

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAMINHOS QUE POTENCIALIZAM O LETRAMENTO SOCIAL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA

DANIELA VIOLIM DA SILVA

BAURU

2016

DANIELA VIOLIM DA SILVA

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAMINHOS QUE POTENCIALIZAM O LETRAMENTO SOCIAL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi,

BAURU

2016

Silva, Daniela Violim.

Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância / Daniela Violim da Silva, 2016

131 f.

Orientador: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Educação infantil. 2. Letramento social. 3. Múltiplas linguagens. 4. Ludicidade. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANIELA VIOLIM DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 22 dias do mês de novembro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANIELA VIOLIM DA SILVA, intitulada **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância.** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI



Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER



Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI



Dedico este trabalho aos meus pais, Adinael e
Maria Helena, e à minha família em geral,
pessoas mais importantes em minha vida.

Vocês são parte essencial disso tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, pelo dom da vida e por suas misericórdias derramadas sobre mim a cada novo amanhecer!

Aos meus pais, Adinael e Maria Helena, doutores na arte de amar e educar, meus melhores exemplos de seres humanos íntegros e bondosos. À minha família, minha base e meu alicerce mais seguro e ao meu amado companheiro, parceiro e amigo, Erlon César, presente em todos os momentos, ainda que tão difíceis...

À minha amiga e orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, por seus conhecimentos, ensinamentos e dedicação, e por acreditar em mim, incentivando-me de maneira perseverante nas pesquisas.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder e Prof.^a Dr.^a Cinthia Magda Fernandes Ariosi que, de forma gentil e competente, enriqueceram o trabalho com aprimoramentos e sugestões à pesquisa.

À Mari Santi, que de forma tão prestativa, criativa e competente, produziu o Livro Ilustrado, produto final deste estudo.

Aos amigos conquistados durante o Mestrado Profissional que, presencial ou virtualmente, vibramos, rimos, choramos e lutamos juntos por nossas conquistas. A todos os Professores que, com sabedoria, contribuíram para meu enriquecimento acadêmico.

À amiga mais chegada que irmã, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa, pela amizade, apoio, palavras de incentivo e carinho.

À equipe da Unidade Escolar, sede desta pesquisa, pela autorização e colaboração no desenvolvimento da mesma.

Às famílias e às minhas eternas crianças da turma do Maternal I e II, do ano de 2015. Crianças, vocês foram minha inspiração!

Aos demais amigos de jornada que, de uma forma ou de outra, colaboraram e me apoiaram nessa jornada.

Meu desejo é que todos também alcancem seus sonhos e objetivos!

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

Loris Malaguzzi

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.

ABSTRACT

The aim of the research was to identify, record, describe and analyze the study and applicability of playful and artistic actions in Early Childhood Education that challenge and support the processes of appropriation of social practices of literacy in early childhood. Its execution was through a qualitative research, a case study, in which it was presented the historical scenario of childhood and Early Childhood Education in Brazil; The relationships, implications and differences between the processes of social literacy and literacy and their approaches to playfulness and the multiple languages of children in Early Childhood Education. The bibliography researched guided the elaboration of the instruments for collecting, recording and analyzing the field data. Eight female teachers of a municipal school of Early Childhood Education in the interior of São Paulo were subjected to this research. The data analyzed indicate that there is a work that attends to the specifics of children in Early Childhood Education, although without a theoretical contribution that gives continuity and deepening of the actions of social literacy and the use of playfulness and multiple languages. The research culminated in the elaboration of an Illustrated Book as final product presented in response to the Professional Master's Degree.

Keywords: Early Childhood Education. Social Literacy. Multiple Languages. Ludicity ou PPlayfull.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idade (em anos) das professoras.....	59
Figura 2 – Gráfico referente à formação acadêmica das professoras.....	60
Figura 3 – Tempo de trabalho pelas professoras no Ensino Público ou Privado.	60
Figura 4 – Tempo de trabalho das professoras com Educação Infantil.....	61
Figura 5 – Definições dadas por professoras ao termo Letramento.....	62
Figura 6 – Definições dadas por professoras ao termo Ludicidade.....	63
Figura 7 – Percepção do próprio corpo no espelho.....	73
Figura 8 – Percepção do próprio corpo no espelho.....	74
Figura 9 – Contorno do corpo humano.....	74
Figura 10 – Completando o desenho e escrevendo o nome das partes do corpo. ...	75
Figuras 11 e 12 – Registro de atividade em desenho.	76
Figura 13 – Hora do Conto.....	77
Figura 14 – História com fantoches.....	78
Figura 15 – Reconto de história com fantoche.....	79
Figura 16 – Reconto de história com fantoche.....	80
Figura 17 – Imitando um avião.....	80
Figura 18 – Imitando um sapo.....	81
Figura 19 – Imitando um gato.....	81
Figura 20 – Rolando como a bola.....	82
Figura 21 – Imitando um trem.....	82
Figura 22 – Manuseio e leitura de livros.....	83
Figura 23 – Manuseio e leitura de livros.....	84
Figura 24 – Brincadeira/cantiga de roda.....	84
Figura 25 – Brincadeira/cantiga de roda.....	85
Figura 26 – Exploração de sons do ambiente natural.....	86
Figura 27 – Exploração de sons e silêncio com as vagens.....	86
Figura 28 – Conhecendo e escolhendo os instrumentos da bandinha.....	87
Figura 29 – Escolha dos instrumentos.....	87
Figura 30 – Manuseio dos instrumentos e integração entre as crianças.....	88
Figura 31 – Momento de tocar e cantar.....	88
Figura 32 – Danças e gestos como livres expressões infantis.....	89
Figura 33 – Danças e gestos como livres expressões infantis.....	89
Figura 34 – Danças e gestos como livres expressões infantis.....	90
Figura 35 – Conhecendo e explorando o giz cera.....	91
Figura 36 – Produção infantil com giz cera.....	91
Figura 37 – Desenho, no chão, com caneta hidrocor.....	92
Figura 38 – Desenho no chão.....	92
Figura 39 – Desenho na parede.....	93
Figura 40 – Desenho com carvão vegetal.....	93
Figura 41 – Desenho com carvão vegetal.....	94
Figura 42 – Produção infantil com intervenção.....	95
Figura 43 – Produção infantil com intervenção.....	95
Figura 44 – Produção infantil com intervenção.....	95
Figura 45 – Produção infantil com esponja.....	96
Figura 46 – Pintura a dedo com suportes coloridos.....	96
Figura 47 – Produção infantil com palitos de sorvete.....	97
Figura 48 – Produção infantil com palitos de sorvete.....	97
Figura 49 – Pintura na parede.....	98

Figura 50 – Pintura com bolinhas de sabão.	98
Figura 51 – Pintura com bolinhas de sabão.	99
Figura 52 – Recorte, colagem, desenho e pintura.	99
Figura 53 – Pintura de pratos.	100
Figura 54 – Pintura de pratos.	100
Figura 55 – Materiais diversos na mesma produção.	101
Figura 56 – Composição de vários materiais.	101
Figuras 57 e 58 – Desenhos com canetas “hidrocor”.	102
Figuras 59 e 60 – Representação da família.	102
Figuras 61 e 62 – Desenho no chão.	103
Figuras 63 e 64 – Produção com carvão vegetal.	103
Figuras 65 e 66 – Mistura de cores com pincel.	103
Figuras 67 e 68 – Pintura a dedo com cola colorida.	104
Figuras 69 e 70 – Produção com esponjas.	104
Figuras 71 e 72 – Técnica de pintura com bolinhas de sabão.	104
Figuras 73 e 74 – Pintura com suporte fixo na parede (produção coletiva).	105
Figuras 75 e 76 – Produção realizada com palito de sorvete.	105
Figuras 77 e 78 – Desenho com intervenção.	105
Figuras 79 e 80 – Pintura de pratos e composição com materiais diversos.	106
Figuras 81 e 82 – Pintura de pratos e composição com materiais diversos.	106
Figura 83 – Primeiros saltos.	107
Figura 84 – Noções de lateralidade.	108
Figura 85 – Lateralidade com brincadeira de roda.	108
Figura 86 – Saltos e flexibilidade na cama elástica.	109
Figura 87 – Jogo com regras (Patinho-feio).	110
Figura 88 – Jogo com regras (Patinho-feio).	110
Figura 89 – Construção com materiais.	112
Figura 90 – Construção com materiais.	112
Figura 91 – Jogo simbólico.	113
Figura 92 – Jogo simbólico.	114
Figura 93 – Jogo simbólico.	114
Figura 94 – Jogo simbólico.	115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
UM OLHAR SOBRE A TEORIA.....	17
1 BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
1.1 HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	17
1.2 HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.1 ALFABETIZAÇÃO x LETRAMENTO.....	33
2.2 MÚLTIPLAS LINGUAGENS E CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.2.1 Jogos e brincadeiras.....	40
2.2.2 Linguagens da Arte.....	46
2.2.3 Linguagens Musicais.....	49
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 FUNDAMENTAÇÃO.....	52
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	53
3.3 A PESQUISA.....	55
4 SOBRE OS DADOS – INSTRUMENTOS.....	58
4.1 INTERVENÇÕES VISANDO ATENDER AS RELAÇÕES ENTRE MÚLTIPLAS LINGUAGENS E LETRAMENTO.....	71
4.2 O início.....	72
4.3 Ações planejadas e desenvolvidas para trabalhar as múltiplas linguagens e os processos de letramento por meio da ludicidade.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
APRESENTAÇÃO DO PRODUTO RESULTANTE DA PESQUISA.....	120
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	127

APRESENTAÇÃO

O interesse pela temática deste estudo surgiu de minhas experiências de vida pessoal, familiar e profissional.

Por meio da oportunidade de cursar a disciplina “Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Arte”, integrante do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, ministrada pela Professora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, tive o privilégio de participar de reflexões acerca de minha história enquanto criança, adolescente e jovem que fui, e no que minhas experiências e vivências foram cruciais para me tornar o que sou e como penso hoje.

De acordo com Kenski (1994), discutir e analisar o passado possibilita compreender as diversas situações vividas durante a vida e a repercussão que isso tem nas vivências atuais. Para esta autora,

Esse conhecimento possibilita ao professor tomar iniciativas no sentido de superar determinados problemas, reformular as próprias concepções pessoais sobre a maneira como ensina, seu relacionamento com a disciplina, as formas que utiliza para avaliar seus alunos, etc., além de resgatar a imagem pessoal do “bom professor”, construída a partir dos contatos efetuados durante toda a sua trajetória escolar. (KENSKI, 1994, p. 47).

Para Friedmann (2013), o resgate de memórias é importante para que o indivíduo se autoconheça. A autora afirma que

Estes exercícios despertam em nós emoções e sentimentos que se mostram vivos, vibrantes, alegres ou doloridos se os estivéssemos revivendo. Narrativas, desenhos, memórias, tudo mobiliza para um núcleo profundo que permanece presente e que não pode ser abafado, esquecido, oculto. Este é o núcleo onde mora a criatividade do ser humano. (FRIEDMANN, 2013, p. 18).

Início, assim, meu percurso na tentativa de me conhecer um pouco mais.

Nasci no ano de 1983, em uma cidadezinha do interior de São Paulo – Andradina (conhecida por “Terra do Rei do Gado” – Moura Andrade), integrando uma família que já contava com duas irmãs mais velhas, uma com 11 anos e outra com 7 anos de diferença. Acredito ter sido a tentativa frustrada de um filho homem.

Contudo, isso não causou qualquer trauma ou sentimento de rejeição. Sempre me senti muito querida e amada por meus pais.

Meu pai foi motorista/caminhoneiro praticamente a vida toda e, com isso, o “grosso” da educação, bem como dos cuidados, ficou sob a responsabilidade de minha mãe. E ela realizou sua tarefa de forma brilhante.

Logo no primeiro ano de vida, mudamo-nos para Bauru devido à mudança de emprego do meu pai. Porém, de tempo em tempo, retornávamos à Andradina juntamente com minha mãe, pois ela acompanhava meu avô, pai dela, à cidade de São José do Rio Preto para tratamento médico. Meu avô materno tinha sérios problemas cardíacos. Assim, eu ficava sob os cuidados de minha avó materna, que também cuidava do meu primo enquanto minha tia trabalhava. E algumas dessas viagens eram especiais por serem feitas de trem.

Minhas irmãs ficavam em Bauru com minha avó paterna, que morava conosco, pois já frequentavam a escola e não podiam faltar vários dias seguidos.

Tive uma infância agitada devido às constantes viagens, mas era muito tranquila também. Não tínhamos luxo com roupas, brinquedos, comidas, tudo era muito simples e adquirido com bastante dificuldade. Brincava e brigava demais com esse meu primo que ficava junto na casa de minha avó materna.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu na Educação de Jovens e Adultos. Eu acompanhava minha avó paterna às aulas e lá aprendi as primeiras letras e palavras, com 4 anos. No ano seguinte, foi a minha vez! Ingressei na pré-escola aos 5 anos muito ansiosa e foi uma experiência tranquila e bastante positiva. Gostava da professora, gostava das atividades e, claro, da hora do parque. Amava o balanço amarelo e tinha competição de corrida para ver quem chegava primeiro a ele.

Também tive minhas primeiras decepções, pois, na hora do lanche (levávamos lancheira na época), meu sanduíche (pão caseiro com margarina) sempre estava mordido e nunca descobri quem fazia isso...

Eu não me recordo de ter uma variedade grande de brincadeiras na educação infantil. Lembro-me de que brincávamos de massinha de modelagem, de Patinho-Feio, Batata-Quente e os momentos livres no parque.

Em minha casa havia alguns brinquedos “atuais e industrializados”: trenzinho movido a pilhas, pega-varetas, Boca-Rica® e pega-peixes. Divertia-me muito durante a montagem dos trilhos do trenzinho.

Foi um período feliz da minha vida. Ia para a escola no período da manhã, voltava para casa na hora do almoço, descansava, brincava com as vizinhas, geralmente de casinha ou de bonecas, e aguardava o retorno do meu pai aos fins de semana.

No ano de 1991, aos 7 anos, ingressei na Primeira Série do Ensino Fundamental. Aqui, as coisas se complicaram. Foi um ano bastante difícil para mim e para toda a família. Perdi minha avó paterna devido a um câncer terrível, minha irmã mais velha – que fez papel de minha mãe em muitas ocasiões – casou-se e foi morar em outra cidade e, logo em seguida, meu avô materno também nos deixou. Como se não bastasse, a professora da primeira série não era muito carinhosa, digamos assim. Já era uma senhora caminhando para a aposentadoria e muito rígida também.

Aprendíamos por meio de cartilhas e me lembro de uma situação em que ela, na lição do “R”, exigiu que todos tremessem a língua ao pronunciar as palavras com essa letra. Eu tinha sérias dificuldades para falar como ela queria, não conseguia, ela ficava brava e eu me fechava. Já era um pouco tímida por natureza e acredito que essas vivências acabaram por contribuir para a dificuldade que, hoje, sinto em falar em público. E a situação não mudou muito durante todo o Ensino Fundamental. Professores sempre rígidos, sérios, quase não brincavam conosco, tínhamos os momentos certos para estudar e para brincar, este último, cada vez mais raro.

A rotina era praticamente a mesma: brincar com os vizinhos pela manhã e escola à tarde. Nossas brincadeiras consistiam em: casinha, boneca, pular elástico, pular corda, “bets” (*sic*), esconde-esconde, pega-pega, alerta, salada mista, “stop” (*sic*), enfim, brincadeiras que envolviam muito movimento e momentos de grande diversão. Só parávamos de brincar quando nossas mães saíam com o chinelo nas mãos e nos colocavam para dentro de casa.

Cresci nessa rotina até por volta dos 14 anos, onde já não tinha mais tanto tempo para brincar e experimentei meu primeiro emprego, nas férias, em uma fábrica de camisas masculinas. As tarefas da escola eram, agora, mais numerosas e difíceis. Logo ingressei no Magistério – extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) – aos 15 anos, onde estudei pelos quatro anos seguintes em período integral e vi a vida ficando cada vez mais séria e com grandes responsabilidades.

Os estudos e as aprendizagens adquiridos no CEFAM fizeram total diferença em minha vida profissional. Lá, percebi que era possível ser uma professora alegre e “ouvir e ver” as reais necessidades da criança. Lá também me encontrei enquanto professora de educação infantil. O processo de estágio, até então, era voltado para o ensino fundamental e nós, alunos, solicitamos que este ocorresse em escolas de educação infantil. Foi o divisor de águas. Ali vi que queria mesmo trabalhar com crianças pequenas.

Logo que me formei no Magistério, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru) e concurso para ser professora de educação infantil no município de Lençóis Paulista (SP). Alcancei os dois objetivos e passei os três anos e meio seguintes viajando para trabalhar durante o dia e voltando à noite para cursar a graduação. Hoje vejo o quanto essa vida corrida e agitada contribuiu para o meu amadurecimento. Costumo dizer que nada em minha vida e família foi adquirido com facilidade e isso nos traz um sentimento de respeito e valorização pelas conquistas tanto nossas quanto dos nossos semelhantes.

No último ano da graduação, fui chamada, também em concurso público, para trabalhar na educação infantil do município de Bauru, onde permaneço até hoje. Tenho aprendido muito nos últimos anos e tentado melhorar a cada dia minha prática na educação de crianças pequenas. Talvez por ser fruto de uma educação rígida, eu tenha essa inquietação por buscar possibilidades de desenvolver um trabalho diferenciado com meus alunos, onde possam brincar, desenhar, cantar, dançar, expressarem-se por meio de suas diversas linguagens e possam, de fato, ser crianças.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de ações pedagógicas, em qualquer nível de educação e ensino, necessita considerar a realidade dos educandos, sua cultura e seus saberes, bem como as características cognitivas, afetivas, emocionais, motoras, entre outras.

O problema central deste estudo é o fato de percebermos que os modelos didáticos do ensino do processo de alfabetização, provenientes do ensino fundamental, sejam aplicados na educação infantil adotando-se transposições na tentativa de adequá-los a esse nível de educação, sobrepujando a ludicidade para fins de alfabetização e não de desenvolverem outras linguagens que são necessárias às práticas de letramento social como, por exemplo, as linguagens artísticas (desenho, pintura), a simbólica (faz-de-conta), a musical, a corporal, a verbal e o brincar.

A respeito da educação infantil, como hipótese inicial, acredita-se que a ludicidade no contexto pedagógico é fundamental para o crescimento e o desenvolvimento global da criança, incluindo a aquisição de capacidades e habilidades, tais como as práticas sociais de leitura e de escrita.

As questões investigativas deste estudo foram: como ocorrem as relações entre os processos lúdicos e as práticas sociais do letramento na educação infantil? As ações planejadas, registradas, realizadas e avaliadas pelos professores de crianças de educação infantil apoiam as ações lúdicas e os processos de letramento?

O processo de sistematização e apropriação das capacidades linguísticas da criança de educação infantil, que ocorre na educação escolarizada, tem nas brincadeiras e nas interações seu eixo estruturante (BRASIL, 2010), no qual a ludicidade é a linguagem da criança.

Sendo a educação infantil a primeira etapa da Educação Básica, é necessário abordar o papel fundamental da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois esta é a característica da infância. É importante ressaltar que o brincar é uma prática socialmente aprendida.

Assim, é necessário trazer materiais apropriados à especificidade da educação infantil que contribuam para a reflexão sobre as práticas educativas referentes ao letramento com ações lúdicas mediadoras desse processo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas na educação infantil que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Levantar referencial teórico sobre as temáticas centrais deste estudo: concepções e histórico sobre infância e educação infantil; relações entre letramento social e alfabetização; as múltiplas linguagens e ludicidade na aprendizagem e desenvolvimento de crianças na primeira infância;
- Observar, identificar, descrever e analisar dados relativos ao ambiente escolar e aos conhecimentos de professores de educação infantil, por meio de questionário embasado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) – Dimensões 2, 3 e 5 – para a elaboração de orientações sobre os usos da temática desta pesquisa no planejamento, na realização e na avaliação do cotidiano da educação infantil;
- Elaborar, frente aos dados coletados e analisados na pesquisa de campo – questionário aos professores – e com base no referencial teórico selecionado na pesquisa bibliográfica, um rol de ações significativas para o desenvolvimento dos processos de letramento na primeira infância mediados por ações lúdicas;
- Aplicar e registrar essas ações elaboradas junto às crianças dos agrupamentos de 2 e 3 anos e utilizá-las para a elaboração de um Livro Ilustrado como produto final apresentado em resposta ao Mestrado Profissional.

O fato de ser a educadora responsável por uma turma de crianças com idades de 2 a 3 anos propiciou a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da pesquisa proposta. A participação em Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP) previsto na Lei Municipal n.º 5.999, de 2010, favorecerá, futuramente, a reflexão das ações indicadas e a disseminação dos estudos realizados junto aos professores da Unidade Escolar, sede da pesquisa.

UM OLHAR SOBRE A TEORIA

1 BREVE HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Elucidaremos, neste capítulo, um breve histórico sobre as concepções de infância e de Educação Infantil.

1.1 HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A criança, como qualquer ser humano, é um sujeito social, histórico e de direitos que integra uma organização social e familiar em um determinado momento histórico e cultural (BRASIL, 1998) e tem nas interações e práticas vivenciadas a possibilidade de construir sua identidade pessoal e coletiva por meio de brincadeiras, do desenvolvimento da imaginação e da fantasia, das aprendizagens, observações, experimentos e questionamentos que levam à construção de sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo, assim, cultura (BRASIL, 2010).

O termo infância remete ao sentido de “não fala” (*in-fans*). Contudo, é necessária uma reflexão sobre esse conceito partindo do questionamento a respeito de qual período da vida humana ele se refere. Oliveira (2010) relata que, referente aos primeiros meses de vida, quando o bebê ainda não adquiriu a linguagem de seu meio cultural, é preciso lembrar que “[...] desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu entorno social por meio de choros, sorrisos, gestos, etc.” (OLIVEIRA, 2010, p. 44), ou seja, a tentativa de comunicação é precoce. Quando relacionado aos primeiros anos de vida, a criança já fala, já se comunica, porém, sua fala não costuma ser valorizada. Esses questionamentos nos impelem a olhar um pouco para a história, debruçando-nos à compreensão de como surge esse sentimento referente à infância.

As crianças brasileiras, negras, brancas, mestiças, estão em todo lugar. Basta olharmos as ruas, as escolas, os ambientes domésticos. Seus rostos estampam diversas campanhas publicitárias levando ao aumento do comércio e da indústria de artigos infantis. Entretanto, nem sempre houve esse olhar aguçado às

especificidades da infância. A história da criança, no Brasil e no restante do mundo, revela a existência de uma considerável distância entre a realidade infantil descrita por organizações internacionais e autoridades daquela cuja criança, de fato, encontra-se em seu cotidiano (DEL PRIORE, 2007). A autora pontua que

o mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou, no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (DEL PRIORE, 2007, p. 8, grifos da autora).

Por um lado, há a imagem de crianças felizes com brinquedos eletrônicos e demais artefatos de uma sociedade consumista. Por outro, veem-se dados sobre o trabalho infantil, a exploração sexual de crianças e o tráfico de drogas entre menores carentes. Refletir sobre essas questões, e sua trajetória histórica, é de suma importância, tanto que a historiografia internacional vem reunindo informações consideráveis sobre a criança e seu passado (DEL PRIORE, 2007).

As obras iconográficas – pinturas, desenhos, gravuras, esculturas – são fontes importantes de conhecimento, pois mostram as características, formas de se comportar e se vestir ou ainda a aparência física das pessoas de determinada época (SCARANO, 2007).

Por meio de um profundo estudo iconográfico (tratando, aqui, de produções europeias), Ariès (1981) afirma que, na Idade Média – até o século 12, aproximadamente –, a criança não possuía um lugar de destaque na sociedade. Ao contrário, ela era vista como um adulto em miniatura. Seus estudos, icônicos, revelam uma representação sem a presença de características infantis. As crianças representadas nas obras de arte eram pessoas verdadeiramente adultas, o que a diferenciava de um adulto era o seu tamanho. Em exemplos utilizados pelo autor,

numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços. [...] No Evangeliário da Saint-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, *a criança* que trazia os peixes. No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do

século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. (ARIÈS, 1981, p. 51, grifos do autor).

Não apenas no mundo estético, mas também na vida real, a infância nesse período histórico era uma fase de transição, de passagem, sem importância alguma, que logo seria ultrapassada e esquecida (ARIÈS, 1981). E o pensamento não era diferente em terras brasileiras:

“Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança. (DEL PRIORE, 2007, p. 84, grifos da autora).

É no século 13, conforme indica Ariès (1981), que surgem algumas representações infantis mais próximas do sentimento moderno. A primeira delas é o “anjo”, aparentando a idade da adolescência e distante dos adultos em escala reduzida, no qual os artistas arredondam os traços e os deixam mais graciosos e efeminados, inclusive. A segunda forma de representação da criança é a figura sagrada do “menino Jesus” ou da “Nossa Senhora menina”, associando a infância à imagem de maternidade da Virgem e ao culto de Maria. O terceiro tipo de representação da criança surge na fase gótica, que é a “criança nua”. Essa imagem da criança nua se associava, também, à morte.

Nos séculos 15 e 16, a criança se torna uma das personagens mais presentes nas obras artísticas, cujas cenas da vida cotidiana são salientadas: criança com a família, brincando com os amigos, acompanhando as práticas religiosas, entre outras. Todavia, essas cenas não descreviam exclusivamente a infância ainda que as crianças fossem, muitas vezes, as protagonistas. Para o autor, isso sugere duas ideias:

Primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda a reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco [...], e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do

mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância. (ARIÈS, 1981, p. 55-56).

É a partir do século 15 que surgem dois novos tipos de representação infantil: o retrato e o *putto* – criancinha nua. Em um primeiro momento, não pensavam em conservar o retrato de uma criança sobrevivente que se tornara adulta ou tivesse morrido ainda pequena. Isso porque viam a infância como uma fase sem importância e indigna de lembrança. Era comum o sentimento de que “[...] se faziam várias crianças para conservar apenas algumas” (ARIÈS, 1981, p. 56), pois não podiam se apegar a algo que, durante muito tempo, foi considerado uma perda eventual.

Com a chegada do século 16, surgiu um sentimento voltado, de fato, à infância. Entretanto, sinais desse sentimento já vinham desenvolvendo-se entre o fim do século 16 e durante o século 17, trazendo manifesto o gosto pelos hábitos e particularidades das crianças pequenas e o interesse em registrar as expressões e o vocabulário delas. Para o autor, “[...] são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena” (ARIÈS, 1981, p. 68).

Durante o século 19, no Brasil, dá-se a “[...] descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida” (MAUAD, 2007, p. 140). Segundo a autora, no pensamento da época, a infância compreendia o período do nascimento aos 3 anos de vida e se caracterizava pela ausência da fala ou pela imperfeição da mesma (MAUAD, 2007).

Essa especificidade da infância foi motivo de discussões que envolviam a oposição entre educação e instrução. À escola caberia o ensino formal, enciclopédico. Contudo, este só seria possível se a família cumprisse o seu papel, que era a garantia dos princípios morais, de modo que a base moral fosse plantada no lar sem confundir educação com instrução. E na educação instrutiva, aquela ministrada pela escola, meninos e meninas eram educados de forma diferente e para fins igualmente distintos. Essa distinção, além do tempo de duração da instrução, baseava-se em valorizar os atributos manuais para as meninas e o intelecto para os meninos (MAUAD, 2007).

Dessa forma, estabeleciam-se os papéis sociais esperados para a constituição do mundo adulto e a criança era vista como uma potencialidade. Entretanto, com as precárias condições de saúde da época, essa expectativa de potencialidade era, muitas vezes, frustrada (MAUAD, 2007).

Já a realidade de crianças escravas era bem diferente. Cativas, todavia, não dependiam apenas da misericórdia divina:

Forças mui humanas (ou desumanas, a bem da verdade) conduziam seus destinos. Antonil, escrevendo sobre o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e de escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava. (GÓES; FLORENTINO, 2007, p. 184).

O aprendizado dessas crianças baseava-se em seu preço. Até aos 4 anos, o mercado ainda apostava alguma quantia contra os altos índices de mortalidade infantil. Nas palavras de Góes e Florentino (2007, p. 185) “[...] o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial”.

Com a mudança de século, o fim da escravidão, a instauração da República, a chegada de grandes contingentes de imigrantes de várias nacionalidades e a explosão das indústrias, pequenas vilas se tornaram grandes centros industriais e comerciais. São Paulo, por exemplo, tornou-se um local com uma conformação social nunca vista e, assim, graves problemas sociais também se tornaram notórios: “[...] a miséria, a exclusão social, a violência e a pauperização de vastas camadas populacionais, excluídas do universo da produção e do consumo” (SANTOS, 2007, p. 228).

De semente do futuro a alvo de graves preocupações. Diante de altos índices de criminalidade e delinquência, criminalistas buscavam a origem do problema na infância.

Assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas, também o era nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência numa cidade que hostilizava as classes populares. Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias. (SANTOS, 2007, p. 218).

Esse binômio formado pelo crescimento econômico e a exclusão social ainda é fortemente notável e presente nas bases da nossa sociedade. As políticas de repressão e contenção dos problemas advindos de toda essa situação caótica não

excluíram os menores. “As brincadeiras, os jogos, as ‘lutas’, as diabruras e as formas marginais de sobrevivência daqueles garotos tornaram-se passíveis de punição oficial. Os meninos das ruas tornaram-se ‘meninos de rua’” (SANTOS, 2007, p. 229).

Tal situação resultou no surgimento de novas prioridades no atendimento social que ultrapassaram “[...] o nível de filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-las às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específicas” (PASSETTI, 2007, p. 347).

Dentre alguns pontos discutidos nessa época sobre a renovação educacional, encontrava-se a educação pré-escolar. Nesse período, a maior parte da mão de obra masculina se concentrava nas lavouras, fazendo com que as fábricas instaladas na época admitissem grande número de funcionárias. Esse fato culminou na necessidade de se encontrar uma saída para os cuidados das crianças, os filhos dessas operárias. Daí o surgimento das creches, dos parques infantis, escolas maternas e jardins de infância. Entretanto, a preocupação maior dessas instituições voltava-se para a alimentação, os cuidados com a higiene e com a segurança física. O trabalho direcionado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo da criança era muito pouco valorizado (OLIVEIRA, 2010).

No século 20, as tarefas caridosas praticadas geralmente por entidades religiosas suscitaram ações governamentais, como políticas públicas. Abandonar crianças nas “rodas dos expostos” ou recolher meninas pobres em instituições só confirmava a impotência das famílias em garantir a sobrevivência de seus filhos. O Estado, ao optar pelo método da internação, fazia-o por uma educação pelo medo, pois

[...] absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso. (PASSETTI, 2007, p. 356).

O período que compreendeu os anos de 1930 a 1937 foi um dos que caracterizaram maior radicalização política no Brasil. Várias correntes ideológicas favoreceram a elaboração de diversos projetos políticos que evidenciavam a necessidade de uma nova política educacional para o país. Dessa forma, quatro diferentes correntes de pensamentos sobre a educação brasileira são identificadas:

os liberais que desejavam “[...] um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 39); os católicos que defendiam a Pedagogia Tradicional; no centro dessa disputa situava-se o governo, que dizia querer aproveitar as ideias de ambos os grupos, mas acabou executando uma política educacional própria e longe dos princípios democráticos; e o quarto grupo, que se expressava pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), agrupando grande parcela das classes populares – proletariado e camadas médias – com o intuito de formar uma frente anti-imperialista e antifascista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Nesse período, o então diretor do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), Francisco Campos, promoveu uma reforma para o ensino a nível federal. Esta reforma

Criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial, etc. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 42).

Percebe-se que essa reforma, elitista, não se atentava aos problemas do ensino popular assim como não se preocupava em expandir ou melhorar a escola primária. A mediação entre as ideias político-educacionais de católicos e liberais se deu com a Assembleia Constituinte. É na Constituição de 1934 que a educação apareceu como um direito de todos. O artigo 149 dizia que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (PASSETI, 2007, p. 360).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) trazem a seguinte reflexão sobre a criança:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. [...] Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz

dede muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e à exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 21).

Dessa feita, é perfeitamente possível que, em um mesmo local, “[...] existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte” (BRASIL, 1998, p. 21).

Ser criança é possuir uma natureza singular que sente e pensa o mundo à sua volta de uma forma peculiar. A compreensão, o conhecimento e o reconhecimento dessa característica particular da criança ser e estar no mundo é o desafio que norteia a educação infantil e seus profissionais. Ainda que os estudos e conhecimentos advindos de campos como a psicologia, sociologia, antropologia e áreas referentes à saúde sejam de suma importância para indicar algumas características comuns à infância, “[...] as crianças permanecem únicas em suas individualidades e diferenças” (BRASIL, 1998, p. 22).

1.2 HISTÓRICO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se tratar de educação infantil de forma ampla envolvendo “[...] toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva” (KUHLMANN JR., 2011, p. 469). Contudo, há outro significado para o termo, presente na Constituição Federal de 1988, e que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para crianças de 0 a 6 anos, sendo essa idade alterada para 0 a 5 anos na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006 (BRASIL, 2006).

Por muitos séculos, a educação e o cuidado de crianças pequenas foram tidos como função e responsabilidade da família. Nessa perspectiva, aparecem as denominações das instituições de educação da primeira infância:

O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. “Escola materna” foi

outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 58, grifos da autora).

O surgimento dessas instituições se dá ao longo da primeira metade do século 19 em diversos países da Europa como resultado de iniciativas reguladoras da vida social, que englobam as crescentes urbanização e industrialização. Com o advento da expansão das relações internacionais, já na segunda metade do mesmo século, a difusão das instituições de educação infantil chegou ao Brasil por volta do ano de 1870 (KUHLMANN JR., 2011).

De acordo com o autor, as creches, escolas maternais e jardins de infância existem em nosso país há pouco mais de um século, entretanto, desde o período pré-colonial brasileiro, as características sociais e culturais, os conhecimentos sobre educação de crianças pequenas, entre outras dimensões, estiveram presentes nessa história recente, manifestas nas propostas, políticas e práticas educacionais (KUHLMANN JR., 2011).

A primeira instituição voltada à educação de crianças pequenas de que se tem relato no Brasil é o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875. Anos depois, criado por missionários norte-americanos, surgiu em São Paulo, o Jardim de Infância da Escola Americana e, em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto 7247, chegou a prever a instalação de jardins de infância. Já em 1882, Rui Barbosa dedicou um capítulo aos estudos sobre o jardim de infância em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, considerando-o como “[...] primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança” (KUHLMANN JR., 2005, p. 68).

Em 1879, a creche foi divulgada no Brasil por meio do jornal *A Mãe de Família*, cujo redator era Carlos Costa, um médico especializado em moléstias infantis. Nesse jornal, a matéria *A Creche (asilo para a primeira infância)* apareceu logo em seguida ao primeiro editorial, sendo publicada no decorrer dos seis primeiros números do jornal e o autor, Kossuth Vinelli, também médico, manifestou a intenção de chamar a atenção da sociedade brasileira, sobretudo das “[...] mães de família para a importante questão das creches, vulgarizar sua ideia entre nós, mostrar suas vantagens” (KUHLMANN JR., 2005, p. 69). Dessa forma, as mães pobres que precisassem trabalhar teriam onde confiar seus filhos pequenos, cuja idade ainda não lhes permitia frequentar a escola.

Esse artigo já anunciava a transformação das relações de trabalho no país e apresentava a creche, originalmente francesa, com a finalidade de cuidar das crianças menores de dois anos, representando um complemento da escola primária. O papel da creche, assim sendo, fica claramente definido dentro das instituições educacionais: “[...] à escola primária antecederiam-se as salas de asilo da segunda infância, para crianças dos três aos seis anos, e a creche, para a criança até dois anos” (KUHLMANN JR., 2005, p. 69).

As salas de asilo, posteriormente intituladas escolas maternais, surgiam na França. Entretanto, outros países também criaram instituições para crianças a partir de dois ou três anos, como a *infant school* inglesa, os *asili infantili* italianos, e o *kindergarten* alemão, que não traziam em si o caráter de obrigatoriedade presente na escola primária, pois a ideia de permanência das crianças menores junto à mãe e à família era amplamente defendida (KUHLMANN JR., 2011).

O autor ressalta que, até então, somente crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições (Casas de Expostos). Todavia, a ênfase agora se dá no suporte às famílias pobres para que estas não tenham mais apenas a opção de abandonar seus filhos nessas instituições que continuaram a existir por anos ainda do século 20 (KUHLMANN JR., 2011).

Esse processo de constituição de instituições de educação popular leva a distintas estruturas de atendimento. A proteção à infância é o motor que impulsiona a criação de variadas instituições e associações que cuidam da criança sob diversos aspectos:

[...] da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público. (KUHLMANN JR., 2011, p. 473).

A propagação das instituições infantis é lenta e somente na era republicana que se vê referência à criação de creches no país. A primeira é inaugurada em 1899, mesmo ano em que é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ). Em São Paulo, Anália Franco criou a Associação Feminina Beneficente e Instructiva em 1901, com objetivos de também organizar escolas maternais e creches funcionando agregadas a asilos para órfãos, e é a partir

da mudança de regime que os jardins de infância, juntamente com as escolas maternas, foram disseminados em vários municípios do país, “[...] em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres” (KUHLMANN JR., 2011, p. 477).

Segundo esse autor, a presença feminina era notável nesse processo ainda que, de modo geral, elas não tivessem qualificação ou formação apropriada. O Decreto Municipal 377, de 23 de março de 1897, no Rio de Janeiro, previa que, gradualmente, o ensino primário, aqui incluso as classes de jardim de infância, fosse exclusivamente feminino. A educação da mulher previa o preparo para a puericultura, pois o regulamento das escolas maternas tinha como finalidade os cuidados com os filhos dos operários. Moncorvo Filho, em seu discurso durante a inauguração da nova sede do IPAI-RJ, lamentou a falta de uma política nacional voltada à infância:

Quando por toda a parte se operava então uma verdadeira revolução social visando à preservação da infância sob os mais brilhantes e generosos pontos de vista, concitando-se as populações a cuidarem da semente humana, agindo no sentido de reduzir ao mínimo a morbidade e a letalidade infantis, graças a uma multiplicidade de recursos postos em prática com veementes vantagens, *maximé* pela criação de não pequeno número de obras filantrópicas as mais variadas: Dispensários modelares, Creches, Gotas de Leite, Ligas e Mutualidades, Hospitais especializados e tantos outros – diga-se a verdade –, o nosso país, numa displicência e desinteresse desoladores, mostrava-se completamente indiferente a todo esse movimento progressista e humanitário. (KUHLMANN JR., 2011, p. 481).

Na década de 1920, delimitou-se um pouco mais o campo educacional e a pedagogia começou a ser vista como ciência e arte. Na Europa, após a Primeira Guerra Mundial, programas para diminuir a mortalidade infantil passaram a conviver com programas de “[...] estimulação precoce nos lares e em creches orientados por especialistas da área da saúde” (OLIVEIRA, 2010, p. 73). A utilização de materiais e objetos especificamente elaborados para a sistematização de atividades para crianças foi feita por médicos que se interessavam pela educação, como Ovídio Decroly e Maria Montessori, além de educadores como Celestin Freinet.

Ao trabalhar com crianças excepcionais, Decroly (1871-1932) defendia uma educação voltada ao intelecto e desenvolveu uma metodologia que apresentava

ações didáticas baseadas na ideia de “[...] totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 74). Possuía, ainda, a preocupação com o domínio de conteúdos pela criança e estruturou o trabalho sobre centros de interesse que, segundo ele, se distinguiam em três eixos: observação, associação e expressão.

As ideias de Celestin Freinet (1896-1966) renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo, pois entendia que a educação extrapolava os limites da sala de aula e se integrava às experiências de seu meio social. Sua pedagogia se organizava por meio de técnicas como: desenho livre, aulas-passeio, jornal escolar, livro da vida, oficinas de trabalhos manuais e intelectuais e cooperativas escolares (OLIVEIRA, 2010).

A primeira regulamentação do trabalho feminino se deu em 1923, onde os estabelecimentos industriais e comerciais deveriam instalar creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho e, em 1932, regulamentou-se o trabalho da mulher, tornando as creches obrigatórias em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que integraria a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, futuramente, constaria nos direitos sociais da Constituição de 1988 (KUHLMANN JR., 2011).

Ainda em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, prevê-se o “[...] desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar [...] e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (KUHLMANN JR., 2011, p. 482). Aos poucos, a nomenclatura deixou de considerar a escola maternal como aquela dos pobres, oposta ao jardim de infância, e passou a considerá-la como a instituição que atende a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia as crianças de 5 e 6 anos. Adiante, essa divisão etária se incorporaria aos nomes das turmas em instituições infantis – berçário, maternal, jardim e pré.

Ao falar sobre Heloísa Marinho, autora do livro *Vida e educação no jardim de infância*, Kuhlmann Jr. (2011, p. 485) relata que sua proposta pedagógica defende uma educação na qual “[...] a atividade criadora da criança supera em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional”.

No começo do século, a jardineira ministrava educação sensorial com materiais destinados à comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer às instruções da mestra. Hoje, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. [...] A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber. (KUHLMANN JR., 2011, p. 485).

Contudo, desde Froebel, inspirado em ideias pedagógicas anteriormente formuladas, a história da educação infantil anunciou propostas que favoreciam o desenvolvimento natural da criança. Um aspecto importante esquecido ao se isolar a criança como único elemento da relação pedagógica é o fato de que o adulto determina as condições dentro da instituição de educação infantil (KUHLMANN JR., 2011).

Em Teresina, em 1933, foi criado o primeiro jardim com fins de proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos. Nos anos de 1940, em Porto Alegre, ocorreu a criação dos jardins de infância inspirados em Froebel, que atendiam crianças da mesma idade em período parcial e localizados em praças públicas. Já na cidade de São Paulo, começou a se estruturar um novo modelo de instituição, o Parque Infantil, ligado ao recém-criado Departamento de Cultura (DC), tendo Mário de Andrade em sua direção. Uma de suas características particulares era a proposta de receber “[...] no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12 fora do horário escolar” (KUHLMANN JR., 2011, p. 483).

Mário de Andrade trouxe ideias inovadoras sobre a criança e o Parque Infantil valorizando elementos do folclore, da produção cultural e artística, dos jogos infantis e das brincadeiras. Entretanto, por ser um período entre guerras, os jardins de infância adotaram uma orientação esportiva, voltada à cultura física e enfatizavam o controle e a educação moral (KUHLMANN JR., 2009).

Em 1952, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) em sua publicação ressaltou que mais de 50% das creches pesquisadas (29) contavam com um jardim de infância. O texto defendia a existência de materiais apropriados para a educação de crianças nas creches. Materiais como caixa de areia, bolas, bonecas, blocos de madeira, livros, brinquedos, entre outros. Outro ponto crucial é a recreação

[...] pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e

observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuromuscular. (KUHLMANN JR., 2009, p. 188).

Entre o fim da década de 1960 e início da década de 1970, os jardins de infância se caracterizavam por se associarem ao sistema de ensino e se constituírem conforme alguns critérios de qualidade. A partir daí, sua expansão “[...] abandona esse quadro de referência e implanta um modelo de custo e qualidade mínimas” (KUHLMANN JR., 2009, p. 189).

Nos períodos de 1975-1979 e 1980-1985, durante governo militar, o Ministério da Educação passou a se ocupar da educação pré-escolar destacando desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento nos II e III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC). Caberia à educação infantil solucionar as altas taxas de reprovação no ensino de 1.º grau além de resolver os problemas da pobreza. No parecer do Conselho Federal de Educação datado em maio de 1981, Eurides Brito da Silva indicou diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar incluindo, aqui, as crianças de 0 a 3 anos, ainda que atendidas na esfera dos Ministérios da Saúde e da Previdência (KUHLMANN JR., 2009).

O aumento do trabalho feminino também levou a classe média à procura de instituições educacionais para seus filhos. O atendimento educacional em creches ganhou legitimidade social para além da exclusiva aos filhos dos pobres:

O programa dos Centros de Convivência Infantil para o atendimento dos servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores; eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição. (KUHLMANN JR., 2009, p. 190).

No documento da Coordenadoria do Bem-Estar Social da Prefeitura de São Paulo, “Organização e Funcionamento de Creche”, do final da década de 1970 ou início da década de 1980, previa-se o atendimento global da criança de baixa renda, nos aspectos psicopedagógico, de saúde, nutrição, pois a falta desses procedimentos comprometeria o desenvolvimento intelectual da mesma (KUHLMANN JR., 2009).

Na década de 1990 surgiram formulações que evidenciavam a indissociabilidade do cuidado e do ensino na educação infantil. Por um lado, esperava-se que determinados conteúdos escolares fossem objetos de preocupação

da educação infantil; por outro, ainda hoje se observam crianças sendo submetidas a uma disciplina escolar facultativa na qual a instituição não considera sua função prestar os cuidados necessários, controlando os alunos de maneira autoritária (KUHLMANN JR., 2009).

Como se percebe, ao longo da história, o atendimento institucional às crianças pequenas apresentou diferentes concepções a respeito de sua finalidade social. Por muito tempo, o objetivo primeiro desses locais foi atender crianças de baixa renda e, com a justificativa de combater a pobreza e prover sobrevivência, durante anos, o atendimento oferecido nessas instituições foi precário, com um alto número de crianças para cada adulto responsável, má formação dos profissionais envolvidos, poucos recursos materiais além de orçamentos insuficientes. A concepção educacional era, então, assinada pelo assistencialismo (BRASIL, 1998a).

Ainda nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, transformar essa visão de educação assistencialista requer atenção às variadas questões que vão além de aspectos legais, ou seja, envolve:

[...] assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998a, p. 17).

A educação infantil no Brasil, em expansão devido à intensidade da urbanização, a participação da mulher no mercado profissional e as mudanças na organização das famílias vêm conquistando grandes avanços no decorrer das últimas décadas, por meio da Constituição Federal de 1988, que legitima que toda criança tem direito à Educação (BRASIL, 2009). Entretanto, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96) alterada pela Lei n.º 12.796/13 (BRASIL 1996), que a educação infantil, até então vista de forma assistencialista, é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica, antecedendo os Ensinos Fundamental e Médio, assim dito em seu Artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013).

É dever do Estado oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas de forma gratuita e de qualidade sem requisito de seleção (BRASIL, 2010). As creches e pré-escolas são caracterizadas como:

Espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

É importante ressaltar que as instituições de educação infantil possuem um papel socializador que deve proporcionar o desenvolvimento da identidade da criança, além de propiciar o acesso aos elementos culturais que enriquecem sua inserção social por meio de atividades variadas feitas por interações (BRASIL, 1998a). Devem, ainda, respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos que fazem referência, entre outras coisas, à autonomia, ao respeito, à solidariedade e à responsabilidade com o bem comum, o direito à cidadania, ao exercício da criticidade, ao desenvolvimento da criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas variadas manifestações culturais e artísticas (BRASIL, 2010).

Diante das dimensões apresentadas nos Indicadores da Qualidade na educação infantil, essas instituições devem se organizar de forma a possibilitar e valorizar a construção da autonomia da criança sendo necessário um olhar cuidadoso sobre os espaços e os materiais oferecidos. Ao planejar e desenvolver atividades diversas e estando os materiais distribuídos de maneira que a criança possa escolher o que, como e quando usar, os professores proporcionarão “[...] diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações” (BRASIL, 2009, p. 40).

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, serão abordadas as concepções dos termos Alfabetização e Letramento e as expressões, as aprendizagens e o desenvolvimento da cultura letrada – letramento social – na educação infantil por meio de múltiplas linguagens.

2.1 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil é relevante, pois assume “[...] papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura” (BAPTISTA, 2010, p. 2). Essa autora propõe que, ao estabelecer interações com outras manifestações culturais, a criança produz sua própria cultura ao brincar, suas histórias, recria a ordem das coisas e dá sentido ao mundo.

A linguagem escrita, “[...] objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo e em certa medida, por ela influenciada” (BAPTISTA, 2010, p. 2). Diferentemente dos povos primitivos que constituíam sociedades ágrafas, hoje as crianças já nascem em um mundo letrado e, desde pequenas, podem avançar nos processos de letramento. Decorrente dos novos conhecimentos sobre leitura e escrita resultantes de produções científicas do início da década de 1980, como os trabalhos de Emília Ferreiro, e da mudança do ambiente sociocultural que rodeia a criança, que inclui a televisão, o computador e a internet, está a percepção de que a criança se apropria desde muito cedo desses conhecimentos. Dessa forma, não cabe mais a discussão se a educação infantil deve ou não ensinar a ler e a escrever, mas como fará com que esse processo aconteça (OLIVEIRA, 2010).

Alfabetização e letramento precisam ter presença garantida na educação infantil. Para tanto, faz-se necessário entender e conceituar ambos os termos, refletindo sobre suas relações e interfaces no cotidiano de crianças na primeira infância.

A aprendizagem da língua materna, de certa forma, é um processo contínuo, ininterrupto, seja no campo oral ou no campo escrito. Contudo, de acordo com

Soares (2011, p. 15), é indispensável fazer a diferenciação entre “[...] um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)”.

Esta autora toma a alfabetização, em seu sentido específico, como o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2011, p. 15) e faz um debate sobre dois pontos de vistas presentes no duplo significado dos termos ler e escrever em nossa língua. Em primeiro lugar, saber ler e saber escrever remete ao significado de “[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2011, p. 15-16), ou seja, a habilidade de representar fonemas em grafemas e grafemas em fonemas. Em segundo lugar, ler e escrever significa também apreender e compreender “[...] significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)” (SOARES, 2011, p. 16), isto é, possuir habilidades de “[...] ‘ler’ um objeto, um gesto, uma figura ou um desenho, uma palavra” (SOARES, 2011, p. 16).

Todavia, ainda que combinados, esses dois conceitos são parcialmente verdadeiros, pois a língua escrita não é uma simples representação da língua oral, e vice-versa (considerando as particularidades morfológicas, sintáticas e semânticas), bem como os “[...] problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral” (SOARES, 2011, p. 17), pois estes são organizados de formas diferentes.

Assim, Soares (2011) traz um terceiro ponto de vista ao constatar a parcial veracidade dos conceitos anteriormente discutidos, ou seja, o seu aspecto social, no qual o conceito de alfabetização não é o mesmo para todas as sociedades. Questões como qual a melhor idade, o melhor método de alfabetização para determinados grupos e para que se deve alfabetizar são variáveis dentro das diversas sociedades e das funções imputadas por cada uma à língua escrita. Dessa forma, o conceito de alfabetização depende de características econômicas, tecnológicas e culturais.

Sintetizando esse processo, Soares (2011, p. 18) afirma que

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e

autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Soares (2003) e Tfouni (2005) conceituam a alfabetização como um processo relacionado ao ato de adquirir habilidades para a leitura, a escrita e as práticas de linguagem tornando o indivíduo capacitado para ler e escrever.

Alfabetização e letramento, para Kleiman (2005), não são o mesmo processo, mas estão associados. Alfabetização é “[...] uma das práticas do letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Para a autora, alfabetização é uma prática que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, concretizada dentro da sala de aula e que expressa um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua. O conceito refere-se, ainda,

ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, [...] envolve engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que tem por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Em qualquer sentido, a alfabetização possui características que lhes são próprias, diferentes das características do letramento, mas é indissociável dele, sendo necessária para que alguém possa ser considerado plenamente letrado. Contudo, ainda que, por si só, não seja suficiente, ela é essencial para que todos, independentemente da faixa etária, “[...] possam participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Segundo Soares (2003), o termo letramento, como conhecido hoje, surgiu na década de 1980 com Mary Kato em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), no qual é encontrada a seguinte menção:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO apud SOARES, 2003, p. 32, grifo nosso).

Entretanto, não é um termo novo, como se vê nas palavras de Soares (2003, p. 33, grifos da autora):

É interessante verificar que a palavra *letramento* aparece há um século [...], no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada*, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra *letramento* tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete, *letramento* significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos de *soletrar*. Estamos, pois, diante do caso de uma palavra que “morreu” e “ressuscitou” em 1986... É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo.

Para a autora, o aparecimento de palavras novas na língua se dá “[...] quando novos fenômenos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem” (SOARES, 2003, p. 34). Exemplo dado pela autora é a palavra *globalização*, que surgiu devido ao novo fenômeno na economia mundial que necessitava de uma nomenclatura própria (SOARES, 2003).

Surge/ressurge, assim, a palavra *letramento*, advinda da necessidade de “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6), necessidade essa sentida em diversas sociedades diferenciadas geográfica, social, cultural e economicamente.

A utilização do termo *letramento*, no Brasil, é uma tradução de *literacy*, palavra inglesa que tem como significado “[...] a condição de ser letrado” (SOARES, 2003, p. 35). Ainda em inglês, a definição de *literate* é “[...] o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita” (SOARES, 2003, p. 36), isto é, aquela pessoa que não apenas possui as habilidades de ler e escrever, mas as utiliza de forma frequente e competente concordando com Tfouni (2005, p. 20) ao ressaltar que “[...] o *letramento* focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Há, dessa maneira, uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado, pois a pessoa que sabe ler e escrever (é alfabetizada) e usa essas competências em práticas sociais de leitura e de escrita (é letrada) é diferente de uma pessoa que não sabe ler nem escrever ou, ainda que saiba ler e escrever, não faz uso dessas habilidades em sua vida social (SOARES, 2003).

Ainda conceituando esse vocábulo, Soares postula que *letramento* é:

[...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita participam competentemente de eventos de

letramento. [...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 145-146, grifos da autora).

A compreensão das palavras Estado e Condição é necessária para o entendimento das diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado, pois a hipótese é que, social e culturalmente, “[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural” (SOARES, 2003, p. 37) que a leva a uma transformação do seu modo de vida na sociedade, nas relações estabelecidas com as outras pessoas, com o contexto e os bens culturais.

2.2 MÚLTIPLAS LINGUAGENS E CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O letramento, como se viu, está ligado às práticas sociais que envolvem tanto a oralidade como a escrita, por meio de sistemas simbólicos com objetivos específicos e inseridos em determinados contextos. Nessa perspectiva, Kishimoto (2001, p. 9, grifo nosso) ressalta que,

[...] antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas *brincadeiras* e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem.

As propostas pedagógicas para a educação infantil, ou grande parcela delas, elegem a linguagem verbal como seu eixo principal. Por meio da linguagem oral, a criança tem a possibilidade de fazer seus pedidos, levantar ideias, observações e

questões, além de ser “[...] grande auxiliar na construção de narrativas” (OLIVEIRA, 2010, p. 231).

O interesse na compreensão e apropriação do sistema de escrita resulta da interação que a criança constrói com a cultura escrita. Nesse processo, a criança desenvolve seu conceito de língua escrita enquanto entende as variadas funções do ler e do escrever. Conforme Baptista (2010, p. 3),

[...] para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. [...] O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

O desenvolvimento do trabalho com a linguagem verbal na educação infantil deve se pautar nas especificidades da infância e considerar a “[...] sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira” (BAPTISTA, 2010, p. 4).

A autora afirma que é necessário ampliar as experiências das crianças se quiser lhes proporcionar uma base estável para sua atividade criadora. Quanto mais experiências assimiladas, maior será sua atividade criadora (BAPTISTA, 2010).

Soares (2009) ressalta que, raramente, ações comuns na educação infantil, tais como desenhos, rabiscos, jogos de papéis, são consideradas atividades alfabetizadoras. Na realidade, essas ações representam a fase inicial da linguagem escrita, aquilo que Vygotsky denomina pré-história da linguagem escrita, pois o autor afirma que

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1991, p. 149).

Quando o professor apresenta desenhos, imagens fotográficas, objetos, canta músicas e imita sons ao contar histórias, oferece aos alunos a possibilidade de compreender que “[...] os objetos podem ser representados, introduzindo a criança

no universo simbólico. Sua ação é precursora para a compreensão futura dos complexos sistemas de representação” (BAPTISTA, 2010, p. 7).

Utilizar diferentes linguagens na educação infantil propicia o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e da escrita sob uma nova perspectiva. Ao representar algo por meio do corpo, do desenho, da modelagem, entre outras formas de expressão, a criança tem a possibilidade de desenvolver novas competências e habilidades. Oliveira (2010, p. 234), propõe que:

A fim de explorar o papel constitutivo da linguagem no desenvolvimento das crianças, necessita-se trabalhar com elas linguagens verbais, musicais, dramáticas e plásticas, entre outras, e dar-lhes oportunidade de imergir no mundo da cultura escrita pelo contato com os livros e o microcomputador. Podem com isso conhecer elementos escritos, pictóricos, dramáticos e outras formas de representar o mundo pela produção de sons, de gestos.

A linguagem é viva e, assim, “[...] muitas e muitas palavras podem ser contadas e cantadas, criando espaços e momentos de interlocução, partilhando afeto e conhecimento” (OSTETTO, 2004, p. 84-85). A escrita permeia o mundo da educação infantil como diversos outros objetos culturais e isso ocorre porque ela mesma está no mundo e vivemos em uma sociedade letrada, não sendo objeto exclusivamente escolar. Entretanto, anterior à escrita, deve-se proporcionar o desenvolvimento de outras linguagens, pois, de acordo com a autora,

Se um programa educativo contemplar o *ensino sistemático* da leitura e da escrita, certamente estará deixando de lado outras linguagens mais essenciais nesse período de vida das crianças. É uma questão até objetiva, de tempo e organização: onde ficam o movimento, a dança, o canto, os jogos, as brincadeiras, o desenho, a pintura [...]? Onde ficam a vivência e a experiência de ser criança? Não transformemos meninas e meninos, na educação infantil, em alunos do ensino fundamental por antecipação. (OSTETTO, 2004, p. 85, grifos da autora).

Ao postular que as crianças constroem a si mesmas e suas culturas ao utilizar várias linguagens para se expressarem, Gobbi (2010) ressalta que cabe ao adulto um olhar atento para oferecer, no cotidiano de creches e pré-escolas, espaços e situações em que “[...] as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas” (GOBBI, 2010, p. 2).

De acordo com Junqueira Filho (2011), ao elencar as linguagens em verbais e não verbais, oralidade e escrita compõem as linguagens verbais e, como exemplos, há a conversa, o ler e contar histórias, o ler e escrever o que as crianças quiserem. Já como linguagens não verbais, o autor nos remete a exemplos como a pintura, o desenho, a modelagem, o jogo simbólico, as brincadeiras e os jogos em geral, a música, a construção do conceito de número, os conhecimentos e cuidados com o próprio corpo bem como com a natureza, entre outras.

É por essa razão que o ato de se envolver com os objetos lúdicos – aqui compreendidos como brinquedos, livros, canções, brincadeiras e demais objetos, materiais ou não, que proporcionam à criança passar da realidade ao mundo da imaginação e voltar à mesma realidade ao final da brincadeira, da canção ou da história (KOBAYASHI, 2013) – é imprescindível para que ocorra o resgate do “[...] direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita se desenvolver nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música” (DIAS, 2003, p. 54-55).

A seguir, discorrer-se-á sobre algumas dessas linguagens expressivas – Jogos, Brincadeiras, Artes e Música – e sua relevância para a aprendizagem, o desenvolvimento do letramento social e a expressão de crianças na primeira infância.

2.2.1 Jogos e brincadeiras

Brinquedo e brincadeira têm uma relação direta com a infância, é sua linguagem por excelência na qual, com o auxílio de concepções pedagógicas e psicológicas, o papel dos brinquedos e brincadeiras é reconhecido no desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2003).

Relatando o jogo como componente cultural, Huizinga (1996, p. 6) afirma que “[...] encontramos o jogo na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. Segundo este autor, as mais antigas atividades humanas são marcadas pelo jogo. Ao utilizar a linguagem como exemplo, atividade, esta, humanamente criada pela necessidade de comunicação, é

possível perceber que “[...] detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras” (HUIZINGA, 1996, p. 7).

Para Brougère (2002, p. 30),

[...] existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

Ainda refletindo sobre jogos, Huizinga (apud KISHIMOTO, 2003, p. 23) aponta como suas características próprias “[...] o prazer, o caráter ‘não sério’, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço”.

Contudo, definir o ato lúdico como uma atividade constantemente prazerosa para a criança é uma afirmação incorreta por duas razões, de acordo com Vygotsky, uma vez que,

Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como [...], predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 105).

O autor, entretanto, ressalta que “[...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 106) e que é necessário o entendimento do caráter especial dessas necessidades para a compreensão da particularidade do brinquedo como um meio de atividade.

Teorizando a respeito da atividade principal – aquela que assume primazia no desenvolvimento do psiquismo infantil –, Leontiev (1978, p. 292-293) conceitua que “[...] a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. Assim, durante a educação infantil, o brincar se torna o mediador primeiro das transformações que proporcionam o desenvolvimento nas crianças.

Vygotsky considera que o brincar possibilita criar para a criança uma zona de desenvolvimento proximal. Esta “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 97) e nada mais é do que a distância entre o que a criança já realiza de forma independente, sem auxílio – zona de desenvolvimento real – e o que ainda necessita de orientação de um adulto ou de companheiros mais capacitados – zona de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991).

Por meio da imitação de variadas ações em uma atividade coletiva ou orientada por um adulto, “[...] a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 100-101).

Em qualquer ação lúdica há uma situação ilusória e imaginária em que as crianças, por meio de necessidades que não podem ser realizadas de outras formas, desenvolvem funções embrionárias e controlam “[...] seu comportamento em um nível maior do que o habitual” (PIMENTEL, 2007, p. 228). A imaginação, que inicialmente surge da ação, “[...] é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Já para Piaget (1990, p.115), o jogo é “[...] essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação”. Quando a criança brinca, ocorre a assimilação do mundo por ela, por meio de interações, sem um compromisso com a realidade, pois “[...] o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (BOMTEMPO, 2003, p. 59). Segundo essa autora,

É o que Piaget chama de jogo simbólico, o qual se apresenta inicialmente solitário, evoluindo para o estágio de jogo sociodramático, isto é, para a representação de papéis [...]. O jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos, a sugestão de temas, como: “Vamos dizer que isso é um cavaliinho?” (apontando para um pedaço de madeira) ou a adoção de papéis, como “sou o pai”, “sou o médico”, “sou a mãe”, etc. (BOMTEMPO, 2003, p. 59).

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), o brincar se caracteriza como uma das principais atividades para que ocorra, também, o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. É

por meio de brincadeiras que as crianças desenvolvem capacidades como “[...] a atenção, a imitação, a memória, a imaginação [...] socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1998b, p. 22).

Ao brincar, as crianças imitam, imaginam, representam e se comunicam de tal maneira “[...] que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal” (BRASIL, 1998b, p. 22-23). Quando repetem alguma situação que já vivenciaram ativando, assim, a memória, as crianças, por meio de novas situações imaginárias, elevam e transformam seus conhecimentos prévios (Brasil, 1998b). Dessa forma,

Brincar constitui-se [...] em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998b, p. 23).

Assim sendo, por meio do oferecimento às crianças de oportunidades de brincar – um brincar de qualidade que, conforme Brasil (2012, p. 12),

Alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessário a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras [...]. É o conjunto desses fatores – as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil.

Dessa forma, é possível oferecer um brincar contextualizado, intencional, livre de espontaneísmos, que cumpra um trabalho circunscrito com a imaginação, com o exercício do jogo simbólico, no qual o professor possibilite o desenvolvimento

e a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que estão latentes ou em estado de formação nas crianças. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 164) postula que,

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. [...] Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

No entanto, a real situação na grande maioria das escolas é que nossas crianças não recebem oportunidades reais de significações, mas regras prontas e acabadas que objetivam transformá-las em “bons adultos”. Para Dias (2003, p. 54),

[...] existe um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo.

Para estabelecer relações com o letramento, Kishimoto (2013) elenca alguns atributos do brincar: imaginação ou representação de segundo grau; ato regrado; agência/decisão do brincante; envolvimento, bem-estar e prazer; natureza social e cultural; ato de natureza categorial que pode levar à solução de problemas. Explanando sobre essas características, a autora pontua que agir com liberdade é condição essencial para a expressão lúdica. É da ação e tomada de decisão da criança que há a possibilidade de ingressar ou não no imaginário.

Como atributo simbólico, a imaginação se dá na imitação. Autores como Piaget e Vygotsky dizem que a imaginação é a característica mais importante no brincar e requer “[...] a liberdade de ação e a decisão da criança para categorizar papéis imaginários, que são expressos durante a brincadeira” (KISHIMOTO, 2013, p. 25).

Em todo ato lúdico há a presença de regras. E, no letramento, enquanto prática social de obtenção de significações da linguagem verbal e não verbal, há também um “[...] sistema linguístico que contém regras, estruturas e significações construídas em contextos situados” (KISHIMOTO, 2013, p. 26). Por meio desse processo, da imaginação enquanto ato do pensamento, dos papéis assumidos nas brincadeiras e das regras, a criança cria sua própria linguagem, promovendo o desenvolvimento em situações em que há o enriquecimento da linguagem oral ao providenciar palavras novas, ao criar cenários com materiais próprios para leitura e escrita, ao corresponder sons e símbolos, dentre outras oportunidades que preparam “[...] o caminho para a introdução de conteúdos e habilidades relacionados ao letramento” (KISHIMOTO, 2013, p. 28). A autora citada ressalta que

As linguagens não verbais, como gestos, desenhos, sons, atualmente considerados textos multimodais, conhecidos como linguagens expressivas, são ressignificadas pelas crianças, com apoio das regras que elas aprendem do mundo da cultura [...]. Conforme avança em seu conhecimento, a criança pensa e categoriza as situações de seu cotidiano, em direção ao contexto real, utilizando as regras e os conteúdos provenientes do mundo que a cerca por meio de instrumentos mediadores e das relações e interações que estabelece com o mundo da cultura (KISHIMOTO, 2013, p. 26).

É necessária a organização de espaços que ofereçam a oportunidade de a criança brincar livremente com cenários e materiais preparados para possíveis orientações dos adultos. Ambientes estruturados de forma parecida aos da casa e da comunidade instigam a criança a “[...] incorporar atividades de letramento que já conhece em seus jogos simbólicos” (KISHIMOTO, 2013, p. 30). Como afirma a autora, essas inferências auxiliam no desenvolvimento de habilidades, da linguagem oral e da compreensão da oralidade e da escrita.

A imaginação é, ainda, o componente-chave durante as narrações de histórias para a aquisição de práticas do letramento ao possibilitar transformações simbólicas, prazer, envolvimento e favorecer a identidade, efetuando a apropriação “[...] do discurso e da autoria, uma ação embebida na atividade que se inicia quando a criança conduz sua ação para navegar em arranjos sociais multifacetados para compreender/aprender no contexto” (KISHIMOTO, 2013, p. 37).

Dessa forma, é fundamental o planejamento de variadas atividades que disponibilizem espaços e materiais necessários sugerindo diversas possibilidades de

brincadeiras, aprendizagens, explorações e conhecimentos que desenvolvam e construam a autonomia (BRASIL, 2009) e possibilitem a relação com as práticas sociais do letramento de uma maneira prazerosa, contextualizada e significativa para a criança.

2.2.2 Linguagens da Arte

É necessário situar a arte no contexto educacional que, falando de Brasil, ainda se depara com o alto grau de analfabetismo, no qual predomina a ideia de que “[...] basta ao ser humano saber decodificar números e letras para construir suas leituras de mundo” (PILLOTTO, 2010, p. 18). A autora ressalta brilhantemente que:

Essa história está atrelada a paradigmas conceituais relacionados aos contextos político, econômico, social e cultural e *demandam um enorme esforço de cada um de nós para buscarmos alternativas no sentido de romper e alterar essa lamentável realidade* (PILLOTTO, 2010, p. 18, grifos da autora).

É frequente a relação do termo “linguagem” às linguagens oral e escrita principalmente. O valor dado a essas linguagens, por diversas vezes, inibe a curiosidade natural por conhecer outras manifestações humanas, sobretudo quando falamos de infância. Comumente, adultos concebem-se a si mesmos como prontos e acabados e isso resulta em “[...] olhares espessos, enrijecidos e pouco estimulados a ver as realidades multifacetadas que se apresentam em profusão diante de todos” (GOBBI, 2010, p. 2).

Não se pode perder de vista que as dimensões lúdicas e estéticas são condições essenciais para a formação humana. Associar a ludicidade às demais ações expressivas das crianças fundamenta-se no destaque dado à expressão de sentimentos, imaginação e ao desenvolvimento da sensibilidade, que tem função fundamental na construção do mundo (GOBBI, 2010).

Concordando com esse pressuposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) defendem que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios estéticos que garantam diversas manifestações artísticas e culturais, a sensibilidade, a ludicidade, a criatividade e a liberdade de expressão nos espaços de creches e pré-escolas. Pillotto (2010) observa que a organização

desses espaços deveria possibilitar pequenos cantos criados com objetos e mobiliários organizados de forma a favorecer a movimentação de adultos e crianças para trocas e/ou acréscimo ou retirada de materiais. Gobbi (2010, p. 2) acrescenta que

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante.

Entretanto, isso é uma postura conceitual não apenas do professor como também da instituição de forma geral como destaca Pillotto (2010). Leite e Ostetto (2004) falam da necessidade de trabalhos na formação de professores que visem a uma ampliação de olhares, escutas e movimentos, despertando, assim, linguagens adormecidas, mexendo com o corpo e a alma, “[...] diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia” (OSTETTO, 2004, p. 12).

De acordo com Ostetto e Leite (2004, p. 12), “[...] a arte tem seu *status* próprio e que não deve ficar a serviço da educação ou nela enclausurada”, antes deve se pautar por “[...] experiências estéticas significativas para aquele em formação”. Japiassu (apud PILLOTTO, 2010, p. 22) afirma que o ato de criar pode “[...] facilitar-lhe [à criança] o exercício de seus desejos e de formar hábitos, dominar o funcionamento da representação simbólica na linguagem e transmitir ideias, auxiliando-a a desenvolver modalidades categoriais de pensamento”. Optou-se, neste trabalho, por esse raciocínio por acreditar que o conhecimento que a criança dispõe de sistemas convencionais de linguagens da arte deveria ser “[...] parte fundamental, básica e indispensável em todos os currículos da educação infantil” (PILOTTO, 2010, p. 22).

É grande a responsabilidade de instituições de educação infantil no sentido de garantir que o processo criativo das crianças ocorra por meio de ações que, de acordo com Pillotto (2010), possibilitem experimentar as linguagens da arte, desenvolvendo, assim, a imaginação, a intuição, a emoção e a criação. A autora destaca que,

Ao manifestar-se expressivamente por meio de desenho, dança, pintura, modelagem, entre outras, as crianças constroem possibilidades de leituras sógnicas que estão em processo latente. Nessas conexões, haverá sempre os dados do contexto cultural. Nele estão determinadas visões de mundo cujos valores definirão a gama de significados que poderão ser utilizados na interpretação da realidade. (PILLOTTO, 2010, p. 24).

Assim, as intervenções culturais ampliam os processos criativos, imaginativos, perceptivos, emocionais na infância. E isso nos leva à reflexão sobre o trabalho pautado por objetos lúdicos que são elementos fundamentais no cotidiano de instituições infantis. Ferreira (apud PILLOTTO, 2010, p. 25) afirma que

Observar o mundo com uma atitude estética requer olhar para além do que é estritamente literal ou utilitário. No trabalho com as artes, as crianças aprendem um modo diferente de ver a vida, que as leva a superar os limites impiedosos do prosaico e da praticabilidade e a apreciar as qualidades estéticas presentes nos objetos.

Crianças são sujeitos ativos, criadores e autores na construção de conhecimento. Ampliar seu repertório por meio de teatros, danças, histórias, brincadeiras, entre outras ações, integram essa construção. Segundo Leite (2004), quanto mais material bruto a criança possuir para reelaboração, maiores serão as condições de se expressar de maneira criativa e autoral. Atentando para a experiência italiana de Reggio Emilia, a autora relata sobre a fluidez e a constância desses processos que contam com a variedade e a multiplicidade de sons, diversos materiais, expressões corporais e teatrais.

Conforme Gobbi (2010) e Pillotto (2010), um efetivo trabalho com as crianças a partir de múltiplas linguagens necessita da extensão do olhar sobre a formação estética dos professores que exercem suas funções na educação infantil. É necessário que esse professor experimente, também, as linguagens da arte, desvele-se e se revele para seus alunos.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa. (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 23).

Assim sendo, é imprescindível uma reflexão sobre o currículo de forma não linear e não escolarizante, como nos alerta Pilloto (2010). É importante compreender as ações pedagógicas nos espaços de creches e de pré-escolas para as linguagens artísticas (visual, sonora e corporal) articulando-as ao lúdico e possibilitando a construção, para a criança, “[...] do conhecimento não só no aspecto cognitivo, mas também no sensível, essencial na construção humana” (PILLOTTO, 2010, p. 26).

2.2.3 Linguagens Musicais

Muitas são as teorias a respeito da origem e da presença da música na cultura humana. São remotas as épocas que demarcam aquilo que viria ser considerado música, e esta tem sido definida de várias formas, “[...] em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes” (BRITO, 2003, p. 25).

A música é algo presente em todas as culturas e sociedades nas mais diversas circunstâncias: festas, rituais religiosos e políticos, brincadeiras, entre outras. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998c, p. 45).

A música, presente no cotidiano (rádio, TV, brincadeiras, etc.), é uma forma de linguagem, posto que também é formada por um sistema de signos e, em sua essência, é considerada um jogo, conforme François Delalande, que estabeleceu relações entre as formas de atividade lúdica infantil propostas por Piaget a três dimensões presentes na música:

- Jogo sensório-motor – vinculado à exploração do som e do gesto;
- Jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical;

- Jogo com regras – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical. (BRITO, 2003, p. 31).

O contato da criança com o mundo musical, sonoro, tem início mesmo de ela antes de nascer, pois, na fase uterina, os bebês já convivem com um ambiente recheado de sons provocados pelo corpo da mãe. A própria voz materna consiste em um “[...] material sonoro especial e referência afetiva para eles (BRITO, 2003, p. 35).

A criança é um ser que brinca e, por meio de brincadeiras, faz música. Essa linguagem possui estrutura e características particulares e deve ser considerada e valorizada enquanto produção, apreciação e reflexão. O aspecto de integração do trabalho musical às demais áreas deve ser considerado também, pois a música mantém contato direto com as demais linguagens expressivas como o movimento, o teatro, as artes plásticas, entre outras (BRASIL, 1998c).

É possível comparar o processo de aquisição da linguagem à expressão musical. Brito (2003, p. 43) postula que

[...] da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí à grafia de palavras, depois a frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música.

Essa autora denomina “garatuja sonora” a maneira como a criança pequena explora os materiais sonoros de que dispõe sem se importar com resultados ou usos de regras gramaticais dessa linguagem – musical – pois, nesse momento, isso não faz o menor sentido para ela. O que importa é explorar, manipular o material, imitar a ação, o que François Delalande, apoiado nos estudos de Piaget, chama de período de exploração sensório-motora (BRITO, 2003).

Na faixa etária do primeiro ao terceiro anos de vida, a expressão musical das crianças se baseia na “[...] ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros” (BRASIL, 1998c, p. 52). Nessa fase, as crianças integram a música às suas brincadeiras e

[...] cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. (BRASIL, 1998c, p. 52).

A ludicidade norteia a relação estabelecida com os materiais, pois, mais do que simples sons, estes podem representar animais, carros, máquinas, entre outros personagens (BRASIL, 1998c).

São necessárias, durante o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil, intervenções educativas nas quais o professor seja o estimulador e provedor de experiências que enriqueçam e ampliem as vivências e os conhecimentos das crianças de modo integral e não apenas musical. Este deve ser o objetivo primeiro de qualquer proposta pedagógica (BRITO, 2003).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Objetiva-se, neste capítulo, delinear a pesquisa de campo apresentando os objetivos, a metodologia, os procedimentos e os instrumentos utilizados, as análises descritivas e interpretativas, bem como o estudo de caso, os sujeitos participantes, o resultado e as discussões dos dados coletados.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO

Primeiramente, destaca-se que esta pesquisa integra o Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Bauru.

Dessa forma, o objetivo geral consiste em identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas na educação infantil que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância.

Para tanto, os objetivos específicos elencados são:

- Inventariar referencial teórico sobre as temáticas centrais desse estudo: concepções e histórico sobre infância e educação infantil; relações entre letramento social e alfabetização; as múltiplas linguagens e ludicidade na aprendizagem e desenvolvimento de crianças na primeira infância;
- Observar, identificar, registrar, descrever e analisar dados relativos ao ambiente escolar e aos conhecimentos de professores de educação infantil, por meio de questionário embasado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) – Dimensões 2, 3 e 5 – para a elaboração de orientações sobre os usos da temática dessa pesquisa no planejamento, realização e avaliação no cotidiano da educação infantil;
- Elaborar, frente aos dados coletados e analisados na pesquisa de campo – questionário aos professores –, e com base no referencial teórico selecionado na pesquisa bibliográfica, um rol de ações

significativas para o desenvolvimento dos processos de letramento na primeira infância mediados por ações lúdicas;

- Aplicar e registrar essas ações elaboradas junto às crianças dos agrupamentos de 2 e 3 anos e utilizá-las para a elaboração de um Livro Ilustrado como produto final apresentado em resposta ao Mestrado Profissional.

Diante da experiência docente pessoal da pesquisadora, que atua há 13 anos como professora de educação infantil, partiu-se da hipótese inicial de que a ludicidade no contexto pedagógico é fundamental para o crescimento e desenvolvimento global da criança, incluindo a aquisição de capacidades, como as práticas sociais de leitura e de escrita.

Partindo dessa premissa, foram formuladas as seguintes questões investigativas: Como ocorrem as relações entre os processos lúdicos e as práticas sociais do letramento na educação infantil? As ações planejadas e registradas, realizadas e avaliadas pelos professores de crianças de educação infantil apoiam as ações lúdicas e os processos de letramento?

Diante disso, foram estabelecidos o campo e os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo e buscou atender ao objetivo geral, já citado, resultando na delimitação, como campo, de uma escola de educação infantil pertencente a esse município, sede de trabalho da pesquisadora.

Por meio de sondagem sobre a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi elaborado e enviado à referida Secretaria solicitando a devida autorização para sua execução. Após a autorização do órgão citado, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, junto à Faculdade de Ciências, conforme Resolução de n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

Após a autorização do Conep (Parecer – Anexo I),¹ solicitou-se a devida autorização à direção da escola, sede da pesquisa, que prontamente atendeu ao pedido e foram entregues os Termos de Consentimento Livre Esclarecido aos professores e aos pais das crianças participantes, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças.

A educação infantil, foco desta pesquisa, é contemplada com 64 escolas no referido município, distribuídas pelos bairros conforme as necessidades da comunidade. O atendimento varia entre período integral, parcial e misto (parcial e integral na mesma escola).

A unidade escolar elencada para a observação e o desenvolvimento da pesquisa está localizada na região norte da cidade, um bairro de periferia, e atende aproximadamente 250 crianças, provenientes de famílias muitas vezes numerosas e com nível socioeconômico baixo. Essas crianças foram agrupadas em: um grupo de Infantil I em período parcial (até 10 crianças com 1 ano); dois grupos de Infantil II em período parcial (limite de 15 crianças com 2 anos); dois grupos de Infantil III em período parcial, sendo um grupo misto com crianças de Infantil II (limite de 20 crianças com idades entre 2 e 3 anos por turma); dois grupos de Infantil IV em período parcial, sendo um grupo misto com crianças do Infantil III (limite de até 25 crianças por turma); dois grupos de Infantil V em período parcial (limite de 25 crianças por turma) e uma turma integral mista do Infantil IV e V (com limite de 25 crianças).

Os bairros atendidos pela escola não possuem muitas opções de lazer, contam apenas com algumas praças e academias ao ar livre (muitas delas em más condições).

A escola conta com uma infraestrutura composta por três salas de aula, uma sala multimídia que conta com brinquedos e jogos diversos, espelho, aparelho de televisão, videocassete e DVD e um armário com livros, CDs, DVDs e artefatos como fantasias e enfeites para teatros e jogos simbólicos, uma sala de Artes, uma diretoria, uma sala de professores com almoxarifado e banheiro, uma cozinha com despensa, uma pátio utilizado para a merenda, uma área livre, uma parque, uma quiosque, dois tanques de areia, seis sanitários utilizados pelas crianças, sendo dois

¹ O trabalho submetido ao Comitê de Ética contava com o título inicial “Ludicidade e Letramento na Educação Infantil”. No decorrer do estudo, o título foi alterado para “Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância” por abranger de forma mais completa o conteúdo da pesquisa.

adaptados para crianças com deficiência e um polo onde ocorre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

A escola possui um vasto acervo de livros infantis, livros pedagógicos para a formação de professores, CDs e DVDs, materiais para trabalhos artísticos e de desenvolvimento corporal, jogos de armar e montar, jogos matemáticos e instrumentos musicais para a bandinha.

Essa unidade escolar conta com a Associação de Pais e Mestres (APM) e, no ano de 2015, foi formado o Conselho Escolar, composto pela direção da escola, professores, funcionários e pais de crianças, que participam diretamente nas decisões tomadas pela gestão escolar.

A escola promove três reuniões de pais distribuídas durante o ano letivo para tratar de assuntos pedagógicos e relacionados às crianças e trabalhos desenvolvidos. Entretanto, as famílias têm acesso livre a professores, funcionários e direção em qualquer época do ano para esclarecer dúvidas, dar sugestões, manifestar opiniões e tratar de qualquer outro assunto que esteja relacionado aos filhos ou a questões pedagógicas, buscando a melhoria nas relações e pensando de forma coletiva sobre as necessidades da escola.

A escola possui um horário destinado à Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que consiste em duas horas semanais em que os docentes se reúnem com a direção escolar para estudos de textos pertinentes à educação infantil e referentes à formação continuada, além de poderem reformular seus planejamentos e pensarem coletivamente sobre as necessidades das crianças e da escola em geral.

3.3 A PESQUISA

Para que os objetivos propostos neste estudo fossem alcançados, fez-se uma pesquisa com abordagem qualitativa para investigar como ocorrem as relações entre os objetos lúdicos e os processos de letramento na educação infantil.

O estudo com enfoque qualitativo no campo educacional normalmente é denominado naturalista por proporcionar ao pesquisador a presença aos “[...] locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado,

incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.17).

A investigação qualitativa apresenta cinco características que configuram seu estudo, conforme Bogdan e Biklen (1994): o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; os dados coletados são descritivos; os investigadores se preocupam mais com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Bogdan e Biklen (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 13) ressaltam que a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Lüdke e André (2012, p. 18) destacam que o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Foi feito um estudo bibliográfico nas áreas da educação infantil, letramento e múltiplas linguagens com o propósito de embasar esta pesquisa. Posteriormente, fez-se um estudo de caso que, conforme Yin (2001, p. 32-33):

[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

[...] a investigação de um estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única e que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

O estudo de caso tem suas características associadas às características da pesquisa qualitativa, isto é, visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária, permitem generalizações naturalísticas e procuram representar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Esta pesquisa se enquadra na modalidade estudo de caso, conforme a classificação de Yin (2001), dadas as características do Mestrado Profissional, no qual é necessário produzir um material como resposta aos estudos realizados. Dessa forma, houve a necessidade da elaboração de um projeto em que as crianças fossem os agentes, o centro das ações, oferecendo-lhes condições de realizações com o apoio da professora, embasada no referencial teórico utilizado.

A escolha da unidade escolar, sede da pesquisa, deu-se pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, facilitando, assim, a coleta e análise dos dados.

4 SOBRE OS DADOS – INSTRUMENTOS

Para o levantamento inicial de dados sobre a realidade escolar, aplicou-se um questionário, elaborado com questões abertas e fechadas, às professoras da referida escola, sede da pesquisa, visando ao levantamento das práticas e ações desenvolvidas na educação infantil, referentes à ludicidade e ao letramento, para que a observação *in loco* fosse direcionada para melhor contribuição aos estudos da área. Essa técnica se configura em um

[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. (SEVERINO, 2007, p. 125-126).

Esse procedimento técnico foi elaborado com o objetivo de conhecer os sujeitos participantes dessa etapa – professoras -, no qual o bloco 1, contendo 2 questões, contemplou a formação profissional das professoras; o bloco 2, com 7 questões, tratou do perfil profissional e dos conhecimentos em relação à ludicidade e letramento na educação infantil, tema do presente estudo; e, o bloco 3, trouxe a possibilidade de se levantar os conhecimentos e as práticas planejadas e desenvolvidas referentes às Dimensões 2, 3 e 5 dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Dimensões, estas, que condizem diretamente com o objeto de estudo desta pesquisa.

Após a coleta dos dados por meio do questionário, fez-se intervenção com um grupo de crianças da mesma unidade escolar, na qual a pesquisadora foi a educadora responsável. Foram desenvolvidas ações lúdicas intencionais, preparadas segundo os estudos realizados, com o objetivo de observar como as habilidades referentes às práticas sociais de letramento são adquiridas por crianças pequenas. Essa intervenção foi registrada por meio de imagens – fotografias, pois, conforme Campanholi (2014, p. 4), elas carregam, em si, “[...] a responsabilidade da veracidade incontestável do evento nela registrado”.

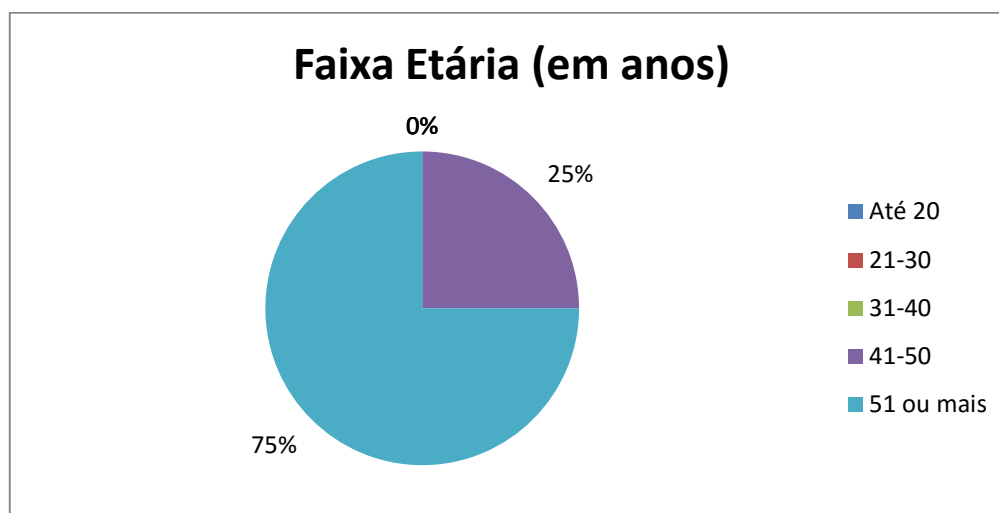
A escola, sede da pesquisa, conta com um corpo docente de 13 professoras. Dessa forma, a referência a elas se deu no gênero feminino.

À época de aplicação do questionário, uma professora se encontrava em licença gestante e, uma segunda professora, em licença saúde. Assim, foram

entregues nove questionários em razão de uma professora não aceitar participar da pesquisa e de outra professora do período da manhã assumir as aulas da professora em licença gestante no período contrário. Dos questionários entregues, apenas oito retornaram devidamente respondidos.

As figuras a seguir, representadas por meio de gráficos, revelam o perfil dos sujeitos desta etapa da pesquisa:

Figura 1 – Idade (em anos) das professoras.



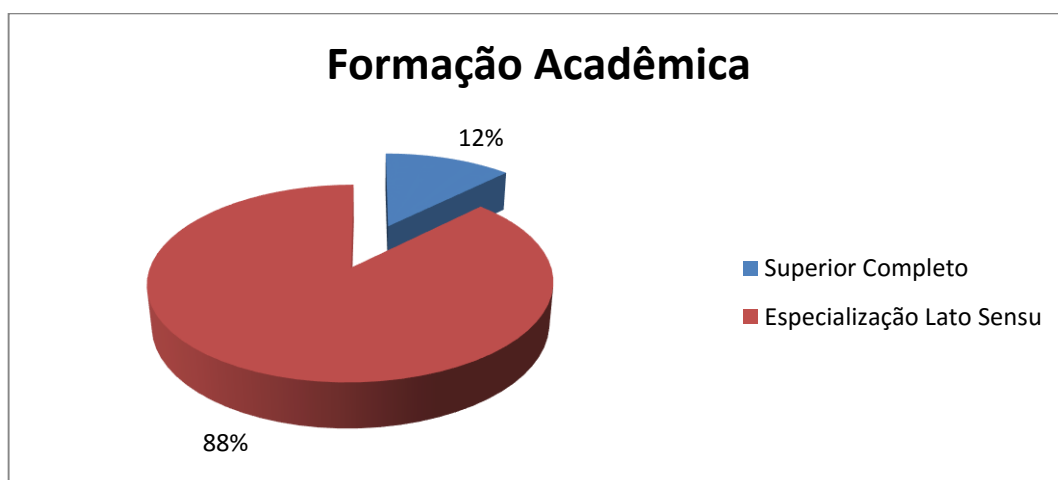
Fonte: Dados coletados no questionário de pesquisa.²

Constata-se que 25% das professoras consultadas têm entre 41 e 50 anos e o restante, isto é, 75%, tem 51 anos de idade ou mais.

No que se refere à formação acadêmica, há o seguinte cenário:

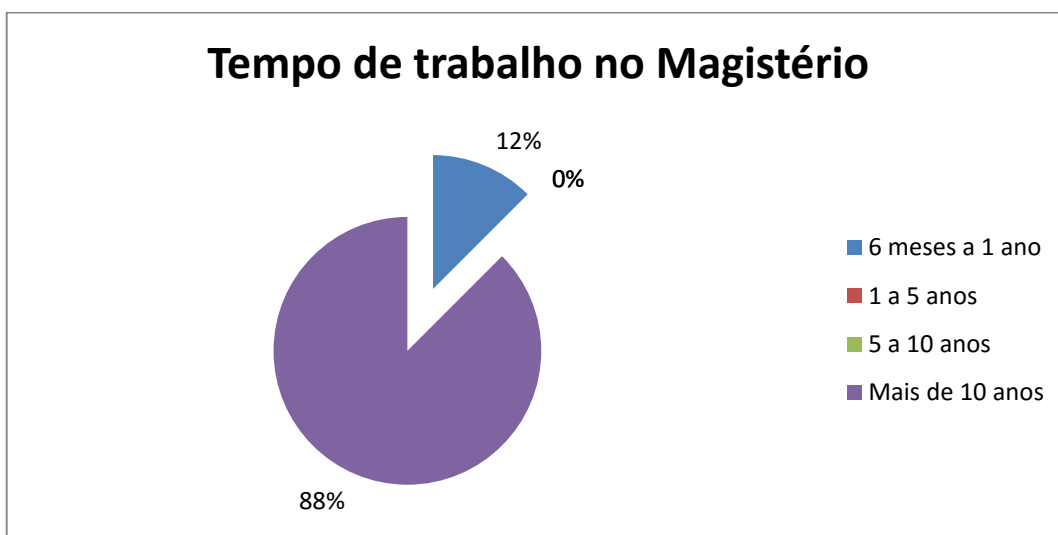
² Todos os dados apresentados nesta etapa da pesquisa, por meio de gráficos ou de análises, foram coletados no questionário aplicado ao grupo de professoras de educação infantil da escola sede da pesquisa.

Figura 2 – Gráfico referente à formação acadêmica das professoras.



Os dados apontam que 88% das professoras investigadas têm pós-graduação na modalidade *lato sensu*. Entre as especializações citadas estão a de Psicopedagogia e Educação Especial. Somente 12% das professoras têm apenas a graduação em Pedagogia.

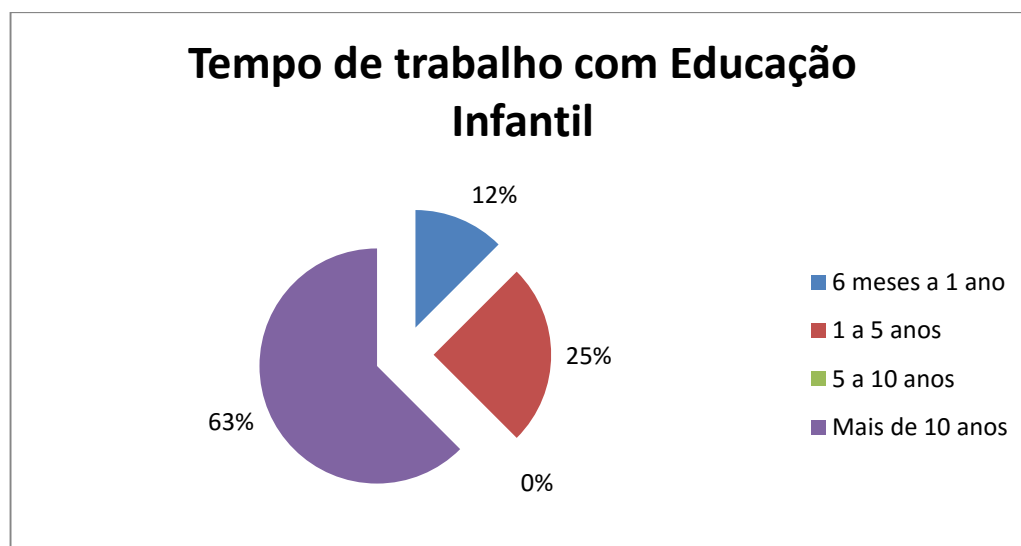
Figura 3 – Tempo de trabalho pelas professoras no Ensino Público ou Privado.



Os dados apontam que a maioria das professoras, ou seja, 88%, atua no Magistério há mais de dez anos. Apenas 12% atuam há menos de um ano. Em relação ao tempo de atuação na educação infantil, especificamente, há os seguintes dados: 12% das professoras investigadas atuam na educação infantil há menos de um ano; 12% possuem tempo de atuação que varia de um a cinco anos, enquanto o restante, totalizando 63%, atua há mais de dez anos na educação infantil, levando à

observação de que a maioria das professoras é experiente profissionalmente nessa etapa da educação básica, como pode ser verificado a seguir:

Figura 4 – Tempo de trabalho das professoras com Educação Infantil.



Quando questionadas sobre suas motivações para se tornarem professoras de educação infantil, a maioria das respostas centralizou-se em “afinidade com crianças” e “satisfação profissional”. Contudo, algumas respostas trouxeram questões referentes à falta de opção de cursos de formação gratuitos na cidade natal, fator financeiro e convite de terceiros para cursar o Magistério, mostrando que algumas professoras exercem a profissão devido à falta de oportunidade de exercer outra atividade profissional na qual se sentissem mais motivadas.

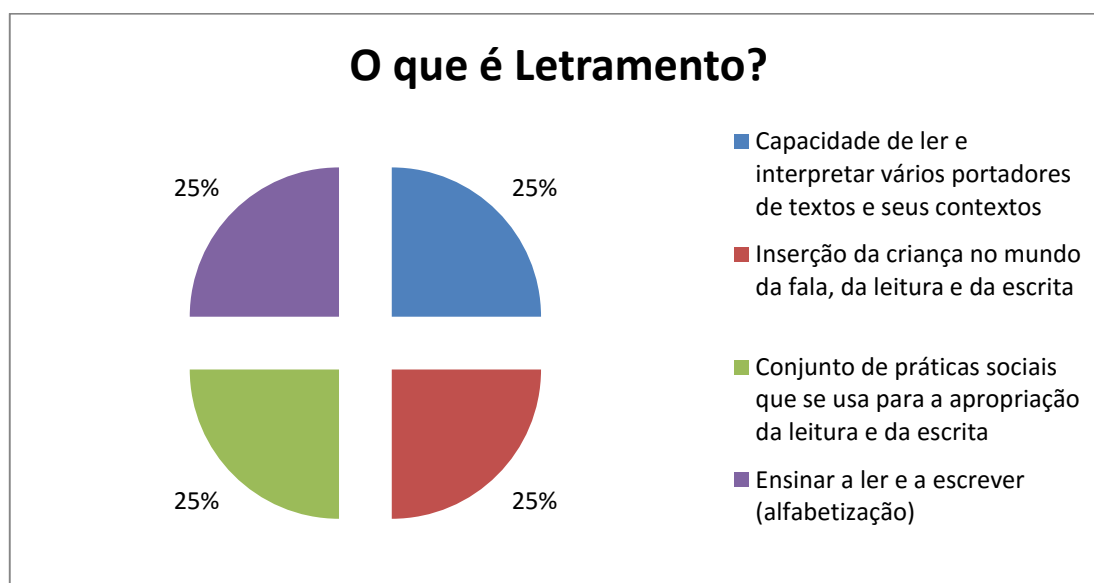
Em relação às dificuldades no exercício da profissão, a citada com maior frequência pelas professoras investigadas consiste na displicência familiar, seguida por indisciplina e desinteresse das crianças, inconsistência na formação inicial e continuada, insuficiência de tempo para o planejamento e precariedade do apoio pedagógico (o apoio pedagógico na educação infantil no município onde a pesquisa foi realizada se dá pelo Diretor da Unidade Escolar. Contudo, a Direção também é responsável pelas ações administrativas e burocráticas da escola, consumindo boa parte do tempo que poderia ser destinado às orientações pedagógicas).

Sobre os interesses e as necessidades de conhecimentos e saberes relativos ao exercício da docência na educação infantil, as respostas obtidas foram diversas, entre elas os distúrbios de aprendizagem e comportamento, formação nas áreas de música, corporeidade e artes plásticas, conhecimento de currículo, conteúdos,

aprendizagem das crianças com ênfase nas fases e características do desenvolvimento infantil, esta última necessidade apontada por 50% das professoras investigadas.

Quando questionadas especificamente a respeito de seus conhecimentos sobre letramento, foram obtidas as seguintes definições:

Figura 5 – Definições dadas por professoras ao termo Letramento.



Percebe-se que há semelhanças nas respostas dadas pelas professoras. Compreender o processo de letramento como a “capacidade de ler e interpretar vários portadores de textos e seus contextos” (25%), a “inserção da criança no mundo da fala, da leitura e da escrita” (25%) ou, ainda, como o “conjunto de práticas sociais que se usa para a apropriação da leitura e da escrita” (25%), vem, parcialmente, ao encontro das concepções traçadas pelos autores elencados na teoria estudada. Ainda falta a clareza de que letramento compreende, além da inserção do indivíduo no mundo da leitura e da escrita, a habilidade dele em utilizar tais capacidades para uma participação ativa em seu meio social, como se vê na fala de Soares (2002), ao enunciar que letramento

[...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, tem as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas

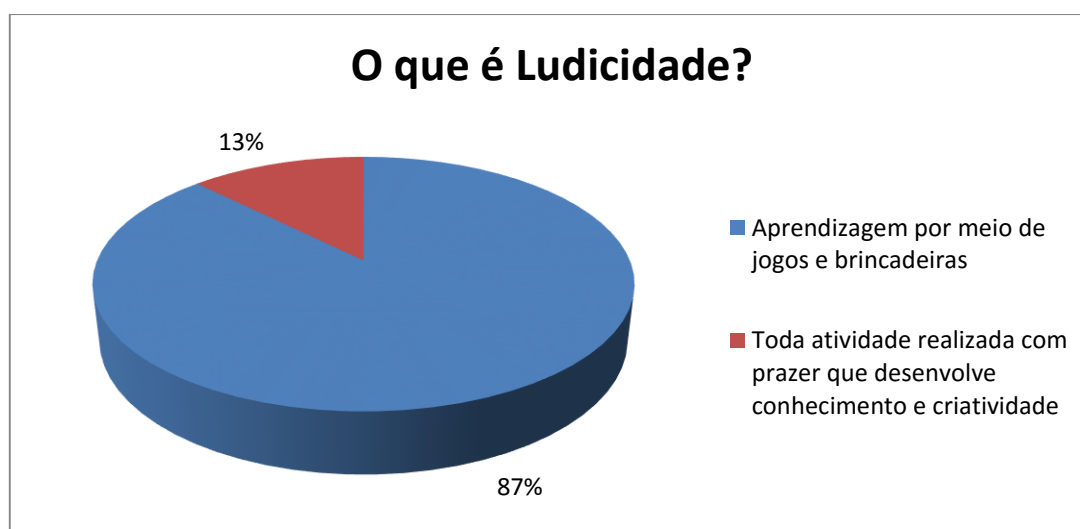
que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 145-146, grifos da autora).

Faz-se uma ressalva, ainda, ao fato de definir letramento como o simples ato mecânico de ensinar a ler e a escrever entendido como alfabetizar, feito por 25% das professoras, pois, como salienta Kleiman (2005), alfabetização é apenas uma das facetas do letramento e não o processo todo.

Como exemplos de atividades planejadas e oferecidas em pelas professoras, constam a leitura diária de histórias, manipulação de diversos portadores de textos, uso de crachás e cartazes com músicas infantis, poesias e parlendas, listas de nomes próprios, dramatizações e teatros.

A respeito de ludicidade, foram obtidas as seguintes respostas:

Figura 6 – Definições dadas por professoras ao termo Ludicidade.



É notável a concepção da maioria das professoras (87%) em definir ludicidade apenas como jogos e brincadeiras. Somente 13% indicaram um olhar mais amplo que abrange a ludicidade como ações prazerosas que propiciam aprendizagem e conhecimento conforme indica Kobayashi (2013) ao retratar os objetos lúdicos como todas as ações que proporcionam à criança a oportunidade de adentrar ao mundo da imaginação, da criatividade, da fantasia, como o contar histórias, o desenho, a pintura, a dramatização, a poesia, o ouvir, cantar e dançar músicas, a modelagem, o recorte e a colagem e também os jogos e a brincadeiras.

Para melhor compreender as definições propostas pelas professoras sobre Letramento e Ludicidade, elas foram questionadas quando se deu sua formação inicial referente à Graduação em Pedagogia. Os dados obtidos mostram que, das oito professoras investigadas, uma se formou em 1988, uma se formou no ano de 1993, três se formaram entre os anos de 2001 a 2003, uma em 2006 e duas em 2013.

Os exemplos citados pelas professoras sobre as atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças consistem, basicamente, em jogos de papéis. Todavia, há atividades como ginástica historiada, amarelinha, bingo, dramatizações, batata-quente, que também foram relatadas nas respostas.

Para tratar dos processos lúdicos e de letramento, as questões seguintes foram baseadas nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), em suas Dimensões 2, 3 e 5 que tratam, respectivamente, da Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; e Espaços, materiais e mobiliários, por haver relação direta com nosso objeto de estudo. Para tanto, inicialmente, questionou-se se as professoras conhecem os Indicadores e há quanto tempo têm esse conhecimento.

As respostas obtidas foram as seguintes: uma professora citou que tomou conhecimento do documento no presente ano (2016); quatro professoras citaram que conheceram em 2015; outras duas professoras conhecem há pelo menos dois anos; e uma professora afirmou não saber do que se trata o referido documento. Entretanto, ao especificar que os Indicadores foram os parâmetros utilizados para a avaliação institucional realizada na Unidade Escolar, sede da pesquisa, no ano de 2015, a professora se retratou e confirmou ter conhecimento do documento, concluindo que a observação desse documento não tem o valor e o reconhecimento que deveria ter.

Em seguida, dentro das Dimensões elencadas nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), foram selecionados itens que condizem diretamente com este estudo e solicitou-se que as professoras seguissem as mesmas orientações de realização presentes no documento, isto é, assinalarem com a cor VERDE as ações que estão presentes e consolidadas no cotidiano da instituição de educação infantil pesquisada; com a cor AMARELA as ações que estão presentes, mas não de forma frequente; e na cor VERMELHA as ações que não ocorrem na instituição.

Iniciou-se com a Dimensão 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens.

- 2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?
- 2.1.3. As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?

Fonte: Brasil (2009, p. 41).

Quando questionadas, no subitem 2.1.2, se incentivavam as crianças a escolherem suas brincadeiras, brinquedos e materiais, as professoras responderam quase unanimemente que sim. Apenas uma professora afirmou que não incentiva tais ações com suas crianças. Entretanto, quando questionadas no subitem 2.1.3, sobre o oferecimento simultâneo de diversas atividades que podem ser escolhidas, pela criança, conforme sua preferência, as respostas foram completamente diferentes. Quatro professoras, totalizando 50% do grupo investigado, afirmaram não oferecer às suas crianças esse tipo de escolha, enquanto duas professoras disseram oferecer essa escolha em raras oportunidades como na “Casa da Boneca” (sala que contém diversos brinquedos disponíveis aos momentos de jogos simbólicos) e no “Parque”. Outras duas professoras afirmaram que oferecem a liberdade de escolha de brincadeiras e brinquedos relatando que o desenvolvimento da autonomia ocorre da estimulação da independência, bem como das escolhas de acordo com as preferências das crianças.

Indicador 2.2: Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social

- 2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?
- 2.2.3. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?
- 2.2.4. As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?
- 2.2.5. As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas?

Fonte: Brasil (2009, p. 41).

No subitem 2.2.2, sobre o contato e as brincadeiras com animais e demais elementos da natureza, todas as professoras responderam positivamente ao afirmarem que, em seu planejamento, oferecem ações que possibilitam esse tipo de aprendizagem. Porém, os animais presentes no ambiente escolar são pássaros, lagartas e borboletas que aparecem no jardim.

Sobre as visitas didáticas aos espaços naturais, culturais e de lazer da localidade, subitem 2.2.3, as respostas variaram. Três professoras afirmaram que essa prática é frequente. Quatro professoras disseram que isso não acontece de forma frequente, enquanto uma professora afirmou que essa prática não é corrente em seu cotidiano. Como exemplos de contatos e visitas foram citados o Zoológico municipal, uma Chácara de estudos pertencente a um colégio privado do município, Teatro municipal e o próprio espaço natural escolar.

As visitas e passeios didáticos são, de fato, eventos esporádicos planejados para ocorrerem duas ou três vezes ao ano conforme calendário escolar.

Em relação à valorização dos saberes e conhecimentos das famílias, subitem 2.2.4, 75% das professoras confirmaram ter essa prática consolidada em seus grupos, enquanto 25%, ou seja, apenas duas professoras, afirmaram que esse tipo de ação não é frequente em sua prática diária.

No subitem 2.2.5, sobre a criação de oportunidades para que a criança tenha contato com quantificação e classificação de coisas ou seres vivos por meio de situações concretas, lúdicas e significativas, seis professoras, ou 75%, responderam que essa prática é frequente em seus planejamentos, e somente duas professoras, ou 25%, disseram que essa prática não está completamente consolidada em seus cotidianos.

Indicador 2.4:

- INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais**
 - 2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?
 - 2.4.2. As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?
 - 2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?
 - 2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas (Saiba Mais 4)?
 - 2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?
 - 2.4.6. As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano?

Fonte: Brasil (2009, p. 42).

Sobre esse indicador, as professoras afirmaram que tais práticas são desenvolvidas permanentemente com a participação efetiva de todas as crianças.

Dentre os exemplos de ações desenvolvidas citadas por elas estão: atividade com a bandinha, narração e reconto de histórias, exploração de tintas com pincéis, esponjas, mãos, massa de modelagem para enrolar, bater, puxar, moldar, uso de CDs, danças, teatros e brincadeiras de faz-de-conta.

Indicador 2.5 – Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita:

- 2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?
- 2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?
- 2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?
- 2.5.4. As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?
- 2.5.5. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever?

Fonte: Brasil (2009, p. 43).

Todos os subitens (2.5.1 a 2.5.5) foram avaliados de forma positiva com as práticas consolidadas no planejamento das professoras investigadas, com ressalvas para o subitem 2.5.5, no qual duas professoras afirmaram não possuir essa prática em seus cotidianos.

Os exemplos de ações para esse indicador consistem em leituras diárias de histórias, reconto delas, manuseio de livros pelas crianças, e projeto de leitura com a família, onde a criança leva livros para casa para serem lidos com os responsáveis.

Indicador 2.6:

- INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação**
 - 2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?

Fonte: Brasil (2009, p. 43).

No subitem 2.6.1, duas professoras o avaliaram como falho pelo fato de a instituição não possuir materiais específicos que contemplem tais diferenças e particularidades, apenas livros infantis.

Passando para a Dimensão 3 – Interações – no indicador 3.3, que diz respeito a identidade, desejos e interesses das crianças, as professoras foram questionadas, no subitem 3.3.1, se elas e os demais profissionais da escola chamam as crianças pelos seus nomes e, no subitem 3.3.3, se as ajudam a manifestarem seus sentimentos e a perceberem os sentimentos dos colegas e dos adultos. As respostas foram afirmativas para tais ações, salvo uma professora que observou que, às vezes, passa despercebido o fato de se dirigir à criança sem chamá-la pelo nome próprio.

Em relação ao indicador 3.4 – ideias, conquistas e produções das crianças – as questões centralizaram-se na exposição das produções infantis na sala de aula e demais ambientes da instituição e se há organização, em conjunto com as crianças, de exposições abertas aos familiares e à comunidade nos subitens 3.4.3 e 3.4.4. As respostas foram variadas, pois as produções infantis são expostas nos murais e varais da sala e demais ambientes, entretanto, aos familiares e à comunidade, as exposições acontecem três vezes ao ano, nas reuniões de pais e/ou responsáveis, ou em uma exposição maior que acontece uma vez ao ano, na qual os projetos pedagógicos desenvolvidos ficam expostos para toda a comunidade.

O indicador 3.5 avalia se as professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais que promovam interações entre crianças da mesma faixa etária e, também, de faixas etárias diferentes nos subitens 3.5.1 e 3.5.2. As professoras se dividiram nas respostas, pois quatro delas afirmaram que há organização de espaços e materiais para que ocorram interações entre as crianças tanto de faixas etárias iguais quanto diferentes. De acordo com elas, isso acontece nos momentos de festas, brincadeiras no parque, jogos como amarelinha, circuito, danças, modelagem no tanque de areia. Outras quatro disseram que a interação é falha ocorrendo em raras oportunidades.

A Dimensão 5 – dos espaços, materiais e mobiliários – no indicador 5.1, que trata dos espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças, quando questionadas no subitem 5.1.1, se na instituição há espaços organizados para leitura, como bibliotecas, equipados com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças em quantidade suficiente e, no subitem 5.1.5, se nas salas estão disponibilizados espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar suas próprias imagens diariamente, responderam de modo afirmativo a essas questões.

Ressalta-se que há, sim, materiais diversos para leitura em quantidade suficiente para todos as crianças na escola, todavia, o acesso a esses materiais ocorre somente sob a permissão das professoras e não quando as crianças desejam. Em relação aos espelhos, há em duas salas e nos banheiros.

Já no indicador 5.2, a avaliação se concentra em materiais variados e acessíveis às crianças:

- INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças**
- 5.2.1. Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?
- 5.2.2. Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?
- 5.2.3. Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?
- 5.2.4. Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?

Fonte: Brasil (2009, p. 51).

As professoras, todas, relataram que há livros e materiais de leitura, brinquedos para serem utilizados em diversas situações de aprendizagem, instrumentos musicais e materiais pedagógicos diversos para desenho, pintura, modelagem, escrita e experimentos em quantidade suficiente para o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

No subitem 5.2.6, quando perguntado se há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência, as respostas foram todas afirmativas, o que leva a uma contradição, pois no indicador 2.6 e subitem 2.6.1, sobre a disponibilidade de materiais e oportunidades que contemplem meninos e meninas, brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência, duas professoras afirmaram não haver materiais específicos que contemplem tais particularidades, mas somente livros.

4.1 INTERVENÇÕES VISANDO ATENDER AS RELAÇÕES ENTRE MÚLTIPLAS LINGUAGENS E LETRAMENTO

Os sujeitos desta etapa do estudo foram as crianças de uma turma mista de Maternal I e II da mesma instituição, com faixas etárias entre 2 e 3 anos, na qual a pesquisadora é a educadora responsável pela mesma, tendo as devidas autorizações tanto da direção escolar quanto dos responsáveis pelas crianças para o uso de imagens capturadas durante o processo.

Nosso interesse e opção por turmas de Maternal I e II foi uma decisão conjunta entre a pesquisadora e a orientadora do estudo, pois havia dados sobre pesquisas com crianças em escolas municipais em uma cidade próxima a do estudo com agrupamentos de berçário (KOBAYASHI, VENTURA, 2015; VENTURA, 2013), sendo que, em 2015, o agrupamento desta pesquisa era de Maternal, um grupo importante para a continuidade de pesquisa com crianças de Creche e que, ao selecionar tal grupo, poder-se-ia acompanhar ações com os processos de letramento e de práticas sociais de leitura com o agrupamento atribuído à pesquisadora.

Foram desenvolvidas ações lúdicas intencionais, propostas a partir do levantamento de ações que pudessem ser exploradas por professores da rede municipal, utilizando inclusive suportes e recursos que são comuns nas unidades escolares do município, preparadas segundo os estudos realizados nessa pesquisa, com o objetivo de observar como as habilidades referentes às práticas sociais de letramento são adquiridas por crianças pequenas.

Para cada ação desenvolvida, fez-se o registro por meio de imagens – fotografias – pois estas se tornam uma rica fonte de dados que capturam as ações, o ambiente natural, as expressões dos indivíduos e, conforme indica Campanholi (2014, p. 4),

[...] a fotografia carrega consigo a responsabilidade da veracidade incontestável do evento nela registrado, a imagem recebe esta credibilidade, pois possibilita registrar partes selecionadas do “mundo real”. Assim, com a fotografia, a memória também carrega consigo traços de credibilidade, por evidenciar fatos como os mesmos ocorreram, mostrando os caminhos da lembrança, por isso, fotografia e memória se (con)fundem, são semelhantes, estando uma contida à outra.

Ao final, fez-se um levantamento dessas imagens com o propósito de elaborar um Livro Ilustrado com possibilidades e sugestões de ações que, futuramente, auxiliarão positivamente nos processos de letramento dessas crianças.

A seguir, serão abordadas as ações desenvolvidas com o referido agrupamento de crianças de educação infantil.

4.2 O INÍCIO...

Ao receber as crianças no início do ano letivo, percebeu-se um desenvolvimento oral diversificado na turma. Parte do grupo se comunicava de forma clara, articulando bem as palavras, enquanto o restante pouco ou nada falava. Uma criança especificamente não se comunicava de maneira alguma. Chegava e saía calada. O choro era uma constante.

O desafio inicial foi construir um relacionamento afetivo e efetivo entre professora e crianças. Para tanto, todas as atividades planejadas foram realizadas com a presença e a participação dos pais ou responsáveis até que as crianças se sentissem seguras para permanecerem no ambiente escolar sem a presença deles. As ações para adaptação se concentraram em conhecer e explorar jogos de armar, brinquedos da sala multimeios, aparelhos do parque (inicialmente, os de altura mais baixa como o gira-gira, os balanços e os escorregadores menores) e os baldinhos no tanque de areia.

Após o primeiro mês de adaptação, passou-se às ações planejadas sob o foco lúdico das múltiplas linguagens com o objetivo de desenvolver a oralidade e demais capacidades que colaboram para os processos de letramento na primeira infância como se verá a seguir.

4.3 AÇÕES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS PARA TRABALHAR AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E OS PROCESSOS DE LETRAMENTO POR MEIO DA LUDICIDADE

As atividades foram iniciadas com o conhecimento de si e de seu próprio corpo. Na roda da conversa, falou-se sobre nosso corpo, suas partes, as características físicas, tudo aquilo que nos torna diferentes, únicos e especiais no mundo. Em alguns ambientes usados pela turma há espelhos à altura das crianças e isso enriqueceu o desenvolvimento das ações, pois, em diversos momentos, solicitou-se que as crianças se olhassem no espelho e nomeassem verbalmente as partes de seu corpo, jeito e cor dos cabelos, da pele, altura (criança maior e menor), identificando as semelhanças e diferenças entre os seus pares, como se vê nas imagens que seguem (ressalta-se que o uso das imagens conta com a expressa autorização dos pais e/ou responsáveis):

Figura 7 – Percepção do próprio corpo no espelho.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).³

Na construção de sua consciência corporal,

[...] a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que

³ As imagens fotográficas das ações planejadas, desenvolvidas e apresentadas no decorrer da pesquisa são do arquivo pessoal da pesquisadora e foram coletadas durante o ano de 2015.

integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade (BRASIL, 1998c, p. 23).

Figura 8 – Percepção do próprio corpo no espelho.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Após esse momento de conversas, descobertas e visualização de si e dos colegas no espelho, caminhamos para a avaliação e o registro da atividade em cartaz coletivo, em um primeiro momento. Sentados na roda, escolhemos em conjunto, um aluno para servir de modelo para desenharmos, em papel pardo, o contorno do corpo humano e preenchermos, em seguida, com suas partes.

Figura 9 – Contorno do corpo humano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Com o contorno do corpo humano pronto, fixamos o desenho em local que todas as crianças pudessem enxergar e pedimos que dissessem o que estava faltando para completar o desenho.

Figura 10 – Completando o desenho e escrevendo o nome das partes do corpo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Completamos o desenho conforme as crianças falavam e escrevemos, ao lado de cada novo membro desenhado, o nome de cada um deles. Exemplos: CABEÇA, CABELO, NARIZ, OLHOS, etc. Dessa forma, tiveram uma primeira noção de que tudo tem um nome e que esses nomes podem ser representados de outra maneira, com letras.

Oportunizar a aprendizagem da linguagem oral e escrita é “[...] um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 1998c, p. 117). De acordo com esse documento:

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. (BRASIL, 1998c, p. 117).

De acordo com Bondía (2002), experiência é aquilo nos toca, aquilo nos passa ou aquilo que nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

É necessário oferecer experiências assim, nas quais as crianças vivam, sintam e sejam tocadas durante as situações oportunizadas, que fujam às atividades sem significado para elas, como cita Bondía (2002), que elas possam ter tempo para escutar, sentir, viver e ser crianças. Esse foi um dos aspectos centrais das nossas propostas.

Para encerrar a ação referente ao conhecimento de si e de seu corpo, pediu-se para que cada criança fizesse o seu desenho pessoal:

Figuras 11 e 12 – Registro de atividade em desenho.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

As imagens retratam como as crianças registravam em desenho a partir de ações anteriores no início do ano letivo. Algumas delas apenas exploravam os materiais oferecidos (Folha A3 e canetões hidrocor nessa atividade), enquanto outro grupo já iniciava o esboço de traçados intencionais com algumas formas fechadas como se observa na segunda figura.

Em entrevista a Loris Malaguzzi, Gandini (2016) elucida que

Colocar as ideias na forma de representação gráfica permite que a crianças compreendam que as suas ações podem comunicar. Essa é uma descoberta extraordinária, porque ajuda a perceber que, para comunicar, o seu desenho deve ser compreensível para os outros. No nosso ponto de vista, a representação gráfica pode ser uma ferramenta de comunicação muito mais simples e clara do que palavras. (GANDINI, 2016, p. 80).

Ressalta-se que, conforme Soares (2009), são raras as vezes em que ações comuns na educação infantil, como desenhos e rabiscos, são consideradas atividades alfabetizadoras. De acordo com a autora, essas ações representam a fase inicial da linguagem escrita, o que Vygotsky (1991) denomina pré-história da linguagem escrita. Ao oferecer oportunidade de desenhos, objetos, dramatizar e imitar sons ao contar histórias, o professor propicia às crianças a compreensão de que “[...] os objetos podem ser representados, introduzindo a criança no universo simbólico. Sua ação é precursora para a compreensão futura dos complexos sistemas de representação” (BAPTISTA, 2010, p. 7).

Em seguida, para apoiar e desenvolver a atenção, a imaginação e a fantasia, a criatividade e o repertório verbal e letrado das crianças, planejamos e realizamos, diariamente, ações de contar e recontar histórias utilizando livros, fantoches e dramatizações para tais práticas.

Figura 13 – Hora do Conto.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

A construção de um ambiente alfabetizador requer um conjunto de situações de uso real e significativo da leitura e da escrita no qual as crianças sejam ativas e participativas. Os adultos que convivem com essas crianças e oferecem oportunidades de participação, desde tenra idade, em variados atos de leitura e de escrita, proporcionam a elas o pensamento sobre a língua e seus usos, propiciando a construção de ideias e hipóteses sobre como se lê e como se escreve (BRASIL, 1998c). A respeito do aspecto lúdico das narrativas de histórias, Gouvea (2007, p.118) ressalta que

É interessante observar como em suas diferentes produções simbólicas, a criança se submete a uma narrativa, produzindo tempos e espaços, deslocando objetos numa relação com o real em que esse é alvo de deslocamentos metafóricos. Produz-se um jogo, em que a regra é o deslocamento, o “como se fosse”, para além da realidade concreta e tangível do mundo cotidiano, na experimentação das possibilidades da narração. Descobrimos os múltiplos significados da experiência humana, construímos nossa subjetividade por intermédio do ouvir e contar histórias, na ação narrativa.

Figura 14 – História com fantoches.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Salienta-se a importância de o professor se posicionar o mais próximo possível do campo de visão das crianças para que as interações professor-aluno e aluno-aluno sejam estabelecidas, pois

A forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo. Tal relação pode ser de igualdade ou de superioridade. (BRASIL, 2012, p. 16).

Outra ação que favoreceu a oralidade, a imaginação e a criatividade de forma lúdica foi, após contar as histórias, oferecer à criança os fantoches utilizados para que ela fizesse o reconto à sua maneira, mudando o timbre da voz, usando expressões faciais, tudo de maneira lúdica, introduzindo a criança ao processo do jogo simbólico, que possibilita a ela recriar vivências, fatos, entre outros, que são “[...] indispensáveis ao equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor [...] para assimilar o real ao eu sem coações ou sanções” (PIAGET; INHELDER apud KOBAYASHI, 2015, p. 87).

Figura 15 – Reconto de história com fantoche.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 16 – Reconto de história com fantoche.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Foram planejadas e desenvolvidas, também, atividades de imitação para introduzir as crianças ao teatro e à dramatização. Brincadeiras como “Macaco Simão” ou “Siga o Mestre” contribuíram para desenvolver a criatividade, imaginação e fantasia das crianças. Na sequência, há imagens da brincadeira “Macaco Simão”, que consiste em eleger um indivíduo para ser o “Macaco Simão” e dar ordens para que os demais imitem o que ele disser. Nesse caso, a professora foi o “Macaco Simão” a dizer o que as crianças deveriam imitar.

Figura 17 – Imitando um avião.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 18 – Imitando um sapo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 19 – Imitando um gato.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 20 – Rolando como a bola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 21 – Imitando um trem.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Vê-se, nessa última imagem, que o “líder” da brincadeira é uma das crianças. Foi ela quem direcionou os movimentos e as direções durante o ato de imitar um trem.

Em todas as imitações, as crianças foram convidadas a emitir também os sons (do avião, do sapo, do gato e do trem) a fim de desenvolverem a fantasia e as habilidades verbais.

Outra ação que se tornou parte da rotina foi o manuseio de livros diversos sempre com a supervisão e a orientação da professora para possíveis questionamentos relacionados a nomes de autores, letras conhecidas, imagens,

leitura feita da esquerda para a direita e de cima para baixo, página que são viradas da direita para esquerda e sequência da história. Ao final desse momento, as crianças escolhiam um dos livros explorados para a leitura feita pela professora para o grupo todo. Conforme Brasil (1998c, p. 151-152):

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas.

Figura 22 – Manuseio e leitura de livros.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 23 – Manuseio e leitura de livros.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Uma ação frequente na rotina do grupo eram as brincadeiras de roda, exploradas na forma de movimentos corporais, lateralidade, oralidade, música e socialização.

Figura 24 – Brincadeira/cantiga de roda.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 25 – Brincadeira/cantiga de roda.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

É necessário planejar e desenvolver, conforme Brasil (1998c), ações que promovam brincadeiras, cantos e danças, considerando as necessidades de contato corporal e vínculos afetivos da criança, bem como a atenção para que esses momentos não se transformem em imitações gestuais mecânicas e estereotipadas apresentando-se como modelo para as crianças.

É importante explorar e desenvolver a sensibilidade musical, seja pelos sons produzidos pelo próprio corpo, por elementos da natureza, por materiais diversos, por instrumentos musicais ou mesmo CDs musicais. Nesse sentido, desenvolveu-se uma atividade em que as crianças deveriam passear pela área livre do ambiente escolar e prestar atenção aos sons da natureza: canto dos pássaros ou ruído de outros animais, som dos galhos e folhas das árvores se movendo devido ao vento, entre outras possibilidades. Foi um momento interessante, pois no ambiente observado há árvores (flamboyants) que possuem essas vagens penduradas. As crianças, ao observarem e explorarem as vagens caídas ao chão, perceberam que, ao movimentarem-nas, as sementes internas produziam sons, tendo contato direto com a natureza.

A escola possui essas vagens (pintadas e coloridas com tinta por crianças de anos anteriores) para fins de uso como “chocalhos”. Entretanto, nada se compara às crianças encontrarem esses “instrumentos” *in natura*. Ao observar que as crianças

perceberam os sons provenientes desse material, essas vagens foram colhidas e oferecidas às crianças para realizarem uma atividade de exploração de som e silêncio, como se observa nas imagens a seguir:

Figura 26 – Exploração de sons do ambiente natural.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 27 – Exploração de sons e silêncio com as vagens.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Em outro momento, desenvolveu-se a mesma ação, porém utilizando os instrumentos da bandinha. Houve uma primeira exploração dos materiais de forma

individual – nome, som característico – em seguida, cada criança escolheu qual instrumento gostaria de “tocar”.

Figura 28 – Conhecendo e escolhendo os instrumentos da bandinha.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Após essa escolha, houve um período de manuseio dos instrumentos e integração entre as crianças.

Figura 29 – Escolha dos instrumentos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 30 – Manuseio dos instrumentos e integração entre as crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Na sequência, propôs-se ao grupo algumas cantigas populares infantis conhecidas para cantar e tocar juntos com a intenção de integrar melodia e ritmo, pois isso é um excelente meio de desenvolvimento da audição. Segundo Brasil (1998c, p 59), “[...] quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem”.

Figura 31 – Momento de tocar e cantar.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Prosseguindo com as ações relativas à linguagem musical na primeira infância, foram oportunizados, ainda, momentos em que as crianças pudessem se expressar por meio de danças, gestos e movimentos corporais, pois “[...] a realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe” (BRASIL, 1998c, p. 61).

Para tanto, utilizamos Cds de músicas infantis e cantigas de roda e alguns adereços para estimular o envolvimento, os movimentos e a livre expressão corporal de todas as crianças.

Figura 32 – Danças e gestos como livres expressões infantis.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 33 – Danças e gestos como livres expressões infantis.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 34 – Danças e gestos como livres expressões infantis.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Passar-se-á, agora, a tratar sobre as Artes Visuais que, tal como a música, também são linguagens e formas importantes de expressão e comunicação humanas que tratam da percepção, emoção, imaginação, criação, entre outros aspectos fundamentais à construção humana, justificando, assim, sua presença no contexto da educação (BRASIL, 1998c; PILLOTTO, 2007).

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998c, p. 89).

As ações planejadas e desenvolvidas relativas às artes visuais se pautaram no contato e na exploração do grupo de crianças com a maior variedade possível de materiais disponíveis na Unidade Escolar, sede da pesquisa, bem como as diversas possibilidades de usos desses materiais, durante o ano letivo. Seguem as imagens:

Figura 35 – Conhecendo e explorando o giz cera.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 36 – Produção infantil com giz cera.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Percebe-se, na imagem anterior, a exploração do espaço total do papel pela criança enquanto traça suas primeiras garatujas. Nessa fase, de garatujas,

[...] a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros. (BRASIL, 1998c, p. 92).

Eis, nessa ação, a importância de oferecer às crianças a oportunidade de explorar seus desenhos, seus traços, com diversos riscadores e suportes. Dessa forma, foram desenvolvidas várias ações que possibilitaram essa exploração (desenho com giz cera, com giz de lousa, com caneta hidrocor, com carvão vegetal, feitos em papel A3, em papel pardo, no chão, na parede, na lousa, entre outros), como vemos nas imagens que seguem.

Figura 37 – Desenho, no chão, com caneta hidrocor.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 38 – Desenho no chão.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 39 – Desenho na parede.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 40 – Desenho com carvão vegetal.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 41 – Desenho com carvão vegetal.



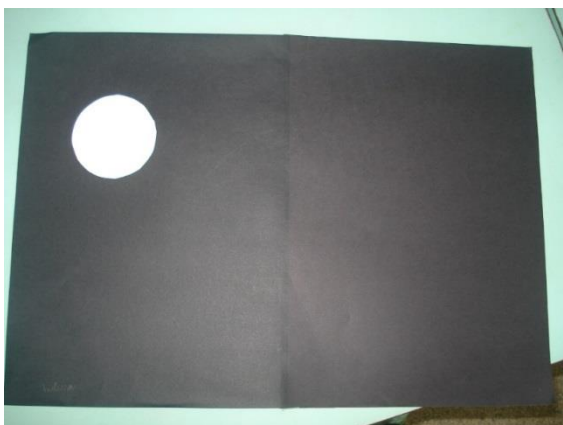
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Notam-se, na imagem anterior, os primeiros traços intencionais, formas definidas, no desenho infantil, concordando com o que Brasil (1998c, p. 93) postula:

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com os símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície.

Após esse período de explorações, planejamos e desenvolvemos uma ação com intervenção. Preparamos um suporte de cor diferente (papel preto) e adicionamos um círculo branco com o propósito de verificar se as crianças criariam algo a partir dessa intervenção. Os resultados foram surpreendentes.

Figura 42 – Produção infantil com intervenção.



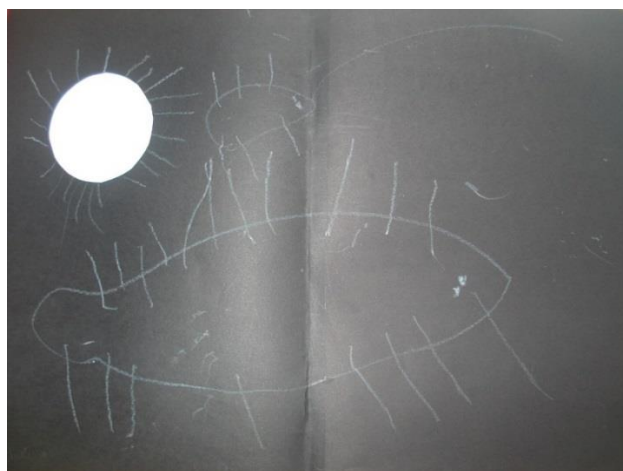
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 43 – Produção infantil com intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 44 – Produção infantil com intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Vê-se que uma criança, a partir do círculo branco, produziu outras formas fechadas, definidas. A criança criou e recriou individualmente, por meio do desenho, formas expressivas que integram percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser apropriadas “[...] pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos” (BRASIL, 1998c, p. 93).

Os mesmos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) aconselham ao professor oferecer materiais e suportes variados e de diversos tamanhos para serem explorados e utilizados individual ou coletivamente pelo grupo. Procuramos seguir essas orientações ao trabalhar essa linguagem essencial para a construção humana.

Figura 45 – Produção infantil com esponja.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 46 – Pintura a dedo com suportes coloridos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 47 – Produção infantil com palitos de sorvete.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 48 – Produção infantil com palitos de sorvete.



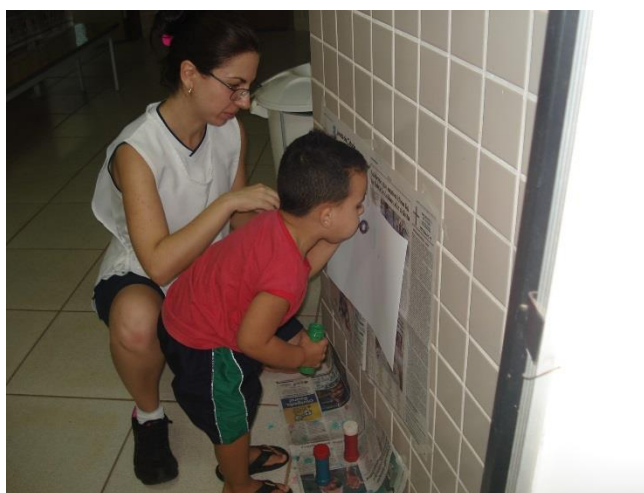
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 49 – Pintura na parede.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 50 – Pintura com bolinhas de sabão.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 51 – Pintura com bolinhas de sabão.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 52 – Recorte, colagem, desenho e pintura.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 53 – Pintura de pratos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 54 – Pintura de pratos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 55 – Materiais diversos na mesma produção.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 56 – Composição de vários materiais.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

As ações buscaram atender e desenvolver o princípio estético presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), proporcionando diversas possibilidades de usos dos materiais disponíveis na escola. Esses princípios tratam da sensibilidade humana e asseguram o direito de a criança se desenvolver social, intelectual e emocionalmente. E foram importantes, pois auxiliaram no desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, da ludicidade, da liberdade de expressão e da coletividade.

Na sequência, ver-se-ão algumas das produções infantis realizadas durante o período de coleta de dados ressaltando que as ações consideradas como experiências prioritárias dessa linguagem para crianças dentro da faixa etária

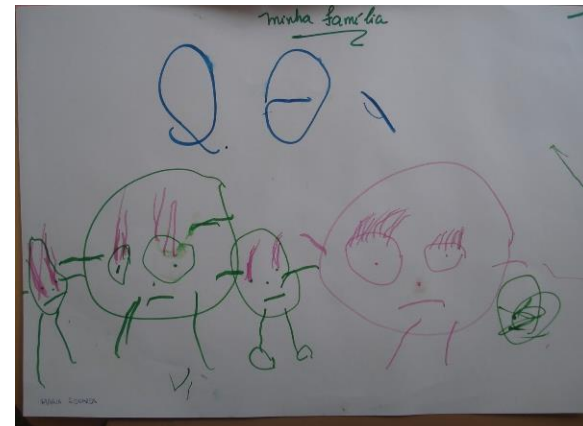
contemplada por este estudo (2 e 3 anos) são “[...] exploração de diferentes materiais e a possibilidade de expressar-se por meio deles” (BRASIL, 1998c, p. 113).

Figuras 57 e 58 – Desenhos com canetas “hidrocor”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 59 e 60 – Representação da família.



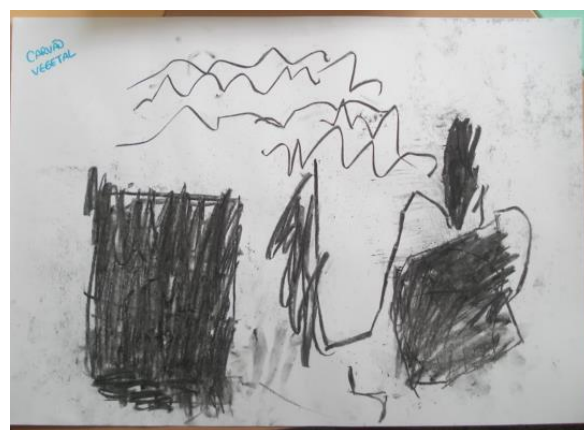
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 61 e 62 – Desenho no chão.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 63 e 64 – Produção com carvão vegetal.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 65 e 66 – Mistura de cores com pincel.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 67 e 68 – Pintura a dedo com cola colorida.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 69 e 70 – Produção com esponjas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 71 e 72 – Técnica de pintura com bolinhas de sabão.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 73 e 74 – Pintura com suporte fixo na parede (produção coletiva).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 75 e 76 – Produção realizada com palito de sorvete.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 77 e 78 – Desenho com intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 79 e 80 – Pintura de pratos e composição com materiais diversos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figuras 81 e 82 – Pintura de pratos e composição com materiais diversos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

A necessidade de se expressar esteticamente se traduz:

[...] numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para expressar seu mundo. Ela pinta e desenha, canta, dança, representa, em que o fazer artístico torna-se dimensão fundamental de sua subjetividade. Nessa ação, ela transita pelas diferentes linguagens estéticas, experimentando diversos tipos de materiais, recursos e temáticas. (GOUVEA, 2007, p. 129).

Segundo a autora, é fundamental que o professor não submeta a criança a uma disciplina pedagógica e permita que ela dê livre expressão às suas ações artísticas, pois “[...] as produções plásticas infantis constituem domínio não apenas de representação do mundo, mas necessidade de uso de linguagens, ordenação do mundo interno, através do uso de signos pictóricos” (GOUVEA, 2007, p. 131).

Estes foram os princípios que buscou-se respeitar ao planejar as ações referentes à linguagem artística e, ao fim das ações, procurou-se, sempre que possível, expor as produções, individuais ou coletivas, realizadas pelas crianças para que pudessem observar e falar sobre suas criações e também escutar as observações feitas pelos colegas, pois, de acordo com Brasil (1998c, p. 105), “[...] é assim que elas poderão reformular suas ideias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros”.

Terão foco, a partir de agora, as ações planejadas e desenvolvidas relativas aos jogos e brincadeiras.

É por meio de jogos, brincadeiras, imitações e movimentos que as crianças se apropriam “[...] do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (BRASIL, 1998c, p. 15). De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, é dever das instituições de educação infantil oferecer um ambiente físico e social no qual a criança se sinta protegida e segura para arriscar e vencer novos desafios. “Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem” (BRASIL, 1998c, p. 15).

Figura 83 – Primeiros saltos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 84 – Noções de lateralidade.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 85 – Lateralidade com brincadeira de roda.



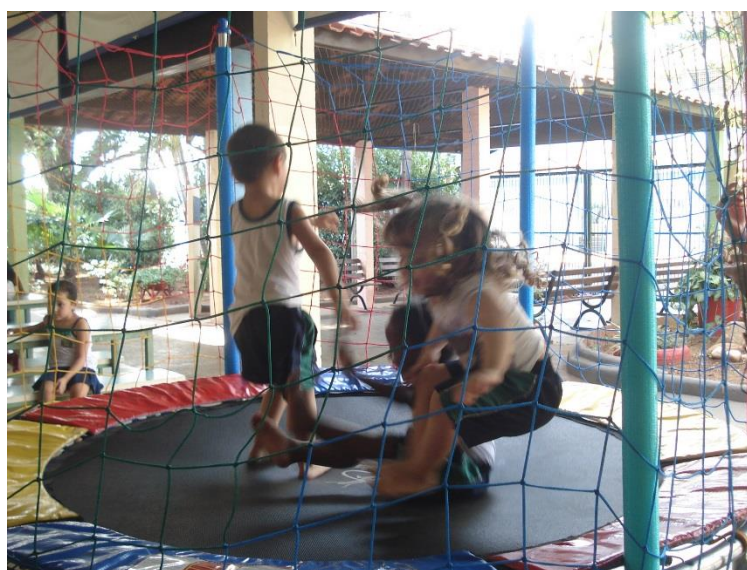
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

A participação das crianças em brincadeiras de roda ou danças circulares favorece o desenvolvimento de noções rítmicas, introduzem-nas aos movimentos inerentes à dança e oportunizam a descoberta e exploração “[...] de movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções” (BRASIL, 1998c, p. 31).

Além disso, é importante desenvolver outros conceitos junto às crianças (como lateralidade) por meio de processos lúdicos. De acordo com Vygotsky (2010, p. 124):

Ao lançar a criança em novas situações, ao subordiná-la a novas condições, a brincadeira a leva a diversificar infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação.

Figura 86 – Saltos e flexibilidade na cama elástica.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Oferecer momentos de brincadeiras às crianças é de extrema necessidade, pois “[...] a brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto” conforme Vygotsky (2010, p. 119). O autor acrescenta que:

A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos. (VYGOTSKY, 2010, p. 120).

Dessa forma, iniciou-se o desenvolvimento de jogos com regras simples como a brincadeira do “Patinho-feio”. As crianças formaram uma roda e foram explicadas as regras da brincadeira. A professora começou a demonstração dos procedimentos da ação proposta. Entretanto, levou um tempo até que as crianças compreendessem

as regras, entre elas, que teriam que aguardar, cada um a sua vez, para ser o “patinho-feio”.

Figura 87 – Jogo com regras (Patinho-feio).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 88 – Jogo com regras (Patinho-feio).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Essas experiências e vivências são necessárias às crianças, pois, ainda de acordo com Vygotsky (2010, p. 122),

Em toda tarefa-brincadeira se insere como condição obrigatória a habilidade de coordenar o seu comportamento com o comportamento dos outros, de colocar-se em relação dinâmica com os outros participantes, de atacar e defender-se, de prejudicar e ajudar, de prever o resultado do seu desenrolar no conjunto global de todos os participantes da brincadeira. Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais.

O caráter lúdico é o centro da ação da criança no mundo. A criança empresta, em suas ações, um sentido diferente da objetividade esperada pelo adulto, que é o prazer. Prazer este que

[...] vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança vai além da realidade significada pelo mundo adulto, ao atribuir ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real. (GOUVEA, 2007, p. 121).

Dessa forma, foram preparados os materiais e as ações nos quais as crianças deveriam brincar e criar a partir deles como vemos nas imagens a seguir.

Figura 89 – Construção com materiais.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 90 – Construção com materiais.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Percebeu-se, no desenrolar dessa ação – a construção com toquinhos de madeira e animais de plástico –, o favorecimento do desenvolvimento da imaginação

e da criatividade, pois as crianças construíram cenários que lembravam “fazendinhas” com os animais rodeados por “cercas” de madeira.

Houve, também, momentos de jogo simbólico no qual os cenários e os materiais foram escolhidos e preparados de modo que as crianças pudessem ressignificar suas realidades e vivências, pois é por meio do brincar que a criança

[...] se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condição primeira para a compreensão e construção do conhecimento). Pela brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotípia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção. (GOUVEA, 2007, p. 120).

Figura 91 – Jogo simbólico.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 92 – Jogo simbólico.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 93 – Jogo simbólico.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 94 – Jogo simbólico.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

Oportunizar momentos de jogos simbólicos preparando e planejando os cenários e os materiais nos quais as crianças vivenciem atividades cotidianas que os adultos desempenham como lavar, passar, cozinhar, fazem com que as crianças emprestem um sentido particular diferente daquele mecânico realizado pelo adulto. Ao executar tais ações, as crianças dão aos jogos um sentido, uma “[...] introdução de sua marca pessoal”, como ressalta Gouvea (2007, p. 121).

Lembrando o que Kishimoto (2001, p. 9, grifo nosso) postula:

Antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas *brincadeiras* e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem.

Dessa forma, vê-se o quanto o simbolismo das brincadeiras está intimamente relacionado aos processos de letramento social na primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se tratar da educação infantil, um bom programa de ensino não deve focar somente no ensino sistemático da leitura e da escrita. É necessário que se valorize o desenvolvimento de outras linguagens expressivas tão essenciais à criança, como as brincadeiras, a música, o desenho, as histórias. Por meio do referencial teórico elencado durante este estudo, percebeu-se o quanto um trabalho consciente e de qualidade com as múltiplas linguagens é importante para o desenvolvimento dos processos de letramento na primeira infância.

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas na educação infantil que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- Levantar referencial teórico sobre as temáticas centrais deste estudo: concepções e histórico sobre infância e educação infantil; relações entre letramento social e alfabetização; as múltiplas linguagens e ludicidade na aprendizagem e desenvolvimento de crianças na primeira infância;
- Observar, identificar, descrever e analisar dados relativos ao ambiente escolar e aos conhecimentos de professores de educação infantil, por meio de questionário embasado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) – Dimensões 2, 3 e 5 – para a elaboração de orientações sobre os usos da temática dessa pesquisa no planejamento, realização e avaliação no cotidiano da educação infantil;
- Elaborar, frente aos dados coletados e analisados na pesquisa de campo – questionário aos professores – e, com base no referencial teórico selecionado na pesquisa bibliográfica, um rol de ações significativas para o desenvolvimento dos processos de letramento na primeira infância mediados por ações lúdicas;
- Aplicar e registrar essas ações elaboradas junto às crianças dos agrupamentos de 2 e 3 anos e utilizá-las para a elaboração de um Livro Ilustrado como produto final apresentado em resposta ao Mestrado Profissional.

Com base nos objetivos traçados a fim de sanar algumas inquietações como o fato de perceber que os modelos didáticos do ensino do processo de alfabetização, provenientes do ensino fundamental, sejam aplicados na educação infantil adotando-se transposições na tentativa de adequá-los a esse nível de educação, sobrepunando a ludicidade para fins de alfabetização e não de desenvolverem outras linguagens que são necessárias às práticas de letramento como, por exemplo, as linguagens artísticas (desenho, pintura), a simbólica (faz-de-conta), a musical, a corporal, a verbal e o brincar, notou-se que o oferecimento de ações baseadas na evolução das diversas formas de expressão infantil proporcionou a compreensão de que a criança é capaz de provar, experimentar a vida e tudo que a envolve de maneira plena e intensa.

Por meio do questionário aplicado às professoras da escola de educação infantil, sede da pesquisa, destacou-se que os conhecimentos demonstrados referentes aos temas centrais deste trabalho – Ludicidade e Letramento –, dentre eles, o conceito de Ludicidade enquanto aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras e, de Letramento, como o ato de aprender a ler e a escrever entendido como alfabetização, são justificáveis considerando o ano de formação inicial (Graduação em Pedagogia) delas, isto é, a grande maioria se formou entre as décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000. É possível que não tenham tido acesso às pesquisas recentes, elevando-se o valor e a importância do presente estudo.

Destacou-se, ainda, o quanto os documentos oficiais elaborados especificamente para o público-alvo dessa etapa da educação básica ainda são pouco conhecidos. Entretanto, mesmo com pouco conhecimento desses documentos, as práticas pedagógicas das professoras condizem, em sua maioria, com as práticas elencadas como necessárias nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), instrumento eleito para a avaliação dessas práticas.

Ressaltamos que, mesmo que as ações planejadas, desenvolvidas e relatadas pelas professoras concordem, em grande parte, com os Indicadores, ainda há espaço para o planejamento e oferecimento de situações nas quais a organização dos espaços e das ações permitam às crianças serem autônomas para escolherem quais materiais manusear e/ou utilizar e possam interagir com seus pares da mesma faixa etária ou com idades diferentes. É importante, também,

garantir momentos nos quais as crianças possam expor suas produções, permitindo, assim, a valorização das mesmas e reflexões no grupo infantil que levem ao desenvolvimento de novas habilidades, capacidades e aprendizagens.

Constatou-se que é de suma importância o investimento na formação inicial e continuada dos professores para que tenham a oportunidade de, também, vivenciarem experiências e situações em que a Brincadeira, a Arte, a Música e tudo que envolve essas linguagens expressivas ampliem o olhar, a criação, a imaginação, a fim de que a sensibilidade estética seja algo real nas práticas cotidianas dos mesmos.

Em relação às ações lúdicas planejadas e elaboradas para propiciar o desenvolvimento dos processos de letramento na primeira infância, as crianças com faixas etárias entre 2 e 3 anos, que iniciaram o período letivo repleto de insegurança, timidez e ausência de comunicação, ao vivenciarem situações nas quais puderam brincar, cantar, dançar, ouvir e contar histórias, desenhar, pintar e criar por meio do contato e exploração de diversos materiais e conhecer a si mesmo e aos seus pares, ao final do ano, mostraram-se mais seguras e com a oralidade desenvolvida o suficiente, considerando a idade em questão.

No decorrer da intervenção proposta, foi nítido o prazer demonstrado pelas crianças em manusear livros, revistas e vários outros portadores de textos reconhecendo, inclusive, letras pertencentes a seus nomes próprios e, também, dos colegas.

Não foi preciso buscar materiais fora da escola para desenvolver as ações planejadas além daqueles oferecidos por ela, pois havia livros, revistas, tintas, lápis, diversos tipos de papéis, dentre outros materiais, em quantidade suficiente para todas as crianças durante o ano letivo.

Os resultados desta pesquisa contribuem para fomentar os estudos na área do desenvolvimento dos processos de letramento social na primeira infância por meio da ludicidade presente nas diversas linguagens infantis.

Pretende-se que o produto desta pesquisa, o Livro Ilustrado, resultante do registro das ações realizadas durante o período de intervenção, esteja disponível e acessível por meio da rede de computadores, favorecendo a formação de professores, sem, contudo, apresentar “receitas” prontas e acabadas, técnicas e/ou metodologias. O objetivo é acenar que, diante dos desafios propostos para uma educação infantil de qualidade, o planejamento de ações lúdicas mediadoras dos

processos de letramento social e a organização do tempo, dos espaços, e dos materiais, favoreçam a garantia das crianças a essa educação de qualidade.

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO RESULTANTE DA PESQUISA

O produto final planejado foi elaborado com base nos estudos teóricos desenvolvidos durante o processo de pesquisa e tem como destaque os recursos e procedimentos lúdicos utilizados com o objetivo de criar situações nas quais ocorra o desenvolvimento das capacidades letradas das crianças por meio da expressividade das múltiplas linguagens, a fim de considerar as características dos sujeitos pesquisados – crianças de 2 e 3 anos, respeitar seus interesses, descobrir e atender suas necessidades para que as situações que potencializam o desenvolvimento e evolução dos processos de letramento social sejam plenamente explorados e utilizados.

O produto se configura em um livro que traz as ações realizadas com as crianças e com referencial teórico que embasa os procedimentos utilizados, podendo ser acessado em equipamentos eletrônicos, computadores e/ou celulares que comportem tal recurso (CD anexado ao final da dissertação).

Para produção do livro – *Múltiplas linguagens na Educação Infantil: ações e registros* –, foram necessárias as seguintes etapas:

- Etapa 1: Primeiramente, foi feito o contato com a escola, por meio da direção, e foram apresentados o projeto de pesquisa e a viabilidade de sua aplicação. Tendo o retorno positivo, foram explicados os objetivos e o desenvolvimento da pesquisa aos responsáveis pelas crianças do agrupamento misto de Maternal I e II, para compreensão da proposta do estudo. Assim, todos os responsáveis foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, os Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) foram apresentados e devidamente respondidos pelas crianças. Nesse sentido, foram planejadas e realizadas as ações apresentadas e descritas no Capítulo 4 desta dissertação, sendo observado o cotidiano das crianças. Cada ação desenvolvida foi registrada por meio de fotografias.
- Etapa 2: Após o registro de todo o processo, foram selecionadas as ações lúdicas com fins de desenvolverem capacidades letradas das crianças que constam no livro, mediante escolha e descarte das imagens, descrição da ação,

objetivos, regras, local, materiais utilizados e o desenvolvimento das ações realizadas.

- Etapa 3: O trabalho culminou com a produção final do livro ilustrado, contendo as ações planejadas e realizadas sob a óptica do desenvolvimento dos processos de letramento social na primeira infância por meio da ludicidade, com orientações e sugestões de recursos e estratégias respeitando as características pessoais da criança e valorizando a participação de todos os envolvidos.

Este material é composto por uma sequência de atividades lúdicas, ilustradas com fotos obtidas durante o desenvolvimento das ações planejadas para a intervenção, a forma como se deu a realização das mesmas e orientações quanto às possibilidades perante a realidade escolar.

Este produto estará disponível para *download* por meio de acesso ao repositório do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Bauru, em formato PDF.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2 e 3.
- _____. Presidência da República. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB: 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB: 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. Presidência da República. **Lei n.º 12.796 (que altera o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996)**. Brasília, 2013.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPANHOLI, J. A. M. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Primus Vitam**, n. 7, 2º semestre de 2014. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/julie.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GOUVEA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, A. (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KENSKI, V. M. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física: revista da Escola de Educação Física da USP**. São Paulo, p. 7-14, 2001. Suplemento 4. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Coleção Linguagem e letramento em foco. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Pibidletrasufal/preciso-ensinar-letramento-ngela-kleiman>> Acesso em: 19 jun. 2015.

KOBAYASHI, M. C. M. Era uma vez... As histórias nem sempre são assim. In: _____. (org.). **Literatura infantil na formação do leitor: teorias e vivências**. Bauru: Canal6, 2013.

_____. Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança. In: SOMMERHALDER, A (org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2015.

KOBAYASHI, M. C. M; VENTURA, F. C. Brinquedos, jogos e livros: o que encontramos em creches? In: JORGE, M. (orgs.). **Cadernos de docência na educação básica IV: as experiências da docência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 55-66.

KUHLMANN JR., M. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II (século XIX).

_____. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. III: século XX.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PILLOTTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Pátio – Educação Infantil**. Belo Horizonte, ano VII, n. 20, jul./out. 2009.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época: v. 47.

VENTURA, F. C. **Objetos lúdicos no cotidiano da creche: com o que brincam / jogam os bebês?** Iniciação Científica, CNPQ, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer Consubstanciado do CEP

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURUI UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ludicidade e Letramento na Educação Infantil

Pesquisador: Daniela Violim da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50161915.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.311.917

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado profissional a ser desenvolvido na educação infantil municipal de Baurui.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo, o projeto propõe: "Identificar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas na Educação Infantil que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância", sendo este adequado a proposta de mestrado profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto não apresenta riscos aos participantes e pode trazer benefícios para área de estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa bem estruturado e adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) apresentados estão adequados e apresentam os objetivos do estudo.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURUI

Telefone: (14)3103-8087

Fax: (14)3103-8087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

**"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA**



Continuação do Parecer: 1.311.917

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo respeita os direitos dos participantes indicados na resolução 466/12, tem metodologia viável e é eticamente adequado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_586277.pdf	16/10/2015 09:52:15		Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Pesquisa_DanielaViolm_aquiescencia.pdf	16/10/2015 08:45:00	Daniela Violm da Silva	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa_DanielaViolmdaSilva_final.doc	02/10/2015 09:19:37	Daniela Violm da Silva	Acelto
Cronograma	CronogramaDePesquisa_DanielaViolmdaSilva.docx	02/10/2015 09:19:08	Daniela Violm da Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNOS.docx	02/10/2015 09:13:26	Daniela Violm da Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS1.docx	02/10/2015 09:12:44	Daniela Violm da Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	02/10/2015 09:12:17	Daniela Violm da Silva	Acelto
Folha de Rosto	FolhadeRosto_DanielaViolmdaSilva.docx	02/10/2015 09:11:42	Daniela Violm da Silva	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-8087 Fax: (14)3103-8087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Processo: 1.311.917

BAURU, 06 de Novembro de 2015

Assinado por:
Art Fernando Mala
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: artmala@fc.unesp.br

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Múltiplas linguagens na Educação Infantil: Ações e Registros.

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O
ENVELOPE CONTENDO O CD/DVD
COM O PRODUTO**