, observarem e lançar hipóteses do que será feito com o material. Em seguida o professor inicia a confecção da peteca pedindo para que prestem atenção nos passos que irá seguir para a confecção da peteca.

Pegue um pouco de casca da bananeira. Dobre uma parte da casca até que fique com um volume pequeno. Corte outro pedaço da casca e embrulhe numa trouxinha o volume da casca que está dobrado. Amarre com barbante para amarrar a ponta da peteca. Depois de amarrada, coloque penas de galinha na ponta.

**Regra da brincadeira:** Cada criança irá jogar a peteca para cima com a palma da mão verbalizando o alfabeto. Na letra em que a peteca cair, deverá dizer uma palavra que inicia com a letra. Se errar, paga uma prenda (MEIRELLES, 2014).

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Propor às crianças para elaborarem um texto coletivo para lembrar os passos que a professora seguiu para a construção da peteca. Eles ditam o texto seguindo a ordem dos acontecimentos e a professora escreve no cartaz para expor na sala. Imprimir o texto e colar no caderno para retomarem em casa quando quiserem. Num outro momento, retomar o texto para que, seguindo os passos, cada um irá confeccionar sua peteca para participarem de um campeonato de jogo com a peteca na escola, oportunidade em que poderão criar outras brincadeiras usando a peteca que confeccionaram.

### 3.3.4.3. O que você viu ontem?

#### **Desenvolvimento**

Escolher um jogador para ser interrogado. Os demais fazem as perguntas. O jogador a quem se vai interrogar escolhe um objeto, uma pessoa, um animal que viu no dia anterior. Por exemplo: “Ontem vi um animal.” Os demais jogadores fazem perguntas, um de cada vez, para adivinhar o que o companheiro viu. Este somente

responde “sim” ou “não”. O primeiro que adivinhar o que o companheiro viu deve ocupar seu lugar e escolher um novo “tema” para ser interrogado. (CARDOSO; BISOGNIN, 2019)

**Regras da brincadeira:** a criança a ser interrogada deverá dizer o nome do animal, pessoa



ou objeto que escolheu em segredo para um colega de sua escolha para ser sua testemunha.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:**

Fonte: [Brincando com a linguagem: 5 jogos de palavras | Labedu](#)

Os alunos ditam a palavra novamente e o professor escreve a palavra adivinhada no quadro em forma de lista. No final da

brincadeira o professor poderá propor uma leitura da lista dos nomes dos animais, pessoas ou objetos escritos, explorando o número de sílabas, letras e seu som. Propor que desenhem para representar as palavras formadas. Transforme a brincadeira em cartelas de leitura em que estarão as figuras das palavras adivinhadas coladas e ao lado um espaço para colocar a palavra escritas em tiras de papel, seguindo o modelo do banco de dados organizado pela professora. Poderão confeccionar quebra-cabeça com a figura e seu nome para montar. Construir um dominó com as palavras e seu respectivo desenho para jogarem em casa e muitas outras possibilidades desde que haja interesse da turma.

#### 3.3.4.4. Em cima do piano

##### Desenvolvimento

Todos em círculo. Escolhe-se um líder para cantar. O líder vai cantando e, a cada sílaba do verso corresponde a uma criança que vai sendo apontada. Aquele com quem cair a última sílaba do verso (tu) ganha o papel de pegador. Aquele a quem o pegador pegar primeiro, será o próximo a cantar o verso e apontar outro líder (FRIEDMANN, 2012).



Em cima do piano

Tem um copo de veneno

Quem bebeu morreu

Anabu, anabu

Quem saiu és tu

Puxando o rabo do tatu!

Fonte: [Atividades da semana de 13 a 17\\_04\\_2020.pdf](#)

**Regras da brincadeira:** não pode repetir o pegador mais de três vezes.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Depois da brincadeira, o professor propõe uma roda de conversa para ouvir as experiências e impressões que tiveram. Explorar o significado das palavras da parlenda. O professor poderá escrever com eles a parlenda num cartaz para juntos refletirem sobre a organização do texto e separar os pedacinhos, assim como falam na brincadeira, pintando os espaços entre as sílabas. Em outro momento poderá ser feito um ditado das palavras que faltam na parlenda que receberão escrita, porém faltando algumas palavras. Entregar estas palavras em pequenas fichinhas misturadas com outras palavras parecidas para que encontrem a palavra certa para colar no lugar certo seguindo o texto que estará exposto para consulta.

#### 3.3.4.5. Associação de ideias

##### **Desenvolvimento**

Consiste em um baralho com figuras aleatórias que devem ser associadas na sequência de uma história. É necessário um número de 10 a 20 cartelas. As cartelas devem ter tamanhos iguais. Selecionar figuras diferentes com um mesmo tema colar uma em cada cartela. Podem participar até 5 crianças em cada vez que for criar uma história. Devem-se embaralhar as cartas e colocá-las todas juntas, viradas para baixo. Um jogador retira uma carta e começa a história fundamentada na figura que tirou. O próximo jogador retira outra carta do monte e continua a história, introduzindo sua figura, assim por diante até terminar o baralho e finalizar a história. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).



**Fonte:** 4 jogos de cartas para brincar com as crianças nas férias ([altoastral.com.br](http://altoastral.com.br)).

**Regra da brincadeira:** Cada jogador só pode retirar uma carta por vez. Deve continuar a história de onde parou. Quem possui a última figura deverá finalizar a história.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Após terem domínio da proposta, o professor poderá reescrever uma versão da história contada que mais agradou o grupo num grande painel. Ocasão em que as crianças ditam e o professor escreve o enredo. Poderão interpretar

a história fazendo uma bela pintura num outro painel para exposição na escola.

### 3.3.4.6. Ciranda



**Fonte:** Bruna Souza: Cantigas de Roda - Ciranda, cirandinha... (brunasouzaoficial.blogspot.com)

#### Desenvolvimento

Fazer um levantamento prévio de quem conhece a música Ciranda Cirandinha. Propor para que ouçam a cantiga de roda em vários ritmos em CD. Faz-se uma roda com as crianças de mãos dadas e ensine a brincar. Enquanto rodam, cantam a música e quem souber um versinho vai ao meio da roda para declamar (FRIEDMANN, 2012).

**Regras da brincadeira:** Não pode soltar a mão enquanto a roda estiver em movimento. A cada rodada, seguindo a ordem alfabética dos nomes das crianças, deverá chamar o nome do colega que falará o verso.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Propor uma roda de conversa sobre as impressões que tiveram da brincadeira. O professor poderá motivar seus alunos para realizarem com outra classe o “Dia da Ciranda”. Para organizar este dia, cada um deverá memorizar um versinho para declamar na roda da ciranda. Poderá trazer escrito de casa ou a professora poderá providenciar para memorizarem. Se o professor achar conveniente e quiser explorar mais, poderá elaborar com a turma um convite para ser enviado aos alunos da outra classe coletivamente convidando para o dia da ciranda. O professor poderá também escrever a música Ciranda num cartaz para cantar com eles para que percebam a organização do texto. No dia escolhido para a ciranda faz-se uma grande roda, em que uma turma apresenta para a outra e declamam os versos escolhidos. Filmar a ciranda para avaliarem como foram.

### 3.3.4.7 Com quem pretende se casar...

#### Desenvolvimento

Três participantes por vez.

**Regras da brincadeira:** Enquanto duas crianças batem a corda uma terceira pula. Durante a brincadeira as crianças cantam os versos a seguir, dando ênfase em cada palavra de maneira ritmada. No momento em que cantam a palavra “ladrão”, a dupla que bate a corda

acelera o ritmo até a criança que está pulando errar ou se cansar e parar.



**Fonte:** [Crianças brincando de pular corda.](#)  
| [Vetor Premium \(freepik.com\)](#)

**Com quem você pretende se casar?**

**Com loiro, moreno, careca, barrigudo.**

**Rei, capitão, soldado, ladrão?**

**Mocinho bonito do meu coração**

(FRIEDMANN, 2012).

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:**

Antes de iniciar a brincadeira, apresente o verso escrito num cartaz lendo e explorando. Em outro

momento, em pequenos grupos, entregar o verso recortado em tiras que deverão organizar. Poderão comparar com o modelo para se certificarem que cada palavra está no seu lugar. Poderá ser feito um levantamento de outras parlendas e canções que as crianças costumam usar para as brincadeiras com corda, oferecendo outras possibilidades, confeccionando um livrinho de brincadeiras com versos da turma. Explorar as rimas e os sons das palavras oralmente.

#### 3.3.4.8. Meu nome com movimento

##### **Desenvolvimento**

Formar uma grande roda com as mãos soltas. O professor poderá combinar com as crianças a ordem das apresentações, podendo ser seguindo a ordem alfabética, por ordem da direita para esquerda, ou aleatoriamente. Um aluno de cada vez ir ao centro da roda e dizer seu nome em voz alta e, para cada sílaba do nome fazer um movimento diferente. Todos na roda deverão repetir o nome e os movimentos do colega (BUCZEK, 2010).



**Fonte:** [Portal del Profesor - Explorando as rimas com poemas, músicas e cantigas de roda \(mec.gov.br\).](#)

**Regras da brincadeira:** Não pode repetir a mesma ordem dos movimentos do último que apresentou.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Na chamadinha, cada criança identificará seu nome pintando as letras com a cor preferida identificando com um desenho ou figura escolhida por ela. Cada criança poderá confeccionar seu crachá com seu nome. Outra

dinâmica para promover leitura do nome é sentar-se somente onde estiver o crachá com seu nome; cada dia uma criança entregar o crachá para o colega, lendo os nomes com ajuda da professora se necessário; encontrar seu nome entre outras palavras parecidas. Escrever seu nome com as letras móveis, com massinha, com recortes de revistas, colagem de outros materiais elaborando um cartaz com as diferentes maneiras de escrita do seu nome. Quando dominarem as letras do alfabeto propor criarem um movimento para cada letra do seu nome.

### 3.3.4.9. Caixa Musical

#### Desenvolvimento

Numa caixa enfeitada com letras musicais, com um orifício no centro que dê para passar uma mão, colocar dentro CDs velhos com figuras coladas relacionadas às músicas e canções do repertório que conhecem e saibam de memória com seus devidos nomes. Formar uma grande roda, sentados. Explorar a caixa, lançando hipóteses do que têm dentro, do que se trata e o que está escrito.



Fonte: [Caixa Musical em EVA no Elo7 | Studio RealizArte - Vanessa Martin \(EB7BF3\)](#) Acesso em: 13/11/20

Após a exploração, cada criança que retirar um cd da caixa deverá cantar a música que contenha o nome da figura que está no cd. Os demais poderão acompanhar o colega a cantar. Repetir a ação até que estejam demonstrando interesse (GOMES-DA-SILVA, 2013).

**Regra da brincadeira:** Retirar apenas um cd por vez. Se não souber a música que pertence a figura, devolver na caixa e passar a vez ou pedir ajuda a um colega.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Cada criança que retirar da caixa o cd poderá imitar, se for animal. Em outra variação da atividade o professor poderá propor para que juntos escrevam a lista dos nomes das figuras que foram retiradas, para que representem com desenhos o objeto ou figura. Propor uma escrita coletiva de uma canção que mais gostaram de cantar num cartaz para enfeitar a sala e servir de referencia quando quiserem cantar. Propor que dentre as músicas cantadas, cada uma escolha a que mais gostou de cantar para formar pequenos grupos e encenar, dramatizar, fazer coreografias criadas pelas próprias crianças com a ajuda do professor enriquecendo suas criações e apresentar para toda escola. Fazer uma coletânea das músicas em cd para cantarem em casa.

## 3.3.4.10. Passe a caixa

**Desenvolvimento**

Em uma caixa enfeitada com letras, com um orifício no centro. Letras do alfabeto coladas em tampinhas de refrigerante. Figuras que tenham no seu início uma das letras do alfabeto. Combinar com as crianças qual a melhor forma de realizar a brincadeira: em pé, sentados, de cócoras, ajoelhados. Decidir como a caixa irá passar de uma mão a outra: por entre as pernas, de lado, por cima da cabeça, etc. Decidido a maneira, todos cantam a pequena estrofe, batendo palmas no ritmo da canção “Passa a Bola”:

**Passe a caixa, passe a caixa,**

**Passe a caixa sem parar.**

**Se você ficar com a caixa.**

**Uma letra irá tirar!**

**Regra da brincadeira:** Quando a canção parar, quem ficou com a caixa irá retirar uma tampinha que contém uma letra. De posse da letra, deverá falar o nome da letra, seu som e pegar uma figura cujo nome inicia com aquela letra e verbalizar a palavra completa (SILVA, 2013).



Fonte: [Papa-letas no Elo7 | Coisas da Dinha \(12ADA8C\)](#)

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Quando dominarem bem a brincadeira, trocar por outras figuras. Colocar nas tampinhas as sílabas iniciais das figuras. Poderá aumentar o número de palavras para dizerem com a mesma sílaba. Sonorizar as sílabas das palavras todos juntos. Falar outras palavras que rimam com o nome da figura.

## 3.3.4.11. Varal das letras/sílabas/palavras

**Desenvolvimento**

Em um lado da sala coloca-se uma cesta com as letras. No outro lado coloca-se um varal de barbante e os prendedores de roupas.



Fonte: [Palavra Coronavírus Feito Com Letras Madeira Varal Pego Com Espinhas — Stock Photo © KukiLadrondeGuevara](#)

Formam-se duas filas de crianças com o mesmo número de participantes.

A um sinal dado, o professor dita uma palavra do conhecimento das crianças. Cada fileira deverá pegar as letras que compõe a palavra e dependurar no varal. Marca ponto quem acertar o maior número de letras que pertence a palavra.

**Regra da brincadeira:** As fileiras deverão colocar as letras da palavra ao mesmo tempo sem olhar um do outro.

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** Variar a brincadeira onde o primeiro da fila coloca uma letra e os demais da fileira deverão ir completando cada um coloca uma letra e formar uma palavra, vence a fileira que escrever a maior palavra. Elaborar com as crianças novas regras para a brincadeira e escrever num cartaz para consulta. Fazer um banco de dados com as palavras escritas para expor na sala. No lugar das letras, a partir do que as crianças já conhecem, colocar sílabas e até palavras que pertencem a um texto que está sendo trabalhado, desde que as crianças tenham a vista o modelo. (Fonte: Arquivos da Prof<sup>a</sup>: Dra. Cleonice Terezinha Fernandes).

#### 3.3.4.12. Complete a palavra

##### **Desenvolvimento**

Numa grande roda, todos em pé. Uma criança de posse de uma bola iniciará a brincadeira dizendo uma sílaba (BO, por exemplo), jogando a bola para um companheiro que estiver na sua frente. Este ao receber a bola deverá dizer outra sílaba de maneira a formar uma palavra (CA, por exemplo). Todos deverão verbalizar a palavra formada. Segue a brincadeira com quem estiver de posse da bola.



**Regras da brincadeira:** O último a dizer a sílaba e não formar uma palavra deverá sentar-se no meio da roda.

Fonte: [Mães Amigas - 36 brincadeiras dos anos 80 e 90. Você se lembra? \(maesamigas.com.br\)](http://maesamigas.com.br)

**Articulando e enriquecendo a brincadeira:** No momento da brincadeira, as crianças que forem para o meio da roda deverão desenhar ou escrever com giz no chão ou em papel pardo as palavras formadas como souberem. O professor poderá propor para que ao falarem as palavras formadas bater palma a cada sílaba e dizer o número de vezes que bateram palmas. Poderão combinar antes da brincadeira com quantas sílabas deverá ser as palavras a se formarem. Outra forma que poderá ajudá-los a aumentar o repertório de palavras, enriquecer o vocabulário é oferecer um campo semântico onde possam verbalizar palavras que pertencem a uma canção ou parlenda que sabem de memória, dando-lhe mais autonomia e

confiança. (Fonte: Arquivos da autora).

Pretendemos aqui não apresentar modelos prontos e acabados, pois as brincadeiras aqui propostas pertencem à cultura, entendidas como um espaço educativo de promoção humana e poderá ser adaptado, recriado, inovado pela criatividade do professor e da imaginação das crianças conforme as dicas que nos dão enquanto brincam.

Em todas as propostas apresentadas acima foram feitas adaptações para que a atividade contemplasse o que pretendíamos: brincar e aprender naturalmente a linguagem escrita, sempre primando pela participação da criança nas decisões, considerando sua autonomia, aumentando sua confiança, respeitando sua liberdade, maneiras de se expressar, criar e imaginar. Existem muitas possibilidades de fazer esta articulação do brincar com a linguagem escrita, no entanto devemos elaborar propostas que partam das necessidades apresentadas pelas crianças nos momentos de brincar livre, ocasião em que a professora registra sua observação para planejar intervenções lúdicas de maneira a contextualizar com os objetivos de aprendizagem. Toda criança merece e precisa ser ouvida, motivada, acompanhada em suas necessidades e particularidades. Precisam muito mais de alguém que brinque com elas apresentando-lhes de forma natural os conhecimentos e não lhes impondo sem considerar suas especificidades. Acima de tudo precisam de um professor brincante que ao mesmo tempo em que brinca com elas, também as ensine a brincar, pois também se aprende a brincar e se aprende brincando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de brincar e linguagem escrita na Educação Infantil automaticamente nos faz pensar sobre criança, infância, cuidar e educar, além das interações e brincadeiras tão costumeiramente vivenciadas nesta fase. Este pensamento nos leva a conceber uma criança como protagonista das suas vivências, um ser com todo seu potencial criativo, linguístico, imaginativo, que expressa suas necessidades e seu entendimento sobre o mundo por meio de uma linguagem específica e prazerosa, que é o brincar. Este novo paradigma de criança exige um novo cenário para a Educação Infantil e novos entendimentos metodológicos. Por esta razão, o projeto de pesquisa: “O brincar como eixo norteador do processo de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil (Pré II): avanços e retrocessos” buscaram aprofundar-se na compreensão de como esta relação imbricada entre o brincar e o ensino da linguagem escrita acontece nas instituições pesquisadas diante deste novo cenário trazido pela legislação.

Comparamos o que dizem as teorias e documentos legais, pesquisados sobre o direito de brincar da criança e o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil e, constatou-se a concordância entre os autores que o brincar é uma forma de expressão da criança, de entender o mundo, de satisfazer seus desejos, ter acesso à realidade e apropriar-se da cultura. Compreendido como um eixo capaz de nortear todas as formas de aprendizagem por intermédio do cuidar e educar e das interações e brincadeiras, inclusive da linguagem escrita, pois é nos momentos do brincar que a criança sente a necessidade do uso das mais diferentes formas de linguagens. Sugerem que a língua escrita deve ser vivenciada, explorada, praticada de maneira a fazer sentido e ter significado para a criança. A escrita deve ser acoplada ao brincar infantil e desenvolvida de forma lúdica, rechaçando o caráter impositivo.

Durante todo o processo investigativo deste prazeroso trabalho concentramos os esforços no sentido de alcançarmos o objetivo principal: analisar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil (Pré II- 5 anos), especificamente no que diz respeito ao brincar como eixo norteador do ensino da linguagem escrita nesta fase. Constatamos que, nas instituições pesquisadas, o brincar é entendido como parte das vivências das crianças, o qual é permitido e viabilizado pelos docentes, organizado por uma rotina escolar pré-estabelecida pela instituição com horários pré-definidos. Durante a semana cada turma, no seu horário, pode brincar no parque, areia, pátio, pula-pula, brinquedão, de forma livre, gratuita e espontânea, sem intervenção planejada do professor. Para a maioria dos professores o brincar é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. No entanto, o que se percebe que este aprendizado se dá de forma solitária pela criança e não se configura como um eixo

que norteia o ensino da linguagem escrita. Na maioria das vezes, o brincar acontece por meio de práticas fragmentadas, com poucas intervenções planejadas e dirigidas a fim de enriquecer e estimular a aprendizagem da linguagem escrita como meio de interação, comunicação, expressão e interpretação da realidade. Há uma incompreensão do que é este brincar e da importância deste direito, ocasionando um retrocesso para o ensino desta etapa.

A maioria das professoras demonstrou um sentimento de incapacidade para articular o brincar com o ensino da linguagem escrita, dizendo ter dificuldade em relacionar os objetivos pretendidos com as necessidades das crianças com estes dois eixos. Não se sentem totalmente preparadas para realizar esta articulação de maneira a oportunizar a criança refletir sobre a escrita, a reconhecer seus usos sociais e se apropriar desta forma de linguagem naturalmente enquanto brinca. Observa-se que este sentimento de incapacidade é resultante da ausência de um planejamento que visa esta articulação adaptando boas propostas de brincadeiras dirigidas; o pouco envolvimento do professor no brincar com as crianças fazendo intervenções, enriquecendo, ensinando-os a brincar; a falta de registros das observações das crianças no brincar para uma posterior reflexão e replanejamento das propostas acarretando um vazio entre o seu fazer e o discurso, um distanciamento entre teoria e prática. Fatos que contribuem para o retrocesso nas práticas educativas desta fase.

Alguns professores, com a ajuda dos colegas mais experientes e do coordenador pedagógico, esforçam-se no uso de estratégias articuladas entre o brincar com jogos, músicas e faz de conta. Com isso demonstram estar no caminho da necessidade da criança de interagir, se expressar, de imaginar, de desenvolver a linguagem oral e escrita, caracterizando-se numa fortaleza que se bem acompanhada e compreendida pela gestão, poderá render bons frutos no ensino desta fase. O professor sozinho não consegue mudar sua metodologia se não for acompanhado no seu processo de ensinar através de uma política de formação continuada, de reflexão sobre o que se fez, o que não se fez e o que se vai fazer.

A pouca compreensão da linguagem escrita como um objeto de ensino-aprendizagem que vai além dos aspectos gráficos e sonoros, tem se mostrado também num retrocesso, pois seu ensino tem sido empobrecido por práticas escolarizáveis que pouco tem contribuído para a aprendizagem. A linguagem escrita não está sendo compreendida como algo vivo e dinâmico que abrange diferentes formas de expressão, associado à oralidade, à comunicação, a interpretação, aos aspectos discursivos presentes nas interações e brincadeiras viabilizadas por práticas de letramento que façam sentido para a criança. A criança precisa atribuir a linguagem escrita sentido e significado, com algo que se relaciona com suas vivências e experiências, assim aprenderá naturalmente sem imposições por treinos enfadonhos e sem

sentido. Uma pequena parcela dos professores já apresenta avanços no entendimento da linguagem escrita e ensinam com situações de usos reais, em que esta adquire funções significativas. Oportunizam à criança a perceber para que serve, onde se encontra, como se organiza, cuja prática não se distancia da realidade, se bem orientada por capacitações e orientações poderá aumentar o número de professores com esta prática.

A organização e adaptação à BNCC dos planejamentos anuais, bimestrais e diários representa um avanço para o ensino no município, oportunidade em que todos os professores participaram da elaboração, num exercício de equidade em todas as instituições de ensino municipal. Cada escola estudou e refletiu a BNCC e fez as adaptações para sua realidade. Todavia, também se constatou um retrocesso pela falta de atualização do PPP da escola Paulo Freire às orientações da BNCC e a ausência da etapa da educação infantil no referido documento. Na escola Padre João, o PPP está atualizado, porém há ausência de entendimento dos processos metodológicos. Com isto, as professoras têm agido no espontaneísmo e, por não ter a obrigação de alfabetizar, não sentem a necessidade de uma metodologia que condiz com as particularidades desta fase. Consequentemente, tornando a prática desconectada das reais necessidades, empobrecendo e fragilizando o processo de aprendizagem futuramente.

Analisamos que para as crianças, o brincar na escola é apenas um momento oportunizado em segmentos de tempo, fragmentado, não espontâneo, rotineiro, que não nasce de suas necessidades e criatividade, mas como momentos elegidos pela escola que se diferenciam de suas vivências. As crianças percebem os momentos de brincar permitidos pela escola. Percebem também a ausência do professor nas brincadeiras para motivar, enriquecer, para ensinar a brincar, a explorar, a conhecer, a aprender além das expectativas da criança. Para elas, a linguagem escrita se resume na leitura do alfabeto, exercícios impressos e tarefas para casa, chegando à conclusão que ainda não foram ensinadas a ler e escrever, pois ler o alfabeto e copiar do quadro não é saber ler e escrever. Isto tem causado um sentimento de incompetência nas crianças. Demonstraram curiosidades metalinguísticas, capacidade para analisar palavras, manipular fonemas e suas unidades sonoras como sílabas e rimas, de refletir sobre a linguagem. Brincando oralmente conseguem grafar o que lhes faz sentido, porém isto é bem pouco explorado com elas. A escola está indo na contramão do que elas desejam aprender.

A falta de formação profissional, reflexão e estudo dos documentos que guiam a prática dos professores, impedem uma maior compreensão do brincar livre-dirigido-livre. Isso faz com que incorram em práticas que ferem os modos de enxergar tais crianças no sentido de não garantir esse direito, preocupando-se em demasia com a alfabetização, constituindo-se

num retrocesso no ensino. Desta forma a ausência do brincar significa perda para a criança, pois deixa de se desenvolver habilidades, aumentar suas capacidades, suprir necessidades, obter conhecimentos próprios da fase e a infância deixa de ser respeitada, vivida em nome de modismos e de um futuro leitor/escritor.

Do problema posto inicialmente, observou-se que embora o brincar está expresso na Legislação e nos planejamentos como um Direito de Aprendizagem que perpassa todos os Campos de Experiências, constituindo-se num eixo capaz de nortear toda a prática educativa desta fase, ainda não está sendo compreendido desta forma. O brincar ainda está sendo visto como uma atividade meramente espontânea que pode ser praticada pela criança depois de terminar a tarefa de aprender, ou para cumprir a rotina estabelecida pela escola, e a linguagem escrita ainda está muito arraigada aos métodos tradicionais de ensino, na escrita de letras.

A partir desta proposta de pesquisa qualitativa, de natureza aplicada do tipo exploratório e dos procedimentos técnicos bibliográficos, documental e de campo; com técnicas de entrevista e grupo focal; numa categorização das dimensões e por triangulação de fontes, buscou-se compreender o objeto brincar e a linguagem escrita mediante a análise dos dados e da visão de muitos teóricos. Destacamos que nosso estudo possa demonstrar limitações, pois por questões de tempo não observamos a prática de sala de aula, ficando apenas na análise do PPP, dos planejamentos, da entrevista e do grupo focal. Pode-se colher novos resultados por entendermos que a prática no dia-a-dia se distancia dos planejamentos escritos, devido este ser flexível às condições e necessidades da turma no momento e nem sempre um planejamento escrito traduz o que realmente acontece na realidade. Acreditamos ter contribuído para a compreensão de como estes objetos estão sendo vistos e compreendidos pelos professores, almejando ajustar as falhas e buscar novos entendimentos a partir de estudos e reflexões.

Pretendemos, como encaminhamento futuro, buscar nos órgãos competentes a articulação para uma formação continuada aos professores do Pré II, aspirando contribuir para uma nova concepção do brincar como via metodológica para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita por meio de um ensino que considera e respeita as características e necessidades desta etapa da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices** . Fanny Abramovich/ Série Pensamento e ação no magistério. Editora: Scipione s/d.

ADAMS, Marilyn Jacer. et.al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**/ Marilyn Jager Adamset al.. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 215 p.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. organizado por Isabel Alarcão. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; LEITE, Tânia Maria Rios. **Explorando as letras na Educação Infantil**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Ester Calland de Souza. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas / Ana Carolina Perrusi Brandão. Ester Calland de Souza Rosa, organização. -2. ed.;4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (Língua Portuguesa na Escola; 2)

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. Paulo Nunes de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 8. ed. 1995.

ALTOASTRAL. **4 jogos de cartas para brincar em família nas férias**. Disponível em: <https://www.altoastral.com.br/jogos-de-cartas-para-brincar-em-familia-nas-ferias/>. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

ALTOÉ, Anair; PENATI, Marisa Morales. **O Construtivismo e o Construcionismo Fundamentando a Ação docente**. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 55-67.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada**. In: Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Alessandra Arce. Artigo publicado em: Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 25 jan. de 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Philippe Ariès; tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro : LTC, 2018.

ASSUNÇÃO, Jéferson. **Máquina de Destruir Leitores**. Porto Alegre, Sulina, 2000. s/ed.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília, 2010(a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192). Acesso em: 10 jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010(b). p. 134-155. Disponível em: [http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_1.pdf](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_1.pdf) .Acesso em 18 de jun. de 2020.

BARBOSA. José Juvêncio. **Os Fabricantes de Sentido**. In: Maria Amélia Azevedo e Maria Lúcia Marques (orgs.) *Alfabetização Hoje*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET , Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; tradução: Cristina Maria de Oliveira. \_ Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENJAMIN, Walter, 1892-1940. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Walter Benjamin; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009 (2ª Edição). 176 p. (Coleção Espírito Crítico)

BETTELHEIM, Bruno. 1903 – 1990 **A psicanálise dos contos de fadas.** Bruno Bettelheim; tradução de Arlene Caetano \_ São Paulo: Paz e Terra, 2007. 21ª edição revista.

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

\_\_\_\_\_.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Ester Calland de Souza. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas / Ana Carolina Perrusi Brandão. Ester Calland de Souza Rosa, organização. -2. ed.;4. Reimp. – Belo Horizonte : Autêntica, 2018 (Língua Portuguesa na Escola; 2)

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Diferentes modalidades organizativas.** Guia do Formador: Mód. 2. (org.) Cristiane Pelissari. s/ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p. 172.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998. V. 1-3.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. 1 e vol. 2. Brasília: ME/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **CNE/CEB. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de dezembro de 2009

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/** Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica –Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos;** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC E UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil/ **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** - Consultora - Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares pra Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez de 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei no 9.394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília | 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. CONSED/UNDIME. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. -Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. ISBN: 978-85-61435-84-4

BROCK, Avril. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Avril Brock... [et al.]; tradução: Fabiana Kanan; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 8. ed. – São Paulo: Cortez 2010. – (Coleção Questões da nossa época; v. 20)

BUCZEK, Maria do Rocio Marinho. **Movimento, expressão e criatividade pela Educação Física: metodologia, ensino fundamental, 1º ao 5º ano**. Maria do Rocio Marinho Buczek; ilustrações: Ivan Sória Fernandez – 2 ed. – Curitiba: Base Editorial, 2010. 246 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. Luiz Carlos Cagliari. – São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **BNC e educação infantil: quais as possibilidades?**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, n.17, p353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 18 mar. de 2020.

CAPOVILLA, Fernando C. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. Organização Fernando C. Capovilla. 2ª ed. –São Paulo: Memnon, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Marlene Carvalho. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARDOSO, Beatriz. BISOGNIN, Andrea Guida. **Brincando com a linguagem: 5 jogos de palavras.** 2019. Disponível em: <https://labeledu.org.br/brincando-com-a-linguagem-5-jogos-de-palavras/> Acesso em: 11 de nov. de 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** Ana Beatriz Cerisara. – 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CORSARO, William A. **Faz de conta, aprendizagem e infância viva.** In Brincar e aprender: A importância do lúdico para as crianças pequenas \_Revista Pátio Educação Infantil. Artmed. Ano IX, n: 27, abr/jun 2011.

CORSINO, Patrícia. et al. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas.** In: Crianças como leitoras e autoras/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. – 1, ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v 6,128 p.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende/** Ramon M. Cosenza, Leonor B. Guerra. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos Docentes que atuam na educação Infantil.** In: SILVA, Isabel de Oliveira e (Org.). - Educação Infantil: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente . Belo Horizonte: Autêntica, 2010(b). p. 301-464. Disponível em: [http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_1.pdf](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_1.pdf) . Acesso em: 18 de jun. de 2020.

DELDUQUE, M; et al. **Neurociência na sala de aula: uma abordagem neurobiológica/** Organização Marilza Delduque. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** . Carolyn Edwards,

Lella Gandini, George Forman; tradução: Deyse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016. 295 p. :il. ; 25 cm. – v. 1.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, Escrita e Dislexia: uma Análise Cognitiva**. Andrew W Ellis; trad. Deyse Batista. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ESPINDOLA, Ana Lucia. SOUZA, Regina aparecida Marques de. **O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância?**In: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. \_Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 112.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky; trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Maria Corso. – Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em Processo**. Tradução: Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Com Todas as Letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Biblioteca da Educação\_ série 8\_ Atualidades em Educação, v. 2 ).

\_\_\_\_\_. **Reflexão Sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzáles et. Al., 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. – 4. ed \_São Paulo: Cotez, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil**. In: Brincar e aprender: A importância do lúdico para as crianças pequenas \_Revista Pátio Educação Infantil. Artmed. Ano IX, n: 27, abr/jun 2011.

FOSSATI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa; GUTHS, Henrique. **Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes**. Comunicações. Piracicaba, ano 19. n. 1. p. 71-85. Jan-jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/936/972>. Acesso em: 19 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. s/ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não : cartas a quem ousa ensinar/** Paulo Freire. – 28ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 192 p.

FREEPIK.com. **Crianças brincando de pular corda**. Disponível em: : [https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-brincando-de-pular-corda\\_6055607.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-brincando-de-pular-corda_6055607.htm)  
Acesso em: 12 de nov. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão/** Adriana Friedmann. – 1. ed. – São Paulo: Moderna 2012. – (Cotidiano Escolar: ação docente)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – 1.ed. –Brasília: MEC/SEB, 2016. Vol. 4.

GATT, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Bernadete Angelina Gatt – Brasília: Líber Livro editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Antônio Carlos Gil. – 6ª Edição. – São Paulo, Editora Atlas S.A. – 2008.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Oficina de brinquedos e brincadeiras/** Pierre Normando Gomes-da-Silva (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec| Nova Série, v. 1, n. 2, p.15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 16 de mai. de 2020.

GUEVARA, Kuki Ladronde. Depositphotos. **A palavra coronavírus feita com letras de madeira, em um varal pega com espinhas de roupa** – foto de Kuki Landrone Guevara. 2020. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/352238830/stock-photo-word-coronavirus-made-wooden-letters.html>. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

HOEFT, Fumiko; et. al. Revista Psychological Science. **Alterações morfométricas da matéria branca preveem exclusivamente a aquisição de leitura por crianças** . Volume: 25 edição: 10, página (s): 1870-1883 Artigo publicado pela primeira vez online: 11 de setembro de 2014; Edição publicada em 1 de outubro de 2014. Arquivo eletrônico. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265608016\\_White\\_Matter\\_Morphometric\\_Changes\\_Uniquely\\_Predict\\_Children's\\_Reading\\_Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/265608016_White_Matter_Morphometric_Changes_Uniquely_Predict_Children's_Reading_Acquisition). Acesso em: 26 de mar. de 2020.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil** . Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=AZp2DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=espa%C3%A7os+como+educador+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=UXktP8eJnS&sig=blV7CXZ9KY2bNUw3b\\_2uQQdIls#v=onepage&q=espa%C3%A7os%20como%20educador%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=AZp2DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=espa%C3%A7os+como+educador+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=UXktP8eJnS&sig=blV7CXZ9KY2bNUw3b_2uQQdIls#v=onepage&q=espa%C3%A7os%20como%20educador%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil&f=false). Acesso em: 04 nov. de 2020.

INDAIATUBA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação Municipal de Indaiatuba. Atividade 3. **Interpretação de texto: Lá em cima do piano.** Disponível em: [https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/minhalicao\\_1ano/779/Atividades%20da%20semana%20de%2013%20a%2017\\_04\\_2020.pdf](https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/minhalicao_1ano/779/Atividades%20da%20semana%20de%2013%20a%2017_04_2020.pdf). Acesso em: 12 de nov. de 2020.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** In: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* / Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Deyse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 2016. 295 p.:il. ; 25 cm. – v. 1.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** Tizuco Morchida Kishimoto. Artigo publicado em 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338>. Acesso em: 25 jan. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: Proposta curricular dos anos 90.** Tizuco Morchida Kishimoto. Educ. Soc. Vol. 18 no.60 Campinas Dec. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300005). Acesso em: 03 ago. de 2011.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e brincadeira na educação infantil.** Tizuco morchida Kishimoto. Artigo publicado 1998. Disponível em: [www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo\\_005.pdf](http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_005.pdf) . Acesso em: 07 mai. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil** 1 anais do I Seminário Nacional: **currículo em movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 17 jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 134-155. Disponível em: [http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro\\_1.pdf](http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_1.pdf). Acesso em: 18 de jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**/Tizuco Morchida Kishimoto. 16 ed.. - Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

\_\_\_\_\_. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. – 4. ed \_São Paulo: Cotez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de Educação Infantil.** 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Tizuko\\_Morchida\\_Kishimoto.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf). Acesso em: 18 de jun. d 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna\*** Linguagem em (Dis)curso – Lem D, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso/** Sonia Kramer. – São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. – 4. ed \_São Paulo: Cotez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf> . Acesso em: 20 jan. de 2012.

LEAL, Telma Ferraz. SILVA, Alexsandro da. **Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Souza. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo p´raticas pedagógicas / Ana Carolina Perrusi Brandão. Ester Calland de Souza Rosa, organização. -2. Ed.;4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (Língua Portuguesa na Escola; 2)

LEBOVICI, S. **Significado e função do brinquedo na criança,** por S. Lebovici e R. Diatkine. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Delia Lerner; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil.** Lenilda Cordeiro de Macedo. Adelaide Alves Dias. RBPAE – v.27, n.2, p. 165-184, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/24768>. Acesso em: 29 out. de 2020..

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas.** Nilsen Aparecida Vieira Marcondes. Elisa Maria Andrade Brisola (2014) Revista Univap – revista.univap.br São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura.** 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Vanessa. Studio Realizart-SP. Elo7: **jogos e brinquedos educativos. Caixa musical em EVA.** Disponível em: <https://www.elo7.com.br/caixa-musical-em-eva/dp/EB7BF3>. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer-SEDUC-MT, 2018.

MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola.** In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.

MEIRELLES, Renata. Território do brincar. **Peteca de Folha de bananeira.** Brincadeiras/TGES: Vale do Jequetinhonha-MG. Mar. 2014. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/peteca-de-palha-de-bananeira/> Acesso em: 11 de nov. de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília DE Souza Minayo(organizadora). – Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 21ª Edição, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. **Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Souza. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas / Ana Carolina Perrusi Brandão. Ester Calland de Souza Rosa, organização. -2. Ed.;4. Reimp. – Belo Horizonte : Autêntica, 2018 (Língua Portuguesa na Escola; 2)

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização/** Arthur Gomes de Moraes. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Marco Antonio Moreira. –Instituto de Física da UFRGS. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: [www.if.ufrgs.br/~moreira](http://www.if.ufrgs.br/~moreira). Acesso em: 25 set de 2019.

MOSS, Peter. **Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 41, nº. 142, p. 142 -159, jan-abr/2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: Teorias e práticas de letramento / organização, Lia Scholze, Tania M. K. Rösing. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 155-168 p.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio/** Janet Moyles; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese; consultoria, supervisão e revisão técnica: Tânia Ramos Fortuna. \_ Porto Alegre: artmed, 2010.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil**. Realização: associação Nova Escola. Co-realização: Fundação Lemann. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/6/bncc-da-educacao-infantil> Acesso em: 15 jan. de 2020.

NOVO, Maria Fernanda. MEIRELLES, Renata. Território do brincar. **Amarelinha de dias**

**da semana.** Brinceideras/TAGS: Vale do Jequetinhonha\_MG. Fev. De 2014. Disponível em: <https://territoriobrincar.com.br/brincadeiras/amarelinha-de-dias-da-semana/> . Acesso em: 11 de nov. de 2020.

NÓVOA. Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico/** Educa, fora de coleção. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa-Alameda da Universidade. Lisboa, 2002, Portugal.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente/**Educa, fora de coleção. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa-Alameda da Universidade. Relgráficas artes gráficas Ltda., Benedita. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Travessias Ed. 04 ISSN 1982-5935. Educação, Cultura, linguagem e Arte. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 09 de mai. de 2019..

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo.** Paulo de Salles Oliveira. \_ 3ª. ed. \_ São Paulo: Brasiliense, 2010. \_ (Coleção primeiros passos; 138).

PAPA –Letras no elo7. **Jogos e brinquedos educativos papa-letras: Caixa com letras.** Disponível em: <https://www.elo7.com.br/papa-letras/dp/12ADA8C> . Acesso em: 13 de nov. de 2020.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é Educação Integral?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562> .Acesso em: 03 de ago. 2020

PINHEIRO, Polyana. OCCIUZZE, Michelle. Mães amigas. 2011. **36 brincadeiras dos anos 80 e 90. Você se lembra? Brincadeira com bola: Bobinho.** Disponível em: <https://maesamigas.com.br/tunel-do-tempo-brincadeiras-dos-anos-80e-90/> Acesso em: 13 de nov. de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores-saberes da docência e identidade do**

**professor**/Selma Garrido Pimenta. Nuances- Vol. III- setembro de 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 05 de jun. de 2019.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza; PRADO, Elisabeth Camargo. **Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola?**. In Alfabetização hoje/ Elisabeth Camargo Prado, Maria Amélia Azevedo, Maria Lucia Marques. – 4. ed – São Paulo: Cortez, 2001.

POZZEBON, Marlei; PETRINI, Maira de Cassia (2013). **Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa**. In: TAKAHASHI, Adiana Roseli Wünsch. Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil. São Paulo: Atlas, 2013. p.51-72. ISBN é 978-85-224-7712-8. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282134707\\_POZZEBON\\_M\\_PETRINI\\_M\\_Criterios\\_para\\_Conducao\\_e\\_Avaliacao\\_de\\_Pesquisas\\_Qualitativas\\_de\\_Natureza\\_CriticoInterpretativa\\_In\\_TAKAHASHI\\_Adiana\\_Roseli\\_Wunsch\\_Org\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Administracao\\_fundam](https://www.researchgate.net/publication/282134707_POZZEBON_M_PETRINI_M_Criterios_para_Conducao_e_Avaliacao_de_Pesquisas_Qualitativas_de_Natureza_CriticoInterpretativa_In_TAKAHASHI_Adiana_Roseli_Wunsch_Org_Pesquisa_Qualitativa_em_Administracao_fundam) . Acesso em 26 de mar. de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/** Cleber Cristiano Prodanov, Ernani César de Freitas. – 2, Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBELLO, Michelle Guitahy. **Construção da aprendizagem- uma abordagem neurobiológica**. In DELDUQUE, Marilza. et al. Neurociência na sala de aula: uma abordagem neurobiológica/ Organização Marilza Delduque. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**/Hermann Röhrs; trad: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. \_ Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 142p.: il. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. FNDE \_(Coleção educadores).

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação/** organizado por Juracy Assmann Saraiva. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola/** Juracy Assmann Saraiva ... [et al.]. – Porto alegre: Artmed, 2011.

SARDENBERG, Agda (Coord.). **Educação Integral nas Infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos.** São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/ Instituto C&A, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>. Acesso em: 05 ago. de 2020.

SCHILLER, Pam;ROSSANO, Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil/** Pam Schiller, Joan Rossano; tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção** .Maria da Glória Seber. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

SIEGEL, Daniel J. BRYSON, Tina Payne. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar** . Daniel J. Siegel, Tina Payne Bryson; [tradução Cássia Zanon]. – 1. ed. – São Paulo: nVersos, 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Docência na educação infantil: contextos e práticas.** In: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – 1. Ed.- Brasília:MEC/SEB, 2016. p. 128. –(Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 2).

SILVA, Mariane Ellen da. **Explorando as rimas com poemas, músicas e cantigas de roda.** Uberlandia-MG. Esc. de educação básica. Portal do Professor: 2013. Disponível em: [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=49106&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=49106&secao=espaco&request_locale=es). Acesso em: 12 de nov. de 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo** / Ana Luiza Bustamante Smolka. – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**/ Magda Soares. – 7. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada!** In: TEBEROSKY, A. et.al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. São Paulo: ArtMed, 2003.

SOLÉ, Maria Borja. **Brincar e aprender: A importância do lúdico para as crianças pequenas**. In Revista Pátio Educação Infantil. Uma vida dedicada ao brincar. A importância do brincar na infância. \_ Artmed. Ano IX, n: 27, abr/jun 2011.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Aline Sommmerhlder, Fernando Donizete Alves. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011. 123p.

SOUZA, Bruna. Professora de Musicalização Infantil. **Cantigas de roda: Ciranda, cirandinha**. 2016. Disponível em: <http://brunasouzaoficial.blogspot.com/2016/04/cantigas-de-roda-ciranda-cirandinha.html>. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **A escrita \_ remédio ou veneno?**. In Alfabetização hoje/ Elisabeth Camargo Prado, Maria Amélia Azevedo, Maria Lucia Marques. – 4. Ed – São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich.. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia)

WEISZ, Telma & SANCHES, Ana. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. 1.ed. Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios / Helena Freire Weffort; Julia Pinheiro Andrade; Natacha Gonçalves da Costa – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**/ Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre : Penso 2016.

ZACCUR, Edwiges. **(Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos?**. In GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre alfabetização**/ Regina Leite Garcia (orgs.) Vários autores. – São Paulo: Cortez, 2001.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Na sua concepção, o que é brincar?
2. Na sua concepção, a criança nesta fase precisa brincar? Se sim, como tem trabalhado esta temática com as crianças? Por quanto tempo? Em que espaços? Se não, por qual razão?
3. Se sente preparada para articular o brincar e o ensino da linguagem escrita na sua prática pedagógica? Se sim, de que forma sente isso? Se não, por que e quais as dificuldades?
4. “Em quais propostas você tem conseguido articular o brincar com a linguagem escrita?”.
5. Você costuma iniciar o processo de ensino da linguagem escrita na sua turma? Se sim, de que forma, quais metodologias que mais utiliza? Se não, por quê?
6. Em sua prática pedagógica, você sente-se pressionada a iniciar o ensino da linguagem escrita no Pré II? \_ Quem? \_ De que forma sente isso? \_ Como tem resolvido?
7. Qual desses campos é sua maior preocupação ao planejar suas aulas, o brincar ou o ensino da linguagem escrita? Por quê?
8. Em quais (qual) documentos se pauta para o planejamento de suas aulas? Considera que este (s) documento (s) dão suporte para essas duas temáticas (brincar e linguagem escrita)? Participou da elaboração destes documentos?

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO DO GRUPO FOCAL COM AS CRIANÇAS**

Vocês, gostam de brincar?

Do que ou quais brincadeiras vocês brincam na escola?

Vocês brincam mais na escola ou em casa?

Do que vocês mais brincam aqui na escola

A professora brinca com vocês? Do que? Onde? Quando?

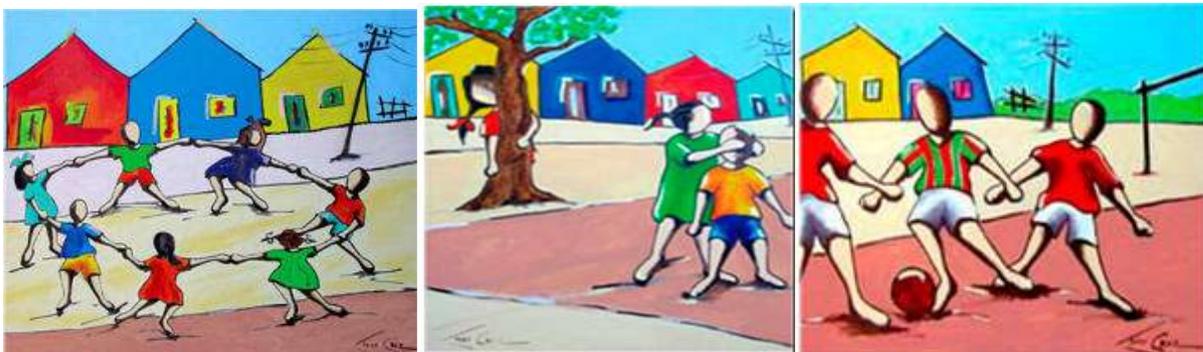
O que vocês aprendem com as brincadeiras que a professora faz?

Vocês aprendem a ler e escrever aqui na escola? Como é?

Vocês já sabem ler e escrever?

## APÊNDICE C

## FIGURAS USADAS DA OBRA DE IVAN CRUZ



**APÊNDICE D****LISTA DE BRINCADEIRAS PARA LEITURA****LISTA DE JOGOS E BRINCADEIRAS**

RODA

PIQUE-ESCONDE

BOLA

PULAR CORDA

AMARELINHA

TELEFONE SEM FIO

BARQUINHO DE PAPEL

BOLINHA DE GUDE

CABO DE GUERRA

BOLHA DE SABÃO

AVIÃOZINHO

BAMBOLÊ

## APÊNDICE E

### PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ESCRITA

VAMOS ESCREVER O NOME DA BRINCADEIRA? ESCREVA DO JEITO QUE VOCE SABE:



## ANEXO A

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \_ TALE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa com o tema: **“O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO PRÉ II: FORTALEZAS E FRAGILIDADES ”**

Nesta pesquisa você participará da atividade de entrevista. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A sua participação será de graça.

A pesquisa será feita na **escola** em que você trabalha, no espaço onde achar melhor, no horário da hora atividade que realiza na semana. Você responderá a entrevista semiestruturada com perguntas abertas, por ser uma técnica que contribuirá para um entendimento imediato das questões estudadas. Faremos as perguntas necessárias e fundamentais para o entendimento, porém não consideraremos como absolutas, podendo ocorrer novos questionamentos não previstos, mas necessários, para o entendimento do objeto em questão, dando maior liberdade, flexibilidade e possibilidade ao entrevistado de se expressar mais claramente. Se você tiver alguma dúvida, ou quiser desistir de participar depois de iniciadas as entrevistas, poderá pedir para deixa-las a qualquer momento, sem problema nenhum.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da Pesquisa com o tema: **“O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO PRÉ II: FORTALEZAS E FRAGILIDADES ”** .

Fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Fui informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Odete Selva sobre a pesquisa, assim como os riscos ou incômodos de por exemplo gastar meu tempo das minhas horas atividades, mas fui esclarecido(a) de que estarei contribuindo com benefícios futuros para melhor desenvolvimento de crianças e aperfeiçoamento dos professores. Foi garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da Pesquisa: “O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO PRÉ II: FORTALEZAS E FRAGILIDADES”**

Nome do Pesquisador: **Odete Selva**

**Natureza da Pesquisa:** O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada “**O brincar como eixo norteador do processo de ensino da linguagem escrita no Pré II: fortalezas e fragilidades**”, que pretende Avaliar a prática pedagógica dos professores observando se o brincar é mediado como eixo norteador do ensino da linguagem escrita na Pré-Escola (Pré II-5 anos) da Educação Infantil.

**1. Envolvimento na Pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr(a) permitirá que a pesquisadora Odete Selva realize os procedimentos necessários da entrevista aos professores e a análise do planejamento anual e diário. Na entrevista utilizará como instrumentos o roteiro de entrevista e o gravador, sendo ainda que o Sr(a) tem a liberdade de recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (66) 9 9619-2969 ou pelo e-mail: [odete\\_selva@hotmail.com](mailto:odete_selva@hotmail.com)

### **DOS COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) ATRIBUIÇÕES:**

Avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, **são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos: Endereço no rodapé.**

**2. Riscos:** a participação nesta pesquisa poderá ocasionar risco mínimo, talvez desconforto oportunizando o direito de retirar-se a qualquer momento do processo.

**3. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso e conhecimento dos dados.

**4. Benefícios:** Esta pesquisa se constituirá num referencial para professores iniciantes ou que desejam participar de grupos de reflexão da práxis pedagógica nas escolas de educação infantil bem como numa proposta de formação continuada para professores das instituições de educação infantil da cidade de Campo Verde, cumprindo uma função social, finalidade básica de uma pesquisa de mestrado em ensino.

**5. Pagamento:** Para a(o) Sr(a) não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

\_\_\_\_\_  
 RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito em participar do estudo como sujeito. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo. Campo Verde-MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável pelo projeto. -----

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora

#### Dados da pesquisadora:

Nome: Odete Selva

Formas de contato:

\_Email: [odete\\_selva@hotmail.com](mailto:odete_selva@hotmail.com) / [amerecildacampoverde@hotmail.com](mailto:amerecildacampoverde@hotmail.com)

\_Telefone: particular: 66 9-9619-2969/ Trabalho: 66-3419-3251

Horário de atendimento: 7h:00min. às 11h:00min./13h:00min. às 17h:min.

Endereço para correspondência: Avenida Airton Senna, esquina c/ Rua Presidente Prudente de Moraes, nº 170. Bairro Jardim Campo Verde. Campo Verde – MT . CEP: 78840-000.

## ANEXO C

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ, DADOS E INFORMAÇÕES COLETADAS

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à dissertação intitulada “**O BRINCAR COMO EIXO NORTEADOR DO PROCESSO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO PRÉ II: FORTALEZAS E FRAGILIDADES**” desenvolvida por **Odete Selva**.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa tem como responsável a Universidade de Cuiabá\_UNIC, (Mestrado em Ensino), a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (65) 3363-1255 ou pelo endereço eletrônico: [cep.unic@kroton.com.br](mailto:cep.unic@kroton.com.br).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é: avaliar as práticas pedagógicas dos professores, observando se o brincar é assumido como eixo norteador do trabalho com a linguagem escrita no Pré II da Educação Infantil. Fui também esclarecido(a) de que não serão abordados temas pessoais que gerem algum tipo de constrangimento, uma vez que a coleta e usos das informações por mim oferecidas respeitam aspectos éticos e morais, se limitando pura e simplesmente ao objetivo da pesquisa anteriormente informada. Minha colaboração se fará por meio de:

**Entrevista** - Conduzida oralmente pelo entrevistador, com a coleta de dados em gravações de áudio. **OBS.:** A duração ficará a critério da disponibilidade do entrevistado.

Fui informado que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador(a) e/ou seu(s) colaborador(es). Também estou ciente de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer prejuízos, sanções ou constrangimentos. Assim sendo resguardado meu anonimato, abaixo assinado e identificado, autorizo, no Brasil e em qualquer outro país, o uso de todos os dados e informações por mim fornecidos, com finalidade exclusivamente acadêmica e atesto o recebimento de uma cópia assinada deste documento.

Campo Verde, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_