



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS LÚDICAS DE ALFABETIZAÇÃO  
E LETRAMENTO**

**ANDREIA BUGUI ASQUINO**

**SÃO PAULO  
2019**



## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDREIA BUGUI ASQUINO**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri (Orientador)

---

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUCSP)

---

Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

---

Andreia Bugui Asquino – Mestranda

**SÃO PAULO, 2019**

Asquino, Andreia Bugui.

Educação infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento. / Andreia Bugui Asquino. 2019.

97 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Dr. Prof. Marcos Antônio Lorieri.

1. Letramento/alfabetização. 2. Educação infantil. 3. Práticas pedagógicas lúdicas.

I. Lorieri, Marcos Antônio.

II. Título.

CDU 37

Dedico este trabalho ao meu marido Donato e aos meus filhos João Vitor e Fernando, por estarem próximos, entendendo minha ausência nos momentos de estudo, incentivando e acreditando que sou capaz de realizar meus sonhos. Amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todas as bênçãos que tem me concedido;

Aos amigos, colegas ou somente conhecidos que durante este percurso me apoiaram, me tranquilizaram, me incentivaram a descobrir novos caminhos e perceber novas possibilidades;

Aos professores, funcionários e colegas de mestrado que proporcionaram leituras, discussões, informações importantes e muitas conversas que me instigaram a pensar de forma diferente, mudando meus pensamentos, comportamento e ações para melhor;

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri, cujas atitudes a cada dia fortalecem em mim a vontade de ser um ser humano melhor;

Às professoras Dras. Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Luciana Maria Giovanni, por terem participado de meu exame de qualificação com preciosas contribuições;

À Universidade Nove de Julho, por nos acolher, proporcionando incentivos e bolsas aos alunos;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Em Educação, pelas importantes contribuições para a minha formação e aos funcionários da Secretaria, pela atenção sempre recebida.

Às crianças que passaram por mim ao longo deste caminhar na educação e que me encheram de alegrias, mas também de angústias quando via frustradas minhas tentativas de provocar seu desenvolvimento, fomentando meu desejo de aprender e buscar novos caminhos;

Agradecimentos especiais ao meu marido, companheiro que sempre esteve ao meu lado, cuidando de mim e dos nossos filhos, minimizando minha “ausência”, apoiando-me e amparando-me nos momentos de angústias sempre com paciência e carinho e, principalmente, acreditando na minha capacidade de realizar mais este desafio;

Aos meus pais Aldenir e Idelma, pelo apoio constante em minha vida e pela compreensão da falta de tempo para com eles;

À Roberta Ortolam, amiga e parceira de trabalho, estudos e muitas conversas que sempre ampliam minha visão de mundo e autoconhecimento, que participou da escrita da dissertação desde o pré-projeto até a revisão final, ouvindo minhas

inseguranças, medos, conflitos, sempre me apoiando e vibrando por minhas conquistas;

Enfim, meu imenso e sincero agradecimento a todos que estiveram presentes neste caminho e que colaboraram para a realização deste trabalho e estão celebrando comigo as alegrias desta conquista.

## **Saber não basta**

Sim.

Já sabemos muito bem que o melhor para as crianças não é arrancá-las a bisturi das barrigas maternas a menos que seja preciso.

Já sabemos muito bem que toda criança tem mesmo é que brincar.

Já sabemos muito bem que não tem o menor sentido a insistência em adultizar as crianças, colocando-as precocemente diante de hábitos, práticas e desafios que são de tempos futuros da vida.

Já sabemos muito bem que não é bom para as crianças que elas sejam encaminhadas, ainda que terna e suavemente, a realizar o que nós não soubemos ou não pudemos.

Já sabemos muito bem que tratar as crianças como as mais inteligentes, as mais maravilhosas, as mais lindas, as mais-mais vai criando para elas uma espécie de prisão perpétua que parece um paraíso.

Já sabemos muito bem o poder grandioso e violento das profecias auto realizadoras e das palavras invariavelmente repetidas.

Já sabemos muito bem que todo ser humano tem um desejo incontrollável de protagonizar uma grande história - por vezes, a qualquer preço - e o quanto isso tem a ver conosco e com nossas crianças.

Já sabemos muito bem que facilitar todas as escolhas das crianças ou escolher em seu lugar para impedir que elas sofram ou para ampliar sua felicidade ad infinitum não ajuda a se desenvolverem, muito pelo contrário.

E por que, então?

Por que então não deixamos as crianças nascerem naturalmente conforme seu próprio gosto e em seu próprio ritmo?

Por que então nos enchemos de atividades que nos impedem de brincar com elas ou as enchemos de atividades que lhes impedem de brincar por si mesmas?

Por que então não ajudamos a prolongar a infância ao invés de roubá-las das crianças cada vez mais cedo?

Por que então sobrecarregamos as crianças com nossas expectativas de que sejam o que não pudemos ser?

Por que então não abrimos portas e janelas em vez de enclausurar as crianças na área de serviço das nossas fantasias?

Por que então chamamos as crianças de príncipes e heróis e campeões e gênios ou, se forem meninas, "simplesmente" de princesa?

Por que então elegemos as crianças protagonistas de nossas histórias inventadas e passamos a forjá-las ao nosso bel prazer em vez de deixá-las viver a própria história?

Por que então não ficamos somente observando, à distância e com cuidado, as escolhas que cabem tão somente às crianças?

Será que não temos nada mais interessante a fazer na vida a não ser insistir para estragá-las sem perceber e - claro - com a melhor das intenções?

Rosaura Soligo

(In: Rosaura Soligo - Formação e outros textos. Disponível em <<https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/10/12/sobre-as-criancas-e-nos/>> Acesso: out/2018)

## RESUMO

Esta dissertação contém considerações a respeito do letramento/alfabetização e seus possíveis diálogos com o brincar na Educação Infantil. Seu conteúdo é resultado de pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir da seguinte problematização: considerando a importância da escrita em nossa sociedade, como a escola pode, por meio de práticas pedagógicas lúdicas, promover o letramento/alfabetização com crianças de 4 e 5 anos sem as escolarizar precocemente? A pesquisa foi desenvolvida guiada pela hipótese de que, na escola, o trabalho com o letramento e alfabetização, numa perspectiva lúdica, pode ser desenvolvido ao longo da Educação Infantil desde que promova, natural e prazerosamente, a familiarização com o sistema de escrita alfabética de modo que a criança venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura durante as práticas de leitura e escrita, mesmo que ainda não domine as suas particularidades de funcionamento. A pesquisa objetivou demonstrar que, possibilitando o acesso das crianças à cultura letrada por meio de situações significativas de leitura e escrita, especialmente situações fortemente marcadas pelo lúdico, desperta-se o interesse das mesmas em utilizar esses saberes. Pois, o processo de letramento dá-se não apenas no campo da alfabetização, mas da leitura de mundo como um todo, de modo que defender o letramento nessa etapa de desenvolvimento, por volta dos 3 aos 5 anos, é defender o prazer das descobertas, o desejo pelo saber, o incentivo à curiosidade e de que o processo de letramento extrapola a alfabetização, embora seja condição *sine qua non* para que ocorra. Um resultado importante foi o da constatação de que não há entendimentos consensuais a respeito do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e também a respeito do lúdico nesse trabalho. Para alguns estudiosos, haveria aí, uma antecipação não adequada do que deve ser feito no Ensino Fundamental, deixando para segundo plano as interações e brincadeiras tão importantes nesta faixa etária. Esta pesquisa caminhou na direção de que não é mesmo cabível, na Educação Infantil, que se coloque como objetivo a alfabetização das crianças. Isso, porém, não significa que o processo de aproximação progressiva à leitura e à escrita, não possa ser iniciado neste momento da vida infantil. A essa aproximação progressiva é que se denomina, aqui, de letramento. Ainda mais se essa aproximação progressiva se dá envolvida na ludicidade própria desse momento da vida humana.

Palavras-chave: Letramento/Alfabetização. Educação Infantil. Práticas pedagógicas lúdicas.



## ABSTRACT

This dissertation contains considerations about literacy and your possible dialogues with the play in the early childhood education. Your content is the result of bibliographical research desenvolved by the following problematization: considering the importance of the writing in our society, how the school can by playful pedagogical practice promote the literacy with kids of four to five years old without schooling then prematurety? The research was desenvolved guided by the hypothesis of, in the school, the work with literacy in a playful perspective can be desenvolved along the early childhood education inasmuch as promote, naturally and enjoyably the familiarization with the system of alphabetical writing in the way that the children come to understand and use it with the resourcefulness along the practice of reading and writing, although even though dominate your particularities of working. The research objective demonstrate enabling the access of the children to literate culture by significant situations of reading and writing, especially strongly playful situations, awake the interest of the same in use this knowledge. Because, the process of literacy give not just in the literacy domain, but the reading of world at all, in the way that defend the literacy in this stage of desenvolviment, betwixt three to five years old, is defend the pleasure of the discoverings, the wish to know, the stimulus to curiosity and that the process of literacy explores the alphabetization, even it is a condition *sine qua non* for this to happen.

An important result was the observation that don't have agreement by the work with the reading and writing in the early childhood educations and too by the playful in this work. For some scholars, that would be one anticipation not properly of what need to do in the Primary School, pushing aside the interations and plays so important in this age range. This research walked on the direction of isn't applicable in early childhood education of objective the alphabetization of the children. This, however, don't mean the process of progressive approximation to the reading and writing can't be initiated in this moment of the children. To this progressive approximation is named here, of literacy. Therefor more if this progressive aproximation it's envolved in the typical playfulness of this moment of the human life.

Keywords: Literacy. Early childhood education. Playful pedagogical practices.

## RESUMEN

Esta disertación contiene consideraciones acerca del letra / alfabetización y sus posibles diálogos con el jugar en la Educación Infantil. Su contenido es el resultado de la investigación bibliográfica desarrollada a partir de la siguiente problematización: considerando la importancia de la escritura en nuestra sociedad, como la escuela puede, por medio de prácticas pedagógicas lúdicas, promover el letra / alfabetización con niños de 4 y 5 años sin escolarizar temprano? La investigación fue desarrollada guiada por la hipótesis de que, en la escuela, el trabajo con el letra y la alfabetización, en una perspectiva lúdica, puede ser desarrollado a lo largo de la Educación Infantil desde que promueve, natural y con placer en la familiarización con el sistema de escritura alfabética de modo que el niño venga a comprenderlo ya usarlo con desarrollo durante las prácticas de lectura y escritura, aunque no domine sus particularidades de funcionamiento. La investigación objetivó demostrar que, posibilitando el acceso de los niños a la cultura letrada por medio de situaciones significativas de lectura y escritura, especialmente situaciones fuertemente marcadas por el lúdico, se despierta el interés de las mismas en utilizar esos saberes. El proceso de letramento se da no sólo en el campo de la alfabetización, sino de la lectura del mundo como un todo, de modo que defender el letramento en esa etapa de desarrollo, hacia los 3 a los 5 años, es defender el placer de los descubrimientos, el deseo por el saber, el incentivo a la curiosidad y de que el proceso de letramento extrapola la alfabetización, aunque sea condición sine qua non para que ocurra. Un resultado importante fue el de la constatación de que no hay entendimientos consensuados acerca del trabajo con la lectura y la escritura en la Educación infantil y también sobre el lúdico en ese trabajo. Para algunos estudiosos, habría allí, una anticipación no adecuada de lo que debe hacerse en la Enseñanza Fundamental, dejando para segundo plano las interacciones y bromas tan importantes en este grupo de edad. Esta investigación caminó en la dirección de que no es incluso apropiado, en la Educación Infantil, que se coloque como objetivo la alfabetización de los niños. Esto, sin embargo, no significa que el proceso de aproximación progresiva a la lectura ya la escritura, no pueda ser empezada en este momento de la vida infantil. A esa aproximación progresiva es que se denomina, aquí, de letramento. Aún más si esa aproximación progresiva se da involucrado en la ludicidad propia de ese momento de la vida humana.

Palabras clave: Letrado / Alfabetización. Educación Infantil. Prácticas pedagógicas lúdicas.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
NCPI	Núcleo Ciência Pela Infância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBCTI	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REGIÃO DO GRANDE ABC	Municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO .....</b>	<b>p. 12</b>
1.1 O tema e o problema da pesquisa realizada.....	p. 15
1.2 Revisão de literatura.....	p. 17
<b>2 O PERCURSO TRILHADO NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....</b>	<b>p. 28</b>
2.1 O papel das Instituições de Educação Infantil .....	p. 34
<b>3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM .....</b>	<b>p. 41</b>
3.1 O percurso da criança na aquisição da língua escrita .....	p. 46
3.2 A função da leitura e escrita na Educação Infantil .....	p. 56
3.3 Conceito de letramento e de alfabetização .....	p. 60
<b>4 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>p. 66</b>
4.1. A importância do brincar no desenvolvimento infantil .....	p. 68
4.2. A importância do brincar na Educação Infantil .....	p.72
<b>5 POSSÍVEIS PRÁTICAS LÚDICAS PARA LETRAR ALFABETIZANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>p. 79</b>
5.1 Ler e escrever com significado .....	p. 81
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p. 89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>p. 92</b>

## 1 APRESENTAÇÃO/ INTRODUÇÃO

---

### **Momentos de meus percursos de vida**

Ao concluir o 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, não tinha ideia de qual caminho seguir profissionalmente, e foi por um acaso que decidi matricular-me no curso de Magistério ao ingressar no antigo segundo grau, atual Ensino Médio. O curso, totalmente novo para mim, foi me encantando e, aos poucos, me constituiu como professora. Contagiada pelo idealismo e pela vontade de mudar o mundo, ao final dos quatro anos de curso era muito claro para mim o desejo de seguir na carreira docente.

Escolhi o curso de Pedagogia e, durante a realização deste, passei em um concurso público no município de Santo André, na Região do Grande ABC – Estado de São Paulo, para ser professora. Em junho de 1996 iniciei minha experiência profissional na Educação Infantil, mas deparei-me com práticas equivocadas, nas quais as propostas, em sua maioria descontextualizadas, constituíam-se de atividades repetitivas de coordenação motora fina e de percepção visual, atividades voltadas apenas à memorização ou destinadas a mero passatempo com desenhos aleatórios e o brincar apenas pelo brincar. No entanto, o que havia estudado no magistério me levava a acreditar que o trabalho com as crianças pequenas deveria ser diferente. Mas, apesar da angústia e do desejo de fazer algo inovador, eu não tinha a prática de sala de aula e, portanto, não sabia como fazê-lo de outra forma.

À vista dessas dificuldades e com muitas inquietações, deixei de trabalhar com a Educação Infantil e passei a trabalhar com turmas de 4ª série, hoje 5º ano do Ensino Fundamental I, nas quais, de fato, me sentia professora efetivamente, pois, acreditava saber o que e como ensinar e percebia nitidamente como minhas ações alcançavam as crianças. Ainda havia a dúvida, porém, quanto ao que fazer com aquelas que ainda não estavam alfabetizadas. Os conteúdos elencados no planejamento e trabalhados nos livros didáticos, apesar de estarem de acordo com a idade, em determinados momentos não faziam o menor sentido, uma vez que a leitura era deficitária e a vivência pessoal empobrecida. Em que momento eles eram, de fato, considerados crianças com seus direitos de brincar, criar, imaginar e ser protegidos preservados se, para alguns, a preocupação e o desejo, infelizmente, não era de conhecimento formal,

mas sim de sobrevivência num mundo infantil que não existia em sua plenitude. E a cada ano aumentava o número de crianças que chegavam ao último ano do Ensino Fundamental I com a leitura e escrita precárias. A angústia começou a ser novamente maior que a alegria e o prazer de ensinar.

Entendendo que a função do professor exige dedicação ao saber e que o conhecimento da humanidade modifica-se constantemente e, portanto, que é imperioso que o profissional de educação mantenha-se atualizado para o bom desempenho de suas funções, participei de vários cursos voltados a aperfeiçoar minha prática educativa e concluí duas pós-graduações *lato sensu*. Uma em Didática – Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e outra na Área da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, uma vez que trabalhava com muitas crianças oriundas de famílias desestruturadas e que vivenciavam e sofriam diversas formas de violência ao serem em grande parte excluídas da sociedade devido ao nível social ao qual pertenciam.

Durante os anos de trabalho especificamente realizado em salas de alfabetização em comunidades periféricas, o confronto com a pobreza e as limitações que essa impõe, como o acesso a bens culturais, por exemplo, culminando nas enormes dificuldades apresentadas pelas crianças em se alfabetizarem, foi angustiante. Para além da alfabetização, a dificuldade em tornarem-se cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, de desenvolverem seu senso crítico e, acima de tudo, de conseguirem quebrar o ciclo de pobreza e injustiças sociais, motivaram minha participação em cursos sobre alfabetização e afins, de forma a qualificar a prática pedagógica uma vez que, quando um trabalho não atinge os objetivos propostos partindo de um princípio dialógico, significa que as dificuldades não são apenas das crianças, mas também do professor.

Em meados de 2006, essa busca culminou na minha participação em um curso oferecido pela rede municipal de Santo André, denominado “Ação Escrita” e que foi elaborado nos moldes do curso Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O programa era coordenado por Telma Weisz, autora desconhecida por mim na época. Estudávamos Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Delia Lerner. O curso trouxe explicações, aprofundamentos e embasamentos teóricos sobre alguns procedimentos que já eram realizados intuitivamente por mim e por diversos profissionais, como se pôde, na ocasião, aferir em conversas e trocas de experiências com os demais participantes. A validação teórica de um trabalho prático

tornou-o ainda mais coeso e fomentou, mais ainda, o ímpeto de me aprofundar e colaborar com contribuições significativas e consistentes ao âmbito da questão.

Durante esse período casei, tive filhos e, por motivos particulares, em 2008 voltei a trabalhar com a Educação Infantil. Estando mais madura e crítica, comecei a realizar pesquisas sobre a faixa etária de cinco anos, para poder realizar um trabalho diferente do que havia feito em experiência anterior, e estas surpreenderam-me com a indicação da importância do trabalho realizado nesta etapa da Educação Básica. No meu retorno, tive a oportunidade de trabalhar com profissionais engajados e preocupados com o desenvolvimento das crianças desta faixa etária, que entendiam a importância de boas práticas para o desenvolvimento integral das crianças atentando-se às suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, garantindo qualidade nas experiências oferecidas e contribuindo para o exercício da cidadania.

Informalmente na escola formávamos um grupo de estudos, no qual refletíamos a partir do material do curso Ação Escrita, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e de obras de Ferreiro e Teberosky, Vygotsky, Isabel Solé, Magda Soares entre outros, discutindo o desenvolvimento infantil, sobre nossa concepção de infância e propostas didáticas possíveis de serem desenvolvidas na Educação Infantil relativas à leitura e à escrita sem, no entanto, transformar o trabalho com as crianças em uma preparação para o Ensino Fundamental ou antecipação da escolarização.

Nossas leituras e reflexões reforçavam e ampliavam a compreensão da importância do acesso à leitura e à escrita e, também, de como esse acesso pode ser favorecido com a utilização de atividades prazerosas, especialmente em seus momentos iniciais, que é o letramento.

Essas ideias me levaram a querer aprofundar estudos sobre este tema e, em especial, sobre o bom papel do brincar nesse processo de letramento.

Em 2017, iniciei o Mestrado em Educação, na Universidade Nove de Julho, fazendo parte da Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana, no qual escolhi para pesquisa o tema *Educação Infantil: As Práticas Pedagógicas Lúdicas de Alfabetização e Letramento* pautando-me na convicção acima exposta de que, na Educação Infantil, não se deve negar às crianças, acesso à leitura e à escrita para que, desde pequenas, possam começar a aprender o que é o mundo escrito e a dominar práticas iniciais relativas a ele uma vez que já estão inseridas em um mundo

cheio de estímulos visuais e registros gráficos, ou seja, numa cultura letrada. Este acesso inicial é o que é, aqui, denominado de letramento, aspecto integrante do processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a iniciação proposta deve se dar numa forma lúdica, visto que o brincar se constitui na atividade central do cotidiano infantil.

Aliada a essa convicção, a minha experiência profissional de mais de duas décadas de exercício no magistério indica a necessidade de pesquisas mais profundas acerca do tema. É isso que vim buscar com esse mestrado.

### **1.1 O tema e o problema da pesquisa realizada**

Nesta pesquisa e, na dissertação dela decorrente, defende-se o trabalho com a alfabetização e o letramento na Educação Infantil numa perspectiva lúdica, no qual o desenho, a pintura, as brincadeiras de faz de conta, modelagens, poesias, danças, músicas, oralidade, leitura e escrita estejam presentes diariamente, incentivando o imaginário e enaltecendo o encantamento pelo saber. O trabalho desenvolvido sob essa perspectiva ao longo da Educação Infantil promove de forma natural e prazerosa a familiarização com o sistema de escrita alfabética de modo que a criança venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura durante as práticas de leitura e escrita, tão necessárias na sociedade contemporânea, mesmo que ainda não domine as suas particularidades de funcionamento. Comungo da ideia de que quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida das crianças, maiores as chances do prazer pela leitura ser pleno em sua formação.

É tênue a linha que separa o trabalho com o letramento, que está intimamente ligado à alfabetização, com o da antecipação da escolarização. Mas, na cultura letrada de que participam, mesmo antes de ingressarem na escola, as crianças já vivem em um ambiente alfabetizador, com formas, cores, imagens, ou seja, imersas num mundo no qual há a presença maciça da escrita. E elas são curiosas e, por conta disso, já adquirem noções iniciais em relação à escrita e à leitura. Elas fazem parte de uma sociedade letrada e, como tal, já participam naturalmente de algum letramento. Essa participação pode ser ampliada por meio de atividades lúdicas que facilitam seu ingresso inicial na cultura escrita sem tornar essas atividades um fardo para elas.

Esta dissertação traz considerações sobre a importância do letramento/alfabetização e seus possíveis diálogos com o brincar na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida partindo-se da seguinte problematização:



considerando a importância da escrita em nossa sociedade, como a escola pode, por meio de práticas pedagógicas lúdicas, promover o letramento/alfabetização com crianças de 4 e 5 anos sem escolarizar precocemente?

Tem como objetivos específicos demonstrar que, possibilitando o acesso das crianças à cultura letrada por meio de situações significativas de leitura e escrita, desperta-se o interesse das mesmas em utilizar esses saberes; além disso, o processo de letramento dá-se não apenas no campo da alfabetização, mas da leitura de mundo como um todo, de modo que defender o letramento nessa etapa de desenvolvimento, a Educação Infantil, é defender o prazer das descobertas, o desejo pelo saber, o incentivo à curiosidade e à exposição das ideias do indivíduo, ou seja, a compreensão de que o processo de letramento extrapola a alfabetização, embora seja condição *sine qua non* para que ocorra. O embasamento teórico escolhido procura explicar que o letramento e a alfabetização já ocorrem de forma natural com as crianças desta faixa etária e que é, portanto, impensável deter esse conhecimento nesta etapa do desenvolvimento. As principais autoras estudadas são Magda Soares, por sua grande contribuição sobre a alfabetização e letramento, e Emilia Ferreiro, por suas pesquisas que concentraram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita, contribuindo de forma decisiva para que o processo de aquisição da leitura e da escrita fosse repensado. Outros autores, por suas contribuições significativas ao tema, também foram estudados, de modo mais breve. Além do estudo desse referencial teórico foram analisados documentos legais relativos à Educação Infantil. Parte-se da hipótese de que, na escola, o trabalho com o letramento e alfabetização, numa perspectiva lúdica, pode ser desenvolvido ao longo da Educação Infantil desde que promova, natural e prazerosamente, a familiarização com o sistema de escrita alfabética de modo que a criança venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura durante as práticas de leitura e escrita, mesmo que ainda não domine as suas particularidades de funcionamento.

Há muitos autores que estudam e defendem a importância do letramento e da alfabetização já a partir da Educação Infantil dentro de uma perspectiva lúdica e processual, portanto sem a obrigatoriedade de a criança concluir esta etapa da Educação Básica alfabetizada, considerando fundamental que a escola, também de Educação Infantil, de forma consciente, promova o acesso à cultura escrita.

Pesquisas como esta são relevantes uma vez que há entendimentos não consensuais a respeito do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Para

alguns, haveria aí, uma antecipação não adequada do que deve ser feito no Ensino Fundamental e, por conta dessa antecipação, a Educação Infantil estaria deixando para segundo plano as interações e brincadeiras tão importantes nesta faixa etária. Para outros, se, na Educação Infantil, coloca-se como meta algum grau de alfabetização, isso traz o risco de discriminação e exclusão dos que não estão preparados do ponto de vista de seu desenvolvimento a atingirem essa meta. O que é agravado pela presença de um número não pequeno de crianças com diagnósticos indicativos de dificuldades, quando não, submetidos a medicalização.

Esta pesquisa caminhou na direção de que não é mesmo cabível, na Educação Infantil, estipular como resultados obrigatórios a serem alcançados, o domínio da escrita e o da leitura. Ou seja, não é cabível que se coloque como objetivo a alfabetização das crianças da Educação Infantil. Isso, porém, não significa que o processo de aproximação progressiva à leitura e à escrita, não possa ser iniciado neste momento da vida infantil. A essa aproximação progressiva é que se denomina, aqui, de letramento.

## **1.2 Revisão de literatura**

Na revisão de literatura, foram encontradas pesquisas com focos variados a respeito do letramento e da alfabetização na Educação Infantil. De alguma forma, os trabalhos selecionados estavam relacionados com minha experiência profissional e lê-los foi de extrema importância para novos olhares e percepções e, acima de tudo, para validarem o trabalho pedagógico em que acredito, defendo e que realizo com as crianças com as quais trabalho no ciclo final da Educação Infantil.

O levantamento das produções acadêmicas relativas ao tema, foi realizado no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o descritor “Práticas de Letramento e alfabetização na Educação Infantil”.

Restringi a revisão de literatura aos anos de 2010 a 2016 de forma a focar nos estudos mais atuais realizados sobre o assunto. Obviamente, todo o conhecimento construído por grandes pesquisadores do tema, fundamenta esses novos autores,

porém, a educação é uma atividade humana e nela transparecem todas as nuances histórico-culturais de seu tempo que são consideradas nas pesquisas mais recentes.

Durante esse levantamento foram separados vinte e uma dissertações que abordaram o tema Letramento e alfabetização sob diversos aspectos e em diferentes modalidades de ensino. Destas, somente oito foram citadas, pois estão voltadas à educação infantil; estas subvencionam o trabalho e oportunizaram leituras complementares para o embasamento teórico. Algumas tratam especificamente do tema letramento e alfabetização, enquanto outras tratam da Educação Infantil como etapa escolar ou dos aspectos do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. O tema escolhido, Educação Infantil: As Práticas Pedagógicas Lúdicas de Alfabetização e Letramento, mostrou-se, de certa forma, inédito nos estudos acadêmicos, provando, mais uma vez, a necessidade de ser estudado de forma profunda e acurada por profissionais que lidam com a questão e a conhecem em seu âmago.

Seguem os resumos completos dos trabalhos acima referidos por ordem cronológica:

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco). Orientadora: Profa. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque. UFP: Recife, 2010.

RESUMO: A pesquisa desenvolvida teve como objetivo identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas e artísticas, na Educação Infantil, que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Sua execução foi por meio de pesquisa qualitativa, um estudo de caso, no qual foi apresentado o cenário histórico da infância e Educação Infantil no Brasil; as relações, implicações e diferenças entre os processos de letramento social e alfabetização e suas aproximações com a ludicidade e as múltiplas linguagens da criança de Educação Infantil. A bibliografia pesquisada orientou a elaboração dos instrumentos de coleta, registro e análises dos dados de campo. Foram sujeitos desta pesquisa oito professoras de uma escola municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo. Os dados analisados apontam que há um trabalho que atende às especificidades das crianças de Educação Infantil, ainda que sem um aporte teórico que dê continuidade e aprofundamento das ações de letramento social e do uso da ludicidade e das múltiplas linguagens. A pesquisa culminou com a

elaboração de um Livro Ilustrado como produto final apresentado em resposta ao Mestrado Profissional.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Letramento Social. Múltiplas Linguagens. Ludicidade.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de Práticas Pedagógicas Centradas no Letramento em Crianças Pré-Escolares.** Dissertação (Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas). Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite: Campinas, 2011.

RESUMO: De acordo com o modelo tradicional de alfabetização, a escrita é compreendida como um código de transcrição da fala, e as atividades pedagógicas visam exclusivamente o domínio deste código. Entretanto, segundo a perspectiva de letramento, não basta apenas saber ler e escrever, ou seja, decodificar o sistema da escrita; é preciso também saber fazer uso do mesmo, de acordo com as próprias necessidades e com as demandas da sociedade. Neste sentido, cabe à educação infantil possibilitar às crianças a participação no mundo da escrita, envolvendo-as em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar. A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, com características etnográficas. A coleta de dados foi realizada em uma escola particular de Campinas, e incluiu observações participantes em uma classe de educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos. Envolveu as observações da pesquisadora, registradas em um diário de campo, e entrevistas com a professora da classe e com os pais dos alunos. A análise dos dados foi realizada de acordo com estudos sobre alfabetização e letramento e com o referencial histórico-cultural. Baseando-se nos dados analisados, concluímos que esta escola, como instituição historicamente legitimada para o ensino da linguagem escrita, desempenhou um papel fundamental na formação de leitores e produtores de textos. A qualidade da mediação da professora foi essencial para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com relação à escrita, além da aproximação afetiva dos mesmos com esse objeto de conhecimento.

**Palavras chaves:** letramento - alfabetização - perspectiva histórico-cultural - mediação - educação infantil

BRUNO, Rosangela Sueli. **Ensino da leitura e da escrita na educação infantil em Paranaíba- MS (1989 – 2006): práticas de alfabetização ou de letramento?**

Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade de Mato Grosso do Sul).

Orientadora: Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti. UMS: Paranaíba, 2013.

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo geral: contribuir para a produção de uma história da alfabetização e do letramento na Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba de 1989 a 2006 e como objetivos específicos: compreender os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil; reconhecer a formação dos profissionais, seus pressupostos e suas práticas; realizar levantamento dos materiais utilizados nesse processo; analisar os métodos de ensino e os resultados da aprendizagem. Trata-se de pesquisa histórica, na qual foram localizadas, reunidas, selecionadas e ordenadas fontes documentais e realizadas entrevistas por meio de contato direto com professoras, diretoras, secretárias de escolas, funcionária da Secretaria de Educação da rede municipal e monitoras. Entre essas fontes, foram analisados cadernos de planos de aula, diários, portfólios, atas, decretos, leis e atividades utilizadas pelas professoras. Buscou-se abordar o ensino da leitura e da escrita no processo de escolarização de crianças em Paranaíba/MS, elencando sua importância para a Educação Infantil, os vários métodos de ensino e a necessidade de se alfabetizar/letrando, pois no que tange à escolarização, a alfabetização torna o indivíduo capaz de ler e escrever, o letramento, é o uso social da leitura e escrita e o alfabetizar/letrando, é o reconhecimento do valor social da leitura e da escrita para a vida, compreendendo o ler e o escrever por meio dos mais variados gêneros textuais que circulam socialmente. Por meio da pesquisa realizada, pode-se afirmar que no início do período delimitado, os professores alfabetizavam as crianças ou as preparavam para a alfabetização e ao longo dos anos muitos foram inserindo práticas sociais de leitura e escrita que contribuiu para a alfabetização/letramento a fim de que o ensino da leitura e da escrita tivesse sentido para a vida dessas crianças. Tornou-se essa pesquisa de relevância para a primeira etapa da Educação Básica do Brasil, de MS e principalmente de Paranaíba/MS, pois contribuiu para a história de constituição do processo de leitura e de escrita na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Alfabetizar/Letrandos.

OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. **Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás). Orientador: Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio. UEG: ANÁPOLIS, 2014.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir práticas de leitura e escrita vivenciadas por um grupo de crianças em uma instituição de educação infantil de Goiânia. O processo de investigação baseou-se na abordagem qualitativa de tipo etnográfico e teve como principal método de coleta de dados a observação participante, aliada a entrevistas e à análise de documentos. A análise e interpretação dos dados fundamentaram-se nos estudos da área da linguagem e da educação sobre o letramento e nas pesquisas sobre a construção social dos conceitos de crianças e infâncias, bem como na história da educação infantil no Brasil. Os resultados alcançados revelaram que as crianças vivenciam, na instituição, práticas e eventos de letramento, em que a função social da leitura e da escrita é evidenciada, mas revelaram também que existem, ao lado dessas práticas e desses eventos, aqueles/aquelas, cuja ênfase recai no ensino do código escrito, porém de maneira descontextualizada, resultando, assim, em uma pedagogização ou artificialização do letramento. Nesse sentido, os dados indicam a necessidade de uma maior compreensão, na educação infantil, acerca de como se alfabetizar letrando, e de pesquisas que envolvam a observação do cotidiano das crianças não só nas instituições, mas em outros ambientes onde elas convivem, o que pode colaborar para a visibilidade das práticas de letramentos locais e globais situadas nos diferentes contextos de vida dessas crianças e para a valorização dessas práticas também nas instituições de educação.

**Palavras-chaves:** Infância. Criança. Letramento. Educação infantil.

SOUSA, Francisca Leandra Egito. **Práticas de letramento na educação infantil: O caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diva Albuquerque Maciel: Brasília, 2015.

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo contribuir para a compreensão das práticas de letramento presentes nos diferentes contextos de uma escola de educação infantil da rede pública do Distrito Federal. O trabalho, fundamentado na perspectiva

histórico-cultural, busca expandir a discussão sobre os modos como as práticas de letramento na educação infantil são vividos na escola estudada e como podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. A escola foi selecionada por ser uma instituição de destaque na cidade em que se situa. Participaram do estudo uma turma do segundo período com 21 crianças, na faixa etária de cinco anos, três coordenadoras, a professora e a pesquisadora. Metodologicamente, a investigação partiu de uma abordagem qualitativa usando procedimentos de observação participante. Os procedimentos de construção de dados constaram de observações da turma na sala de aula e em outros contextos da escola; entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras, conversas informais com a professora, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do caderno de planejamento da professora, utilizado na coordenação pedagógica. Os instrumentos e os materiais para o estudo constaram de um diário de campo, roteiros de entrevistas, filmadora digital, *tablet* para filmar, gravar e fotografar. Os procedimentos de análise constaram de duas fases, na primeira fase: as gravações em áudio com as coordenadoras e as vídeo gravações das observações foram sumarizadas; e os documentos recolhidos – PPP e caderno da professora – bem como, o diário de campo da pesquisadora. Esses materiais foram lidos e relidos com foco nas práticas pedagógicas da escola e da professora. Na segunda fase de análise, foram selecionados e transcritos na íntegra trechos das observações, depois organizados em sete episódios, os quais incidiram a análise por meio de procedimentos de microanálise. O discurso das coordenadoras explicitaram as práticas de letramento da escola e do trabalho pedagógico. Os resultados obtidos nos revelam que na escola do estudo: o letramento estava presente em todos os seus espaços e em todas as áreas do conhecimento, bem como na prática pedagógica da professora participante. As práticas de letramento não objetivam a alfabetização e sim o desenvolvimento das crianças. Foi possível observar a criação de atividades bem elaboradas, que envolviam as crianças, mesmo a escola não tendo uma estrutura adequada. Os episódios analisados indicaram que a mediação da professora incentivava e desafiava as crianças a elaborarem situações, reflexões e posicionamentos sobre seu cotidiano, possibilitando que o conhecimento espontâneo vá dando espaço à construção do conhecimento científico, de uma forma geral. As principais conclusões reafirmam que as escolas precisam de um coordenador pedagógico que esteja comprometido com as práticas pedagógicas, isto é, seja o elo intermediário no processo de

desenvolvimento. Desse modo, a escola pode estabelecer uma relação em que coordenador/professor/gestor trabalham em conjunto para o desenvolvimento infantil integral. Além de as práticas de letramento serem trabalhadas corriqueiramente em diferentes contextos, contemplando todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, ampliem e oportunizem às crianças, a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos, bem como favorecem seu desenvolvimento integral, pleno.

**Palavras chave:** Práticas de letramento e desenvolvimento infantil, Educação Infantil, Perspectiva histórico-cultural.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e Escrita na Educação Infantil – Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André – SP.** Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho. Orientadora: Prof. Dra. Roberta Stangherlim. São Paulo, 2015.

RESUMO: Este estudo tem por objetivo as concepções e práticas de leitura e escrita expressa nos registros e falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. O principal objetivo é analisar estas concepções e práticas de leitura e escrita numa escola da cidade de Santo André – SP. Tem como sujeitos 6 professoras que trabalham com as turmas de crianças de 4 e 5 anos e a assistente pedagógica da unidade escolar. Para a discussão da leitura e escrita serão utilizados os referenciais teóricos de Ferreiro & Teberosky (1985), Ferreiro (2004) e Lerner (2002). Contribuindo com a questão das políticas públicas e a perspectiva pedagógica do trabalho na Educação Infantil têm-se Oliveira (2014) e Kramer (2006). A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativa (ANDRÉ, 2001), do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa (FREIRE, 1993, 2003), tendo sido realizados como procedimentos de coleta de dados: a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, dos planejamentos semestrais e diários das professoras e relatórios de grupo; b.3 (três) encontros de formação continuada em serviço com as professoras participantes; c.2 (duas) entrevistas individuais com a assistente pedagógica da escola. Os discursos foram analisados nas perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). Quanto aos resultados, constata-se que as professoras estão percorrendo um caminho em que mostram um certo distanciamento das práticas preparatórias para a alfabetização, as quais historicamente caracterizam-se pela apresentação das letras uma a uma, na ordem do alfabeto, cópias e contornos



de letras, entre outros exercício perceptivo-motores e, num movimento de superação dessa concepção de alfabetização, buscam incluir práticas diárias de leitura, atividades em que se propõem às crianças lerem e escreverem palavras e textos de seus respectivos contextos. Entretanto, esse processo é marcado por contradições, uma vez que a política pública do município, não deixa clara a orientação a respeito da alfabetização na educação infantil. As formações promovidas pela Secretaria da Educação às profissionais da rede de ensino enfatizam as concepções de infância, do brincar e das culturas infantis não tratando de modo específico a questão da leitura e da escrita. Nesse contexto, verifica-se que há concepções e práticas conflituosas no que diz respeito ao por quê e ao como alfabetizar crianças de 4 a 5 anos na escola pública. Conclui-se que uma política de formação continuada em serviço que esteja articular com as diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental poderá tratar de modo mais orgânico, numa perspectiva de continuidade, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista as necessidades de formação tanto das professoras quanto das crianças da rede de ensino.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Alfabetização. Educação Infantil. Formação continuada de professores. Políticas públicas.

SILVA, Daniela Violim da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância.** Dissertação (Mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências). Orientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. UEPJMF: BAURU, 2016.

RESUMO: A pesquisa desenvolvida teve como objetivo identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas e artísticas, na Educação Infantil, que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Sua execução foi por meio de pesquisa qualitativa, um estudo de caso, no qual foi apresentado o cenário histórico da infância e Educação Infantil no Brasil; as relações, implicações e diferenças entre os processos de letramento social e alfabetização e suas aproximações com a ludicidade e as múltiplas linguagens da criança de Educação Infantil. A bibliografia pesquisada orientou a elaboração dos instrumentos de coleta, registro e análises dos dados de campo. Foram sujeitos desta pesquisa oito professoras de uma escola municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo. Os dados analisados apontam que há um trabalho

que atende às especificidades das crianças de Educação Infantil, ainda que sem um aporte teórico que dê continuidade e aprofundamento das ações de letramento social e do uso da ludicidade e das múltiplas linguagens. A pesquisa culminou com a elaboração de um Livro Ilustrado como produto final apresentado em resposta ao Mestrado Profissional.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Letramento Social. Múltiplas Linguagens. Ludicidade.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa**. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Orientadora: Mônica Correia Baptista. UFMG: Belo Horizonte, 2016.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compreender como a proposta do projeto ALFALETRAR é desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil do município de Lagoa Santa, pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, Brasil. O Projeto ALFALETRAR é uma ação de formação que se desenvolve há oito anos e atinge todos os professores da rede municipal daquele município e aborda a temática da alfabetização e do letramento. O estudo desenvolveu-se a partir de um ponto de vista dos sujeitos por meio de uma abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso. Fundamenta-se nos princípios teóricos de Lev Vigotski e de outros autores que abordam alfabetização, letramento e Educação Infantil (Baptista:2010; Ferreiro:1985; Soares:2009; Kramer:2006). A experiência vivida com o desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu concluir que a professora regente responsável pela turma na qual realizamos as observações legitimava o projeto; havia algumas incoerências entre as práticas pedagógicas da professora, seu discurso e as concepções expressas pelo projeto; o Projeto Alfalettrar se compromete com a garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever; a leitura e a escrita na Educação Infantil tornam-se significativas quando concebidas como práticas sociais; há necessidade de refletir sobre a importância de planejar, sistematizar, registrar, avaliar, mas também de pensar uma organização na Educação Infantil na perspectiva da criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Alfabetização e Letramento

Pretende-se que este trabalho seja um auxiliar no que tange ao processo de letramento, trazendo contribuições práticas e reflexões acerca do tema, de forma dinâmica, uma vez que a realização do trabalho pedagógico voltado a uma perspectiva de letramento na Educação Infantil é possível em todas as circunstâncias, desde que respeite as características do grupo com que se trabalha.

Este material contém, além da Apresentação/Introdução, três partes que se complementam organizadas da seguinte forma:

A parte dois, com o título “O Percurso Trilhado na Constituição da Educação Infantil no Brasil”, apresenta brevemente a trajetória histórica e cultural da Educação Infantil no Brasil, dando enfoque às reivindicações sociais, à aprovação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado e ao fortalecimento de uma nova concepção de infância. A partir destes eventos, a construção de políticas públicas culminou na aprovação da nova LDB de 1996 que consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Discute-se nesta parte o papel das instituições de Educação Infantil quanto ao acesso das crianças à cultura letrada de maneira lúdica, enfatizando o prazer pelo saber no qual o professor conheça, respeite e valorize o processo de construção de aprendizagem desta faixa etária. Também realiza-se uma conceitualização dos termos alfabetização e letramento e como esses dois processos tão distintos, porém indissociáveis, interdependentes e simultâneos impactam no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

A parte três, denominada “Ludicidade e Aprendizagem”, traz reflexões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e a estreita relação entre o lúdico e a aprendizagem.

A parte quatro, intitulada “Possíveis Práticas Lúdicas para Letrar Alfabetizando na Educação Infantil”, tece reflexões sobre a prática pedagógica ao descrever algumas propostas de atividades possíveis para o letramento/alfabetização na Educação Infantil.

As considerações finais enfatizam o quanto é importante que o processo de alfabetização das crianças ocorra naturalmente, com propostas de construção da leitura e da escrita por meio de atividades significativas, ou seja, sem a intencionalidade de antecipar conteúdos e propostas pedagógicas do Ensino Fundamental, tampouco de se omitir ao esperar um tempo adequado para iniciar a criança na cultura do escrito.

## Convite

Poesia é brincar com palavras  
Como se brinca  
Com bola, papagaio e pião.

Só que  
Bola, papagaio e pião  
De tanto brincar se gastam.

As palavras não:  
Quanto mais se brinca com elas  
Mais novas ficam.

Como a água do rio  
Que é água sempre nova

Como cada dia  
Que é sempre um novo dia.

José Paulo Paes  
(In: Poemas para Brincar, 1990)

## 2 O PERCUSO TRILHADO NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

---

*O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir, ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir, aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (Paulo Freire, 2000, p. 39)*

É fundamental a análise dos documentos oficiais e o conhecimento dos diferentes momentos históricos e concepções de infância e educação no decorrer da educação brasileira para entender de qual maneira a história, lutas e organizações sociais, influenciaram na criação, concepção e expansão da Educação Infantil no Brasil, bem como, as mudanças em suas funções, os avanços e retrocessos durante este percurso.

De acordo com Canavieira e Palmen (2015), alguns fatos importantes na história brasileira impulsionaram a expansão das políticas para a construção da Educação Infantil no Brasil. Entre eles estão a abertura política a partir de 1980, o surgimento dos movimentos sociais pela redemocratização do país e contra as desigualdades sociais, desencadeando uma nova configuração social com a participação feminina no mercado de trabalho e mudanças na concepção de infância com maior preocupação por parte da sociedade quanto às necessidades educativas da criança.

Ainda segundo Canavieira e Palmen (2015), os movimentos feministas, sociais e sindicais reivindicavam por instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (lei 4024/61) incluía as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino, contudo a política de ajuda governamental às entidades filantrópicas ou assistenciais continuava a prevalecer no atendimento das crianças de zero a três

anos, não havendo preocupação em relação às práticas educativas adequadas às características dessa faixa etária, cumprindo funções mais relacionadas aos cuidados básicos como saúde, higiene, segurança e bem estar. Estas instituições não tinham caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muitas vezes formada por voluntários.

Conforme Salles e Faria (2012), a Educação Infantil, especificamente o que se denominava de creche, pautava-se (e ainda com frequência se pauta) pelo modelo familiar focado no que se tem denominado de cuidado com as crianças pequenas. Tendo as mães que trabalhar e não havendo outras pessoas que pudessem cuidar de seus filhos, optavam por entregá-los às creches. As creches eram pensadas a partir de modelos familiares uma vez que lhes era atribuído um papel semelhante ao da mulher-mãe à qual, no modelo tradicional de família, cabia a responsabilidade pela educação e pelo cuidado da criança pequena.

De acordo com as autoras, para as crianças de quatro a seis anos, o atendimento educacional passou, progressivamente e aos poucos, e para poucos, a ser feito no que se denominou de jardim de infância. Este atendimento era visto como uma etapa prévia à escola, ou à escolarização, tendo um caráter de preparação para o ensino denominado de regular. Como este era o foco (por vezes, ainda permanece) o cuidar passou a ficar em segundo plano.

De qualquer maneira, nota-se, ao longo da história da educação no Brasil, por razões e interesses diversos, o surgimento, e seu prosseguimento, dos cuidados e dos inícios da educação de crianças em instituições para isso destinadas.

A Educação Infantil cresce devido, também e muito fortemente, à necessidade cada vez maior de as mulheres entrarem no mercado de trabalho o que provoca ações e lutas pelo atendimento das crianças pequenas fora da família e sua afirmação como um direito. Neste sentido, Oliveira e Ferreira (1989) apud Canavieira e Palmen (2015, p 37) destacam que:

O histórico de reivindicação por creches tem demonstrado que, nos grandes centros urbanos brasileiros, onde os movimentos populares são mais atuantes como mecanismos de pressão política, aquela reivindicação tem se intensificado nos últimos anos e adquirido conotações, saindo da postura do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como direito do trabalhador.

Não apenas a luta pela creche (para crianças de 0 a 3 anos), acrescentando-se, mas também a luta pela oferta de educação para as crianças de 3 a 6 anos.

A oferta de serviços educacionais para crianças de 0 a 6 anos configurou-se no que se denominou, posteriormente de Educação Infantil, hoje, destinada a crianças de 0 a 5 anos uma vez que aos seis anos elas já se inserem no denominado Ensino Fundamental.

As necessidades, os movimentos e as lutas mencionadas acima, culminaram em institucionalização da Educação Infantil como se busca brevemente mostrar, a seguir.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, o que representou uma conquista política importante. Além do texto constitucional, outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999) formalizam a Política Educacional Brasileira e destacam a especificidade da Educação Infantil de integrar cuidado e educação, creche e pré-escola, num conceito único a partir de um novo contexto histórico de infância que enfatiza a criança como sujeito histórico social.

Houve um deslocamento do foco central do movimento de creches quanto à reivindicação, antes centrada na figura da mãe, passando agora para a figura da criança. Isto nos explica a questão do caráter educativo dado aos equipamentos, e o tratamento das creches sob o ponto de vista da Educação – a educação infantil de 0 a 6 anos; não mais como simples problema assistencial, como foi tratada nos anos 60 e 70. (GOHN, 2009, apud Canavieira e Palmem (2015, p 37)

Com o fortalecimento de uma nova concepção de infância, garantindo por lei os direitos da criança enquanto cidadã, promulga-se em 1990 o ECA que juntamente com a Constituição mudam o cenário das ideias a respeito da criança e adolescente no Brasil, especialmente em relação às políticas sociais quanto à chamada proteção integral, pela qual as crianças e adolescentes devem ser protegidos juridicamente nos aspectos saúde, educação, transporte, lazer e cultura.

A aprovação da nova LDB, Lei nº9394/96, elaborada a partir de diversas discussões entre diferentes órgãos da sociedade ligados à educação, passa a utilizar

a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos, atribuindo à infância um espaço específico de Educação, provocando, então, a transferência da Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social, para as Secretarias de Educação, incorporando-a como primeira etapa da Educação Básica.

Um passo a mais foi dado, com a determinação de que, de acordo com alteração da Lei de Diretrizes e Bases nº 12.796, de 04 de abril de 2013, em seu artigo 4º, inciso I, a educação básica obrigatória e gratuita passa a ocorrer a partir dos quatro anos e se estenderá até os dezessete anos de idade, compreendendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

Como diferencial, o artigo 6º da referida lei torna "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade" (BRASIL, 2013).

A garantia desses direitos, frente às proposições das leis, tornou-se um desafio para os Estados e Municípios à medida que a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou o ensino obrigatório dos quatro aos dezessete anos de idade, a partir de 2016, excluindo da obrigatoriedade a faixa etária de zero a três anos, mantendo como opção dos pais, matricular, ou não, as crianças em creches. No entanto, de acordo com a LDB, no caso das creches, é permitido que instituições privadas sem fins lucrativos façam parte do sistema público, oferecendo atendimento gratuito. Para isso, deve ser firmado um convênio ou outro tipo de parceria público-privada entre Prefeituras e instituições privadas.

Em 1998, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) servindo como um "guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas" (BRASIL, 1998) para auxiliar as instituições de Educação Infantil na elaboração de seus currículos, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que ainda hoje é um dos maiores desafios da Educação Infantil.

O RCNEI passou a ser visto e amplamente utilizado como se fosse uma determinação legal, pois somente no ano seguinte à sua divulgação foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pelo Conselho Nacional de Educação que, embora representassem um avanço significativo para essa etapa educacional, não explicitavam com clareza uma concepção de currículo ou as formas de organizá-lo.



De acordo com os RCNEI (1998, v. I, p. 13), os princípios norteadores de um currículo que atenda às especificidades de desenvolvimento biopsicossocial e histórico das crianças são:

- . O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas;
- . O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação, à interação e comunicação infantil;
- . O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- . A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- . O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Porém, diante de novas demandas sociais e “pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças” (BRASIL CNE/CEB Nº: 20/2009) houve uma reformulação e atualização das DCNEI e, pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira, um documento legal apresentou uma definição clara de currículo para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

Oliveira (2010, p. 4) explica que a definição de currículo defendida pelas DCNEI “põe o foco na ação mediadora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse destas”, portanto, não há sentido em elencar e organizar listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas com conhecimento formal. A proposta pedagógica e as atividades devem considerar a interação e a brincadeira, mas o trabalho a partir desses dois eixos não significa pensar que na Educação Infantil não há necessidade de planejamento e organização de situações de aprendizagens significativas.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades

corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, v. I, p. 23)

Diante do exposto, a inserção da Educação Infantil como um direito da criança na Constituição Federal do Brasil e a construção de políticas públicas voltadas à infância só foram conquistadas por meio das discussões e reivindicações dos movimentos sociais. Mediante a análise da atual situação em que a educação brasileira se encontra não há dúvidas de que, durante a trajetória deste processo de consolidação da Educação Infantil como direito social, houve avanços, mas ainda há um hiato na tríade quantidade/ ampliação/ qualidade e, portanto, ainda há um longo caminho para que a Educação Infantil como um direito se concretize na prática.

Mais que isso, falta a compreensão do caráter humanizador da Educação, em qualquer etapa do desenvolvimento, como função primordial. É inadmissível pensar a Educação como um processo estéril cujo objetivo seja apenas o desempenho cognitivo, sem considerar o ser humano integralmente. Os documentos citados, tanto as DCNEI como os RCNEI, abordam essa dimensão, no entanto, faltam discussões entre os profissionais da área no que tange a esses documentos para ampliar o seu significado e aplicá-los no cotidiano pedagógico de maneira consciente e holística e não se deixar contaminar pela apresentação fragmentada, com objetivo didatizante, que trazem.

Entende-se, portanto, que não basta ter o direito garantido pela Constituição e pela LDB, mas também é de suma importância garantir investimentos em políticas públicas que viabilizem recursos financeiros destinados a investimentos nos espaços físicos escolares (prédios adequados), materiais pedagógicos de qualidade, formação inicial e continuada qualificada para professores e condições financeiras atrativas e adequadas para que esses profissionais possam ter acesso digno e qualitativo aos bens culturais, aprimorando sua formação humana, imprescindível à profissão. Sem a observação a esses aspectos, qualquer mudança social que se pretenda como consequência do processo educacional, será mero sonho. Uma aprendizagem significativa, crítica e libertadora, assegurando a qualidade efetiva do atendimento às crianças, independentemente de sua condição social, necessita que o olhar sobre a educação seja mais amplo e humano também.

## 2.1 O papel das Instituições de Educação Infantil

*Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (VIGOTSKY, 1991, p. 118)*

A partir da consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de uma nova concepção de infância e da implantação de políticas educacionais, o cuidar e o educar passaram a ser entendidos como complementares e, portanto, devem estar presentes na organização das propostas pedagógicas para esta faixa etária.

De acordo com o RCNEI

A educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. (BRASIL, 1998, v. I, p. 47)

Entende-se portanto que, para que as crianças ampliem seus saberes e aprendam novos e determinados conhecimentos, procedimentos e valores, “é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas voltadas às brincadeiras ou propostas pedagógicas intencionais” (BRASIL, 1998) orientadas por todos os envolvidos no processo, por meio da intervenção direta do professor em sua ação pedagógica cotidiana ou indireta, na interação com os demais funcionários da unidade escolar, sendo todos responsáveis pela aprendizagem.

O Art. 8º das DCNEI afirma:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à

liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 2)

Oliveira (2012, p.38) sinaliza que “a Educação Infantil ao tomar parte na Educação Básica é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que deve garantir a especificidade desta faixa etária”.

Nas DCNEI, o currículo da Educação Infantil é definido como:

Um 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. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p.6)

Entende-se, portanto, que, para além das determinações da legislação nacional e da série de documentos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, as instituições de Educação Infantil devem refletir sobre questões decisivas que nortearão a construção de seus currículos tais como: qual a concepção de criança que fundamenta seu trabalho; de que maneira a criança aprende; qual a concepção de educação em que se baseia e qual a sua finalidade; que tipo de pessoa a instituição quer formar e para qual sociedade.

Oliveira (2012, p. 38) destaca que muitos educadores e pais receiam a implantação na Educação Infantil de uma estrutura e organização mais rígidas associadas ao percurso de escolarização vivido no Ensino Fundamental, norteadas por práticas fragmentadas e restritivas e centradas na ideia de disciplina e matérias. Essa preocupação é justa, uma vez que até mesmo algumas ações institucionais desrespeitam o caráter lúdico que a aprendizagem nessa faixa etária necessita, roubando-lhe o significado e a possibilidade de perceber e construir associações entre os saberes com os que vai se deparando.

Em contrapartida, ainda que os documentos oficiais da Educação Infantil preconizem essa visão integral do ser humano, a estrutura do Ensino Fundamental segue propondo a fragmentação do saber, com exigências que extrapolam a maturidade, o interesse e o tempo de aprendizagem da criança como, por exemplo,

nas avaliações externas propostas pelo próprio MEC. O teor dessas provas, aplicadas, normalmente, no mês de março do primeiro ano do Ensino Fundamental, exige que a criança tenha procedimentos como organização e uso de caderno para se localizar, leitura em letra bastão, paciência e autocontrole porque a prova é bastante extensa.

Além disso, contrapõe-se a todo trabalho realizado na Educação Infantil uma vez que desconsidera o percurso da criança na resolução dos exercícios, aplicando a lógica comumente encontrada nas avaliações do sistema escolar como um todo, na qual há um certo e um errado dogmatismo, pouco importando o raciocínio e as estratégias utilizadas por cada indivíduo para a sua resolução. Outros fatores que são dissonantes em relação à Educação Infantil são o respeito ao tempo da criança (a prova tem um tempo pré determinado de execução) e a desconsideração pela realização coletiva, com trocas de ideias e reflexão sobre suas estratégias de resolução com os colegas, prática muito comum na etapa da qual acabam de sair.

Este segmento, ainda que defenda que a antecipação da alfabetização seja prejudicial ao aluno da Educação Infantil, em suas preocupações e discussões desconsidera que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o foco deveria ser a criança e a qualidade das intervenções oferecidas para garantir o direito de vivenciar boas práticas educativas que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura. Em outras palavras, falta aprofundamento nas discussões de modo a chegar no cerne da questão: antes da antecipação de saberes na Educação Infantil, a própria estrutura do Ensino Fundamental deve ser questionada e suas práticas reavaliadas, ainda mais após a implementação dos nove anos que provocou o ingresso de crianças de apenas seis anos nessa etapa.

“Ensino” não deve ser uma palavra proibida na Educação Infantil, mesmo porque, ao considerar a criança como “aprendente”, construtora de seu próprio conhecimento, entende-se que seja sujeito social e ativo e, portanto, necessite de intervenções e do estabelecimento de relações e associações com o meio para que esse saber se efetive, inclusive com a mediação de um professor. O desafio, dessa forma, deveria ser, tornar o Ensino Fundamental menos segmentado. Uma vez que a criança, estando inserida em uma atmosfera prazerosa, significativa, maleável em relação a tempos e espaços, na qual seja permitido expressar-se por meio de

diferentes linguagens, terá benefícios notáveis para a aprendizagem, a organicidade do saber não deve ser vista como um privilégio da Educação Infantil.

Diante do fato de vivermos em um mundo letrado e do pressuposto de que a criança interessa-se pela leitura e escrita, formula hipóteses, produz cultura e possui saberes construídos a partir de práticas de letramento anteriores à escolarização e concebendo-se que o acesso à linguagem escrita é um direito, o papel desempenhado pela Educação Infantil não pode ser outro senão o de assegurar à criança o seu direito de interagir com a cultura letrada vivenciando situações de práticas de leitura e escrita significativas semelhantes às vivenciadas no contexto extra-escolar desde a mais tenra idade. A escrita não é decorrente de uma série de repetições inócuas, mas é o uso orgânico de uma tecnologia desenvolvida pela humanidade. Tratá-la de forma estanque é desconsiderar seu caráter prático, lúdico e cotidiano.

Portanto, defende-se aqui que não é o Ensino Fundamental que deve impactar na Educação Infantil, mas sim o contrário, pois a capacidade de aprender está atrelada ao brincar e ao estímulo intencional por parte dos adultos responsáveis pela criança. A educação que se propõe prazerosa incita o desejo do educando que, conseqüentemente, mantém-se vinculado voluntariamente ao processo de construção de conhecimento ao longo de sua vida. Uma educação fragmentada, esvaziada de significado, aparta o sujeito dessa associação, decorrendo daí uma relação frágil entre ele e o saber, tendo conseqüências sociais inevitáveis e indesejáveis.

Todo trabalho pedagógico é resultado direto da concepção de educação que o professor e a instituição da qual faz parte possuem. Entende-se que o professor, ao acreditar em uma Educação Infantil que privilegie o desenvolvimento integral da criança, necessariamente respeita suas experiências e história, reconhecendo-a como agente de conhecimento e tornando-a parte integrante do processo de aprendizagem. E cabe a ele, juntamente com toda a equipe escolar, por meio de trocas, reflexões e ações conjuntas, organizar práticas educativas em que a criança de fato seja respeitada como um sujeito de direitos. De acordo com o RCNEI

As aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento. (BRASIL 1998, v. I, p. 30)

Para tanto, é necessário que o professor conheça, respeite e valorize o processo de construção da aprendizagem das crianças, bem como tenha claro qual é sua concepção de educação consciente de que ela está diretamente ligada à sua prática pedagógica. A concepção de educação e infância defendida por cada professor e por cada instituição determina os seus objetivos pedagógicos e norteia sua ação. Por essa razão, a clareza que se tem dessas concepções está diretamente associada à clareza de metas e estratégias das quais lança mão no exercício da profissão e deve, portanto, ser bem fundamentada tanto em teorias pedagógicas quanto em teorias do desenvolvimento infantil, abrangendo seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais, físicos, entre outros, compreendendo a indissociabilidade desses aspectos e a criança como ser humano integral.

Para que o trabalho desenvolvido vise realmente à formação integral da criança, respeite suas necessidades e anseios e aguace a curiosidade e o desejo destas em aprender, é preciso que o professor tenha clareza dos objetivos educacionais estabelecidos para a faixa etária com que trabalha, pois desta forma organizará situações de aprendizagens que favoreçam a partir das interações sociais a manifestação do pensamento, da linguagem, da criatividade e da imaginação.

#### O RNCEI destaca que

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir [...] As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os. (BRASIL, 1998, v. I, p.31)

A educação, por mais óbvia que pareça essa afirmação, não é um processo incidental, feito de improviso. É, antes, resultado da construção do saber pedagógico do professor, fruto de muita reflexão teórica e de reflexão sobre a prática. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é fundamental e sua formação inicial

e continuada deve ser sólida e sua base consistente. Sem isso, a educação cede a modismos e influências externas e perde seu caráter formador e transformador.



## **Gaiolas e asas**

"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas".

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

(crônica "Gaiolas e asas". In: Opinião/Folha de São Paulo, 5 de dezembro de 2001.)

### 3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

---

A aquisição da linguagem é um marco significativo no desenvolvimento humano, constituindo-se como mecanismo fundamental para a organização e desenvolvimento do pensamento e construção de conhecimentos, sendo essencial para a plena formação do indivíduo e para a inserção e participação deste em diversas práticas sociais.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, v. III, p. 117)

Fonseca (2012, p. 21, 22) destaca que “a linguagem oral surgiu muito antes da escrita e foi por meio da oralidade que a humanidade guardou na memória os saberes e as histórias dos grupos sociais e culturais”.

Em relação à linguagem oral o RCNEI aponta que

[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, v. III, p.121).

Nesse sentido é importante destacar o impacto positivo que as interações na primeira infância têm na formação das crianças, sendo de extrema relevância que o professor de Educação Infantil planeje e organize diariamente diferentes situações em que a criança possa, em interação com outras crianças e com os adultos, sentir-se segura e ter prazer em expor suas ideias, sentimentos e opiniões. Nesta fase é crucial oferecer oportunidades e estímulos para que o desenvolvimento de aptidões, habilidades e construção da inteligência tenham condições de se desenvolver plenamente.

É importante planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas

e não só a reprodução de contextos comunicativos informais. (BRASIL, 1998, v. III, p. 138)

As situações de comunicação oral, além do desenvolvimento da linguagem em si, possibilitam o refinamento de habilidades sociais diversas decorrentes dela, como o respeito aos turnos de fala, a escuta atenta, o respeito a opiniões divergentes e a reflexão sobre suas próprias concepções acerca do mundo.

No que concerne ao desenvolvimento específico de habilidades linguísticas, o RCNEI afirma que

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, v. III, p. 117)

A comunicação e as interações sociais ocorrem por diferentes linguagens. Para além da linguagem verbal em suas modalidades oral e escrita, o ser humano comunica-se por meio da expressão corporal, das expressões faciais e até da entonação utilizada, manifestas cotidianamente nas relações com seus pares ou artisticamente. O aprendizado desses códigos dá-se de forma orgânica, na interação que se estabelece com os demais e a descoberta dos sentimentos que cada um desses códigos desperta no indivíduo. Pode-se, por exemplo, gostar ou não de ópera, mas sua força dramática será percebida por qualquer um que atente-se à sua execução, ainda que não domine o idioma da obra. Trata-se de um aprendizado cultural, portanto. Porém, o mesmo não ocorre na cultura letrada, cuja aquisição do código escrito é fundamental uma vez que a leitura e escrita possibilitam que o mundo seja compreendido de maneira mais profunda e, portanto, tem função precípua na inclusão e participação consciente dos indivíduos na sociedade, traduzindo a leitura de mundo que o indivíduo tem, conforme Paulo Freire (2011, p. 15)

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Atualmente, tanto as teorizações (Ariès, 1978; Kramer, 2003; Kuhlmann, 2010) quanto as legislações que formalizam a Política Educacional Brasileira têm concebido a criança como sujeito histórico, social e cultural. Ao conviver em sociedade, e isso ocorre antes mesmo de ingressar na escola, a criança já está em contato com um importante meio alfabetizador. Neste contexto, importantes pesquisadores, entre eles (Solé, 1996; Lerner, 2002; Soares, 2004; Ferreiro e Teberosky, 2008) afirmam que a criança formula hipóteses em relação à escrita a partir de suas vivências, observações, curiosidade e pensamento, elaborando seus conhecimentos de forma única, partindo de suas experiências, motivações e ritmo. No entanto, para que o ambiente social se torne, de fato, um instrumento alfabetizador, tais pesquisas apontam para a necessidade de despertar a curiosidade e a observação na criança para que a interação dela com o meio possibilite que esse potencial do seu entorno seja explorado.

É relevante pontuar que muitas crianças convivem com adultos alfabetizados, com livros em casa, fazendo parte de um mundo letrado, mas também há uma parcela de crianças que não têm contato próximo com pessoas alfabetizadas ou com os usos sociais da leitura e da escrita. Desta forma, grande parte dos educandos depende do espaço da escola para ter acesso a esse patrimônio cultural. A Educação Infantil torna-se ainda mais importante para alunos oriundos de realidades excludentes. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, sua contribuição para minimizar diferenças socioculturais é imprescindível tornando-se incontestável a importância de trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Nesse sentido, o RCNEI pontua que

[...] aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais [...]", devendo a Educação Infantil constituir-se em espaço de ampliação da comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, principalmente para aquelas que têm pouco acesso a material escrito nos seus espaços familiares. (BRASIL, 1998, v. III, p. 117)

Diante do exposto, entende-se que a participação da criança na cultura escrita deve começar antes da aprendizagem da escrita propriamente dita e que, para que a instituição de Educação Infantil se constitua em um espaço em que as crianças se desenvolvam de forma integral e que, de fato, participe da cultura escrita de forma

crítica, o trabalho com a leitura e escrita não deve se sobrepor às diferentes linguagens tão importantes para o pleno desenvolvimento da criança, como a pictórica, a cinestésica, dentre outras. Não se trata, portanto, de fazer com que recite o alfabeto à exaustão, por exemplo, mas de perceber a importância desse código na comunicação da cultura em que se insere.

No entanto, como já citado anteriormente, há divergências sobre o trabalho com a escrita e a leitura na Educação Infantil, pois há o receio de uma antecipação da escolarização ao se valorizar em demasia práticas pedagógicas tradicionais. Scarpa sinaliza que esta preocupação ocorre por existir pressupostos diferentes a respeito do que é alfabetização.

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (músicas, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na educação infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos. (SCARPA<sup>1</sup>, 2006)

O RCNEI enfatiza essa concepção:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (BRASIL, 1998, v. III, p. 122)

---

<sup>1</sup> SCARPA, Regina. *Alfabetizar na educação infantil. Pode?* Reportagem encontrada na revista Nova Escola de 01 de fevereiro de 2006.

Ferreiro<sup>2</sup> (2013) acentua a importância de dar à criança o direito ao acesso à cultura letrada de forma natural, mediando esse ingresso afetuosamente:

Parece-nos normal comprar livros de histórias para uma criança que não sabe ler e ler para ela em voz alta. Muitas vezes, a colocamos no colo e a abraçamos, juntamente com o livro. Nesse abraço afetuosamente, lhe damos acesso ao mistério. Porque a leitura em voz alta é um ato de mistério. Se a Educação Infantil vai permitir experiências fundamentais como essa, então, bem-vinda seja a introdução à cultura escrita, que para qualquer pessoa alfabetizada, de classe média, parece normal e natural. Isso possibilita à criança entender para que se lê e para que se escreve; que se queremos lembrar de algo podemos anotar; e que lendo obtemos informações que não tínhamos antes - sejam relevantes ou ocasionais. Permitir aos pequenos entender as funções da língua escrita não é antecipar o Ensino Fundamental, é contribuir para que eles ingressem nas práticas sociais pertinentes para a escrita.

Assim como Ferreiro (2013), muitos autores estudam e defendem a importância de oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita já na Educação Infantil, (Solé, 1998; Lerner, 2002; Soares, 2004; Ferreiro e Teberosky, 2008) diferenciando essa prática da antecipação de práticas pedagógicas tradicionais ou da perda do caráter lúdico pertinente a essa etapa do desenvolvimento infantil.

Ferreiro esclarece que

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39)

Os estudos supracitados indicam que o processo de aprendizagem da leitura não ocorre de um dia para outro. Portanto, deve ser estimulado já a partir desse momento da vida dos educandos, a que se somam a curiosidade e o prazer pela descoberta, comuns a essa faixa etária. Uma vez que se aprende a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo por meio da participação diária do uso social da escrita e da leitura, qualquer prática nesse sentido já é uma ponte para que a criança

---

<sup>2</sup> FERREIRO, entrevista concedida a Telma Weisz para a revista Nova Escola em 01 de Junho de 2013.

construa suas hipóteses sobre o código alfabético e suas aplicações na comunicação e registro de sua cultura.

### 3.1 O percurso da criança na aquisição da língua escrita

Há muitas variáveis que interferem no processo de letramento e, subsequentemente, de alfabetização. Tanto a motivação intrínseca de cada educando, como as relações que ele estabelece com seus pares, com o professor e com o saber fazem a diferença nessa equação. Toda possibilidade de fomentar seu interesse deve, portanto, ser explorada de forma consciente e constante. Nesse sentido, o professor que compreende o processo pelo qual todo indivíduo passa durante a aquisição da escrita, entende que só é possível apropriar-se desse conhecimento a partir do contato constante com variados suportes de leitura e escrita.

O RCNEI afirma que

[...] para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (BRASIL, 1998, v. III, p. 128)

Para Ferreiro e Teberosky (2008), a leitura é um processo que está ligado à escrita e ambas precisam ser desenvolvidas com significado para a criança, portanto não devem ser entendidas como um ato mecânico, separada da compreensão. Ler não equivale à decodificação do código escrito. A partir disto, Teberosky<sup>3</sup> afirma que

A psicogênese não é método, e sim uma teoria que explica o processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse contexto, defende-se a integração de várias práticas pedagógicas. Mas o importante é que se leve em conta, além do código específico da escrita, a cultura e o ambiente letrados em que a criança se encontra antes e durante a alfabetização. Não dá para adquirir primeiro o código da língua e depois partir para a compreensão de variados textos. [...] Quando a escola acredita que a alfabetização se dá em etapas e primeiro ensina

---

<sup>3</sup> TEBEROSKY, entrevista concedida a Nova Escola para Paola Gentile em 07 de Março de 2018.

as letras e os sons e mais tarde induz à compreensão do texto, faz o processo errado. Se há separação entre ler e dar sentido, fica difícil depois para juntar os dois. (TEBEROSKY, 2018)

Para melhor compreender como a aquisição de uma língua escrita se dá pelo indivíduo, cabe analisar separadamente cada face desse processo. A leitura e a escrita, embora indissociáveis na prática, demandam processos diferentes de construção cognitiva.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, partindo da teoria piagetiana na qual todo conhecimento possui uma origem, buscaram compreender os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever. Suas pesquisas concluíram que, apesar das diferenças individuais, as crianças, independentemente da classe social, passam por um processo evolutivo que se inicia no rabisco, vai até a descoberta de que as letras representam os aspectos sonoros da palavra (fase silábica) para, depois, entender a representação alfabética.

Durante este processo, as crianças têm suas próprias ideias de como ler e escrever antes mesmo de saber ler e escrever convencionalmente. Portanto, ao tentar compreender o sistema de escrita e sua função, ao contato com esse objeto - a escrita - formula teoria, metodologia e gramática próprias, em um processo lógico e coerente do que imagina ser sua língua e que executa como algo real e compreensível a todos.

Ferreiro esclarece que questões relativas ao desenvolvimento cognitivo são, de fato, mais importantes no processo da aprendizagem da leitura e escrita do que simples aptidões perceptivas e motoras, não havendo sentido o desenvolvimento de habilidades motoras e perceptuais isoladamente. Em suas palavras:

A tal falada prontidão para a leitura e a escrita depende muito mais de ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator. Não tem nenhum sentido deixar a criança à margem da língua escrita, esperando que amadureça. Por outro lado, os tradicionais exercícios de preparação não ultrapassam o nível da exercitação motora e perceptiva, quando é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de maneira crucial). (FERREIRO, 1986, p. 101)

Abaurre (1998), explica que o ato de escrever consiste na representação gráfica do sistema fonológico da língua, pois “a escrita, produto histórico-cultural, representa a linguagem sem ser dela transcrição”. (apud SARAIVA, 2001, p. 31). Para



Ferreiro e Teberosky, para aprender a escrever o indivíduo necessita conhecer o sistema de regras da escrita. Esse conhecimento acontece de forma gradual e exige do sujeito uma reflexão a respeito das características gerais da escrita.

Na concepção de Ferreiro e Teberosky (2008), para ler e escrever de forma convencional há um longo caminho a ser percorrido pela criança e, nesse processo, a elaboração e reelaboração de hipóteses é fundamental. Em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita descobriram que

As crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura, da mesma forma que o fizeram para a aprendizagem da língua materna oralmente e, em todo o momento em que necessitam escrever algo, são colocadas à prova, pois necessitam pensar, questionar-se sobre os riscos, os sinais que devem representar o que vão escrever, dentre outros aspectos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008)

Nessa perspectiva definiram, em *Psicogênese da Língua Escrita* (2008) cinco níveis relacionados a cada hipótese do funcionamento do código escrito:

- nível 1: hipótese pré-silábica
- nível 2: hipótese silábica
- nível 3: hipótese silábico-alfabética
- nível 4: hipótese alfabética
- nível 5: hipótese ortográfica

A caracterização de cada nível não é estanque, ou seja, a criança pode estar em uma determinada hipótese e mesclar conceitos do nível anterior. Essa retomada temporária demonstra que sua nova hipótese ainda não está adequada ou não se aplica, em todas as situações, a seus conceitos estabelecidos. A criança que procura modificar e adequar seu conhecimento em função das novas hipóteses precisa de tempo e espaço para refletir, repensar, ponderar e escolher caminhos alternativos que atendam às suas expectativas. Enquanto isso não acontece, ela retoma representações do nível anterior, até que novas hipóteses se tornem confiáveis. Compreendendo a particularidade de cada hipótese, torna-se claro o porquê dessas possíveis mesclas entre cada uma. Como qualquer processo científico, ainda que esse aconteça de maneira mais espontânea, por assim dizer, o sujeito testa suas hipóteses, procurando significado e comprovação de sua eficácia. As experimentações são resultado de suas observações no ambiente, no uso que se faz

do código, na compreensão do outro diante de sua produção, dentre outras coisas. Dessa maneira, é possível identificar dentro de cada hipótese outras fases que a compõe, como descrito a seguir, na figuras 1 a 8.

**-Hipótese Pré-silábica:**

- **Fase pictórica:** a criança registra garatujas e desenhos;

Figura 1: registros de escrita realizado por crianças na fase pictórica



Fonte: Acervo pessoal

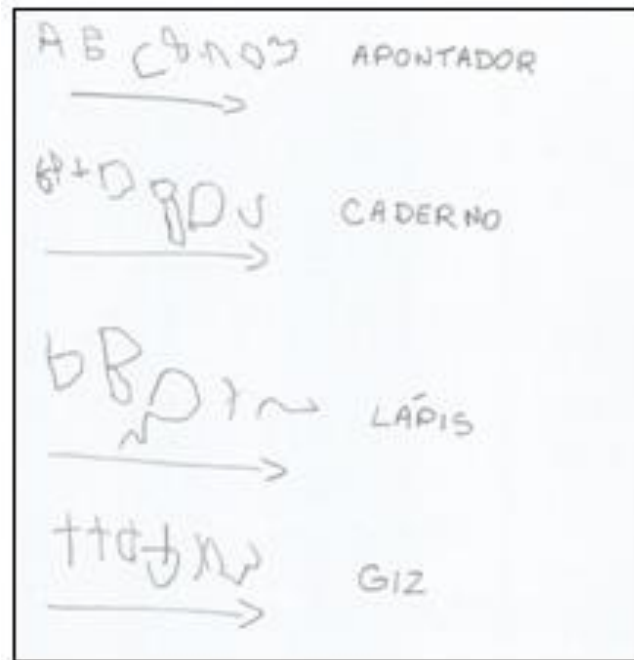
Figura 2: registros de escrita realizados por crianças na fase pictórica



Fonte: Acervo pessoal

- **Fase gráfica primitiva:** a criança registra símbolos ou letras misturadas com números. Também é frequente o uso de pseudoletras (desenhos que se assemelham graficamente às letras criados pelas crianças e não correspondem a outros símbolos convencionais).

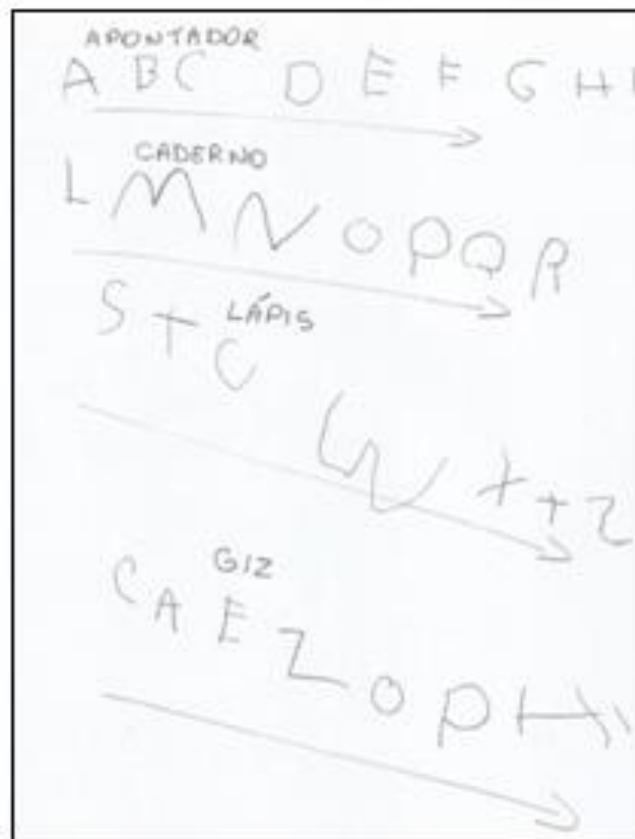
Figura 3: registro de escrita realizado por criança na fase gráfico-primitiva



Fonte: Acervo pessoal

- **Fase pré-silábica:** a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos. É comum utilizar toda a extensão da linha/espaco disponível para registrar sua escrita no início dessa fase. Conforme aprofunda sua compreensão da representação da escrita, começa a diminuir a quantidade de letras.

Figura 4: registro de escrita realizado por criança na fase pré-silábica

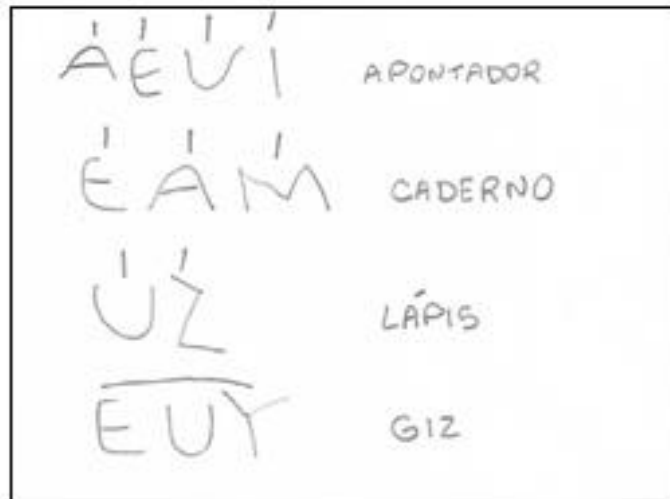


Fonte: Acervo pessoal

- **Hipótese Silábica:** essa hipótese é composta por duas fases, sem ou com valor sonoro.

- **Sem valor sonoro:** a criança conta os “pedaços sonoros”, isto é, as sílabas, utilizando uma letra para cada “pedaço”. Essa noção de que a cada sílaba corresponde um som, nessa fase, não significa que haja correspondência sonora convencional, ou por imaturidade fonológica ou por falta de domínio do alfabeto.

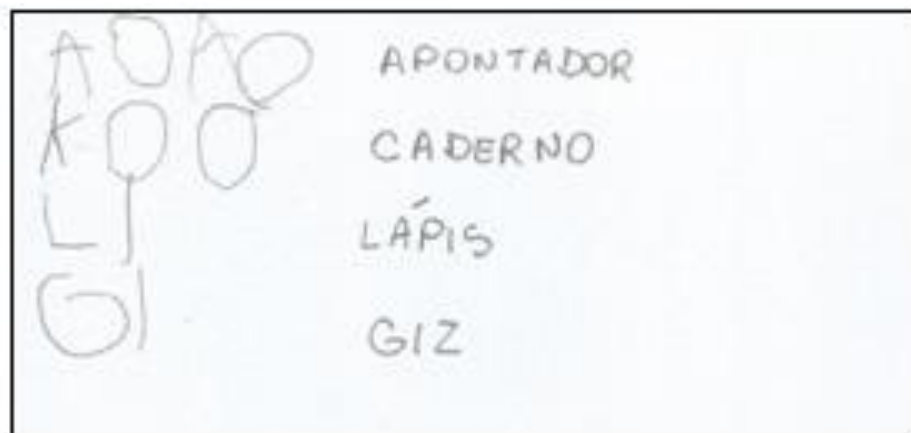
Figura 5: registro de escrita realizado por criança na fase silábica sem valor sonoro



Fonte: Acervo pessoal

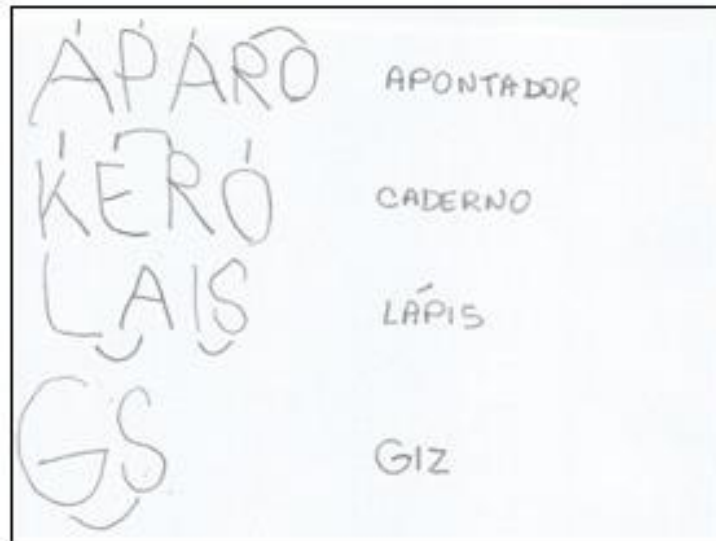
- **Com valor sonoro:** da mesma forma, há uma letra correspondendo a cada sílaba, mas, nessa fase, cada letra corresponde adequadamente a cada som. Inicialmente, é comum que essa associação seja feita de forma mais intensa com as vogais, ampliando, posteriormente, para as consoantes, embora não seja uma regra. O mais importante é compreender que a passagem da hipótese anterior para essa depende diretamente do amadurecimento da consciência fonológica e do repertório que o sujeito dispõe das letras do alfabeto.

- Figura 6: registros de escrita realizado por crianças na fase silábica com valor sonoro



Fonte: Acervo pessoal

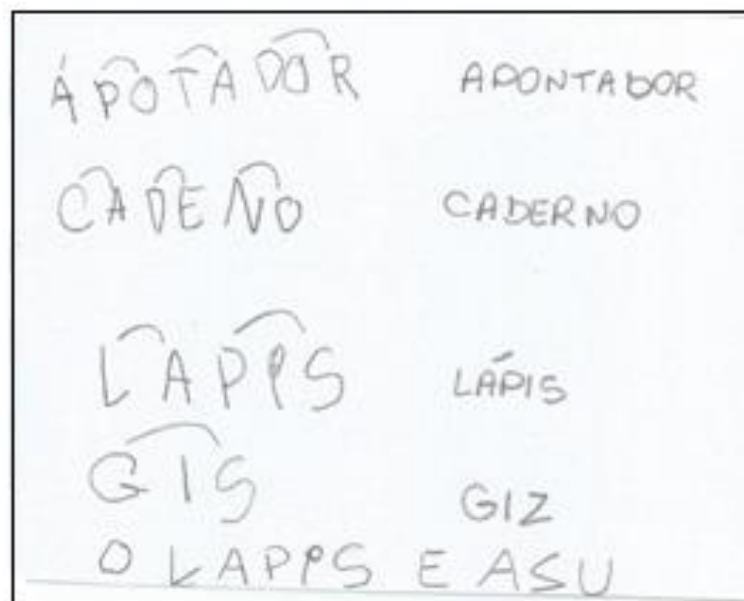
- Figura 7: registros de escrita realizado por crianças na fase silábica com valor sonoro



Fonte: Acervo pessoal

- **Hipótese Silábico-alfabética:** é um momento conflitante pois a criança precisa negar a lógica que estabeleceu na hipótese anterior. É quando o valor sonoro se torna imperioso e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba.

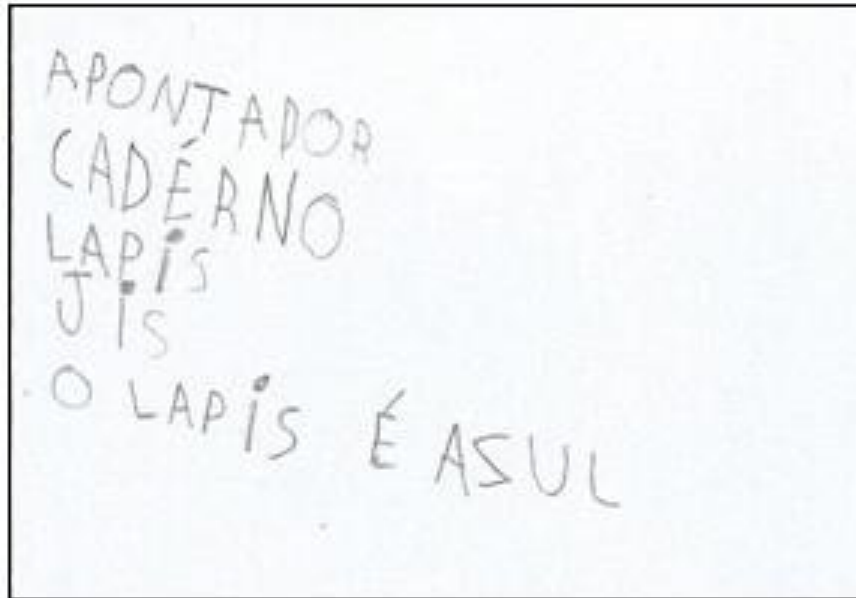
Figura 8: registro de escrita realizado por criança na fase silábico-alfabética



Fonte: Acervo pessoal

- **Hipótese Alfabética:** a criança reconstrói o sistema linguístico e compreende a sua organização convencional.

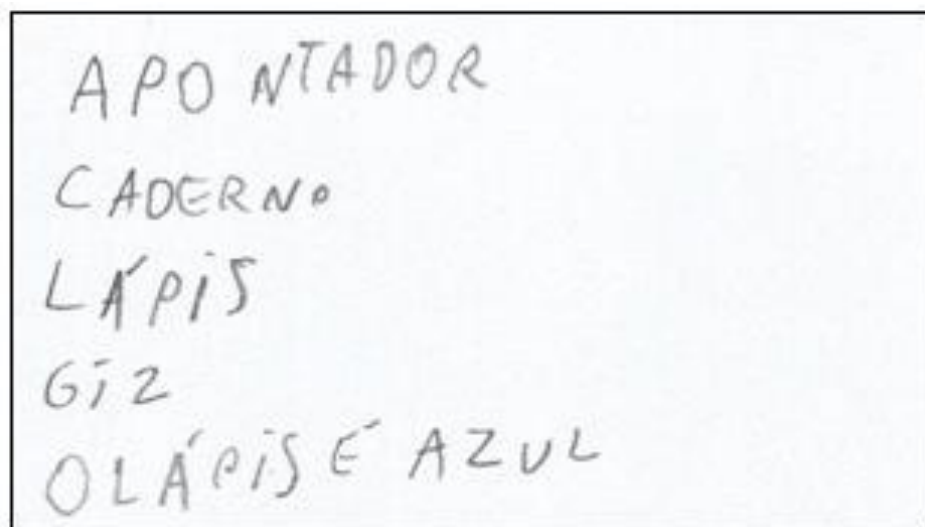
Figura 9: registro de escrita realizado por criança na fase alfabética



Fonte: Acervo pessoal

- **Hipótese Alfabético-ortográfica:** a criança começa a ter domínio das convenções da escrita. A leitura que a criança começa a realizar vai repertoriando-a quanto às convenções ortográficas.

Figura 10: registro de escrita realizado por criança na fase alfabético-ortográfica



Fonte: Acervo pessoal

Conforme as ideias de Ferreiro (2008), as hipóteses de escrita elucidam o trajeto de cada criança na construção de seu processo de aquisição da escrita. A percepção de como ocorre essa construção trouxe mais clareza ao processo de ensino e aprendizagem, conferindo maior dinamismo às intervenções que cada professor pode fazer junto às crianças. Não se trata de tornar o alcance de uma ou outra hipótese como uma obrigação da criança em determinada idade, mas de compreender como seu raciocínio elabora as informações acerca da escrita. Tendo em mãos essas informações, o professor pode ser, de fato, mediador entre o conhecimento e o educando como tanto se apregoa. O respeito ao ritmo de cada educando, a compreensão de seus desejos, interesses e habilidades individuais fundamentarão as intervenções que se pode realizar com cada indivíduo.

Outros autores, à luz da obra de Ferreiro, abordam como o assunto pode ser tratado no cotidiano pedagógico. Weisz (1989); Solé (2000); Lerner (2002); Soares (2004)), afirmam que, da mesma forma que não se pode, eticamente, forçar a alfabetização a uma criança que ainda não despertou esse interesse, não se pode deixar de oferecer essa possibilidade àquela que demonstra a vontade de apropriar-se da leitura e da escrita. O professor que compreende como se dá o desenvolvimento da leitura e da escrita, à luz da psicogênese, respeita o tempo individual de elaboração desse saber, oferecendo subsídios para que ocorra no seu ritmo sem que se utilize de atividades estéreis, de memorização ou repetição, exaustivas e sofridas. Compreender esse processo torna-o mais prazeroso tanto para o educando como para o professor que passa a acompanhar o desenvolvimento da criança valorizando cada conquista espontânea.

Ainda que se priorizem as atividades coletivas na Educação Infantil, o objetivo a ser alcançado pode ser variado tendo em vista os aspectos individuais de cada sujeito. De qualquer forma, possibilitar a reflexão acerca do sistema alfabético, permitir às crianças que explorem esse sistema livremente, oferecer-lhes subsídios para a sua construção sobre como esse sistema funciona é de fundamental importância para o processo de alfabetização e letramento. O RCNEI ratifica essa afirmação:

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto



sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. (BRASIL, 1998, v. III, p.128)

### 3.2 A função da leitura e escrita na Educação Infantil

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. [...] Ler histórias sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento (ABRAMOVICH, 1991, p. 16 -17).

Para Lerner (2002, p. 40 e 41) o objetivo da escola deve ser o de formar leitores e, para tal, as propostas devem estar centradas na construção dos significados que são construídos pelo leitor. Nesse sentido destaca que

Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode “dizer” neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita... Portanto, desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita: é necessário pôr à sua disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento... É necessário lhes propor também situações de produção que lhes apresentarão o desafio de compor oralmente textos com destino escrito para serem ditados ao professor, por exemplo; no curso dessa atividade, serão apresentados problemas que as levarão a descobrir novas características da língua escrita e a se familiarizar com o ato de escrita, antes de saberem escrever no sentido convencional do termo.

Solé (1998); Soares (2004); Ferreiro e Teberosky (2008) ressaltam que a leitura não consiste apenas em decodificar símbolos linguísticos, mas também, de fato, em interpretar e compreender o que se lê de forma integral, pois não basta

apenas reconhecer as palavras e juntá-las, dando significado a cada palavra individualmente. Para que se consiga uma leitura efetiva e prazerosa, é importante que o leitor compreenda a função da leitura e, especialmente, sinta-se motivado para isso.

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLE, 1998, p. 51)

Defensora do trabalho com a leitura na Educação Infantil, Solé (1999, p. 47) aponta que “aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos que se ensinam na escola”. Para ela, a leitura é uma atividade cognitiva complexa e que exige a elaboração de inúmeros conhecimentos, portanto não deve ser entendida como um processo de decodificação, uma vez que “requer que o aluno atribua sentido à leitura, que conte com recursos cognitivos suficientes para fazê-lo e que tenha a seu alcance a ajuda insubstituível de pessoas que confiem na competência da criança e que saibam intervir para fomentá-la”.

Aproximar a leitura das crianças, na Educação Infantil, não pressupõe aproximá-las necessariamente de um problema de decodificação; pressupõe, antes, aproximá-las de algo que elas, na sua maioria, já conhecem, que lhes proporciona em geral experiências divertidas e gratificantes e que faz parte de sua vida. (SOLE 1999, p. 48)

Ainda de acordo com Solé (2000, p. 30):

Quando a escola organiza atividades relevantes do ponto de vista social e promove a participação das crianças nessas atividades, de modo que, progressivamente, possam apropriar-se dos conteúdos (estratégias, valores, noções, conceitos, atitudes, etc.) em torno dos quais se desenham essas práticas, sem dúvida está favorecendo seu desenvolvimento.

Essa ação, quando bem organizada, familiariza o aluno com a cultura letrada.

Desta maneira, o trabalho deve ser planejado e organizado num contexto interativo, com atividades lúdicas e diversificadas com o propósito de favorecer e ampliar o repertório das crianças, para que, compartilhando ideias, tenham a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos por meio da reflexão e do cultivo da expressão da opinião pessoal e desenvolver sua autonomia e competências no processo de leitura e escrita.

Para tanto, oferecer um ambiente que estimule a comunicação verbal privilegiando o diálogo e o intercâmbio de ideias de forma que as crianças possam expor seus desejos, sentimentos e necessidades, argumentando e perguntando, além de contribuir no relacionamento e na interação entre professor e aluno e entre alunos e seus pares, contextualiza o aprendizado.

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. (BRASIL, 1998, v. I, p. 31)

Outras ações possíveis para possibilitar o encontro das crianças com o mundo letrado de maneira natural é a leitura diária realizada pelo professor que permite que as crianças conheçam narrativas, lugares, personagens, autores e ilustradores, bem como desperta o encantamento com a leitura, que emociona, diverte e informa, diferenciando a linguagem escrita da falada e a linguagem funcional da linguagem artística ou expressiva, além de instigar o desejo de aprender a ler.

Na Educação Infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. As crianças são muito observadoras, formulam boas perguntas, relacionam o conhecimento que já possuem com novas informações, levantam hipóteses, fazem comparações e são muito capazes de compreender as leituras de textos informativos. As situações podem ser variadas: ler para obter uma informação específica, para saber mais sobre um assunto ou porque surge uma curiosidade. (FONSECA, 2012, p. 24)

Proporcionar à criança desde muito pequena momentos prazerosos de leitura é inseri-la num mundo fascinante. Ter a compreensão que a leitura é um processo

que se inicia antes do contato com o texto e vai muito além dele coloca este mundo desconhecido ao alcance de suas mãos, trabalhando o comportamento leitor.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. (BRASIL, 1998, v. III, pp. 144 - 145)

Também a leitura incidental pelos alunos com o manuseio livre de livros e com atividades dirigidas de escrita, sempre tendo como objeto textos que eles conheçam de cor como cantigas, parlendas, trava-línguas, etc., mesmo ainda sem saber ler convencionalmente, desenvolve algumas competências de leitura tais como estratégias de antecipação, de checagem de hipóteses, de comparação, entre outras.

A produção escrita coletiva, realizada de forma oral pelas crianças e registrada pelo professor, é uma forma eficaz de contato com essa linguagem, uma vez que favorece a compreensão de que um texto escrito deve atender a uma determinada estrutura e seguir convenções que possibilitarão sua compreensão por qualquer outro leitor do idioma. Já a escrita espontânea em grupo, de registro próprio das crianças, apenas sob a mediação do professor, que envolve a cooperação, organização e a colaboração ao ouvir, o confronto e a defesa de suas ideias, possibilitando a comparação das hipóteses de escrita de um sujeito com a de outro, permite a construção de novas competências que repercutirão no avanço das hipóteses individuais e, mais tarde, no domínio da escrita convencional.

As crianças que não sabem escrever de forma convencional, ao receberem um convite para fazê-lo, estão diante de uma verdadeira situação-problema, na qual se pode observar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Tal prática deve favorecer a construção de escritas de acordo com as ideias construídas pelas crianças e promover a busca de informações específicas de que necessitem, tanto nos textos disponíveis como recorrendo a informantes (outras crianças e o professor). (BRASIL, 1998, v. III, p.148).

Para melhor organizar o pensamento e compreender a importância do encadeamento de ideias, as atividades de produção escrita como reescrita de textos diversos e produção de textos orais tendo o professor como escriba favorecem a

apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros e suas convenções desenvolvendo o comportamento escritor. Não se espera com isso que os alunos produzam textos autonomamente atendendo a normas convencionais na Educação Infantil. A proposta é que eles estabeleçam contato com esse tipo de registro de forma natural, compreendendo que é uma forma de comunicação e de permanência de suas ideias para outros leitores, reforçando a função social da escrita e sua importância como registro de nossa cultura e de nosso conhecimento. Apropriar-se dessas informações viabiliza a compreensão de que há um leitor para o qual as ideias precisam ser claras nesse tipo de linguagem, que é a escrita, uma vez que não haverá o interlocutor pessoalmente para sanar possíveis dúvidas e, portanto, a clareza das ideias é de fundamental importância.

### 3.3 Conceito de letramento e de alfabetização

Para Soares (2016, p. 18) letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora refere-se à alfabetização como a “aquisição da tecnologia de ler e escrever”, caracterizada como uma ação individual, sendo totalmente possível estar desvinculada do contexto social.

Nesse sentido Soares (2016, p. 39) faz uma importante observação:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

A partir das definições expostas, Soares considera que o letramento é mais abrangente que o processo de codificação e decodificação ou alfabetização, pois não se trata apenas do conhecimento das letras e do modo de associá-las, mas do uso desse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural. Desta forma, a autora esclarece que é possível uma pessoa ser letrada sem ser alfabetizada.

[...] **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este

adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2016, p. 24, grifos do original)

Soares defende que, apesar de apresentarem características distintas, o letramento e a alfabetização são indissociáveis e complementares, devendo haver um equilíbrio entre a aprendizagem da língua escrita – aquisição da tecnologia do código escrito – e o envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

A importância do letramento está muito presente nos dias de hoje, inclusive na Educação Infantil. Nesse sentido, deve ocorrer desde o momento em que a criança entra em contato com a linguagem escrita e oral, uma vez que ela está inserida no mundo grafocêntrico, interagindo com o seu universo e o seu convívio, conforme Ferreiro (2013).

Nesse sentido Soares esclarece que

As crianças começam, portanto, a lettrar-se a partir do momento em que nascem em uma sociedade letrada. Rodeadas de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, as crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo as práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p. 3).

O fato de fazerem parte de uma sociedade letrada ou grafocêntrica, torna fundamental a aproximação do sujeito com a escrita de forma a possibilitar a sua inserção plena nesse universo. Para que isto ocorra de forma natural no processo do ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil, as atividades do cotidiano da criança, bem como suas relações socioculturais e ambientais e do seu convívio familiar devem contar com uma relação clara com a cultura letrada, identificando sua função social.

A proposição de uma educação de qualidade, no que tange à Educação Infantil, prioriza o uso de brincadeiras e o respeito às características etárias do grupo de educandos. Dessa forma, considerando o indivíduo como um todo, a aprendizagem se dá de maneira significativa.

Um importante aspecto da experiência do desenvolvimento infantil, do ponto de vista da criança, são as habilidades que ela adquire ao brincar, seja com objetos ou com pessoas. Por intermédio do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. A medida que essas habilidades se tornam mais complexas, o brincar oferece oportunidades para aprender em contextos de relações sócio afetivas, onde são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade. (NCPI<sup>4</sup>, 2014, p 6)

O processo de letramento é mais amplo que o processo de alfabetização, ainda que sejam indissociáveis e complementares, como já dito anteriormente. No entanto, é o letramento que melhor atende às especificidades dessa etapa, pois amplia a leitura de mundo da criança em cada vivência proposta: a observação do mundo à sua volta, a exploração de múltiplas linguagens (dança, música, artes visuais, etc.), a utilização

---

<sup>4</sup> O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI), estabelecido em 2011, é um organismo colaborativo multidisciplinar que busca traduzir o conhecimento científico produzido por pesquisadores sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância para uma linguagem mais acessível à sociedade para que possa, assim, ser incorporado às políticas públicas e às práticas profissionais.

de materiais diversos tanto em suas produções quanto nas brincadeiras, a utilização de jogos com regras, a utilização social da leitura e da escrita, dentre outras. O uso cotidiano da escrita de forma natural (lendo as regras de um novo jogo, lendo os bilhetes de comunicação da escola com as famílias, fazendo o registro coletivo de experiências escolares, etc.) possibilita que o aprendizado das letras e de seu uso como conjunto de códigos comunicativos seja muito mais significativo que a alfabetização mecânica a que muitos de nós fomos submetidos. Sobre esse tema, Soares<sup>5</sup> (2009) afirma que

Atividades bastante comuns como os rabiscos, desenhos, os jogos e brincadeiras não são consideradas alfabetizadoras, porém elas são parte fundamental deste processo. As crianças recebem informações sobre a escrita quando brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, quando manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, livros, gibis, panfletos etc. e quando o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos. A todo esse processo de inclusão na cultura letrada dá-se o nome de letramento.

Além disso, o uso comunicativo real incentiva a motivação intrínseca do educando em aprender o domínio desse código. Trata-se de sair do aprendizado inosso e obrigatório para o aprendizado motivado pelo desejo. É lendo e escrevendo, afinal, que se aprende a ler e escrever e não na repetição inócua de palavras que não se relacionam com a vivência do aprendiz (o que “a pata nada” carrega de sentido para crianças do meio urbano, por exemplo?).

É também imperativo para o trabalho com letramento propor momentos em que a criança se expresse oralmente, leia e escreva espontaneamente e, desta forma, muitas desenvolvem suas habilidades de escrita e leitura com naturalidade, demonstrando a compreensão (da aquisição do código da leitura e da escrita pois, sendo a criança entendida e respeitada como um sujeito de direitos e também de deveres, constituindo-se assim um cidadão, o trabalho com o letramento permite o cultivo do hábito de leitura e escrita, mesmo que ainda não saiba ler e escrever

---

<sup>5</sup> SOARES. Magda, Oralidade, alfabetização e letramento. Alfabetização e letramento na educação infantil reportagem encontrada na revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20 - ArtMed - Jul/Out, 2009.



convencionalmente. Os procedimentos necessários para sua execução de maneira fluida e prazerosa são construídos gradativamente até seu completo domínio. Essa vivência associada ao uso social da leitura e da escrita permite que as crianças sintam-se seguras diante de situações cotidianas de nossa cultura letrada, podendo, independentemente de sua faixa etária, inserir-se criticamente na sociedade, uma vez que é também por meio da leitura e da escrita que se desenvolvem atividades indispensáveis para a vida humana.

Soares (2004, p. 1) esclarece que

Ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Outro ponto relevante quanto ao trabalho de letramento já na Educação Infantil é que o despertar destes alunos para a compreensão da representação da fala por meio da língua escrita serve de alicerce para o desenvolvimento de uma alfabetização significativa e natural, uma vez que, em muitos casos, as crianças que ingressam no Ensino Fundamental sem o conhecimento destes procedimentos acabam se confundindo com dificuldades na construção e apropriação da leitura e da escrita. Entender que aprender a ler e a escrever é construir hipóteses e que é uma atividade complexa demais para que seja desenvolvida somente a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental enfatiza a relevância do trabalho com o letramento já nesta etapa de ensino, estimulando a participação ativa das crianças no processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo.

## **Criança não trabalha**

Lápis, caderno, chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,  
jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom

Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia,  
manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão

Tênis, cadarço, almofada, colchão

Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-  
pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz

3, 4 feijão no prato

5, 6 tudo outra vez

Arnaldo Antunes e Paulo Tatit

(In: Palavra Cantada/Álbum Canções Curiosas 1998)

## 4 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

---

*Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação de homens críticos e transformadores de uma sociedade.*

*Carlos Drummond de Andrade  
A senha do mundo, 1997, p. 17*

Como concepções de infância são construções históricas, na contemporaneidade compreende-se a criança como um sujeito ativo e cidadão desde o seu nascimento.

O RCNEI concebe a criança como

Um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (BRASIL, 1998, v. II, p. 21)

De acordo com Oliveira (2012, p. 62), estudos realizados em diferentes campos do conhecimento, demonstraram que “a cultura é mediadora fundamental para o desenvolvimento do ser humano, muito mais do que suas características biológicas ou naturais”, e, portanto, a interação é um componente crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, como propõe Vygotsky:

Não são as necessidades naturais básicas que conduzem o desenvolvimento da criança no mundo, mas sim os desafios criados nas interações que a criança estabelece com diferentes parceiros nas diversas situações sociais a que ela é exposta desde o nascimento. (apud OLIVEIRA, 2012, p. 62)

Portanto, compreende-se que vivências de aprendizagem significativas em espaços coletivos e ricos em interações com adultos e outras crianças contribuem

com o desenvolvimento infantil de forma ampla e integrada. Nesse sentido, criança e brincadeira compõem uma combinação perfeita para a construção e aquisição de diferentes aprendizagens. O lúdico, oportuniza às crianças a organização de valores, regras e raciocínios que são essenciais ao desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A ludicidade é uma necessidade em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12)

A ludicidade na aprendizagem é fundamental, especialmente na Educação Infantil, pois é dessa forma que se garante um caráter significativo em que, brincando, a criança constrói conhecimento e se relaciona de maneira profunda, vivenciando a diversidade de cada relação.

Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, inclusive para as crianças da Educação Infantil. Às crianças devem ser proporcionadas condições para que aproveitem diversas oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

A vida escolar, regida por normas e tempos determinados, inserida num contexto social diferente do contexto familiar ou de outros grupos em que a criança conviva, torna o brincar na escola um brincar diferente de outras circunstâncias. Portanto, atividades lúdicas tornam-se recursos preciosos da prática educativa e devem estar presentes no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil.

O professor que entende a importância do brincar para a criança, utiliza diferentes materiais tais como sucatas, jogos, histórias, músicas e brincadeiras como ferramentas em suas aulas, uma vez que estas auxiliam no aprendizado das crianças. O professor deve planejar para que estes momentos não sejam apenas momentos recreativos, mas sim, formas de comunicação e interação da criança consigo mesma, com as outras e com o mundo, configurando-se em atividades em si mesmas, plenas de intencionalidade por parte do professor e de sua observação, embora a execução seja livre por parte da criança.

O brincar deve ser planejado concomitantemente com as áreas do conhecimento pela articulação de temas e projetos que permitam a reflexão acerca

de conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica envolvendo classificação, ordenação, dentre outros. Por meio dos jogos e brincadeiras, é possível motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, desenvolvendo aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal.

Nesse sentido, (KISHIMOTO, 2011, p.40, 41) destaca que

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

#### **4.1 A importância do brincar no desenvolvimento infantil.**

*Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde os primórdios.*

SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 11

Na sociedade medieval, a visão de ser humano e, portanto, de infância, seguia preceitos muito diferentes dos que existem na sociedade contemporânea. As peculiaridades e necessidades específicas das crianças não existiam dentro dessa concepção, pois não havia diferença entre o modo de ser, de vestir, de representar e de educar adultos e crianças, ou seja, não havia distinção entre as fronteiras da infância e o mundo adulto. Desta forma, não havia necessidade de um atendimento diferenciado e, portanto, não passavam pela fase de brincar, estudar e se divertir como ocorre com crianças da sociedade atual, ou seja, não experimentavam o período da infância e juventude.

Sommerhalder e Alves (2011), citam Ariès sobre esse tema:

Com o advento da Idade Moderna, um novo olhar sobre a criança e a infância acaba por se concretizar. O “sentimento de infância”, que surge com a Modernidade, caracteriza-se pela consciência da particularidade infantil, que distingue, essencialmente, a criança do adulto. (apud SOMMERHALDER e ALVES, 2011, pp. 31 - 32)

A infância como especificidade do desenvolvimento humano é uma concepção recentemente criada, decorrente dos avanços que a humanidade e a ciência vêm tendo ao longo da História.

A despeito de toda a ciência e de toda experiência, a criança continua a desafiar os estudiosos e os profissionais, os técnicos e os pais, e prossegue mostrando novas faces e novas riquezas, capacidades e potenciais de desenvolvimento, que alimentam a admiração e a surpresa, a dúvida e a insegurança, a observação e a reflexão, a escuta e a proposição, a negociação e o diálogo. (BRASIL, 2011, p. 11.)

A percepção de que, para se tornar um adulto saudável, a criança precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, trouxe mudanças profundas na visão da sociedade sobre ela. A criança passou a ser vista com características e necessidades próprias associando suas atividades espontâneas de forma positiva. Sendo um ser social, assumiu um novo papel nas relações familiares e na sociedade. Dessa forma, a família assumiu também uma nova função como o primeiro apoio no seu desenvolvimento. Posteriormente, esse grupo se ampliou com os colegas de brincadeiras e da escola.

O processo histórico descrito foi consolidando a concepção de criança como:

Sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança. (BRASIL, 2011, p. 38.)

Ao conceber a infância sob uma nova perspectiva, passou-se a considerar a importância das brincadeiras no desenvolvimento social, emocional e cognitivo na infância. A concepção de que as crianças são seres pensantes e que sentem o mundo de uma forma própria opôs-se da que acreditava que a criança era um “vir a ser”.

Nesse sentido Kramer afirma que

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não

se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”. (KRAMER, 2007, p. 15)

Entender a criança como sujeito com características próprias tornou possível a reformulação de hipóteses sobre seu desenvolvimento e como ele se processa, reverberando em mudanças significativas no modo de tratá-la e educá-la, inclusive no que tange ao universo do brincar.

Compreende-se que o brincar é uma ação natural da criança e essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, ao permitir que a criança explore seu corpo e seus limites, vivencie situações em que expõe seus interesses, valores, frustrações e medos, resolve conflitos e disputas, extrapola a criatividade e imaginação. Para Freud (1968), “a ocupação preferida e mais intensa da criança é o brincar”. Sommerhalder e Alves (2011) reforçam essa ideia, creditando à brincadeira grande importância para o reconhecimento da realidade, a partir da mediação do sujeito e da exploração de si:

Elas entregam-se às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias, com vigorosa seriedade. Com rara facilidade se põe a brincar e jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que cria e representa diferentes personagens, vive as mais fantásticas aventuras, inventa, constrói e destrói, conhece (-se). Faz de seu corpo um versátil brinquedo com o qual explora a realidade. (p. 16)

Nas brincadeiras que faz, ela pode desenvolver algumas capacidades importantes, como atenção, imitação, memória, imaginação e criatividade. É importante entender que o brincar e o jogar não se resumem apenas a formas de divertimento e de prazer para a criança, mas são meios privilegiados de expressão dos seus sentimentos e de desenvolvimento de novas linguagens que a ajudam a aprender. Brincando, as crianças amadurecem algumas competências para a vida coletiva.

É no “como se” da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus modos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro etc. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 13)

O brincar desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança. Por meio das brincadeiras, a criança tem oportunidade de simular situações e conflitos da sua vida familiar e social, permitindo expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar, partilhar, cooperar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderado, compartilhando alegrias e frustrações; aprende a respeitar regras e respeita a si mesma e o outro, bem como apropria-se de sua auto imagem e desenvolve sua autoestima. Ao brincar, ela explora o ambiente, pergunta e reflete sobre as formas culturais nas quais vive, desenvolvendo-se psicológica e socialmente.

Brincar é fundamental para a criança na medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano. O brincar da criança envolve a sua história, uma vez que apresenta uma forte carga subjetiva. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 21)

As brincadeiras permitem a experimentação de diferentes papéis sociais (o papel de mãe, pai, policial, professora, super-herói, dentre outros) possibilitando à criança compreender o papel do adulto e aprender a comportar-se e a sentir como ele, constituindo-se como uma preparação para a entrada no mundo dos adultos. A criança procura assim conhecer o mundo e conhecer-se a si mesma.

Nesse sentido o RCNEI aponta que

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e



pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginadas que se baseiam nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividade/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça. (BRASIL, 1998, v. II, p. 23)

Sommerhalder e Alves (2011, p. 13) descrevem que “aos olhos da criança o mundo é um grande parque de diversões, é o elo dela com o mundo maior que a cerca”. Pode-se então concluir que por meio das brincadeiras a criança constrói conhecimentos para a vida. Afora os potenciais pedagógicos e sociais da brincadeira, cabe aqui a ressalva de que, ao adulto que acompanha o mundo se descortinando aos olhos da criança, fica a poesia da descoberta, da repetição incansável de brincadeiras, filmes e ações que, longe do tédio que poderiam causar aos adultos, são repletos de alubrimentos e poderiam ser lembretes de que o mundo não perdeu seus encantos, mas talvez o olhar “maduro” tenha perdido a capacidade de enxergá-los. Parafraseando Guimarães Rosa, é num desses momentos que o professor pode se tornar mestre, aprendendo com o seu aluno ao mesmo tempo em que ensina.

## 4.2 A importância do brincar na Educação Infantil

*Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.*

*Sigmund Freud, O poeta e a fantasia  
Apud (Kishimoto, 2011, p. 63)*

No mundo inteiro o brincar é visto como um direito fundamental da criança. Na educação, de modo geral, além de um direito, o brincar é um facilitador para a aprendizagem, pois proporciona prazer, diversão, estimula as interações, cria vínculos afetivos e a construção de diversos conhecimentos. A escola deve oferecer

oportunidades para a construção do conhecimento por meio da descoberta e da invenção, elementos indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio, e a brincadeira, em suas múltiplas possibilidades, concretiza de maneira orgânica essa construção.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é do adulto. (FRIEDMANN, 2006, p. 68)

Portanto, nas instituições de Educação Infantil, o brincar possui um significado maior que o puro lazer, contrariando as crenças do senso comum; no entanto, não se constrói aprendizagem no âmbito escolar somente com o brincar pelo brincar. Este deve ser entendido e planejado como atividade educativa, pois, quando bem organizado, contribui de forma significativa para novas práticas de ensino. Uma vez que a aprendizagem é construída a partir de experiências, a intencionalidade educativa no fazer pedagógico é fundamental. Nesse sentido, as atividades estruturadas e as intervenções adequadas são imprescindíveis para a construção de conceitos, procedimentos e atitudes nas crianças. Cabe ao professor proporcionar momentos de brincadeiras espontâneas, mas também, organizar brincadeiras com a intencionalidade, práticas educativas em que a criança de fato seja respeitada como um sujeito de direitos. Entenda-se com isso que, apesar das possibilidades didáticas decorrentes de inúmeras brincadeiras que se pode propor às crianças, não se pretende aqui a defesa unicamente desse tipo de atividade. A brincadeira espontânea, supervisionada pelo professor, é de extrema necessidade para que desenvolvam sua autonomia, suas capacidades sociais, expressem-se livremente, explorem seu corpo sem amarras. A brincadeira espontânea possibilita que a criança se aproprie de sua identidade por meio das escolhas que realiza e das superações e desafios que se impõe nesses momentos. Ou seja, tanto a brincadeira dirigida quanto a brincadeira espontânea possibilitam à criança o exercício de competências e habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento holístico. Tanto uma como a outra devem ser incluídas na rotina pelo professor com critérios para que cumpram sua função de forma assertiva e parcimoniosa; o excesso ou ausência de cada uma trará prejuízos em diversos graus ao aprendizado do educando em todos os aspectos.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, v. I, p.23).

Diante do exposto, é imprescindível que o professor compreenda a importância das vivências lúdicas para a criança; valorize o brincar como forma de criação; invista nas interações; respeite os interesses incentivando a participação ativa das crianças; fomente a imaginação e curiosidade, próprias da infância; exalte o encantamento em descobrir, experimentar e criar coisas novas; medie a construção de conexões para que assimilem e compartilhem novos conhecimentos. Enfim, que o professor acredite em uma educação mais abrangente para que a criança seja feliz e sinta-se segura ao estar na escola, que seja compreendida como criança com infinitas possibilidades no seu processo de desenvolvimento.

Reconhecer a importância do jogo para a infância nos permite pensar num ensino e numa aprendizagem mais abrangente, envolvente e inserida na realidade, pois possibilita a construção da ponte entre o real e o imaginário, sem perder de vista o vínculo entre o pensar, o agir e sentir. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 29)

Apesar da importância da interação no desenvolvimento humano, a produção e o consumo de brinquedos eletrônicos têm crescido visivelmente, indicando que há um hiato entre as necessidades das crianças e a percepção que as famílias e a sociedade como um todo tem dessas necessidades. Atualmente, a sociedade cada vez mais disponibiliza produtos eletrônicos destinados às crianças. Desta forma, desde pequenas demonstram facilidade em conviver com variadas tecnologias, interagindo e utilizando-as principalmente de forma recreativa. No entanto, os brinquedos modernos, em sua maioria, são desenvolvidos de forma a que o indivíduo usufrua os mesmos individualmente, levando ao isolamento dos usuários. De tal forma foram sendo aperfeiçoados, transformando a condução da brincadeira, que não são

mais as crianças que dirigem a brincadeira, mas o brinquedo. É ele que dita os comandos que a criança meramente executa.

Levin (2007) considera que

Depois de tão alto grau de aperfeiçoamento, o objeto-brinquedo acaba por brincar sozinho; com efeito, ele se torna protagonista de uma brincadeira solitária que é autossuficiente, não sendo necessário que a criança brinque. Para que ela iria brincar, se o brinquedo brinca sozinho? A criança é privada do prazer de brincar inventando, de criar encenando ao acaso, ficando então fixa, imóvel, estática, enquanto o objeto é que se movimenta, age, fala, canta, brinca e faz por ela. (p. 25).

A escolha desses brinquedos pelos pais é em muitos casos, justificada devido à preocupação com a segurança, uma vez que tornou-se perigoso brincar na rua ou em outros espaços abertos e públicos. A reorganização da família, com ambos os pais trabalhando fora de casa, também roubou dessas crianças a possibilidade de brincar ao ar livre, uma vez que a supervisão de um adulto, pelas razões já mencionadas, tornou-se mais importante do que nunca. Os eletrônicos, em geral, pela característica de estimular o brincar sozinho, mantém as crianças em casa, sob uma sensação de segurança (discutível, considerando o acesso à internet disponível em muitos desses dispositivos) e que gera um controle, falso, sobre o brincar. Desta maneira, a tecnologia vem substituindo paulatinamente os hábitos tradicionais que envolvem a interação física com as pessoas e o meio ambiente, uma vez que crianças frequentemente solitárias substituem o espaço da brincadeira tradicional pelas brincadeiras virtuais e é cada vez mais comum os aparelhos e jogos eletrônicos assumirem o papel de “babá”. Mesmo quando há outras crianças por perto, os eletrônicos têm se provado preferência pela familiaridade que os indivíduos criaram com eles.

Vários professores argumentam sobre como é comum ouvir relatos das famílias sobre o medo de deixarem a criança brincar com uma tesoura sem ponta, por exemplo, ou como as crianças saem sujas da escola devido às brincadeiras no parque, mas os mesmos, em sua maioria, não demonstram ter dimensão do perigo de um celular conectado à internet sem a supervisão de um adulto ou do tempo excessivo que as crianças ficam em frente às telas dos aparelhos eletrônicos. Subverte-se, portanto, a noção da brincadeira como espaço de prazer, de descoberta dos limites do próprio corpo e da superação dos mesmos, de vivência em grupos

sociais, de produção espontânea e de desenvolvimento da imaginação e do faz-de-conta pela esterilidade segura dos brinquedos tecnológicos que, isoladamente, pouco agregam ao desenvolvimento integral do ser humano. Além disso, é usual que o senso comum associe o domínio sobre algum equipamento tecnológico com o desenvolvimento cognitivo ou de habilidades escolares. Por essa razão, é cada vez mais frequente o fato de as famílias não compreenderem as dificuldades escolares apresentadas por suas crianças no âmbito escolar quando as mesmas apresentam facilidade e desenvoltura na utilização de seus *tablets* e afins.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), estudos científicos comprovam que a tecnologia influencia comportamentos por meio do mundo digital, pela adoção de hábitos, muitos deles inadequados, desde os primeiros anos da infância. Em virtude da atualidade do tema, em 2016 a SBP lançou um manual de orientação para médicos, pais, educadores, crianças e adolescentes intitulado “Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital”. O documento, inédito no país, foi inspirado em estudos e recomendações internacionais e adaptadas à realidade nacional.

No texto, são abordados os principais problemas ligados ao uso excessivo da tecnologia por crianças e adolescentes. Entre as consequências, estão o aumento da ansiedade, a dificuldade de estabelecer relações em sociedade, o estímulo à sexualização precoce, a adesão ao cyberbullying, o comportamento violento ou agressivo, os transtornos de sono e de alimentação, o baixo rendimento escolar, as lesões por esforço repetitivo e a exposição precoce a drogas, entre outros. Todos com efeitos danosos para a saúde individual e coletiva, com graves reflexos para o ambiente familiar e escolar.

Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se ainda mais importante ao proporcionar momentos de brincadeiras e realizar diversas atividades em que a criança seja a agente do processo, que faz, pergunta, pesquisa, descobre, cria, aprende... Atividades assim são essenciais à descoberta e ao amadurecimento do ser humano, considerando a interação social como o principal fator nesse processo. Assim, embora pareça um conceito contraditório, o ato de brincar é algo muito sério e a escola pode e deve ser um espaço que desperte, apresente e ensine outras formas de brincar, propondo situações para ressignificar o papel das brincadeiras e brinquedos populares infantis. De acordo com Kishimoto (1998, p. 151):

Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e se desenvolver para solucionar problemas. A brincadeira tem papel

preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo.

A partir da citação acima, depreende-se que uma criança que não brinca não amadurece de maneira saudável e, provavelmente, terá prejuízos no desenvolvimento motor e socioafetivo. É possível que perca a disposição diante de situações que proporcionem o raciocínio lógico, a interação e a atenção. O artista plástico Ivan Cruz, que retrata em suas obras brincadeiras tradicionais de infância, afirma que “a criança que não brinca, não é feliz; ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”.

## **O Vento**

Estou vivo, mas não tenho corpo

Por isso é que não tenho forma

Peso eu também não tenho

Não tenho cor

Quando sou fraco

Me chamo brisa

E se assobio

Isso é comum

Quando sou forte

Me chamo vento

Quando sou cheiro

Me chamo pum!

Vinicius de Moraes

(In: Arca de Noé, 2012, p. 30)

## 5 POSSÍVEIS PRÁTICAS LÚDICAS PARA LETRAR ALFABETIZANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

*Brincar com as palavras não é luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela literatura, o desejo de descoberta.*

*Caio Riter, 2009, p. 167*

Considerando toda a importância da ludicidade e do respeito às características etárias que foram abordados anteriormente, bem como a intencionalidade do professor ao elencar e propor atividades e realizar intervenções junto a cada criança, convém refletir sobre o que, na prática cotidiana pedagógica, pode ser feito de forma a evitar a omissão ou o exagero nas ações do professor junto às crianças. Nesse quesito, a formação continuada dos professores e de toda equipe educativa são fundamentais para mediar avanços na qualificação das práticas pedagógicas.

O fato de muitos profissionais da área da Educação, e em específico da Educação Infantil, demonstrarem lacunas quanto à clareza de sua concepção de criança justifica a dificuldade em compreender a etapa Educação Infantil como instituição educacional. Como consequência, compromete outras ações de relevância, como repensar políticas públicas efetivas que assegurem o direito da criança à uma Educação Infantil de qualidade.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. 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, v. III, p. 23)



Ao afirmarmos que as crianças são sujeitos socioculturais e históricos em processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem e têm direito à educação, a Educação Infantil constitui-se um espaço propício para a iniciação ao mundo letrado, devendo promover experiências significativas com a linguagem oral e a escrita, cuja função e responsabilidade é garantir a todas as crianças o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Sendo assim, devem ser alcançados na Educação Infantil, segundo o RCNEI, os seguintes objetivos referentes à Linguagem Oral e Escrita:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.
- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, v. III, p.131)

Atividades simples e que exigem poucos recursos podem surtir efeitos que perdurarão não apenas nesse momento da aprendizagem, mas em toda a vida (não apenas escolar) de cada um. Caso da leitura, por exemplo, que deveria ser realizada todos os dias com a principal função de ser prazerosa. Dela se depreendem outros objetivos, mas que são secundários e consequentes a esse principal, como o desenvolvimento da imaginação, o aumento de repertório cultural e de vocabulário, a organização das ideias – fundamental para o desenvolvimento posterior de textos escritos e para a comunicação, de modo geral, assim como o desenvolvimento da oralidade.

As leituras. Sempre elas.

A também necessária intermediação do adulto na formação de uma criança leitora. Livros à disposição e, quando não eles, seres contadores de histórias ou apaixonados pelas palavras podem ser os despertadores do desejo da leitura. Estar aberto à fantasia é condição essencial para que os livros sejam procurados, suas páginas sejam abertas e as escolhas possam começar a serem feitas. O importante é a criação destes espaços de troca entre o que conta e/ ou canta e aquele que escuta. Este, no futuro, com certeza também será ser de palavras. (RITER, 2009, p. 24)

Há outras intervenções e atividades que complementam o trabalho que a leitura constante e interessante promove nos educandos. No decorrer deste capítulo, serão descritas algumas propostas de atividades possíveis para que o nível de letramento das crianças aumente tornando-as pessoas capacitadas para lidar com as leituras complexas que ocorrerão em sua vida sem, no entanto, desconsiderar as necessidades e interesses inerentes desta faixa etária, afinal não se trata de obrigar a criança concluir a Educação Infantil alfabetizada ou “prepará-la para o Ensino Fundamental”, mas sim de garantir a aproximação da leitura e escrita em um contexto significativo por meio de situações diversificadas de contato com a linguagem escrita, com seus mecanismos de leitura e escrita, complementares entre si.

## 5.1 Ler e escrever com significado

*Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO, 2005, p. 18)*

Considerando que a leitura e a escrita fazem parte da vida de grande parte das crianças é totalmente possível articular o brincar e o aprender em relação à linguagem escrita por meio de práticas socioculturais sem tornar este aprendizado um fardo.

Oliveira (2012, p. 253) afirma que “não há um modo de aprender a ler, senão lendo. E nem se pode aprender a escrever, senão escrevendo”.

De acordo com o RCNEI

A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças. (BRASIL, v. III, p. 133)

Nesse sentido, Solé esclarece que

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social). (1998, p. 50)

Para a referida autora há uma crença comum de que “a linguagem escrita requer uma instrução formal, enquanto a linguagem oral se desenvolve de forma natural”. Mas, para ela, essa interpretação é errônea, o que pode ser depreendido da seguinte afirmação:

Em ambos os casos é necessária a presença de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa, seja de tipo formal, como acontece na escola, seja informal, como no caso da família. (SOLÉ, 1998, p. 50)

Diante do exposto, é importante que o professor incentive a participação das crianças em atos de linguagem nos diversos momentos do cotidiano escolar e proponha atividades que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral. De acordo com o RCNEI, “uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim”, destacando que estes momentos podem:

Ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (BRASIL, 1998, v. III, p. 138)

Entre tantas possibilidades em relação à ampliação das capacidades de comunicação oral, destacamos algumas passíveis de serem realizadas e que contribuem para o processo de apropriação da leitura e escrita.

Uma das atividades comum à maioria das salas de aula é a leitura diária realizada pelo professor cujo objetivo principal é o prazer e o divertimento que, conseqüentemente, poderá despertar a formação de leitores apaixonados por livros e pelo mundo que se descortina ao lê-los.

Fonseca (2012) compartilha com SOLÉ, 1998; SOARES, 2004; FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, ao afirmar que “ler está muito além de decifrar códigos e entender o sistema de escrita”. Para estes autores, para que as crianças criem o hábito de ler, construam postura de leitor e aprendam comportamentos leitores é preciso garantir diariamente boas e significativas situações de leitura.

#### Segundo Fonseca

Para trabalhar a leitura é preciso oferecer tempos para ler e falar sobre a leitura. Se a criança pequena observa que ler é importante para o adulto, isso para ela também será importante. Se ela observa que a leitura aparece com regularidade na rotina da escola, em práticas sociais, aprende que é algo importante, útil, valorizado e passa a considerá-la igualmente. Pensando nisso, a leitura precisa ocupar momentos de destaque na rotina, garantindo que todos possam usufruí-la. (2012, p. 41)

#### O RCNEI destaca que

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja acolhedor e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los”

seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. BRASIL, 1998, v. III, p. 135)

Antes da leitura da história, o professor deve incentivar a apreciação e exploração da capa, instigando que, por meio da observação, antecipem o conteúdo do texto considerando a ilustração e o nome da narrativa. Também é importante ler ou contar sobre o autor, ilustrador e, quando houver, o tradutor. Essas informações favorecem a construção de relações e associações com outras histórias já lidas do mesmo autor e ou ilustrador e permite que estabeleçam preferências entre eles enquanto ampliam seu repertório de histórias e imagético.

Durante a leitura o professor deve incentivar a participação das crianças para comentarem sobre a história, se concordam ou discordam do que foi lido, expondo seus sentimentos e entendimento. Desta forma, além de proporcionar a ampliação linguística, gradativamente vão construindo um comportamento leitor, no qual consigam antecipar o que irá acontecer, ouvir um trecho sem interromper, rir ou se assombrar em trechos impactantes e compreender nas pausas o que não foi dito no texto, dentre outras habilidades que permitirão a realização de comentários pertinentes à história. Por vezes, pode ser importante ler um trecho novamente para resgatarem uma informação. É interessante que, ao final, haja um espaço aberto para comentarem sobre suas impressões de modo a formarem sua opinião sobre a história. Cabe ao professor colaborar para que a construção desse repertório seja eclética e que os alunos sintam-se à vontade para indicar histórias para serem relidas ou trazerem de casa alguma história que lhes seja querida.

O manuseio de livros também é importante para que as crianças, por meio de indicações da professora, dos colegas ou pela curiosidade em explorá-los, leia mesmo sem saber ler convencionalmente. Estes momentos livres de leitura permitem, além da interação entre as crianças, a interação com as práticas de leitura, fomentando o comportamento leitor ao utilizarem-se de estratégias de leituras para criarem sua própria história por meio da leitura das ilustrações dando asas à imaginação e à criatividade, ou tendo como referência histórias já conhecidas de memória.

Outra proposta de trabalho fundamental é a biblioteca circulante que também incentiva a interação entre as crianças e o desenvolvimento do comportamento leitor, uma vez que indicam os livros que já conhecem durante a escolha dos colegas, que irão leva-los para a leitura em casa. Este momento também é propício para incentivar a argumentação na defesa do título que recomenda e para solucionar conflitos pelo diálogo quando um outro colega escolheu o livro que gostaria de levar.

Lerner (2002) destaca que

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal [...] (p. 62)

Fonseca (2012) esclarece que não basta somente a preocupação em escolher boas histórias. Para além de um bom texto escrito, há a necessidade de uma mediação por parte do professor para que as crianças pensem, reflitam e se posicionem sobre o que ouvirem, pois é desta forma que essas práticas de leitura irão, de fato, inserir as crianças no mundo da escrita, desenvolvendo o comportamento leitor, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente, bem como é imprescindível que o professor planeje tempos e espaços que permitam o desenvolvimento da autonomia, a troca entre os pares, a garantia de escolha e valorização dos conhecimentos e opiniões das crianças.

Nesse sentido destaca que

O mundo da leitura pode deixar de ser apenas ler o que está escrito para ser ler para conhecer, recordar, entrar em contato com a sabedoria de outras culturas, de outras épocas, apreciar diferentes gêneros e autores, compreender o mundo que o cerca, compreender a si mesmo, imaginar, sonhar, escolher, pesquisar, estudar, formar opiniões. (FONSECA, 2012, p. 34)

Ampliando esse conceito em “O direito à literatura”, Antônio Cândido (1995), discorre sobre o papel humanizador da literatura:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (1995, p. 249)

Estes dizeres apontam a literatura como um dos caminhos promissores de humanização. O que todo educador deve desejar é que seu trabalho caminhe na direção da humanização e este trabalho não pode deixar de oferecer acesso à literatura. Um dos primeiros passos para o acesso à literatura é, sem dúvidas, o da alfabetização e do letramento. Quanto melhor se puder oferecer ajuda para que crianças leiam e, ao mesmo tempo, gostem de ler, melhor para elas e para a sociedade. Daí o sentido do esforço de não se perder oportunidades de letramento já na Educação Infantil como uma forma de acolher o interesse das crianças pelo domínio da leitura. Esse acolhimento inicial facilitará a continuidade do processo de alfabetização que não termina nunca na vida humana. Estamos sempre aprendendo a ler e, quanto melhor o fazemos, melhor lemos o mundo e a nós mesmos nele. Ler para uma criança, ler com uma criança é possibilitar que um novo leitor nasça. Do apreço que se constrói pela literatura, nasce também um cidadão mais consciente e, mais que isso, um ser humano melhor, moldado pela empatia e pela sensibilidade em relação aos demais e ao meio em que se insere.

Ao afirmar-se que as crianças constroem hipóteses sobre a leitura e a escrita antes de frequentarem a escola, como já explicitado anteriormente, cabe às instituições de Educação Infantil promover práticas sociais de leitura e de escrita, uma vez que entende-se que estas práticas são a base de qualquer processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, envolver as crianças em atividades que favoreçam a reflexão sobre a língua escrita não significa que deva ser obrigatório alfabetizá-las.

Partindo desta afirmativa, Oliveira esclarece que

O contato com a leitura e a escrita, entretanto, não garante que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente aos cinco anos. Tampouco isso é objetivo desse segmento, o que não impede que isso ocorra muitas vezes. O que importa é garantir à criança a oportunidade de pensar sobre o assunto, de ter ideias próprias sobre como se lê e como se escreve e

testar suas hipóteses. Assim recolocadas, pode-se tomar como legítima a alfabetização como tema da Educação Infantil. (2012, p. 254)

De acordo com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Ação Escrita<sup>6</sup>, 2004), propor atividades desafiadoras, porém possíveis, que questionem os saberes prévios das crianças pondo-as em situações nas quais seja necessário colocar em jogo seus conhecimentos em relação à língua escrita é um importante aliado para o trabalho de letramento.

Segundo os autores citados nesta pesquisa é inviável pensar sobre a escrita sem praticá-la. A esse respeito, o RCNEI destaca algumas práticas de escrita para que as crianças construam conhecimentos sobre a língua escrita, antes mesmo de saberem escrever autonomamente:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia. (BRASIL, v. III, p 145)

A produção de textos variados nos quais as crianças, por meio da mediação do professor/escriva, utilizem seus repertórios linguísticos (adquiridos nas práticas de leitura) tem relevância desde que escrevam para destinatários reais e com diferentes finalidades (convites, bilhetes de agradecimento, lembretes, combinados, registros de eventos que se queira documentar, etc.). A reescrita de textos de memória tais como histórias tradicionais, cantigas, parlendas propicia que o exercício de codificação da linguagem seja facilitado, tornando concretos os textos com os quais já tenham proximidade, inclusive afetiva.

---

<sup>6</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em Santo André, esse programa foi denominado Ação Escrita.



O exercício da escrita torna possível à criança que veja o seu pensamento traduzir-se em letras que outros leitores poderão decodificar. Por essa razão, considerando sempre a função social da escrita, atividades de escrita são bem-vindas. A proposição de fazê-lo coletivamente, registrando com o auxílio de seus pares e com a intervenção do professor fornece procedimentos para que, quando se fizer necessário, cada um possa lançar mão dessas estratégias em seus próprios registros. A proposta pode ser nomear os objetos da sala, registrar os nomes dos colegas, definir a rotina de ações para cada dia, dentre outras que tiverem relação com outros projetos desenvolvidos pela turma. Além do registro coletivo, cujo processo auxiliará na tomada de consciência fonológica e na compreensão do alfabeto como um código, o registro individual espontâneo permitirá que a criança possa explorar livremente esses saberes que vai adquirindo e construindo na interação e no exercício com os demais. Este tipo de atividade, quando realizada com propósito, planejamento e respeito ao tempo e interesse de cada indivíduo possibilita a reflexão sobre a língua escrita ao trocarem informações, conhecimentos e confrontarem e reformularem suas hipóteses.

Os autores estudados neste trabalho entendem a alfabetização como processual, ou seja, não consideram necessário que ao final da Educação Infantil as crianças estejam obrigatoriamente alfabetizadas, no entanto, defendem o ingresso destas nas culturas do escrito por meio de situações de aprendizagem que proporcionem um ensino pleno de significado. Neste sentido, as atividades acima descritas levam em consideração que a leitura e a escrita devem estar presentes na rotina do ambiente educativo para que as crianças ampliem suas experiências de letramento e vivenciem atividades que as auxiliarão na reflexão e apropriação do sistema alfabético de escrita.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Este estudo, considerando a importância da escrita em nossa sociedade, partiu da problemática de como a escola pode, por meio de práticas pedagógicas lúdicas, promover o letramento/alfabetização de crianças de 4 e 5 anos sem as escolarizar precocemente. Ao longo deste, enfatizou-se por meio do referencial teórico utilizado, que o processo de alfabetização pode ser iniciado com crianças dessa faixa etária, visto que, se não todas, ao menos a maioria teve oportunidade de estar em contato e de interagir com a língua escrita antes mesmo de frequentar a escola. É, portanto, um processo que se inicia muito antes do Ensino Fundamental e que se dá pela própria imersão e pertencimento do indivíduo numa cultura letrada. Pela natureza desse processo, é impensável deter esse conhecimento na Educação Infantil.

Não há uma receita pronta e infalível, mas, de acordo com os autores citados, há direções a serem seguidas para que a alfabetização ocorra de forma interessante, agradável e desafiadora, entendendo-se, como foi apresentado, que alfabetização envolve ou inclui, o letramento e o lúdico é uma dimensão importante nesse processo.

A concepção de infância e de educação que o professor possui direciona seu trabalho, pois, uma vez que este compreende que o brincar se constitui na atividade central do cotidiano infantil e que por meio desta a aprendizagem ocorre de forma prazerosa e natural, dificilmente as práticas pedagógicas que irá propor para seus alunos desconsiderarão o lúdico, o que remete a jogos e brincadeiras, que, por sua vez, remetem à imaginação, alegria, riso, descontração, prazer, desafios, superação, encantamento, que remetem a interações e convivências agradáveis com seus pares e com o professor. Esse movimento circular se retroalimenta, por assim dizer: ou seja, a concepção do professor que em sua rotina acolhe seus alunos, pois entende que cuidar e educar caminham juntos, valoriza os conhecimentos de seus alunos, incentiva sua participação, compreende o processo de construção da aquisição da escrita e a necessidade intrínseca de brincar que as crianças têm. Toda esta “agitação” infantil, torna o ambiente escolar propício para descobertas e aprendizagens e deve ser fomentada, pois ouvir histórias, cantar, conversar com seus amigos, resolver conflitos e desafios, inventar brincadeiras, brincar de brincadeiras tradicionais, brincar no parque, correr, pular, desenhar, ler e escrever mesmo sem

fazê-lo de forma convencional constituem-se como partes de um todo maior e que são indispensáveis no processo de alfabetização/letramento para esta faixa etária pelo desenvolvimento holístico que propiciam e também pelo prazer que proporcionam.

Procurou-se mostrar que a alfabetização não é, de forma alguma, o objetivo da Educação Infantil. Porém, o respeito ao processo de letramento como parte da vida da criança na sociedade e a continuidade desse processo dentro da escola acabam por despertar em muitos o interesse pelo domínio do código alfabético, a depender de sua maturidade e motivação intrínseca, culminando na alfabetização em si.

Ao longo deste estudo, foi apresentado que é totalmente possível e adequado propor práticas de letramento na Educação Infantil para que o processo de alfabetização ocorra naturalmente. Segundo Soares (2016, p. 47) “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita [...]”.

A revisão de literatura evidenciou que há muitos professores conscientes da importância de práticas educativas adequadas às características dessa faixa etária, que compreendem que o cuidar e o educar são complementares e que, em seu trabalho, respeitam a criança como cidadã, valorizando os conhecimentos e interesses desta no planejamento de sua rotina. Mas, também é fato que muitas instituições de Educação Infantil desconsideram a importância do lúdico para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Sendo assim, ainda é comum professores que desconhecem ou desconsideram o processo de aquisição da leitura e da escrita como construção, propondo práticas tradicionais que valorizam em demasia habilidades de natureza motora e perceptuais que não atendem nem às necessidades lúdicas e de vivência social das crianças e nem à aquisição da leitura e da escrita de forma significativa.

É preciso salientar que ao propor atividades que levam as crianças a pensarem sobre a língua escrita não se espera – nem se deseja – que as crianças estejam alfabetizadas ao final da Educação Infantil. Antes, espera-se que tenham o prazer pela descoberta do mundo, o que implica na descoberta da escrita e da leitura também. O respeito aos momentos, ou etapas, do processo de aprendizagem de cada indivíduo tem que ser priorizado, assim como às suas características, limitações e potencialidades. Conhecer cada aluno é fundamental para mensurar a sua necessidade de tempo para o amadurecimento como indivíduo e para realizar intervenções nesse processo. Fica a cargo do professor a difícil tarefa de discernir em

relação ao tipo de atenção que cada criança necessita, compreendendo que acelerar o tempo pode “atropelar” o desenvolvimento e esperar demais pode ser uma omissão. Ambas podem trazer inúmeros prejuízos para a caminhada da criança, não apenas no âmbito escolar, mas na vida. No que concerne ao âmbito escolar, porém, considerando tudo o que a escolarização representa para a sociedade contemporânea e a grande valorização que a leitura e a escrita têm na nossa cultura, os impactos são ainda mais significativos, carregando suas consequências para outros aspectos da vida do indivíduo, uma vez que abala a sua autoestima e, na prática, limita a sua inserção social pela falta do domínio da escrita.

O sistema escolar regular acaba deixando nas mãos do professor uma tarefa árdua, que depende da concepção individual de vida e de educação que cada professor carrega ao decidir os passos do trabalho pedagógico que realiza. Se, por um lado, forçar a criança a um processo de escolarização estéril e repetitivo é uma atitude violenta ao seu desenvolvimento individual, por outro, o espontaneísmo acaba sendo negligência especialmente na Educação Infantil, na qual não se pode esperar apenas por iniciativas da criança. Cabe ao professor, ainda que solitariamente dentro do sistema escolar, ter a sensibilidade e o conhecimento suficientes para tratar com equilíbrio saudável, para si e para os educandos, dessa questão, sem resvalar para nenhum dos dois extremos apresentados: o excesso e a omissão.

Estes estudos, aqui produzidos, são decorrentes de outros que se desenvolveram ao longo de minha prática como educadora na Educação Infantil. Mas, não estão encerrados. Eles mereceram, no Mestrado, uma melhor sistematização o que apontou para a necessidade de continuidade buscando necessários aprofundamentos e novos estudos a partir de tantas novas questões daqui nascidas.

Este caminho continuará a ser percorrido, por certo.

## REFERÊNCIAS

---

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil - Gostosuras e Bobices**. Ed. Scipione, 1991.

ALMEIDA, Marcos T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 1ª edição, 2004.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de Práticas Pedagógicas Centradas no Letramento em Crianças Pré-Escolares**. Dissertação (Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas). Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite: Campinas, 2011.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 20/ 2009**. Disponível em <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)> Acesso em setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2011

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm) Acesso em setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I, II, III.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luís Percival L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S.A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRUNO, Rosangela Sueli. **Ensino da leitura e da escrita na educação infantil em Paranaíba- MS (1989 – 2006): práticas de alfabetização ou de letramento?** Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade de Mato Grosso do Sul). Orientadora: Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti. UMS: Paranaíba, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** São Paulo, Livraria Duas Cidades, 3ª edição, 1995.

CENPEC. **Alfabetizar: ler e escrever, um direito de toda criança.** Disponível em <Alfabetizar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita> Acesso em setembro/2017

COELHO, Silmara. O Processo de Letramento na Educação Infantil. In: **Revista Pedagogia em ação**, v.2, n.2, novembro/2010.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. Estudo I,** 2014. Disponível em <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/>> Acesso em agosto/2017.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FONSECA, Edi. **Interações; com olhos de ler.** Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo Reglus. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam.** 23ª São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ e MACEDO, Donado. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo. Moderna, 2006.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil, In: GEPEDISC – Linha Culturas Infantis. **Infâncias e Movimentos Sociais.** Campinas: Leitura Crítica, 2015, p- 33-50.

GENTILE, Paola. **Ana Teberosky: “debater e opinar estimulam a leitura e a escrita”.** Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>> Acesso em abril/2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_.(Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, RANGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 51-82.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco). Orientadora: Profa. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque. UFP: Recife, 2010.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e Escrita na Educação Infantil – Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André – SP.** Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho. Orientadora: Prof. Dra. Roberta Stangherlim. São Paulo, 2015.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil.** Disponível em <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>> Acesso em setembro/2017.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

PELLEGRINI, Denise e VICHESSEI, Beatriz. Nova Escola promove encontro entre Emilia Ferreiro e Telma Weisz. In: **Nova Escola**, 01/06/2013. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/926/nova-escola-promove-encontro-entre-emilia-ferreiro-e-telma-weisz>> Acesso em agosto/2017.

OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. **Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás). Orientador: Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio. UEG: ANÁPOLIS, 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Muitos Olhares.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em <<portal.mec.gov.br/docman/...2010-pdf/...curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/fil...>> Acesso em agosto /2018.



\_\_\_\_\_. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil: 1ª.ed.** São Paulo: Biruta, 2012.

\_\_\_\_\_. & FERREIRA, Maria C. R. **Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade** – 1986. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Temas em destaque: creche.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989, p. 28-89.

RITER, Caio. **A Formação do Leitor Literário em casa e na Escola.** Biruta, 2009.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil – Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** Ática, São Paulo, 2012

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5.ed. Vozes, Petrópolis, 1997.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização – Do plano do choro ao plano da ação.** Artmed, 2001.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na educação infantil. Pode?** Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>> Acesso em abril/2016.

SILVA, Daniela Violim da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância.** Dissertação (Mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências). Orientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. UEPJMF: BAURU, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos.** In: Pátio – Revista Pedagógica, edição de 29 de fevereiro de 2004. Disponível em <[www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br) > Acesso em outubro/2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Disponível em <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf)> Acesso em outubro/2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar.** (2004) Disponível em: <https://letrasages.webnode.com.br/news/letrar-e-mais-que-alfabetizar-/> Acesso em agosto/2017.

\_\_\_\_\_. Oralidade, alfabetização e letramento. Alfabetização e letramento na educação infantil. In: **Revista Pátio - Educação Infantil** - Ano VII, Nº 20. Artmed, Jul-Out/2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Saúde das Crianças e Adolescentes na Era Digital.** Disponível em <<http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-lanca-conjunto-de-orientacoes-em-defesa-da-saude-das-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>> Acesso em março/2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

\_\_\_\_\_. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigado! In: **Pátio – Revista Pedagógica.** Ano 2, nº 7, p. 47-51. Artmed, Novembro/1998 – Janeiro/1999.

\_\_\_\_\_. Na escola, não se aprende só a ler, mas também maneiras de ser leitor. In: **Pátio – Revista Pedagógica.** Ano 4, nº 14, p. 15-17. Artmed, Agosto-Outubro /2000.

SOMMERHALDER, Aline. ALVES Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância – muito prazer em aprender.** Ed. CRV, 2011.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa.** Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Orientadora: Mônica Correia Baptista. UFMG: Belo Horizonte, 2016.

SOUSA, Francisca Leandra Egito. **Práticas de letramento na educação infantil: O caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. ORIENTADORA: Profª. Drª. Diva Albuquerque Maciel: Brasília, 2015.

VIGOTSKY, Levi. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, Telma. **Como se aprende a ler e a escrever ou Prontidão: um problema mal colocado.** São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1989.