

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Andressa Bernardo da Silva

**INDICADORES PARA USOS DE OBJETOS LÚDICOS:
INSTRUMENTOS PARA MULTILETRAMENTO EM CRECHES**

BAURU

2018

ANDRESSA BERNARDO DA SILVA

**INDICADORES PARA USOS DE OBJETOS LÚDICOS:
INSTRUMENTOS PARA MULTILETRAMENTO EM CRECHES**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica – sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU

2018

Bernardo da Silva, Andressa.

Indicadores para usos de Objetos Lúdicos: Instrumentos para
Multiletramento em Creches / Andressa Bernardo da Silva, 2018.

127 f.

Orientador: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

1. Indicadores. 2. Objetos Lúdicos. 3. Creche. 4.
Multiletramentos. 5. Arte. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

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

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, 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 - UNESP/Bauru, Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Câmpus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDRESSA BERNARDO DA SILVA, intitulada "**INDICADORES PARA USO DE OBJETOS LÚDICOS: INSTRUMENTOS PARA MULTILETRAMENTO EM CRECHES**" e produto educacional "**LER CRIAR BRINCAR: objetos lúdicos no multiletramento em Creche**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovado. 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. ROSA MARIA MANZONI

Dedico esta dissertação de Mestrado a todas as CRIANÇAS. As que foram, as que são e as que virão...

Ao ser CRIANÇA que transcende o tempo, o espaço e as nomenclaturas.

Às CRIANÇAS interiores.

A todas as PESSOAS que acreditam na educação, que cultivam a crença no ser humano como a base para se construir um mundo melhor.

Aos profissionais da Educação que buscam a cada dia fazer o seu melhor e ver o melhor nos outros.

Aos representantes dos diversos níveis de Educação, mas, principalmente, aos da Educação Infantil, para que estes sejam esclarecidos ao implementar propostas que levem a mudanças que abarquem, na prática, a todas as CRIANÇAS.

Ao meu filho, Adônis, que deu o sentido e a motivação desta pesquisa, mostrando-me, através da vivência, do amor, do cuidado e do carinho, a importância do estudo da infância.

E, por fim, mas em primeiro lugar, dedico ao TODO, pois, por Ele e para Ele, este trabalho se fez real.



*Imagem produzida pela autora.

AGRADECIMENTOS

Ao TODO, a força que me alimenta e me conduz. Quem permitiu o início e a conclusão deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, amiga e orientadora, a quem aprendi a admirar enquanto profissional e pessoa. Que nos anos de convivência muito me ensinou, acreditando, investindo e confiando no meu potencial, contribuindo para o que sou hoje.

À Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni, por ter me apresentado, com suas aulas, ao universo da linguística e, assim, foram abertos novos horizontes. Por ter contribuído com a pesquisa, selecionando pontos imprescindíveis na qualificação, apontando melhorias que contribuíram para tecer este texto.

À Prof^a. Dr^a. Aline Sommerhalder, que aceitou, com a sensível e profícua contribuição, participar da banca de qualificação e defesa. Que, com bom humor, profissionalismo e eficiência, fez apontamentos fundamentais para a melhoria da pesquisa. Aprendi muito com suas observações.

Ao Breno Ottoni, funcionário da biblioteca da UNESP, que orientou, com paciência, disponibilidade e objetividade, a realização da coleta de dados nas bases da UNESP.

À Mariana Santi que, com profissionalismo e sensibilidade, montou o produto desta pesquisa.

Às dificuldades que encontrei nessa caminhada, porque foram elas que testaram e instigaram minha força para continuar.

Por fim, sou grata!

Sobre as Crianças - Khalil Gibran

Depois, uma mulher que trazia uma criança ao colo disse:

Fala-nos das Crianças.

E ele respondeu:

*Os vossos filhos não são vossos filhos.
São os filhos e as filhas da Vida que anseia por si mesma.
Eles vêm através de vós, mas não de vós.
E, embora estejam convosco, não vos pertencem.*

Podeis dar-lhes o vosso amor, mas não os vossos pensamentos, pois eles têm os seus próprios pensamentos.

Podeis abrigar os seus corpos, mas não as suas almas, pois as suas almas vivem na casa do amanhã, que vós não podereis visitar, nem em sonhos.

Podereis tentar ser como eles, mas não tenteis torná-los como vós, pois a vida não anda para trás nem se detém no ontem.

Vós sois os arcos de onde os vossos filhos, quais flechas vivas, serão lançados.

O arqueiro vê o sinal no caminho do infinito e Ele, com o Seu poder, faz com que as Suas flechas partam rápidas e cheguem longe.

Que a vossa inflexão na mão do Arqueiro seja para a alegria, pois, assim como Ele ama a flecha que voa, também ama o arco que se mantém estável.

Trecho do livro O Profeta, de Khalil Gibran¹

1 Khalil Gibran é nascido no Líbano em 6 de janeiro de 1883. Foi ensaísta, poeta, conferencista e pintor. Sua obra é influenciada pela Bíblia, por Nietzsche e William Blake. *O profeta* é sua obra mais famosa, encanta por sua beleza, simplicidade e, ao mesmo tempo, pela sua profundidade. No livro, o profeta Almustafa está prestes a deixar a cidade fictícia de Orphalese, onde viveu por doze anos, para retornar à sua terra natal e, a pedido do povo, que sofre ao vê-lo partir, discorre sobre temas universais, como religião, morte, amizade, casamento, tempo e trabalho.

BERNARDO DA SILVA, Andressa. **Indicadores para usos de Objetos Lúdicos: Instrumentos para Multiletramento em Creches.** 2018. 127 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru-SP, 2018.

RESUMO

As práticas educativas em creche, por condicionamentos históricos e sociais, trazem, predominantemente, os traços do assistencialismo e do cuidar materno. Essas características tiram o foco sobre a necessidade de formação dos educadores, não atendem às exigências do cuidar e educar na Educação Infantil – EI, conseqüentemente, não possibilitam que tais práticas sejam planejadas, realizadas, avaliadas e voltadas ao pleno desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Dessa forma, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: Quais as características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramento nas creches? Para tanto, procurou-se criar indicadores de seleção, usos, registro e avaliação de objetos para os processos de multiletramento social em creche, por meio das múltiplas linguagens da arte e do brincar, a fim de orientar os educadores nas práticas educativas. A pesquisa, de cunho qualitativo, por meio de um estudo bibliográfico realizado nas bases de dados indexadas, verificou as produções científicas na área e correlatas ao tema do estudo, no período de 1990 a 2017; o estudo documental foi realizado na legislação e nas orientações nacionais que regem a EI. Buscando fazer a interlocução entre Educação, Arte e Linguagem, o levantamento mostrou a necessidade de estudos científicos que abarquem a primeiríssima infância. Os resultados orientaram quanto aos processos de letramento e usos dos objetos lúdicos, focando nos materiais para a primeiríssima infância e propiciaram escopo para a elaboração do livro “Ler, Criar e Brincar: objetos lúdicos no multiletramento em creche”.

Palavras-chave: Indicadores. Objetos Lúdicos. Creche. Multiletramentos. Arte.

BERNARDO DA SILVA, Andressa. **Indicators for use of Play Objects: Tools for Multi-Play in Kindergarten.** 2018. 127 f. Dissertation (Masters in teaching in Basic Education), Faculty of Sciences - Unesp, Bauru-SP, 2018.

ABSTRACT

The educational practices in day care center, due to historical and social conditioning, predominantly bring traits of assistance and maternal care. These characteristics take focus on the need for training of educators, do not meet the demands of caring for and educate in Early Childhood Education, consequently, do not allow such practices to be planned, carried out, evaluated and aimed at the full biopsychosocial development of children. Thus, this research is based on the following question: What are the characteristics of play objects that allow the elaboration of indicators that guide their uses in the practice of multiletramento in day care centers? Therefore, we tried to create indicators of selection, use, registration and evaluation of objects for the processes of social multilearning in day care, through the multiple languages of art and play, in order to guide educators in educational practices. The qualitative research, through a bibliographic study carried out in the indexed databases, verified the scientific productions in the area and related to the theme of the study, from 1990 to 2017; the documentary study was carried out in the legislation and in the national guidelines governing the IE. Seeking to make the interlocution between Education, Art and Language, the survey showed the need for scientific studies that cover the very first childhood. The results guided the processes of literacy and use of play objects, focusing on materials for early childhood and provided scope for the elaboration of the book "Read, Create and Play: playful objects in multiletrament in day care center".

Keywords: Indicators. Playful objects. Day Care Center. Multi-literacy. Art.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estágios do Desenvolvimento pela Teoria de Piaget (2001).....	47
Tabela 2: Divisões do primeiro ano de vida (VIGOTSKY, 1991).....	51
Tabela 3: Os processos que constituem a inteligência prática.....	52
Tabela 4: Os processos de leitura (MARTINS, 1994)	59
Tabela 5: O letramento e seus estágios (SOARES, 2003).....	66
Tabela 6: Diferenças entre letramento e alfabetização.....	67
Tabela 7: Os Objetos Lúdicos	83
Tabela 8: Dimensão 2 e seus indicadores	99
Tabela 9: Dimensão 5 e seus indicadores	100
Tabela 10: Indicador de seleção por cores.	105
Tabela 11: Indicador 1.....	105
Tabela 12: Indicador 1.1.	106
Tabela 13: Indicador 1.2.	107
Tabela 14: Características e definição dos Objetos Lúdicos.....	108
Tabela 15: Indicador 2.....	108
Tabela 16: Indicador 3.....	109
Tabela 17: Indicador 4.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: diferenciação do mundo interior e exterior na criança.....	51
Figura 2: os processos de letramento e alfabetização.....	67
Figura 3: As múltiplas linguagens da criança.....	85
Figura 4: A CRIANÇA REALIZANDO LEITURAS COM OS OBJETOS LÚDICOS.....	102
Figura 5: MARCA CRIADA PARA ILUSTRAR OS VERSOS POÉTICOS.....	103
Figura 6: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, DO ENGATINHAR PARA O ANDAR.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
BEIP	THE BUCHAREST EARLY INTERVENTION PROJECT
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR
CONEP	CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EMEI	ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FAPESP	FUNDAÇÃO DE PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
FC	FACULDADE DE CIÊNCIAS
IC	INICIAÇÃO CIENTÍFICA
IQEI	INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
OL	OBJETOS LÚDICOS
RCNEI	REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Colcha de Memórias da Infância.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 MAPEANDO O PERCURSO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
4 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DAS TEORIAS.....	42
5 OS OBJETOS LÚDICOS: INSTRUMENTOS PARA MULTILETRAMENTO EM CRECHE:.....	58
5.1 A leitura na primeiríssima infância: processos para interiorizar o mundo.....	58
5.2 Letramento e Alfabetização.....	63
5.2.1 Multiletramentos na EI: conceitos.....	69
5.3 O Brincar e a Ludicidade.....	72
5.4 Os Objetos Lúdicos.....	79
6 OS LEVANTAMENTOS REFERENCIAL E DOCUMENTAL.....	87
6.1 Pesquisas de Relatórios Científicos: Artigos, Teses e Dissertações.....	87
6.2 Os Objetos Lúdicos nos Documentos Nacionais.....	97
7 O PRODUTO DA PESQUISA.....	102
8 CONSIDERAÇÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	123

APRESENTAÇÃO - Colcha de Memórias da Infância²

“Não sabendo que era impossível, foi lá e fez.”

Jean Cocteau

Olhando³ todo o percurso de vida, vejo que os aprendizados tecidos no decorrer das vivências são como uma colcha de retalhos, que se compõem entre o ensinado, o observado e o vivido, permanecendo aquilo capaz de transcender o filtro da reflexão e se internalizar como significativo. Assim, venho, a partir da colcha que me constitui, ressignificar os aprendizados da minha infância, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A curiosidade e a imaginação sempre foram minhas aliadas, instigando-me a ver por detrás dos véus dos condicionamentos e a buscar um sentido de vida. Percebo, hoje, que as experiências que tenho memória constituem-se de situações reais ou imaginadas. Como sempre gostei muito de ler e fiz das bibliotecas os meus refúgios, a leitura e a imaginação foram as bases para a construção de um repertório, no qual, vivi, senti, partilhei as experiências relatadas em livros. Inicialmente, livros de aventura, ficção, conto e, posteriormente, os de psicologia, filosofia, esoterismo e outros. Busca que levou a tornar-me uma pesquisadora.

Nesses mergulhos, saltei delimitações internas, construí e desfiz juízos, me deparei com miragens da verdade que nunca estiveram lá. Quando vislumbrei um fragmento do que procurava, cheguei à porta do vazio, do todo que existe a ser descoberto e compreendido. Foi a partir do momento que passei a questionar o que me diziam, desfiz muitas certezas. Isso possibilitou-me compreender que a verdade não pode ser compartimentada à compreensão humana que, por sua vez, é limitada, pois, o que cabe a nós são apenas fragmentos, teorias, mas sempre partes. Nesta parte, justifica-se a opção por agregar a esta pesquisa, várias teorias que possibilitem ver na totalidade a criança.

A infância, para mim, foi um período primordial, no qual o mundo era concebido e vivido em sua totalidade; através das brincadeiras, a imaginação e a

2 O texto que se segue é o resultado final da disciplina Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Arte, ministrado pela Prof. Dr. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, no Programa de Pós-graduação Docência para educação Básica, no 2º semestre de 2016.

3 Usarei no relato do memorial de pesquisa a 1ª pessoa, devido ao teor pessoal que utilizo para me apresentar e tecer as memórias significativas da infância.

criatividade se enraizaram. Nesse período, poucos se atentam, mas a criança está formando as bases das conexões neurais que darão suporte para o decorrer da sua existência. Em virtude disso, ela dificilmente se lembra do que lhe ocorre no início da vida. Sendo assim, as primeiras lembranças referentes ao brincar, que posso relatar com clareza, foram a partir dos 5 anos.

As ações no curso da vida de uma criança são regidas por períodos, por ciclos, assim como os ciclos do dia, do mês, do ano e da vida. O brincar transita por períodos de interesses, de brincadeiras, de grupos de amigos, de maneiras de fazer, de lugares. Tudo está de passagem. A única coisa que permanece é o que foi significativo. Vê, então, a importância para a criança dispor e agir sobre os objetos e interagir com pessoas na constituição interna e o reconhecimento pessoal.

O brincar, para mim, sempre transcendeu os brinquedos, envolveu objetos que estavam no meu entorno, espaços, imagens e pessoas. Tenho fortes lembranças de pontos da minha infância nas quais os aspectos artísticos tornaram-se significativos. Um deles foi entre os 5 e 6 anos de idade, quando meu pai, que trabalhava em uma indústria cerâmica, me levou para conhecer o seu local de trabalho. Nesse dia, conheci o forno, os milhares de filtros e peças empilhadas na indústria de cerâmica. Mexi na argila, sentei-me no torno e o vi fazendo peças de cerâmica. A partir dessa experiência, passei a pedir para que ele me trouxesse argila. E ele assim o fazia, trazendo torrões enormes de 20 quilos de argila que eu me fartava modelando dezenas de bichinhos e personagens.

Uma brincadeira que me proporcionava satisfação era desenhar no meio da rua usando pedaços de tijolos ou de peças de gesso. Meus registros prediletos eram de naves espaciais, extraterrestres e outros mundos; eram as possibilidades que encontrava para desbravar o desconhecido. Encantava-me a possibilidade de vivê-los através do desenho, explorar o seu interior e os seus compartimentos; a busca por representar as naves, desenhar em papéis não era suficiente. Assim, buscando por suportes maiores, meus desenhos passaram a ocupar toda a rua e, às vezes, adentravam também para as calçadas dos vizinhos, principalmente, aquelas que eram pintadas de cores escuras, que, assim, como o asfalto, ajudavam a destacar seus traços.

A convivência escolar também marcou o tempo, os períodos e as mudanças que vivi. Vejo a importância que tem o espaço escolar que, a partir da convivência e da interação, do contato com o outro, das diferenças, do desejo de

experimentar papéis, a criança se descobre e constrói sua autonomia e identidade, nas quais os professores assumem papel de referência, estabelecendo parâmetros de como agir. A escola mostra-se, assim, como um palco de aprendizados que extrapolam os saberes científicos.

A EI, apesar de ser o período no qual se constituem as aprendizagens mais significativas na vida de uma criança, é, infelizmente, também o mais vulnerável e esquecido da educação. Fato este que, dentre outros fatores, justifica-se por não se culpabilizar a EI quanto ao mau desempenho do indivíduo no mercado de trabalho, mas sim, atribui-se essa culpa a uma má alfabetização, à falta de um professor de português, matemática, inglês e outros. Enfim, atribuem-se falhas ou carências à educação recebida nos anos anteriores e a importância da EI passa invisível no processo educacional. Quadro que se justifica por diversos fatores como: a rapidez desse período; as crianças mal se lembram dele, os pais não são capazes de qualificá-lo; os professores não estão apropriadamente formados, entre outros. Como consideram que as crianças “só brincam”, não lhes é dada a devida importância, assim, o brincar, apesar de fundamental para o desenvolvimento, é visto como um passatempo.

O período da infância foi significativo para toda a minha vida, possibilitando-me fazer leituras de forma sensível e profunda dos fatos vividos. A experiência materna despertou-me a ânsia pelo estudo da criança, foi a partir da necessidade de lidar e significar a realidade, de cuidar e educar um filho, que os fatos da infância vieram à tona, fornecendo parâmetros na minha construção como mãe. No entanto, minhas próprias experiências não deram todas as respostas para entender em plenitude, como o desenvolvimento se dá, assim, recorri ao âmbito da pesquisa científica, ponto fulcral que me levou ao presente estudo.

Esse relato foi para mostrar que a minha infância se mostra viva, presente, que significou minhas experiências como mãe e motivou a escolha desta pesquisa. Percebe-se como a infância é imediata, presente, espontânea e intensa. A criança vive o presente em um permanente estado de descoberta, o que torna longo os dias, mas, com a adolescência e a idade adulta, surgem as obrigações e os dias se esvaziam. A partir dos estudos realizados e todo conhecimento construído, véus foram tirados, possibilitando-me reconhecer a importância das memórias de infância, para, só assim, ver, estudar e compreender a criança.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento de instituições que atendessem a primeira infância deu-se por uma necessidade social, pois, anteriormente à revolução Industrial, a mulher era a responsável pelo cuidado dos filhos. Mas, a partir do momento em que ela entra no mercado de trabalho, surge a necessidade de um local onde deixá-los, expondo, assim, a criança pequena ao cuidado de outras pessoas. Essas origens históricas trazem resquícios para a educação de crianças pequenas, de características que se assentam fortemente no assistencialismo e nos cuidados maternos em detrimento do processo de ações educativas.

Por vezes, julga-se que, na ausência da fala, a criança não pensa, não expressa sentimentos, emoções e ideias. Contudo, os avanços de pesquisas nas áreas da neurociência indicam que as fundações cerebrais de realização educacional, saúde, produtividade econômica e cidadania responsável são formadas no início da vida (SHONKOFF, 2011). A constituição das bases orgânicas e psicológicas para o aprendizado inicia-se na mais tenra idade e estruturam todo o desenvolvimento posterior.

A partir desses estudos, os cuidados e a educação na primeira infância passaram a serem vistos e fundamentados em uma crescente compreensão da importância das experiências iniciais de vida para o desenvolvimento do cérebro infantil. O que torna imprescindível que, nas creches, os educadores⁴ sejam formados, para que, assim, conscientemente, executem um trabalho⁵ que apoie o desenvolvimento da criança.

4 Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando funções específicas, ensinam às crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros; compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado com o corpo e com o ambiente, ao sentimento de pertencimento a um grupo cultural, que se materializam no brincar, afinal, esses são conteúdos educacionais para a EI (BRASIL, 2009b).

5 Nessa perspectiva, segundo Brasil (2009, p. 9), podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente, a função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar de crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e a constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação cidadã. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias.

Compreendendo que a criança⁶ faz suas primeiras leituras e desenvolve-se na interação com o mundo, objetos e pessoas próximas. Assim, estudam-se os objetos de multiletramento, considerados a partir da ação manipulatória, os quais propiciam à criança agir sobre o mundo. No que tange ao seu aspecto e a função, esses objetos são categorizados em materiais de arte, de brincar e de leitura.

A pesquisa esclarece quanto ao uso dos termos “letramento”, “alfabetização” e “multiletramento”, pois, considerando as diferenças culturais e as múltiplas tecnologias que complexificam os meios e as formas como as crianças desenvolvem-se e interagem com os objetos lúdicos, a denominação “objetos para multiletramento” foi considerada mais apropriada.

O interesse pelo estudo da EI originou-se por diversos motivos, mas o ponto gerador foi a experiência de ser mãe, que levou ao despertar para a educação na primeira infância. Esta dissertação provém da pesquisa de IC “A Arte e o Brincar na Educação Infantil: um estudo em creches”⁷, por meio da qual o estudo de campo⁸ realizado mostrou algumas das necessidades das Instituições de EI, tais como: a formação inicial de qualidade, o investimento na formação continuada constante e a valorização da creche como etapa inicial, entre outros. Tais necessidades evidenciaram para que a urgência de estudos oriente o trabalho com os objetos lúdicos e que surjam materiais de apoio para as crianças de 0 a 3 anos.

A pesquisa debruça-se sobre a etapa de creche, partindo do estudo de campo realizado por Bernardo (2015), confirmou, por ocasião dos dados gerados nos locais pesquisados, na cidade de Bauru, que a influência de uma postura

6 Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2017) considera as pessoas até 12 anos de idade incompletos como crianças, e considerando que esta pesquisa é voltada para a educação de crianças de 0 a 3 anos, utilizaremos comumente a denominação criança para os anos iniciais da EI. Utilizaremos também de uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas na EI compreendendo: primeira infância, as crianças de 0 a 6 anos; contendo a primeiríssima infância como bebês (crianças de 0 a 18 meses) e as crianças pequenas (entre 19 meses e 3 anos e 11 meses); e pré-escolares as crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

7 Pesquisa “A arte de brincar na Educação Infantil: um estudo em creches”, iniciação científica financiada pela Fundação de Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em 2015, cujo levantamento bibliográfico teve início em 2013. A pesquisa foi concluída em 2015, sendo apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso – TCC de Licenciatura em Educação Artística, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (BERNARDO, 2015).

8 O objetivo dessa pesquisa foi mapear as experiências propostas, com as linguagens artísticas e lúdicas para crianças de 0 a 3 anos. Uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com levantamento bibliográfico que orientou a realização do trabalho de campo nas etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, que ocorreu em duas creches do Sistema Municipal de Educação de Bauru.

assistencialista⁹ ainda persiste nas creches, verificada na falta de formação dos profissionais e no atendimento prestado. Consequentemente, gerando uma postura profissional marcada pelos cuidados fisiológicos, higiene, segurança, bons comportamentos e alimentação, aspectos considerados por muitos educadores que não conceberam o aspecto educativo como sendo o único papel da creche.

Defende-se que a criança, na relação sujeito-mundo, desenvolve-se a partir da sua inserção social, através de processos de mediados¹⁰ por objetos e pessoas, apreende e apropria-se das formas da natureza e dos códigos simbólicos (GOULART, 2010). Os objetos estabelecem pontes entre a criança e o mundo social, cultural e físico; que, para essa etapa de vida, são os materiais de brincar (brinquedos artesanais, industriais, objetos, elementos da natureza e outros), de arte (lápis, canetas, papéis, massa de modelar, instrumentos sonoros, tintas e outros) e de leitura (livros, jornais, revistas e outros); considerados nas suas dimensões materiais e simbólicas. São todos os objetos disponibilizados à criança que propiciam os processos de leitura e comunicação, envolvendo o brincar, a imaginação, a criatividade, a leitura e a ludicidade, configuram-se como Objetos Lúdicos – OL (KOBAYASHI, 2011, 2015 e outros).

Esse estudo teve início em 2016, orientado pelo questionamento: Quais as características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramento nas creches? Para tanto, procurou criar indicadores de seleção, usos, registro e avaliação de objetos para orientar os educadores para as práticas educativas nos processos de multiletramento social em creche, por meio das múltiplas linguagens da arte e do brincar.

9 Kuhlmann Júnior (2001) considera que o assistencialismo nas creches consistia na pedagogia e na educação oferecidas às crianças empobrecidas. Nosso entendimento de assistencialismo utiliza-se da menção do autor, mas, esclarece, acrescentando a esse atendimento, os cuidados fisiológicos: da higiene e da alimentação, contudo, não concebe o caráter educativo e a necessidade de um profissional.

10 "Imagine-se fazendo um mergulho no fundo de um lago. Você pode simplesmente experimentar essa vivência com todo seu corpo (experiência direta). Mas pode também conhecer essa vivência, aprender com ela (experiência mediada). Para isso, umas das possibilidades é falar sobre o que viveu, comparar com outras experiências, trazer suas sensações e sentimentos para trocar com o outro, usar aparelhos de mergulho que proporcionam maior tempo para desfrutar a vivência, expressá-la fazendo um poema, uma pintura ou cantando uma música que lembra aquilo que você viveu. Essa é uma experiência mediada que nos leva a múltiplas aprendizagens. Dentro dessa perspectiva, aprender é atribuir significado às nossas experiências de forma a nos distinguir do nosso entorno. Esse esforço resulta em um conhecimento sobre o mundo e, principalmente, um autoconhecimento" (GOULART, 2010, p.54).

Questão a partir da qual guiaram o estudo, tem como objetivo geral: elaborar e apresentar indicadores para seleção, usos, registro e avaliação dos objetos de multiletramento na creche; e específicos: 1) Aprofundar as implicações sobre os usos dos objetos lúdicos na creche; 2) Verificar, nas bases de dados indexadas, a produção sobre a temática do processo de letramento social de crianças de creche, no período de 1990 a 2017; 3) Identificar, nos documentos nacionais para EI – creche, as orientações para usos dos objetos lúdicos nos processos de letramento social; 4) Elaborar e apresentar indicadores.

Assim, para atender aos objetivos propostos e responder ao questionamento, a pesquisa está estruturada nas divisões que se seguem:

2 – MAPEANDO O PERCURSO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Mapeou o percurso realizado quanto aos procedimentos e às ações que foram necessárias para responder ao questionamento e atender aos objetivos, culminando com a criação do produto educacional resultante da pesquisa.

3 – O CONTEXTO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EI.

Discute sobre o contexto histórico dessas instituições e o surgimento da necessidade de atendimento da criança pequena; as circunstâncias históricas e sociais que levaram à criação dos principais documentos oficiais que contribuíram para o reconhecimento e a qualificação do atendimento à criança.

4 – O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DAS TEORIAS.

Apresenta as teorias de Vigotsky e Piaget que descrevem as etapas do desenvolvimento da criança, dos reflexos, hábitos, manipulação, inteligência senso-motora ao desenvolvimento do simbolismo. A perspectiva, não buscando contrapor ou anular verdades, mas contribuir, de forma uníssona, para o melhor entendimento dessa temática, recorreu-se à história, ideias e princípios básicos deixados por Loris Malaguzzi em entrevista realizada por Caroline Edwards (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016), entre os anos de 1989 a 1992, que nos moveu para a opção por teorias que iluminassem o nosso olhar para a criança e sua relação com o mundo.

5 – OS OBJETOS LÚDICOS: INSTRUMENTOS PARA MULTILETRAMENTO EM CRECHE.

Apresenta as dimensões da leitura, letramento, multiletramento, alfabetização, brincar e ludicidade e os processos que ocorrem mediados por objetos lúdicos.

6 – OS LEVANTAMENTOS REFERENCIAL E DOCUMENTAL.

Apresenta os dados levantados e analisados de Relatórios Científicos, Artigos, Teses e Dissertações

obtidos nas Bases de dados da UNESP, na ABDT e nos Anais da ANPED, no período de 1990 a 2017; expõe o levantamento das pesquisas, aprofundados com seis estudos, buscando tecer contribuições quanto ao que trazem sobre objetos lúdicos nos processos de multiletramento em creche. Num segundo momento, traz o levantamento documental dos Documentos Nacionais buscando apresentá-los e analisá-los quanto ao que tange aos objetos lúdicos.

7 – O PRODUTO DA PESQUISA. Os resultados apresentados são o produto da pesquisa: o livro “LER, CRIAR, BRINCAR: objetos lúdicos no multiletramento em creche”; um material que traz indicadores com orientações para seleção, usos e avaliação de objetos lúdicos para processos sociais de multiletramento que apoiem as práticas pedagógicas.

8 – CONSIDERAÇÕES. Retoma as principais conclusões, dispendo as considerações e buscando contribuir para a organização da prática educativa com crianças de 0 a 3 anos. Este material tem como meta ser um diferencial que contribua para a melhoria do trabalho realizado nas creches.

2 MAPEANDO O PERCURSO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção do real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2004, p. 90)

Esta seção destina-se a apresentar a metodologia e os procedimentos da pesquisa. Aborda sobre o termo “letramento”, compreendido como uma prática social que se dá na interação da criança com as pessoas e os objetos lúdicos, com o aporte desse termo tornou-se necessário aprofundar os conhecimentos, essa necessidade apontou para o tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, no qual os procedimentos adotados foram o bibliográfico e o documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou fazer levantamentos referenciais de artigos, teses e dissertações; e a pesquisa documental, levantar os documentos oficiais, possibilitando, assim, mapear o percurso trilhado por outros pesquisadores e avançar com novas contribuições.

A partir da questão: Quais as características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramento nas creches? Procurou-se criar indicadores de seleção, usos, registro e avaliação de objetos para os processos de multiletramento social em creche, por meio das múltiplas linguagens da arte e do brincar, a fim de orientar os educadores nas práticas educativas.

Questão a partir da qual se formulou o objetivo geral: elaborar e apresentar indicadores para seleção, usos, registro e avaliação dos objetos de multiletramento na creche; Objetivos específicos: 1) Aprofundar as implicações sobre os usos dos objetos lúdicos na creche; 2) Verificar, nas bases de dados indexadas, a produção sobre a temática do processo de letramento social de crianças de creche, no período de 1990 a 2017; 3) Identificar, nos documentos nacionais para EI – creche, as orientações para usos dos objetos lúdicos nos processos de letramento social; 4) Elaborar e apresentar indicadores.

Para tanto, a pesquisa foi realizada em três etapas:

Na primeira, realizou-se a coleta, sistematização e classificação dos dados do levantamento de cunho referencial (bibliográfico e eletrônico) que orientou

o direcionamento da temática e possibilitou aprofundar as implicações sobre os processos do multiletramento nos usos dos objetos lúdicos na creche. Esclarecemos que, segundo Lakatos e Marconi (2013, p. 57), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras [...]”. Para este estudo, priorizaram-se obras que elucidassem o papel dos objetos de lúdicos no desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. No qual fez-se o seguinte delineamento das principais temáticas: 1) **Linguagem e leitura** - Bakhtin (2003); Cabrejo-Parra (2011); Martins (1994); 2) **Creches, brincar e ludicidade** - Bernardo (2015), Brougère (2004), Kishimoto (2010; 2011), Kobayashi; Silva (2015), Kobayashi (2012), Kuhlmann (2000), Oliveira (2012), Kuhlmann Júnior (2001), Silva; kobayashi (2015); 3) **As linguagens da Arte** – Albano (2010; 2012), Cunha (2004), Sans (1995); 4) **Letramento, multiletramento e alfabetização** - Kramer (1995; 2002), Rojo (2012; 2018), Soares (2003; 2011), Smolka (2003), Terzi (1997), Tfouni (2005); 5) **Desenvolvimento infantil** - Edwards et. al. (1999), Leontiev (1978), Piaget; Inhelder (2002), Shonkoff (2011; 2011), Vigotsky (1991; 1995), Vigotsky et. al. (2001).

Na segunda etapa realizou-se: o levantamento REFERENCIAL no qual buscou artigos, dissertações e teses e o levantamento DOCUMENTAL com os documentos oficiais que regem a EI. No que tange ao levantamento de dados, Lakatos e Marconi (2013, p. 48-49) definem que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou o fenômeno ocorre, ou depois.” Definidas em três variáveis: “[...] fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas [...]”.

Ao que nos tange, quanto ao levantamento realizado, encontraram-se publicações nas bases de dados indexadas, identificando a produção da temática do processo de letramento social de crianças de creche, de 1990 a 2017; Lakatos e Marconi (2013, p. 49) caracterizam esse levantamento como dados secundários, pois são “[...] obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem os documentos, isto é, dados de fontes primárias.”

O delineamento da busca se deu em dois momentos, primeiro nos locais de busca: as bases de dados da UNESP Scopus, Web of Science, Scielo e

Parthenon; no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Nos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); A partir das palavras-chave: “leitura”, “bebês”, “livro”, “letramento”, “creche” e “linguagem”. Essa busca foi fundamental para conhecer a produção gerada sobre a temática a partir dos critérios de seleção: pesquisas que tratassem do desenvolvimento da linguagem e da leitura com crianças de 0 a 3 anos nos processos de letramento. A análise dos trabalhos encontrados foi realizada partindo do título e do resumo que, apesar da busca ter sido realizada com as palavras chaves, no seu conteúdo, os trabalhos não contemplavam diretamente ou contemplavam um item, mas não a sua totalidade.

Esta pesquisa gerou a 6ª parte desta dissertação, na qual discorre sobre o resultado da busca (APÊNDICE 1 – TABELA COM AS PESQUISAS).

A pesquisa DOCUMENTAL foi realizada em dois momentos: no primeiro foram selecionados os documentos oficiais, no segundo, a análise propriamente dita. Essa análise objetivou identificar, nos documentos nacionais para EI – creche, as orientações para usos de materiais de leitura e processos de letramento social. Esse levantamento, segundo Lakatos e Marconi (2013), caracteriza-se como dados primários, cujas fontes são os arquivos públicos (podendo ser municipais, estaduais e nacionais).

Os Documentos Nacionais pesquisados foram: A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995, 2009), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Indicadores da Qualidade da Educação Infantil - IQEI (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

Na terceira etapa realizou-se a análise e a interpretação dos dados, o que possibilitou conhecer a produção científica sobre temática do multiletramento em creche, o que possibilitou estabelecer um parâmetro inicial que orientou a construção dos Indicadores.

Entretanto, devido ao tempo designado ao Mestrado, espera-se validar os indicadores em uma pesquisa futura. Para este estudo apresenta-se o relatório e o produto (formato *e-book*) intitulado “LER, CRIAR, BRINCAR: Objetos Lúdicos no

multiletramento em creche”, que apresenta um conteúdo sucinto e prático, rico em orientações com bases teóricas que apoiem e orientem os professores desse segmento educacional.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pretende-se, nesta etapa, abordar o contexto histórico do surgimento das instituições de EI no Brasil. Para tanto, buscou-se uma sequência temporal resultante dos fatores sociais, econômicos, científicos, entre outros, a partir de uma síntese dos acontecimentos que se sucederam até os dias atuais.

Iniciaremos nossa apresentação pela Europa, mais precisamente, a França, no período da Revolução Francesa, em 1789, quando, com a reforma do sistema de ensino, inicia-se, a escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, com ideais e propósitos que vigoram até hoje.

No Brasil, a vinda da Família Real Portuguesa, no século XIX, mais precisamente em 1808, acarretou algumas mudanças importantes que incidiram, diretamente, na educação, tais como, a abertura dos portos às nações amigas e a criação de cursos de qualificação à população. Segundo Ribeiro (2003), é nesse momento que ocorre a ruptura com o ensino jesuítico colonial, fazendo os estudos objetivarem, pela primeira vez, atender às necessidades do país.

Evidencia-se, nesse período, a divisão das classes na área educacional: escola do povo e escola da elite; a burguesia busca se afirmar como classe, adquirindo o título de doutor, já que este valia como o de proprietário de terras. Entretanto, em decorrência da revolução liberal que eclodiu em Portugal, em 1820, a família real teve que retornar a Lisboa. O retorno da Família Real para Portugal, em 1822, deixa sua continuidade com a nomeação de D. Pedro I como regente do reino do Brasil. Vários fatores culminaram com a proclamação da independência, também nesse contexto, é criada a primeira escola oficial do Rio de Janeiro, em 1880 (SANTOS, sem data).

Iniciada a industrialização, a partir de 1860, com os trens, os navios a vapor e as máquinas, as indústrias passam a necessitar de mão de obra qualificada. Com a exploração intensa do capital, todos necessitam trabalhar para sobreviver, inclusive as mulheres que, não tendo com quem deixar seus filhos, principalmente, as crianças, levavam-nos para trabalhar nas fábricas, pois era uma mão de obra barata tendo, assim, a permissão dos patrões. (SANTOS, sem data).

Nesse contexto, Marx (1986, apud. PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza:

[...] que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se, até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos.

Nessa realidade de exploração dos empregados pelos patrões, os trabalhadores percebem que precisam se unir para lutar pelos seus direitos; o que culminou com o surgimento das greves. Assim, é no período da industrialização, devido à mulher entrar no mercado de trabalho e de não ter com quem deixar seus filhos que surge a necessidade de um atendimento voltado às crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Por volta de 1875, começam a surgir os primeiros jardins de infância particulares, com o objetivo de cuidar, higienizar e educar, passando os valores sociais e morais da elite dominante, destinados, em sua maioria, a atender a alta aristocracia. Menezes Vieira, segundo Santos (sem data), funda em 1875, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância particular para atender a aristocracia, apesar de defender que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras, libertas pela Lei do Ventre Livre, e às com pouca condição econômica.

Em 1888, a lei, assinada pela Princesa Isabel acaba com o sistema escravo no país, com isso cresce o número de imigrantes vindos para o Brasil em busca de melhores condições de vida e de empregos. Na época, a escola primária estava organizada de duas formas: de 07 a 13 anos de idade que abrangia o ensino primário, e de 13 a 15, o secundário. Restando a questão: o que fazer com a educação das crianças menores de 07 anos?

A mãe, até então, cuidava e educava o filho, segundo Marcílio (1997), considerada a educação inicial, mas, com a lei do ventre livre e a pobreza das famílias, muitas acabavam abandonando seus bebês ou entregando-os às instituições religiosas que tinham a “Roda dos Expostos”¹¹, perdurou até 1950, na qual as crianças eram deixadas sobre uma roda giratória.

11 A Roda dos Expostos ou Roda dos excluídos era um dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados, um sistema composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Até o século XIX, segundo Santos (sem data), são poucas as iniciativas quanto à EI; o primeiro jardim de infância público surgiu 21 anos após a criação do jardim de infância particular de Menezes Vieira:

[...] datado de 1896 na cidade de São Paulo e em 1899 é fundado o IPAI-RJ (Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional e é neste mesmo ano que se inaugura uma creche vinculada à fábrica de Tecidos Corcovado no RJ (SANTOS, sem data, p.3).

Nota-se, que a creche e a pré-escola, desde sua criação na Europa, no final do século XIX e, no Brasil, na segunda metade do século XX, nasceram, segundo Oliveira (2012), com uma abordagem assistencialista¹², procurando atender às necessidades imediatas das crianças, como o cuidar, a alimentação e a higiene. Atendimento que recebeu forte influência do higienismo, uma corrente de pensamento que emerge no Brasil, no final do século XIX, e que prevalece até os anos de 1950, cujo objetivo era:

[...] a modificação no comportamento da população brasileira. Os médicos higienistas tinham a responsabilidade de cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país de certa forma, pois acreditavam que grande parte dos problemas da nação estava relacionada a questões sanitárias (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Esses médicos higienistas e psicólogos apontaram padrões de normalidade para o desenvolvimento e a conduta que as famílias e a escola infantil deveriam adotar com as crianças. Assim:

O médico higienista era especializado em saúde pública e administração sanitária, não só era responsável por prescrever condutas higiênicas, era também considerado um educador “e quando o assunto é saúde mental, chega a afirmar que a família é a grande causadora dos distúrbios mentais: a família é nefasta” (PETRI, 2003, p.13, apud. FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

12 Segundo Didonet (2001, p. 13) fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comessem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”. Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Nota-se, aqui, uma forte contribuição do movimento higienista na visão assistencialista atribuída ao atendimento às crianças nas creches, que se justificava, na época, pela situação social precária e a proteção da criança, mas, atualmente não cabe essa visão.

Nessa realidade, que priorizava apenas o cuidar para a creche, segundo Oliveira (2012), aos profissionais que trabalhavam com essa faixa etária não era exigido formação em nível superior. O ensino básico e a experiência materna bastavam, pois não havia conhecimento sobre a importância das experiências propostas para as crianças e sua relação direta com o desenvolvimento biopsicossocial.

A redefinição do estatuto da criança pelo poder médico exerceu um papel importante na constituição da família moderna, higiênica e privativa. O século XIX acompanhou a ascensão da figura da criança e da mulher, sendo rodeadas por especialistas fascinados diante do não conhecido da infância e sobre a sexualidade feminina. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 5)

No século XX, no Brasil, intensifica os investimentos com a educação em escolas públicas e universidades, conseqüentemente, também, o número dos cursos de Pedagogia, os quais diversos autores como Kramer (2002), Garcia (2003), Geraldi (2004) e Smolka (2003) vêm discutindo o papel do professor e da educação básica, nos dias de hoje. A EI deu um grande salto nesse período, com o número de creches e jardins de infância que começaram a crescer de forma significativa.

Vale lembrar a contribuição de Mário de Andrade, como secretário de Cultura em São Paulo, na década de 1930, e a melhoria da EI, na qual:

[...] criou os Parques Infantis, localizados nos bairros operários, que atendiam crianças em período integral, com uma proposta educacional, cultural e ambiental bastante inovadora. Essas instituições foram o embrião das atuais EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil, a maioria delas funcionando em três turnos diários, que atendem hoje cerca de 270 mil crianças de 4 a 6 anos. (CAMPOS, 2017. p. 2)

Retomando o percurso: a mão de obra feminina nas fábricas é regulamentada em 1932, com isso, exige-se que as empresas, com mais de 30 funcionárias, tenham creches, medida que prevê a Constituição de 1988: creches gratuitas para crianças de zero a seis anos destinadas às mães trabalhadoras.

Ressaltamos que esse atendimento às crianças era diferenciado pelas classes sociais, aos quais eram submetidas a contextos de desenvolvimentos

diferentes. Diferenciação, presente também, nos termos “creche” e “jardim de infância”¹³, pois as creches eram destinadas às crianças com uma situação socioeconômica menos favorecida, já os jardins de infância destinavam-se à classe alta.

Nessa diferenciação, as instituições públicas atendiam as crianças das camadas populares, com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, já as propostas das particulares destinadas às crianças das classes sociais mais abastadas, funcionavam em meio turno, tinham o cunho pedagógico e davam ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular, com uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Por muito tempo, em especial no período entre 1945 e 1955, após a Segunda Guerra Mundial, incutiu-se a ideia de que a relação mãe-filho era o único modelo desejável de relação entre criança pequena e o adulto. Essa ideia colocava a creche em um terreno perigoso, confrontando as práticas educativas nas creches com os cuidados maternos, procurando demonstrar os prejuízos da creche para o desenvolvimento do filho, gerando, assim, um sentimento de culpabilidade na mãe.

Substituir a mãe, eis a função da creche, desvalorizando o trabalho das pessoas que atendem às crianças, pois a creche era tida como mal menor, e não como um lugar específico, destinado à educação de todas as crianças; apenas como um equipamento substitutivo das mães que trabalham fora, constituindo-se num espaço possível de manipulação ideológica. (ZANCONATO, 1996. p. 41)

Na década de 1960, as pesquisas começam a mostrar que a creche não prejudicava a criança, mas sim, era o local para suprir as carências em experiências necessárias às classes economicamente desfavorecidas. Concepção que recebeu forte influência da teoria da Privação Cultural, defendida nos Estados Unidos na década de sessenta e, no Brasil, já em meados de 1970. Tal teoria embasou as iniciativas de atendimento à criança, defendendo uma educação compensatória, cujo

13 “A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica” (SANTOS, sem data, p.3). “Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré)” (KUHLMANN, 2000, p.482).

atendimento possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que a criança estaria sujeita (KRAMER, 1995).

O discurso do poder público, segundo Kramer (1995, p. 24), em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. Parte de determinada concepção de que, as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas, culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados”. Devido a isso, e com o objetivo de superar essas deficiências básicas, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. A pré-escola, nessa concepção, é vista como mola propulsora da mudança social.

Esse período é marcado, também, pelos movimentos feministas, a luta por creche surge com um enfoque novo: o do atendimento a todas as mulheres independente de ser trabalhadora ou de sua classe econômica, desvinculando-a de ser um substituto materno e passando a ser um direito da criança.

Em 1965, o número dos jardins da infância, segundo dados da época, era “[...] cerca de 3.320 jardins de infância espalhados pelo Brasil, sendo 1.535 públicos e 1.785 particulares” (SANTOS, sem data, p.5). Vemos que, com a urbanização crescente, a mulher trabalhadora e as mudanças nas organizações familiares, surgiu a necessidade de que o cuidado e a educação das crianças iniciem desde a mais tenra idade, e que essa responsabilidade fosse partilhada com as instituições escolares.

A sociedade civil e os órgãos governamentais passam a ter, cada vez mais, consciência da importância das experiências na primeira infância, agora primando pela qualidade. Essa mudança motivou iniciativas, por força da pressão popular e pela lei, para a institucionalização da educação desde a creche, provocando, assim, a expansão das escolas de EI no Brasil e no mundo.

O surgimento das instituições de EI no Brasil, até a sua consolidação, que do ponto de vista legal demorou quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, em 1988 com a Carta Constitucional (BRASIL, 1988, p.87-88, art.205) garantindo o atendimento às crianças de zero a

seis anos¹⁴, estabelecendo que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais. Assim, a EI consolida-se como um direito de todos e dever do Estado e da família, e a criança de zero a seis anos passa a ser concebida como sujeito de direitos.

Lembrando que, cabe a instituição familiar e a escolar, o cuidado e a educação das crianças, a diferença entre ambas é que, a primeira é responsável por outros papéis, que também são educativos, mas com outros objetivos tão importantes quanto os escolares, e a segunda deve contar especificamente com profissionais qualificados.

Na instituição escolar de EI, os educadores e a equipe da creche, são regidos por um projeto político pedagógico, no intuito de educar e cuidar das crianças. Todos os envolvidos nesse processo educacional compartilham o mesmo momento histórico-social e possuem diversas ideologias que constituem suas representações de mundo; estas serão ensinadas à criança. A relação entre educadores e crianças ocorre mediada por objetos, chamados de objetos lúdicos, que serão abordados adiante. A partir dessa mediação, a criança participa de vivências e experiências que a levarão a interiorizar os códigos simbólicos e, assim, a apropriar-se do conhecimento histórico-social produzido pela humanidade.

A Educação Infantil – EI é definida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9394/96, como:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI caracterizam-na 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

14 Considerando a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determinou que o Ensino Fundamental no Brasil passaria a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, a educação infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até aos seis anos.

e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança à educação (BRASIL, 1990). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96, de 20 de dezembro, a determinação constitucional ganha estatuto legal, reafirmando essas mudanças, estabelecendo, de forma incisiva, o vínculo entre a educação e o atendimento às crianças de zero a seis anos. O dever do estado com a educação escolar pública, mediante a garantia de “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, p.8).

Devido a LDB, a EI começa a ser encarada como parte do sistema educacional brasileiro, contribuindo para a mudança da visão assistencialista e compensatória, passando a enxergar essa etapa como um tempo de aprendizagens imprescindíveis à vida da criança.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), baseado em documentos oficiais de diversos países, surge com o objetivo de orientar o trabalho das instituições destinadas a EI, e contribuir como uma forte base referencial para ordenarmos a educação do Brasil.

Constituindo a primeira etapa da EI, a creche atende a faixa etária de 0 aos 3 primeiros anos de idade, educação não obrigatória ao Estado, no qual a responsabilidade pública é do município. A segunda etapa constitui a pré-escola e atende a faixa etária dos 4 aos 5 anos e 11 meses.

Nesse contexto, a visão assistencialista com relação à infância:

[...] sofre sua ruptura parcial, essa concepção perdurou durante muito tempo e ainda resiste em algumas instituições, passando a ser encarada como uma preparação para a admissão na primeira série, ou seja, preparara-se a criança de classe social menos favorecida para que ela fosse capaz de acompanhar as demais crianças ao longo do ensino da primeira a quarta série. (SANTOS, sem data, p.5)

Ao que garante os documentos oficiais quanto à educação de creche ser um direito da criança, segundo Bernardo (2015), essas garantias não são uma realidade nas instituições de EI municipais e conveniadas. Nessas instituições, para a matrícula e permanência da criança, há a exigência de comprovação de trabalho da mãe, indo contra o dever, descrito nas Diretrizes, de [...] “garantir a oferta pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” [...] (BRASIL, 2010, p.12).

Constata-se, com isso, a forte característica da EI destinada à assistência à mãe trabalhadora, como abordado, que está presente na própria origem da EI no Brasil. Realidade que subverte, assim, a creche como um direito da mãe trabalhadora e não da criança, o que também contraria a própria Constituição de 1988, que reconhece a creche como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, v. 1, p.24) sintetiza que a qualidade:

[...] 1) é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

A procura por creches e pré-escolas é grande e, muitas vezes, se torna inviável para um município atender a todos, sem que isso prejudique a qualidade do atendimento. Situação que faz com que muitas famílias optem pela iniciativa privada, e mesmo estas, nem sempre garantem um atendimento de qualidade. Algumas mães que necessitam em caráter emergencial desse atendimento, e não podem pagar, recorrem ao âmbito judicial, que DETERMINA, sem considerar a existência da vaga na instituição, a inserção da criança escola, causando, assim, a superlotação das salas e prejudicando o atendimento.

É evidente que, para um atendimento adequado à criança, a proporção¹⁵ da quantidade de crianças para cada adulto é imprescindível ser considerada. Pois, a inadequada proporção adulto-criança, conforme afirma Oliveira (2012, p.106), torna deficitário o atendimento, como relato de educadoras que “[...] reconhecem que suas condições de trabalho – grande número de crianças, ciclo incessante de atividades – dificultam esse processo. ” Sabemos também que quanto menor é a criança, mais dependente do adulto, de seus cuidados e de recursos materiais, como alimentação e higiene, o que resulta em um custo, por criança, mais elevado, se comparado ao custo que é dispendido com crianças de 4 a 5 anos na pré-escola.

15 Segundo a recomendação da quantidade de crianças por turma na EI, segundo o MEC no parecer CNE/ CEB nº 20/ 2009, a proporção deve ser a seguinte: a proporção deve ser a seguinte: 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 a 1 ano); 15 crianças por professor (no caso de crianças de 2 a 3 anos); e 20 crianças por professor (no caso de crianças de 4 e 5 anos). Entretanto, o MEC alerta para o fato de que a proporção pode variar de acordo com a regulamentação do órgão normativo do sistema de ensino, seja ele municipal ou estadual.

Ao entendermos como a creche é vista por muitos, ainda hoje, o caráter assistencialista persiste, muitas vezes, considerando apenas os aspectos do cuidar e permitindo acesso à educação apenas às crianças de mães que trabalham. Situação que é resultado da forte influência do movimento higienista, da teoria de privação cultural e do caráter assistencialista, aspectos que estão presentes na origem do atendimento à criança. Assim, temos a concepção da educação na EI, mais agravante na creche, voltada apenas ao trabalhador carente e não como um direito das crianças para o seu pleno desenvolvimento.

Por outro lado, temos a preocupação com relação ao aspecto educativo, no qual as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), reconhecem a necessidade à educação de crianças pequenas, concebendo estas como sujeito histórico e de direitos, “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade [...]”, através das interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, interagem nos elementos culturais. A criança é compreendida, assim, como protagonista do seu processo de aprendizado, com interesses e ações que constroem sua experiência, com direitos e oportunidades garantidas para o seu pleno desenvolvimento. A prática educativa, na construção de sentidos, não ocorre naturalmente, mas depende do aprendizado escolar, na intervenção do professor, para a sua sistematização e aperfeiçoamento.

Segundo a concepção das DCNEI (BRASIL, 2010), um currículo deve buscar o desenvolvimento integral da criança, articulando o que elas já sabem com os conhecimentos culturais (artístico, ambiental, científico e tecnológico). A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano que deve orientar as ações do currículo das instituições, articulando-o através de metas que visem o cuidar e o educar.

Para atuar positivamente com ações que potencializem o desenvolvimento infantil, deve-se conhecer as teorias e os estudos que tratam desse assunto. Pois, segundo Brasil (2009b, p. 8), as crianças pequenas solicitam dos educadores:

[...] uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

A EI tem como papel primordial atender às necessidades da criança e proporcionar suporte para que esta desenvolva o seu potencial. Para isso, as Diretrizes (BRASIL, 2010, p.12) afirmam que as instituições devem ser “[...] reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.”; mas, ariscamo-nos a supor que isso não ocorre na prática, pois, segundo os dados da pesquisa de campo concluída (BERNARDO, 2015) e do estudo bibliográfico e documental realizado nessa dissertação, nos quais foi constatado que quando as instituições são públicas, conveniadas ou privadas, a qualidade do atendimento prestado às crianças diferencia-se, situação que fica perceptível na formação inicial e continuada, na relação educadores e crianças, nas instalações, nos equipamentos, entre outros. Assim, esse suposto controle por órgão competente, como mencionado nas DCNEI, não é homogêneo, fato que se justifica devido à quantidade de escolas de EI e os objetivos dos que as mantêm.

Quanto às instituições, Campos (2014, p.4) ressalta que:

Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, fora da supervisão oficial e nem mesmo contabilizadas nas estatísticas. Mesmo no caso daquelas cobertas pelos Censos Escolares do MEC, uma parte expressiva não conta com as condições mínimas de infraestrutura definidas no PNE – Plano Nacional de Educação (2014, p. 4).

A instituição educativa, muitas vezes, não cumpre o papel de proporcionar condições básicas através de práticas educativas de qualidade, para que a criança se aproprie dos elementos da cultura, mas ao invés disso, propicia a criação de um “abismo”, entre o universo da criança (o repertório constituído) e o universo adulto (os conhecimentos culturais e conhecimentos sistematizados que a escola ensina).

A Constituição (1988, p. 88-89) garante o direito à qualidade:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Essa destituição dos direitos das crianças à qualidade na educação mostra-se presente em muitas instituições de EI. Isso foi revelado nos estudos de

Terzi (1997), no qual a pesquisadora apresenta uma investigação feita com três crianças de nível socioeconômico baixo, ao qual avaliou a situação e verificou que a escola interferiu negativamente sobre o nível de letramento e a compreensão de leitura das crianças. A partir desse estudo, ficou evidente que a escola prejudica a compreensão de leitura das crianças, pois, ao invés da instituição ensinar o básico de conhecimentos para que estas possam acompanhar os demais anos escolares, ela acaba criando uma ruptura no aprendizado do aluno, ao não valorizar e fazer pontes do conhecimento escolar com o repertório da criança. Priorizando apenas práticas de memorização, escrita das letras, resolução de textos e perguntas desvinculadas de contextos reais e exercícios que não estimulam a reflexão, dentre outras práticas provenientes de visões mecanicistas da alfabetização.

Os teóricos Oliveira (2010) e Zanconato (1996) ressaltam, em suas pesquisas, o quanto é deficitária a formação dos seus profissionais, que em muitos casos não há exigência de formação superior. A qualidade e a formação de educadores das escolas de EI é heterogênea e variam quanto a serem públicas, particulares ou conveniadas. Cada instituição, com seu interesse específico, faz o que pensa ser o melhor, mas nem sempre o melhor é pensado com o viés das necessidades da criança, e sim, preza a atender interesses diversos que abarcam os lucros, o marketing, a agradar os pais, etc.

Os profissionais que trabalham na EI, segundo Oliveira (2012), são de origem social humilde, filhas de migrantes e, em geral, com pouca escolaridade, cuja formação se deu em serviços anteriores, ou na própria experiência materna. Consequentemente, essa pouca formação causa sérias implicações no cotidiano, fazendo com que os modelos de educação e cuidados aplicados às crianças, restrinjam-se à reprodução de práticas educativas familiares disciplinadoras.

A situação agrava-se quanto menor é a criança, na qual o atendimento é ainda mais negligenciado quanto às suas necessidades de aprendizado, por diferentes motivos, como a crença social de que a prática educativa com crianças pequenas é menos importante e mais simples dos anos posteriores. Por essa visão, as crianças pequenas são vistas como dependentes e incapazes e que necessitam apenas serem cuidadas até que cheguem ao ensino fundamental, por esse viés, não há a necessidade de um educador formado (OLIVEIRA, 2012).

Entretanto, mesmo no caso dos professores formados em nível médio e superior, a qualificação para o trabalho com crianças pequenas, especialmente em

período integral, continua bastante insuficiente e inadequada, como mostra um levantamento de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), sobre pesquisas recentes realizadas no país.

Dados do MEC (2006) mostraram quanto à qualificação dos professores da EI, em 2002, 64% das funções docentes, na pré-escola, tinham nível médio e apenas 23% nível superior de formação superior. A situação é ainda mais precária na creche¹⁶ e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Como exemplo, na cidade de São Paulo, em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade.

Segundo os estudos¹⁷ de Pimenta et al. (2017 p. 28), nos cursos de Pedagogia, de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, devido à grande diversidade e quantidade de disciplinas oferecidas, não há o foco nas questões próprias dos anos iniciais da educação básica. Entende-se que “[...] a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil”; sugerindo um perfil profissional amplo, disperso e impreciso. Realidade que faz com que a prática se sustente mais no senso comum do que propriamente na formação fragmentada.

O berçário¹⁸, por lidar com bebês que em sua maioria ainda não andam ou falam, é um desafio à creche “[...] em termos de saúde, principalmente se os educadores se propõem a oferecer liberdade de exploração e locomoção aos bebês, pois exige maior atenção quanto à higienização do ambiente, dos brinquedos, dos materiais utilizados” (ZANCONATO, 1996, p. 96).

O brincar é uma forma privilegiada de aprender, e o ambiente lúdico é o mais adequado para a construção do conhecimento, pois o brincar não se restringe à função lúdica, mas também educativa (ZANCONATO, 1996). Assim, a falta de

16 Conforme Maria Malta Campos (1999, p. 131), “Quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”.

17 Os dados mostraram que: [...] prevalece nos cursos um enfoque disciplinar o que leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Esse professor permanece como um professor polivalente, assim configurado desde as suas origens. No entanto, a questão da formação do professor polivalente, desapareceu dos cursos de pedagogia, das discussões, das pesquisas e das legislações (PIMENTA et al. 2017, p. 24).

18 O berçário é a primeira etapa da creche, cada município tem sua faixa etária específica que pode variar, mas comumente é composto de bebês de até 1 ano e meio. Lembrando que a creche atende a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses

formação do profissional que trabalha na creche, em especial, justifica a pobreza de contato entre educadores e crianças. O trabalho educativo deve ser pensado a partir de intervenções educativas pedagógicas, pois, segundo Brasil (1993, p. 28), “Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior, que contemplem os conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação”.

Quanto menor a criança, maior deve ser o envolvimento da proposta pedagógica, esta deve envolver a utilização de vários espaços físicos, atividades variadas e com diferentes materiais, oportunizando e favorecendo a interação entre as crianças, as berçaristas e o meio. A não incorporação da dimensão educativa na creche, com a separação entre o educar e o cuidar, gera a inexistência de propostas pedagógicas.

Existe equívoco acerca do que seria uma atividade educativa realizada no berçário, ela é pensada como algo parecido com a escola de primeiro grau, vindo logo à mente exercícios de coordenação motora, treinos, memorização, etc.

Isso porque, tanto as berçaristas como as mães têm a concepção de que professora é a que ensina ler, escrever e contar, não tendo visão mais ampla de educação e completo desconhecimento de teorias sobre o desenvolvimento da criança. (ZANCONATO, 1996, p. 93)

Para que haja a melhoria da qualidade na creche, são necessários momentos de reflexão da berçarista, sobre sua atuação individual e com seus pares, dirigentes e especialistas, para que o trabalho não se dê por rotinas mecânicas e pré-estabelecidas que, muitas vezes, não correspondam às necessidades das crianças. Pois, segundo Zanconato (1996), os bebês possuem ritmos próprios e sentem maior segurança quando há respeito por suas particularidades.

Em estudos já realizados por Bernardo (2015), durante a pesquisa de campo, observou-se duas creches conveniadas, apenas uma tinha a presença do pedagogo com crianças de 0 a 3 anos; na outra creche era admitida formação de nível fundamental e médio. Percebe-se a diferença entre o trabalho na creche e na pré-escola quanto à formação, ao posicionamento do educador e à sua ação para com as crianças. Pois, na pré-escola pública, é exigida a formação superior em Pedagogia, mas, na creche, na maioria das vezes, a criança permanece um período

com o pedagogo e outro com o monitor¹⁹, agente de desenvolvimento infantil e outras nomenclaturas.

No Brasil, no que diz as pesquisas realizadas sobre os profissionais que atuam nas salas de aula da EI, é evidente que muitos não têm qualificação profissional, portanto, não são professores. De acordo com o Ministério da Educação, citado por Garanhani (2010), atribuem-se diversas outras nomeações a esses profissionais, como: babás, educadores, recreacionistas, monitores, atendentes, técnico educacional, estagiários, entre outras. Por isso, devido à falta de formação específica, chamaremos esses profissionais de educadores; embora desempenhem a função de docência, o processo de ensino aprendizagem que desenvolvem não é reconhecido.

[...] no Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (GARANHANI, 2010, p. 188).

Percebe-se, com isso, a desvalorização da creche, que se evidencia no planejamento das atividades que, quando ocorrem, não lhes é dada a mesma importância do que é planejado para a pré-escola.

Com os dados de Bernardo (2015), abordados anteriormente, e de Baptista (2017), existe na EI um “abismo” no trabalho do educador para a apropriação dos conhecimentos culturais pela criança. Na creche, os educadores têm dificuldade em compreender as características do desenvolvimento infantil e a comunicação não verbal (linguagens do corpo, dos gestos, do olhar) das crianças, principalmente, quando ainda não sabem falar. Constata-se, assim, que quanto menor são as crianças, maior é a acomodação e inação do educador perante o planejamento das ações e, conseqüentemente, menor é sua atuação pedagógica

19 O que salta aos olhos é que são profissionais sem formação e com condição de salários menos favoráveis.

efetiva. Prevalecendo no cotidiano, apenas o brincar livre e, quando ocorre, o uso de materiais inadequados²⁰ às crianças.

As observações mencionadas deixaram claro que o preparo do profissional de creche deve ser igual ou melhor que o dos anos posteriores, pois, esse período é a base a partir da qual se desenvolvem as demais estruturas cognitivas. Assim, deve-se conhecer o desenvolvimento infantil e saber como atuar para potencializar o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças.

Constata-se que os educadores de creche têm muitas dificuldades em trabalhar a prática educativa nas dimensões da ludicidade, presentes no brincar, na arte e na leitura. Há, comumente, apenas do brincar livre (como recreação) e do cuidar físico (como a higiene e a alimentação), entende-se que a criança, na primeiríssima infância, não tem potência para aprender, pois, entende-se que a aprendizagem, propriamente dita, iniciará no EF. Assim, quando não é alegada falta de tempo, as ações cotidianas de cuidados básicos são realizadas, muitas vezes, no automatismo e na correria do dia a dia, às ações criativas e lúdicas que se resumem a brincar livres, é reservada uma hora específica entre as demais atividades.

Defendemos que, a criança deve ser concebida como um ser completo (psicomotor, social e afetivo), com particularidades próprias da sua idade e, em processo de constituir-se como pessoa. Contudo, para que a prática docente seja transformada, é necessária a reflexão do fazer cotidiano e da apropriação crítica da teoria, havendo investimento na formação do professor, com o objetivo de atender mais prontamente às necessidades infantis e tornar mais prazeroso o seu trabalho.

Nos espaços escolares na EI, as crianças não “apenas brincam”, mas as situações e oportunidades criadas para elas geram condições significativas ao seu psiquismo, por exigir formas cada vez mais complexas de relação com o meio.

Sabemos que esses aprendizados não são naturais, mas históricos e culturais, e que as formas de ser e agir são ensinadas, interiorizadas e reproduzidas ou ressignificadas, portanto, trata-se de um processo educativo e necessita ser mediado, direta ou indiretamente, por alguém. A relação com a linguagem ao longo da história foi o que permitiu ao ser humano, imerso em um contexto social, a produzir e partilhar signos, constituindo-se, assim, um ser simbólico. Estando a

20 Como, por exemplo, a disponibilização de folhas pequenas para as crianças fazerem trabalhos de arte, de revistas rasgadas e de brinquedos quebrados. Receando que estes materiais forem novos, serão quebrados ou quebrados por elas.

criança inserida nesse contexto, ela se apropria das ações e papéis dos adultos quando brinca, e as exterioriza ao nível das suas capacidades.

Ao educador, é necessário conhecer e observar o desenvolvimento infantil, porque, ao estimular a criança, deve-se propor desafios progressivos às suas descobertas e conquistas, verificando o que ela já pode fazer sozinha e o que necessita de apoio do adulto. Compreender que, por meio do brincar, as crianças se constituem como indivíduos, com um tipo de organização e funcionamento psicológico próprio, cujos comportamentos são extraídos de seus registros de competências, em cada período, por uma necessidade, em que o educador deve estar apto a ver e potencializar, auxiliando ou deixando a criança fazer sozinha quando necessário e possível (VIGOTSKY, 1991).

Na creche, são as relações da criança com seus cuidadores que constituem primeiros contatos sociais, um pequeno e íntimo círculo de contatos que determinam as suas relações com o mundo. Vemos, então, que a educação garantida pelos documentos oficiais, tende a consolidar o atendimento de qualidade para todos, contudo, algumas garantias ocorrem apenas na teoria, pois sua concretização depende de pessoas, e estas possuem, ainda, crenças que dificultam a mudança efetiva na prática da educação. Assim, bonitas políticas não passam de belos discursos que, na prática, a realidade apresenta-se, ainda, com obstáculos distantes de serem transpostos.

4 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DAS TEORIAS

Vimos que o contexto histórico do atendimento à criança em instituições sociais surgiu de uma necessidade da mãe trabalhadora e, portanto, esse atendimento está intrinsecamente relacionado à figura da mulher, ao afeto e ao amor, características vinculadas aos cuidados maternos. As concepções equivocadas sobre a criança nos primeiros anos, provenientes de visões parciais sobre o seu desenvolvimento, da obscuridade do senso comum e da falta de formação dos educadores, fizeram com que as ações nessas instituições permanecessem, durante muito tempo, não esclarecidas quanto à importância do cuidar e do educar para o desenvolvimento infantil.

Neste capítulo, busca-se dialogar com os estudos de teóricos Construtivistas do início do século XX, como Vigotsky (1991) e Piaget (2001) e, no século XXI com os teóricos da neurociência, como Consenza (2011), Nelson (2011), Shonkoff (2011; 2015) e Herculano-Houzel (2010), que trazem contribuições que esclarecem a importância dos aprendizados na primeira infância para o decorrer da vida. Para essa articulação, fundamentamo-nos nos teóricos italianos e na abordagem das escolas de Reggio Emilia, no norte da Itália que, como afirma o seu idealizador, Loris Malaguzzi, uma teoria não basta para apropriar-se do universo infinito do desenvolvimento infantil, mas deve complementar-se para, só assim, compreender a criança em sua totalidade (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016).

Tratar do desenvolvimento infantil por uma visão teórica é uma forma de compreender a realidade, um ponto de vista, mas, compreender a criança requer mais do que uma perspectiva; é preciso observar de diversos pontos, pois, só assim, por vieses diferentes, haverá a aproximação de como ela pensa, vive, age. Por esse raciocínio, pode-se conceber a compreensão de uma determinada figura geométrica, por exemplo, um cone que, à vista de cada um de seus lados, cada qual com sua especificidade, não é isolado em si, mas, somente, na combinação dos vários pontos de vista, na junção dos seus lados, mostram a figura completa.

Abordaremos, ora apoiados na abordagem Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotsky, que traz a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem atrelada ao fato do ser humano viver um meio sócio-histórico, que caminham juntos, ainda que não em paralelo. Ora apoiados na abordagem da

Epistemologia Genética com Jean Piaget, que aponta para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil como inter-relacionados, sua perspectiva é considerada equivocadamente “maturacionista” por considerar o desenvolvimento das funções biológicas como base para os avanços na aprendizagem no meio social (RABELLO; PASSOS, 2017). Ambas as abordagens consideram que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano se processam mediante uma interação complexa dos sujeitos com o meio sociocultural.

Vigotsky (1991) aponta que a diferença das características humanas para as características dos animais estão basicamente: no uso de instrumentos que possibilitam o desenvolvimento do pensamento simbólico e o desenvolvimento da linguagem. Segundo suas convicções, a criança não nasce humana, mas se desenvolve humana na interação social, com a cultura. Pois, o desenvolvimento se dá através da mediação, em um processo de ensinar, de apropriação da cultura e, portanto, necessita ser mediado direta ou indiretamente por alguém. A interação é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois a vivência em grupo amplia a compreensão de si. Enquanto sujeito histórico, Bakhtin (2000) salienta que é através da relação com o outro que nós nos autorregulamos e nos desenvolvemos.

Compreendendo que os indivíduos se apropriam da cultura (imaterial e material) por processos sistematizados e espontâneos de ensino, a escola é responsável por promover a aprendizagem sistematizada de tais elementos da cultura, porém, os indivíduos também aprendem, ainda que de forma não sistematizada, fora da escola, com a família e outros grupos sociais. Entendemos que as crianças modificam, transformam e são transformadas pela cultura, mas não a cria e sim a reproduz e transforma a cultura que é produzida pelo gênero humano. Essa relação da criança com a cultura do adulto gera uma “cultura” própria da criança, mas não se trata de produzir um gênero cultural e sim, ressignificar a cultura adulta concomitante às capacidades da criança. Há uma cultura infantil, porém, não criada pelas crianças, mas pelos adultos, apenas reproduzem os elementos da cultura da vida adulta, adaptando ao universo infantil.

Dessa forma, a ação da criança sobre o meio ocorre mediada por ferramentas; instrumentos e signos para os quais são atribuídos usos e significados sociais, que são incorporados à sua estrutura interna, interiorizados, reproduzidos ou ressignificados e exteriorizados por objetivações sociais. Por exemplo, um cachorro, ou qualquer outro animal, que for levado a nascer em qualquer cultura, seu

comportamento será o mesmo. Isso não ocorre com o ser humano, pois as características culturais da sociedade onde vive determinam as bases da sua forma de ser, pensar e agir, fato que é perceptível na diferença humana entre os diversos povos e culturas.

Nessa interação, a criança se apropria “[...] dos objetos e dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico. É necessário desenvolver, em relação a eles, uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Para isso, a mediação social é condição essencial, pois, conforme o autor:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos objetos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, devem entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Constata-se, assim, que toda a concepção do que somos, do ponto de vista do inatismo (natural), não o é, pois, tudo o que somos foi sendo ensinado a nós desde o momento em que nascemos, como, por exemplo: andar, comer, dormir, formas de sentir, fazer o que é errado, o certo, concepções de mundo e teorias que aprendemos de filósofos, historiadores, cientistas e outros. Assim, a ideia do ser humano despido da cultura não se sustenta na realidade, em um exercício imaginativo, basta imaginar-nos, despidos de tudo que nos foi transmitido culturalmente, como, por exemplo, seria a ideia de um bebê solto na floresta e sobrevivendo até a idade adulta, o que seria uma concepção absurda, já que este não sobreviveria sem os cuidados de um adulto.

Nesse sentido, podemos considerar que nossa sobrevivência, nos primeiros anos de vida, está ligada ao cuidado de pessoas que sem as quais não sobreviveríamos. Isso se deve, uma parte, ao fato, de que imaturidade motora permanece no bebê durante um período, que é maior do que todos os animais, que gera a dependência dos seres humanos ao seu redor. O bebê, em seu desenvolvimento inicial, já apresenta certa organização corporal que o permite reagir

e interagir com o meio. Ele continuará se desenvolvendo à medida que recebe afeto e segurança na interação com as pessoas mais próximas.

Para Piaget (2001), a aquisição de um conhecimento resulta da maturação biológica impulsionada pela constante ação e interação com o meio, na sintonia da organização interna com a externa, em um processo de assimilação e acomodação sucessivas. O interno (já construído) se reorganizando (desequilíbrio) para adaptar-se a uma necessidade provocada por desafios, sejam, físico, social, afetivo emocional, a uma nova situação, sempre em um progresso sobre os precedentes.

Para Vigotsky (1991), a construção de novos aprendizados é dividida em duas zonas, que se dão pelo contraste entre o que a criança consegue fazer sozinha, denominada zona de desenvolvimento real, que corresponde ao nível de desenvolvimento alcançado para com a zona de desenvolvimento proximal, que corresponde ao que ela necessita de ajuda de alguém mais experiente para fazer. É na zona de desenvolvimento proximal que o educador pode mediar as ações da criança e contribuir para o seu aprendizado.

Essas teorias permitem entender que a maturação do organismo precisa estar a par dos desafios impostos pelo meio social que, junto ao biológico, agem em um processo uníssono no desenvolvimento da criança. Não concebemos que, somente, um desses elementos possa agir isolado, essas delimitações, muitas vezes, dada pelos teóricos, são formas necessárias de delimitar a realidade, para que esta torne-se possível de ser compreendida em seus múltiplos aspectos. Assim, tanto o desenvolvimento orgânico como o uso de instrumentos, se desenvolvem juntos, é um erro falar que o desenvolvimento prático não se vincula à linguagem, pois um é necessário para que o outro ocorra (VIGOTSKY, 1991).

Estudos comparativos, como os de Consenza e Guerra (2011, p.24), sobre o tamanho do encéfalo dos animais e do homem, mostraram que o encéfalo evoluiu na relação com o meio, sofrendo um aumento progressivo devido ao acúmulo de neurônios que se associaram formando circuitos complexos. Hoje, sabe-se que, na metade posterior do córtex cerebral, encontra-se: “[...] regiões que recebem as informações sensoriais e as vão processando de forma cada vez mais complexa, até que se tornam funções mais sofisticadas, como a capacidade de simbolização, comunicação pela linguagem ou o raciocínio espacial”. Assim, percebe-se a importância da interação do meio para com o desenvolvimento do

organismo. Salientando que as experiências que ocorrem nos três primeiros anos de vida formam as bases cerebrais para o longo da vida do indivíduo, a partir das quais se constituirão a estrutura das demais conexões sinápticas²¹.

As funções de interesse que correspondem às necessidades fisiológica, afetiva ou intelectual, são constantes e comuns a todas as idades, mas variam em níveis diferentes de acordo com as capacidades da inteligência para compreender, explicar, comparar, organizar, entre outras ações. Essas funções são o que motivam a criança para conhecer, descobrir e buscar novos objetos do meio e experiências; Ao lado dessas funções, há as estruturas variáveis que marcam o nível de uma conduta para a outra e as formas em que a atividade mental se organiza, em um duplo aspecto: motor ou intelectual e afetivo, nas dimensões individual e social (PIAGET, 2001).

Piaget (2001, p.15) definiu seis estágios ou períodos de desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas, mas atentaremos apenas aos estágios que compreendem a faixa etária de 0 aos 3 anos, foco desta pesquisa:

1°. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções.

2°. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados.

3°. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores de afetividade. Esses três estágios constituem o período de lactância (até por volta de um ano e meio a dois, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento).

4°. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”).

Posteriormente, por volta dos 7 anos, seguiam-se os estágios 5° e 6° correspondentes ao desenvolvimento das operações intelectuais concretas e abstratas.

21 As sinapses são as conexões entre os neurônios que controlam as funções cognitivas: atenção, memória, linguagem, percepção entre outras. Caracterizam-se pela sua plasticidade na dinâmica e facilidade de adaptar-se a situações diferentes, testando a sua resistência e propriedades. Esta plasticidade é potencialmente maior no período da infância (HERCULANO-HOUZEL, 2010).

Tabela 1: Estágios do Desenvolvimento pela Teoria de Piaget (2001)

DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Biológico Organização Interna	Meio Social Organização Externa
1. Funções Constantes	(Fisiológica, afetiva ou intelectual) = funções de interesses e necessidades
2. Estruturas Variáveis (Sujeita a Desequilíbrios e Equilibrações)	MOTOR OU INTELECTUAL E AFETIVO (Individual e Social)
	REFLEXOS 1. Reflexos =instintos e emoções Reflexo circular/Generalização da atividade
	HÁBITOS 2. Primeiros hábitos motores e sentimentos diferenciados Organização das percepções e hábitos.
	INTELIGÊNCIA PRÁTICA Senso-Motora 3. Inteligência Senso-Motora= fixações exteriores de afetividade – Manipulação de Objetos.
	Início da LINGUAGEM 4. Inteligência Intuitiva, Sentimentos Interindividuais. (2 a 7 anos)

Fonte: Material organizado pela pesquisadora

Em cada um dos estágios apresentam-se estruturas originais que sucedem as anteriores, características momentâneas ou secundárias que, na necessidade da organização, adapta-se às novas circunstâncias, buscando uma forma de equilíbrio, evoluindo para uma equilibração sempre mais completa.

Consenza e Guerra (2011) afirmam que tanto as vias motoras como as sensoriais seguem o mesmo padrão. A criança, ao nascer, já possui no cérebro os circuitos do sistema nervoso²², pois estes se formam no período embrionário e fetal, ainda que seu uso pleno demore a ocorrer. Na compreensão de que:

[...] o desenvolvimento motor da criança é enorme nos primeiros meses de vida e irá se fazer por meio das interações com o meio ambiente. Essa interação estimulará a formação de novas sinapses no interior do cérebro e no restante do sistema nervoso, ao mesmo tempo em que vias vão se tornando mielinizadas²³e, portanto, mais eficientes (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.32).

22 No processo de construção neuronal, são formados neurônios em um número muito maior que o necessário, pois muitas células que não conseguiram estabelecer relações ou as ligações sinápticas formadas não foram corretas ou não se tornaram funcionais, serão descartadas no final (CONSENZA; GUERRA, 2011).

23 A mielina é um envoltório (formado por neuróglias ou células gliais: glia=cola), que enrolam-se ao longo da fibra nervosa ou axônio (extensão do neurônio responsável pelas conexões sinápticas).

Assim, compreendemos que as experiências vivenciadas pelo bebê no início do seu desenvolvimento são fundamentais para o decorrer da vida, pois fazem com que as conexões sinápticas, que constituem o cérebro, se desfaçam e se reconstruam permanentemente. O fato da capacidade de produzir neurônios ser exponencialmente grande somente nos primeiros anos de vida e, após esse período, o crescimento se reduzir, chamou a atenção dos neurocientistas para uma janela de possibilidades de aprendizados na infância.

A plasticidade dos primeiros anos de vida corresponde à “[...] capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o meio interno e externo do corpo (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.36).” As demais capacidades que o bebê virá a desenvolver dependerão dessas interações, assim, as aprendizagens²⁴ ocorrerão tanto da complexidade de ligações de um circuito neuronal, como das ligações de circuitos, até então, independentes.

As funções constantes, segundo Piaget (2001, p.16), correspondem a toda ação (movimento, pensamento e sentimento) provocada por uma necessidade que desequilibra, gerando a busca por equilibrar-se novamente. Como os exemplos: o encontro com um objeto exterior gera a necessidade de manipulá-lo; a fome provocará a procura pelo alimento; os sons incitarão a necessidade de imitar. Assim, a satisfação das necessidades, trata-se da busca pelo equilíbrio, ou seja, o fato novo desencadeou a necessidade (desequilíbrio), fazendo com que a organização mental anterior se restabeleça (equilíbrio). Dessa forma, a “[...] ação humana consiste nesse movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração”.

As necessidades tendem: “1°. A incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assinalar” o mundo exterior às estruturas já construídas. 2°. A reajustar essas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos” (PIAGET, 2001, p.17).

As fibras mielinizadas conduzem a informação em uma velocidade 100x mais rápida que uma conexão não miélica (CONSENZA; GUERRA, 2011).

- 24 Experiências feitas com animais mostraram que, quando se retira a estimulação necessária para o desenvolvimento de determinadas capacidades, elas simplesmente não se desenvolvem, ou se desenvolvem de forma inadequada. Isso levou ao conceito de períodos “críticos” ou “receptivos” do desenvolvimento e desencadeou o receio de que, em nossa espécie, também existam períodos que, se não aproveitados, levariam a perdas irreversíveis. Embora existam, realmente, períodos em que determinadas aprendizagens ocorram de forma ideal, tudo indica que uma eventual perda de oportunidades nesses períodos sensíveis pode ser corrigida no futuro, embora somente ao custo de esforços muito maiores (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.35).

A criança aproxima-se dos adultos através da imitação²⁵ e da manipulação, características do pensamento prático, é o modo pelo qual coordenam seus atos revelando o efeito dinamogênico, educativo, mediado pela presença do outro. Vigotsky (1991) defende a imitação, salientando que ela não é um ato mecânico, mas internaliza e causa o desenvolvimento.

O desenvolvimento pode ser descrito em um duplo aspecto: da inteligência e da afetividade, que se dividem em três estágios: os reflexos, a organização das percepções e hábitos e a inteligência sensório motora.

Primeiramente, a vida mental do recém-nascido reduz-se ao exercício de aparelhos reflexos, sensoriais e motores de fundo hereditário. Mas, esses reflexos não são passivos nem mecânicos, mas representam a existência de uma assimilação senso-motora precoce. Por exemplo, os reflexos de sucção melhoram com o treino, que leva, posteriormente, às discriminações e reconhecimentos de gostos, temperatura, percepção do líquido. O treino leva a uma generalização da atividade de sugar, não se contentando em apenas sugar o peito, mas também o vazio, a mão ou qualquer objeto é levado à boca. Expressando a sua realidade de sucção ao ponto que, para o bebê, o universo se torna uma realidade a sugar, com o curso do desenvolvimento: “[...] o mesmo universo se tornará também uma realidade para se olhar, ouvir e, logo que os movimentos próprios lhe permitam, para manipular” (PIAGET, 2001, p.18).

O segundo estágio corresponde à organização, provocada pelos atos reflexos (por volta da quinta semana de vida em diante), que complexificam as experiências e integram aos hábitos já fixados, percepções mais organizadas. A sucção do polegar, os atos de virar a cabeça em direção a um ruído, bem como, seguir um objeto em movimento, entre outros, pertencem a esse segundo estágio.

Os primeiros sinais da manipulação dos objetos ocorrem por volta dos quatro meses e meio, quando o bebê começa a pegar o que vê e vê o que pega, nas coordenações viso-motoras. Essa capacidade de apreensão e manipulação é o que possibilitará a criação de hábitos novos e os próximos estágios de desenvolvimento.

25 No cérebro, a parte responsável por essa função imitativa é chamada de “Sistema de neurônios-espelho (localizado no lobo frontal) está ativo quando observamos ou imitamos as ações de outras pessoas e parece ser importante para a compreensão das suas ações e intenções” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.135).

Um ciclo reflexo é sempre, no ponto de partida, mais um ciclo cujo exercício, em lugar de se repetir, incorpora novos elementos, constituindo com eles totalidades organizadas mais amplas, por diferenciações progressivas. A seguir, basta que os movimentos do lactente, quaisquer que sejam, atinjam um resultado interessante – interessante porque os movimentos são assimiláveis a um esquema anterior – para que o sujeito produza logo esses movimentos. Esta “reação circular”, como a chamaram, desempenha papel essencial no desenvolvimento senso-motor e representa forma mais evoluída de assimilação. (PIAGET, 2001, p.19)

No terceiro estágio, a inteligência prática ou senso-motora, precede o aparecimento da linguagem (que supõe o emprego de signos verbais – a linguagem interiorizada), trata-se de uma inteligência totalmente prática, manipulatória, que se utiliza de percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação” (PIAGET, 2002, p.19). Por exemplo, pegar uma vareta para puxar um objeto distante (por volta de 18 meses), um instrumento é coordenado para alcançar um objetivo, para que esse ato seja executado é necessário que a ação tenha sido concebida previamente na mente, denotando os primórdios do planejamento, próprio da atividade mental.

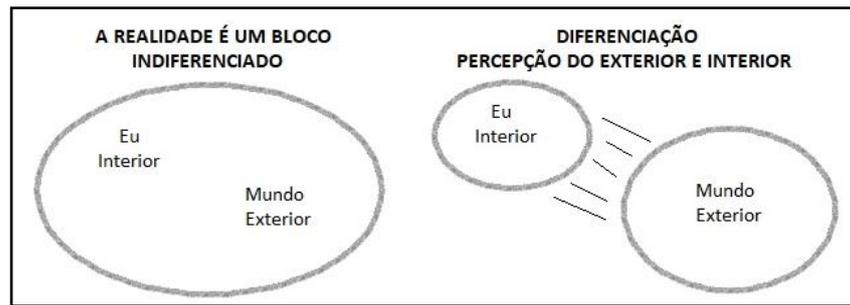
Assim, segundo Piaget (2001, p19):

[...] nas “reações circulares” o bebê não se contenta mais apenas em reproduzir os movimentos e gestos que conduziam a um efeito interessante, mas os varia intencionalmente para estudar os resultados dessas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou “experiências para ver”.

Esses conjuntos motores nos três estágios formam um sistema chamado de esquemas senso-motores, que constituem a inteligência prática (PIAGET, 2001).

Nos primeiros anos de vida, a diferenciação entre o eu e o mundo exterior não existe, assim, o bebê age sobre o mundo sem diferenciar este de si. As sensações, percepções, ou os objetos são concebidos como se tratasse de um bloco não dissociado, sem diferenciação de planos. Justamente por causa dessa não dissociação primitiva, toda percepção é centrada na própria atividade: “O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e, à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando” (PIAGET, 2001, p.20).

Figura 1: Diferenciação do mundo interior e exterior na criança



Fonte: Material produzido pela pesquisadora

A consciência, no início, é integralmente egocêntrica e inconsciente, é por meio dos processos da inteligência sensório-motora que ela é levada a construir o universo objetivo.

Vigotsky (1991) traz as características do desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, em 3 etapas:

Tabela 2: Divisões do 1º ano de vida (VIGOTSKY, 1991)

1 ANO DE VIDA		
	Períodos	Características Principais
1.	PASSIVIDADE	Reflexos (condicionamentos biológicos)
2.	INTERESSE RECEPTIVO	O mundo é um objeto do seu interesse
3.	INTERESSE ATIVO (VIRAGEM QUALITATIVA)	Manipulação de objetos (Formas embrionárias sociais de comunicação)

Fonte: Material organizado pela pesquisadora

Reconhecemos similaridades com as divisões de Piaget dos reflexos, dos primeiros hábitos e da inteligência senso-motora (tabela 1).

Piaget (2001, p. 21) define que a revolução intelectual realizada durante os dois primeiros anos, pode ser definida em quatro processos fundamentais: “[...] a construção de categorias de objeto e do espaço, da causalidade e do tempo, todos naturalmente a título de categorias práticas ou de ação pura e não ainda como noções de pensamento.” Segue na tabela 3 a apresentação desses processos:

Tabela 3: Os processos que constituem a inteligência prática

INTELIGÊNCIA PRÁTICA (Senso-Motora)	
PROCESSOS	
1. ESQUEMA PRÁTICO DO OBJETO	Noção da permanência dos objetos no espaço
2. EVOLUÇÃO DO ESPAÇO	A construção do espaço a partir da sua atividade prática
3. CAUSALIDADE	Egocentrismo: para o bebê as coisas existem, e ocorrem a partir da sua ação no mundo.
4. OBJETIVAÇÃO DAS SÉRIES TEMPORAIS	Saída do egocentrismo radical

Fonte: Material organizado pela pesquisadora

No esquema prático do objeto, para o bebê, as coisas existem apenas no momento em que as percebe, quando estão no seu campo perceptível, mas quando ocultadas, mesmo que momentaneamente, não se concebe a sua existência. Só por volta do fim do primeiro ano é que se tem a noção de existência dos objetos, mesmo quando saem do campo perceptível, trata-se do começo da diferenciação do eu para com o mundo externo.

A evolução do espaço prático está associada à construção dos objetos, tudo que ocorre no espaço está centrado sobre as atividades próprias. Ao final do segundo ano, percebe-se os objetos entre si, na sua totalidade, e o próprio corpo. Ou seja, a concepção do espaço está associada à ação sobre o mesmo.

Na causalidade, devido ao egocentrismo característico desse período, o bebê relaciona qualquer atividade que ocorra no ambiente com a sua atuação, não havendo a diferenciação entre um resultado empírico e uma ação qualquer que o atraiu. Esclarecendo como exemplo:

É assim que, puxando os cordões que pendem do alto de seu berço, o lactente descobre a agitação de todos os brinquedos suspensos na cobertura, unindo, então, causalisticamente, o puxar os cordões ao efeito geral dessa agitação. Ele se servirá logo desse esquema causal para agir à distância sobre qualquer coisa: ele puxará o cordão para continuar um balanço que observa a dois metros do seu berço, para fazer durar um assovio ouvido do fundo de seu quarto etc. Esta espécie de causalidade mágica ou “mágico-fenomenista” mostra o egocentrismo causal primitivo. No curso do segundo ano, ao contrário, a criança reconhece as relações de causalidade dos objetos entre si, objetivando ou especializando, desse modo, as causas (PIAGET, 2001, p. 22).

A objetivação das séries temporais ocorre em paralelo à causalidade, envolvem a ordem, sucessão, simultaneidade e duração é o processo de saída do egocentrismo inconsciente radical para se situar no universo.

A inteligência prática, do ponto de vista de Vigotsky (1991), é similar ao período da inteligência prática sensório-motor de Piaget (2001), que se constituem basicamente da resolução de tarefas práticas imediatas, como, por exemplo, alcançar objetos.

A afetividade evolui simultaneamente ao desenvolvimento motor e intelectual. Lembrando das funções constantes, toda ação é motivada por um fim buscando reestabelecer o equilíbrio. Assim, no desenvolvimento dos movimentos e da inteligência, desenvolve-se, em consonância, a afetividade, que complexifica-se das descargas emocionais do recém-nascido para os sentimentos iniciais da criança. Entende-se, então, que ao agir sobre os objetos, movido por uma necessidade e satisfazendo-se, aperfeiçoa-se uma técnica motora, mas também, os sentimentos envolvidos nessas ações modificam-se, alcançando uma maior sofisticação e equilíbrio.

No primeiro estágio, dos atos reflexos e impulsos instintivos elementares ligados à sobrevivência (na tabela 1), a afetividade corresponde aos reflexos afetivos e emoções primárias. No segundo estágio, das percepções e hábitos (início da inteligência senso-motora), corresponde aos sentimentos elementares ligados à atividade imediata. Nesse período, “[...] o lactente começa a se interessar essencialmente por seu corpo, seus movimentos e pelos resultados dessas ações.” Com o desenvolvimento da inteligência e diferenciação do universo exterior, surge um terceiro nível de afetividade, no qual os sentimentos diferenciam-se, objetivam-se e projetam-se sobre as ações dos outros (PIAGET, 2001, p. 23).

Entende-se, assim, que a inteligência se desenvolve a partir, dos movimentos reflexos ou mecanismos hereditários, dos instintos de sobrevivência e das primeiras emoções (reflexos afetivos e emoções primárias), que levam à formação dos primeiros hábitos motores, percepções organizadas e sentimentos diferenciados.

Na transição desse período, a criança passa a experimentar tentativas para conseguir executar as ações: “[...] torna-se capaz de encontrar meios novos, não mais por simples tateios exteriores ou materiais, senão por combinações interiorizadas, que redundam numa compreensão súbita ou insight” (PIAGET, 2002, p.17).

Em paralelo à teoria de Piaget, apresentada até aqui, Vigotsky (2002, p. 52) defende que os seres humanos possuem dois tipos de funções psicológicas: as

funções elementares de dimensão biológica, marcadas pelo imediatismo, que pressupõe a situação-problema defrontada pelo organismo uma reação direta, reação total e diretamente determinada pela estimulação ambiental; e as funções superiores caracterizadas pela presença mediadora do signo, marcadas pelo planejamento e tendo uma orientação interna.

As funções elementares mencionadas são similares às dos estágios de Piaget correspondentes à idade de 0 a 2 anos, dos reflexos, dos hábitos e da inteligência prática senso-motora. As funções superiores aparecem com o surgimento da linguagem e o pensamento simbólico, pois pressupõem um nível de organização interna, de planejamento das ações. Segundo estudos da Neurociência, a respeito das funções superiores, sabe-se que:

O córtex cerebral contém bilhões de neurônios organizados em circuitos bastante complexos que se encarregam de funções como a linguagem, a memória, o planejamento de ações, o raciocínio crítico, etc. Essas capacidades, que são características da espécie humana, costumam ser chamadas de funções nervosas superiores. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.13)

As formas comunicativas da criança, características do período inicial, Vigotsky (2003) denomina de pré-linguagem, trata-se do momento em que pensamento e linguagem estão dissociados, ou seja, os sons pronunciados não têm ligação a um pensamento que lhe atribua um significado. Correspondem as primeiras formas de expressão do bebê que precedem o aparecimento da fala: são o choro, o balbucio, os trejeitos faciais, dentre outros, sem relação sígnica. Posteriormente, a essas linguagens “reflexas”, a criança passa a imitar os sons a fala que houve, mas sem associar a um significado, sons que correspondem à parte externa da palavra, correspondente ao período da inteligência prática e do raciocínio técnico manipulatório.

Por volta dos 2 anos, segundo o mesmo autor, pensamento e linguagem cruzam-se e ambos se significam. O surgimento da linguagem marca um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico, caracterizado pela fase semântica da palavra (a parte interna da palavra constitui o seu significado). A criança passará a estabelecer relações simbólicas e, com isso, a se desprender da representação física do objeto, passando para a sua representação mental, período que caracteriza a transição da ação prática para o pensamento abstrato.

Ao interiorizar o mundo concreto em simbólico e interior, a criança desenvolve a fala como instrumento. Assim, a imagem subjetiva da realidade objetiva é representada por meio das palavras e à medida que a realidade é convertida em signos, a criança alcança uma consciência superior.

Essa transição da inteligência prática para a abstrata, segundo Consenza e Guerra (2011), ocorre devido ao desenvolvimento das funções relacionadas ao Cortéx Pré-Frontal, região do cérebro onde se desenvolvem a inteligência simbólica e as operações do pensamento (análise/síntese, generalização, comparação e abstração), capacidades possíveis devido aos processos funcionais que conferem à consciência a existência objetiva ao reflexo generalizado da realidade, características que diferem o ser humano dos animais. O psiquismo como sistema interfuncional abarca os processos funcionais: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, que corroboram para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (VIGOTSKY, 1991).

Inicialmente, segundo Consenza e Guerra (2011, p. 91), muitos dos sistemas cerebrais²⁶ não estão amadurecidos nos primeiros meses de vida, assim, a atenção do bebê perante os objetos é regulada basicamente por estímulos periféricos, que se desenvolvem adquirindo a capacidade de dirigir sua atenção, até o nível adulto.

[...] os bebês estão limitados aos estímulos imediatos e apenas reagem a eles. Durante o primeiro ano vão aperfeiçoando sua capacidade atencional e já ignoram estímulos irrelevantes. Aos 3 anos, tem noção do passado e do futuro e já existe a capacidade de planejamento e de flexibilização de estratégias, o que será aperfeiçoado em torno dos 7 anos de vida.

Esse desenvolvimento ocorre a partir da necessidade de manipulação dos objetos, mediada por um adulto, relação que proporciona e amplia possibilidades exploratórias da criança, ampliando seu círculo de atenção e permitindo o treino de focalização e fixação a uma vasta gama de estímulos visuais, auditivos, tácteis e

26 Segundo Shonkoff (2011) e Nelson III (2012), um ambiente estável, estimulante e seguro, compõem uma base sólida para uma aprendizagem efetiva. Em contraste, quando crianças pequenas estão sobrecarregadas por adversidades, os sistemas de resposta ao estresse estão sobreativados, fazendo com que os circuitos cerebrais, sistemas regulatórios metabólicos e órgãos em desenvolvimento possam ser prejudicados e interrompidos. Quadro que aumenta as probabilidades que vão gerar problemas a longo prazo na aprendizagem, no comportamento, e na saúde física e mental.

outros. Dessa forma, a manipulação de objetos é imprescindível ao desenvolvimento do psiquismo, no qual:

[...] o primeiro emprego de signos representa sair dos limites do sistema orgânico de atividade existente em cada função psíquica. A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstróem radicalmente toda a operação psíquica à da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior. (VIGOTSKY, 1995, p.95)

É importante ressaltar que, segundo Shonkoff (2011), a criança, sem o apoio emocional e afetivo do adulto e, exposta permanentemente a situações difíceis e estressantes, libera, no cérebro, toxinas, chamado estresse tóxico, que são extremamente prejudiciais para as conexões sinápticas iniciais que estão no seu ápice. Assim, um quadro de estresse constante pode ocasionar danos irreversíveis ao cérebro, como constatado no Bucarest Project²⁷.

Reforça-se a importância do trabalho do educador para o desenvolvimento da criança, pois, se as bases iniciais da estrutura do desenvolvimento forem feitas com alicerces deficitários, as construções posteriores estarão prejudicadas. Assim, é necessário garantir que a abordagem do ensino para as crianças na primeiríssima infância, conforme apontam Nelson (2011) e Shonkoff (2011; 2015), ocorra por meio das ações lúdicas, com adultos acolhedores e em ambientes seguros.

As práticas educativas²⁸ nos primeiros anos de vida são a base do desenvolvimento, pois, desde os primeiros estágios: dos reflexos, hábitos, à manipulação; são os objetos²⁹ disponibilizados à criança que provocarão a necessidade, o desejo, o motivo para a manipulação, levando a desenvolver as demais capacidades físicas, afetivas e simbólicas. A apropriação das qualidades do

27 O Projeto de Intervenção Precoce de Bucareste – BEIP (Romênia) é uma colaboração conjunta entre pesquisadores da Universidade de Tulane, Universidade de Maryland e Boston Children's Hospital. O estudo, que começou no outono de 2000, procura examinar os efeitos da institucionalização precoce no desenvolvimento do cérebro e do comportamento e analisar o impacto de cuidados de acolhimento de alta qualidade como uma intervenção para crianças que foram colocadas em instituições. The Bucharest Early Intervention Project. Disponível em <<http://www.bucharestearlyinterventionproject.org/index.html>> acesso 14 de Jan. 2018.

28 Esclarecendo que a prática educativa com crianças pequenas na teoria histórico-cultural é entendida como ensino, pois já ocorrem relações de ensino aprendizagem, mas, esclarecemos que não se trata de escolarização precoce.

29 Objetos de letramento social ou objetos lúdicos são os materiais de leitura, de arte, e de brincar como: os brinquedos, objetos do meio, livros, revistas, materiais artísticos e outros.

objeto, inicialmente, por relações físicas através da manipulação, levará às relações mentais e simbólicas. Segundo Martins (2013), são essas ações que fazem com que a criança saia do universo imediato, para o mediado, através do qual ela desenvolve a imaginação e o pensamento simbólico, relacionando-se por meio dos objetos, por representações mentais.

Vimos que, o período do nascimento à aquisição da linguagem, é marcado por um extraordinário desenvolvimento físico, emocional e mental, mas, por essa fase não ser acompanhada por palavras que permitam seguir os passos desse progresso de inteligências e sentimentos, esse período demorou a ser reconhecido como decisivo para todo o curso da evolução psíquica da criança. A partir dos conceitos apresentados, abordaremos o desenvolvimento do pensamento simbólico na relação com os objetos lúdicos, nos processos de leitura, letramento e alfabetização com crianças de 0 a 3 anos em creches.

5 – OBJETOS LÚDICOS: INSTRUMENTOS PARA MULTILETRAMENTO EM CRECHE.

5. 1. A leitura na primeiríssima infância: processos para interiorizar o mundo.

A criança, na primeiríssima infância, ao interagir com os diferentes signos sociais, o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências. Inicialmente, através da manipulação objetal desenvolve-se a inteligência prática (PIAGET, 2001), e dessas relações desenvolvem-se novos saberes, conhecimentos e experiências que culminarão na formação do pensamento simbólico. Segundo Vigotsky (1991), o pensamento simbólico, propriamente dito, inicia-se, por volta dos 2 anos, quando há o imbricamento do pensamento e da linguagem, provocando um salto qualitativo no psiquismo infantil. Nas etapas descritas pelos dois autores, os objetos disponibilizados às crianças têm papel fundamental no desenvolvimento das relações emocionais, práticas e simbólicas.

Nesse capítulo, falaremos dos processos de leitura, intrínsecos ao desenvolvimento humano e que ocorrem nas relações da criança com o mundo, constituindo os meios para interiorizar os elementos culturais.

Segundo Martins (1994), os processos de leitura ocorrem quando há uma ligação de interesse afetiva do indivíduo com o objeto, possibilitando à criança, através do signo, compreender a realidade, reproduzindo, significando e ressignificando os mundos interiores e exteriores. A interação com o meio é o que propicia as leituras, as quais variam em formas e níveis, ocorrendo simultaneamente, indo além da racionalidade e abrangendo todo um universo perceptível de sensações, cores e formas.

Os processos de leitura precedem a alfabetização propriamente dita, e começam, ainda, quando o bebê está no ventre da mãe, no período pré-natal, pelas vozes, sons e toques possíveis de serem percebidos dentro da barriga. Esclarece-nos Cabrejo-Parra (2011) que o recém-nascido é sensível à modulação da voz, no qual se alimenta, desde o terceiro mês de gestação, da linguagem, verdadeiro patrimônio da humanidade. No período pós-natal, pelas sensações orgânicas, descargas emocionais e percepções ambientais. Tudo que é acessível ao bebê,

propicia que, ainda prematuro, ele estabeleça contato com seus cuidadores e faça as primeiras leituras de reconhecimento do seu entorno.

Complementa Martins (1994, p.17):

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

O bebê, ao manipular objetos e reconhecê-los, faz tentativas de relacionar as características representativas dos objetos e experiências novas com o já conhecido, sendo levado a fazer suas primeiras formas de leitura; Em um curto período de tempo, a percepção passiva desenvolve-se para a manipulação ativa, e, posteriormente, em relações mais sofisticadas como o brincar, o jogo, a contação de histórias e outros.

O processo de leitura é definido por Martins (1994) em três níveis: sensorial, emocional e racional, ressaltando que todos se inter-relacionam entre si e, aos quais, é possível, por cada um deles, estabelecer a aproximação do indivíduo com o objeto lido.

Tabela 4: Os processos de leitura (MARTINS, 1994).

PROCESSOS DE LEITURA		
NÍVEIS DE LEITURA	CAPACIDADES ENVOLVIDAS	MUNDO ENVOLVIDO
SENSORIAL	Sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição).	Reconhecimento das características físicas do objeto (EXTERNO).
EMOCIONAL	Identificação do objeto a ser lido com as emoções provocadas.	Emoções (INTERNO)
RACIONAL	Pensamento racional, a intelectualidade e a ideologia.	Decodificação de códigos (SIMBÓLICO E SOCIAL) (Inter-relacionam-se os mundos INTERNO E EXTERNO)

Fonte: Material organizado pela autora.

Na leitura sensorial, a aproximação do bebê com o objeto a ser lido ocorre através dos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição), por meio dos quais se estabelecem os primeiros contatos de reconhecimento. Como exemplo, ao levar um

objeto da mão para a boca e sentir seu gosto, temperatura e formato, a criança identifica aspectos desse objeto e o diferencia dos demais. Como no caso da amamentação, o bebê identifica os aspectos do objeto (seio materno) que propiciam a ação de sugar e os relaciona com objetos com características similares, como o dedo, a chupeta ou a mamadeira e, assim, diferencia o objeto a partir dos fins que obtém, fazendo opções e desenvolvendo maneiras mais cômodas e eficientes para sugar e se alimentar.

Na leitura emocional ocorre um processo de identificação do objeto a ser lido diretamente com as emoções, provocando-as. Na maioria das vezes, sem controle racional, as emoções são provocadas por aspectos agradáveis ou desagradáveis do objeto. Como exemplo, as características de um monstro, um palhaço ou uma pessoa que, por uma identificação a aspectos desagradáveis provocam o choro; ou, ao ouvir a voz e ver a imagem da mãe ou de uma pessoa próxima, por uma identificação a aspectos agradáveis provocam o riso e a gargalhada no bebê.

E, por fim, a leitura racional, que envolve o pensamento racional, a intelectualidade e a ideologia, ocorre a partir da apropriação cultural de determinados códigos, por exemplo, o alfabeto e os números. A partir dessa apropriação, estabelece-se a conexão do elemento externo com um significado interno, gerando a capacidade de decodificar as mensagens e estabelecer relações.

Para as crianças de 0 a 3 anos, foco dessa pesquisa, nos atentaremos, como predominantes, aos dois primeiros níveis de leitura: sensorial e emocional, apesar de sabermos que a leitura racional ocorre em decorrência dessas primeiras leituras e as três inter-relacionam-se. Assim, todos os objetos que são disponibilizados às crianças, como brinquedos, objetos de leitura, materiais artísticos, e outros, devem ser pensados quanto às suas qualidades materiais e simbólicas específicas. Fazer a seleção e o planejamento do uso dos materiais é o papel do educador de creche, a quem cabe: planejar, organizar, registrar e avaliar as ações com e das crianças, buscando atender prontamente as suas necessidades de desenvolvimento.

Considerando como linguagem tudo aquilo que transmite mensagens e que é passível de ser lido, como imagens, textos, circunstâncias, elementos da natureza, etc. A capacidade de decodificação das mensagens cabe, primeiramente, ao leitor, pois, a este, deve ser cabível lê-las, como Martins (1994, p. 30) define: “[...]”

o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.” Acrescenta-nos, as premissas de Bakhtin (2003), de que a linguagem é social, cultural e dialógica, e constrói-se na interação verbal entre dois ou mais sujeitos, a partir de um contexto social comum. É através da interação que o leitor se apropria dos significados, ampliando e complexificando seus conhecimentos a cada novo ato social do sujeito.

Mas é preciso distinguir linguagem de língua, pois língua é o inglês, o francês, o espanhol, mas segundo Cabrejo-Parra (2011, p.1):

[...] a linguagem é uma faculdade específica do ser humano que esta enraizada em estruturas biológicas e que já está presente no nascimento. Pode-se dizer que se aprende a língua, mas não se aprende a linguagem. O bebê já vem armado com a faculdade da linguagem que vai lhe permitir aprender as línguas. E é por isso que os processos de construção de significado estão ligados à linguagem. Pode-se dizer que a criança constrói o significado desde o nascimento, pela entonação da voz. A faculdade da linguagem poderia ser definida como essa capacidade natural do ser humano em receber informações que vem do outro, fazer um tratamento mental e enviar um “eco”. O bebê olha e dá sinais de que algo acontece. É assim que se constrói o sorriso. O adulto sorri para o bebê e o bebê sorri. O bebê vê alguém que não conhece – que nunca viu antes – ele olha e estranha. O bebê tem uma representação clara do rosto da mãe ou de uma pessoa próxima que ele não confunde com os demais. A faculdade da linguagem é essa capacidade que o ser humano tem de analisar e receber informação, tratá-la e dar-lhe significado. Isso existe desde o nascimento.

O ser humano, na interação através dos instrumentos e signos (nas dimensões forma e significado), por relações simbólicas, como exemplo, uma imagem, ou um texto, é levado às coisas do mundo, formando, dessa forma, uma ponte entre o sujeito e a realidade. Quanto às ações, por exemplo, um serrote medeia a ação de serrar a madeira; o ato de escrever é mediado por um lápis; o de comer, por talheres, e outros exemplos similares. Da mesma forma em que as ações são mediadas, também o são a compreensão dos significados e as formas de usos. Assim, a apropriação de significados e usos se constitui em uma relação educativa mediada por elementos da cultura.

A ação do bebê sobre os objetos do meio precede e leva às relações simbólicas. São essas ações, mediadas por instrumentos, que incitarão a criança a caminhar da manipulação objetal para a representação mental e, com isso, a desenvolva o pensamento simbólico.

Os sentidos e os modos de utilização, dos objetos e símbolos, são atribuídos sócio-historicamente, por exemplo, à capacidade de registrar e memorizar informações, ao qual mediamos e transcendemos a capacidade de registro utilizando-se de instrumentos, por meios físicos (livros, cadernos, computadores e outros) ou digitais, que possibilitam expandir as possibilidades do corpo humano.

A cultura, historicamente construída, é transmitida à criança pela família, pela escola, pelos livros e outros, sendo assim, uma condição cultural de apropriação que permite a ressignificação dos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história. No contato com o mundo, segundo Bakhtin (1992), são os adultos que interpretam e significam os índices que a criança expressa, dando os parâmetros sociais dos sentidos e significados que serão interiorizados. É nesse processo de interiorização que a criança, ao desenvolver o pensamento simbólico, torna-se signo entre signos, transcendendo a natureza instintiva animal e ultrapassando o espaço imediato, o tempo presente de ação e a permanência dos objetos.

Nesse processo de aprendizado mediado:

Segundo a perspectiva sociointeracionista proposta, dentre outros, por Vigotsky (1978) e Wallon (1971), o desenvolvimento da criança, sua construção como sujeito, ocorre em determinados ambientes físico-sociais historicamente elaborados. Nesses ambientes, os membros adultos de uma cultura (pais, avós, educadores, irmãos mais velhos e outros) cuidam de fazê-la participar de diferentes atividades e assim promover-lhe diferentes ações, segundo suas concepções de desenvolvimento infantil. Assim, ações partilhadas ocorrendo em situações historicamente determinadas, levam a criança, concomitantemente, a se apropriar de um saber construído em uma cultura e a se modificar. Responde assim, não apenas a suas necessidades como um organismo biológico, mas a necessidades psicossociais, que são históricas (OLIVEIRA, 2012. p. 94).

Segundo Castro (2011), os bebês agem e percebem o resultado das suas atitudes, criando novas estratégias para agir e comunicar-se. Desse modo, o arcabouço de possibilidades comunicativas que se constitui na interação dos bebês entre si e com o meio, está presente no: corpo, gestos e movimentos, olhar, choro, risos e silêncio, complexifica-se e converge ganhando forma na constituição da linguagem verbal. No entanto, ainda é comum os adultos pensarem que:

[...] na inexistência da palavra a criança não pensa e, assim, não expressa sentimentos, emoções e ideias. Porém, quando apuramos os sentidos para ver e sentir além do previsível, deparamo-nos com situações complexas,

que necessitam de uma inteligibilidade ativa dos bebês para que sejam executadas (CASTRO, 2011, p.15).

A educação escolar objetiva fazer com que a criança se aproprie dos conhecimentos culturais produzidos ao longo da história, mas também precisa considerar as capacidades e vivências que ela já possui. Pois, diferente do que se acreditava, a criança não é uma folha em branco, mas possui muitas possibilidades comunicativas e conhecimentos de mundo, já presentes ao entrar na escola.

Essa incompreensão da forma como a criança se comunica e experiência a vida, deve-se, muitas vezes, aos adultos, que segundo Brasil (2009b), não estão alfabetizados nas linguagens das crianças e, portanto, não podem compreendê-las. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observando, procurando compreendê-las e respondendo-lhes adequadamente.

Por fim, compreendemos que as possibilidades comunicativas são múltiplas, assim, como o são os códigos em que a linguagem se estabelece. Dessa forma, o papel da creche transcende o cuidar e, primordialmente, o educar compreendendo os aspectos psicológicos, as possibilidades comunicativas e de aprendizado da criança.

5. 2. Letramento e Alfabetização

O desenvolvimento humano ocorre a partir das relações entre os aspectos biológico e social, nos quais a cultura tem papel determinante. É por meio da interação que a criança percebe o mundo e faz suas primeiras leituras, desenvolvendo o pensamento simbólico. No período da infância, a realidade que cerca a criança abre-se ao seu alcance, o fato de suas ações serem concretizadas na prática, é irrelevante, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independente da produtividade concreta de seus atos.

A partir de agora abordaremos sobre letramento e alfabetização, visto que, a palavra letramento ainda traz muitas dúvidas e interpretações errôneas quanto ao seu significado e uso. As dúvidas comuns são: Letramento e alfabetização são sinônimos? Quando o letramento começa? Há processo de ensino

aprendizagem com a criança pequena? Quais as diferenças do letramento para a alfabetização? Dentre outras questões.

A palavra Letramento³⁰ entrou no nosso cotidiano recentemente, é ainda pouco conhecida e mal compreendida. Segundo estudos de Soares (2003), sua origem vem da palavra inglesa *literacy*, que denota o resultado de uma ação. Tfouni (2005) diz que o surgimento desse termo se deu por uma lacuna linguística discursiva da falta de uma palavra que pudesse ser empregada a fim de designar o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita sem, no entanto, saber ler ou escrever.

O surgimento da palavra letramento deu-se propriamente da consciência de que há algo além da alfabetização, que é mais amplo e a determina. A partir do momento que a criança nasce, percebe o seu entorno e interage com pessoas, objetos e situações, o letramento tem início, e perdura durante toda a vida, faz parte do processo de alfabetização, e se dá a partir das experiências com os usos sociais da língua escrita (SOARES, 2011). O processo de letrar é mediado por instrumentos de uso social, como, por exemplo, um livro, um jornal, um bilhete, brinquedos diversos, materiais artísticos, entre outros, chamados de objetos lúdicos.

Alfabetização relaciona-se ao âmbito individual da aquisição da escrita quanto à aprendizagem de habilidades práticas de linguagem. No entanto, o processo de letramento é de natureza sócio-histórica e centraliza-se no social, o que não corresponde plenamente ao termo *literacy*, muitas vezes, usado e visto como sinônimo de alfabetização e de aquisição da leitura e escrita (SOARES, 2003). Por outro lado, o processo de letramento relaciona-se à existência e influência de um código escrito. Tfouni (2005, p. 9) difere quanto ao produto e como processo: “Enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”.

Os processos de alfabetização, segundo os estudos de Vigotsky (1991; 2001), não iniciam no ensino fundamental (por volta dos 6 anos), mas começam durante a EI, na pré-história da escrita, período em que a criança desenvolve a escrita interna (a linguagem interior). Contradizendo isso, a escrita na escola ocupa

30 O dicionário Aurélio não registra a palavra *letramento*. A primeira aparição da palavra *letramento* foi no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. No Dicionário *Caudas Aulete*, significa o mesmo que escrita, substantivo do verbo letrar, que significa o mesmo que soletrar (SOARES, 2003).

um espaço muito estreito, pois, ensina-se o desenho das letras (escrita externa, mecânica da escrita), mas não a linguagem escrita.

Vigotsky (1991, p. 121) compreende que o desenvolvimento da escrita interior, se dá a partir do gesto, presentes no ato de desenhar e no jogo das crianças. Este sendo o primeiro movimento da escrita, pois traz em si um significado, “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

No ato de desenhar, os gestos apresentam-se como protagonistas, inicialmente, através dos rabiscos, representam aquilo que a criança deveria desenhar, mas ainda não tem habilidade. Como exemplo, quando a criança desenha um cachorro, ela faz o som e gesticula o cão, ou ao desenhar um carro imita o som e se movimenta como se estivesse dirigindo, mas, em ambas as situações, e outras ainda que poderíamos citar, “Elas não desenharam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo” (VIGOTSKY, 1991, p. 122), pois é o corpo que traduz o desenho e o significado se expressa nos movimentos corporais, quando ainda as habilidades motoras não estão desenvolvidas.

Nos jogos das crianças, os gestos transmitem significados quando os objetos denotam outros, substituindo-os e tornando os seus signos, pois, “O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo” (VIGOTSKY, 1991, p.122). Na relação com os objetos o que importa é que a ação sobre estes admita um gesto apropriado.

Concebendo a escrita como signo interiorizado, o desenvolvimento do pensamento simbólico na criança na primeiríssima infância ocorre por meio do letramento, através das múltiplas linguagens da criança presentes no gesto, no cantar, no dançar, nas brincadeiras, nos jogos, na interação, na manipulação de materiais artísticos, de livros infantis, de elementos da natureza, dentre outras ações, que ocorrem na relação com os objetos lúdicos ao ler, criar e brincar. Assim, com o desenvolvimento do pensamento simbólico a criança passa a representar o mundo não mais pelos objetos da manipulação objetiva, mas através da linguagem.

Entende-se, então, que o letramento trata-se de uma conduta de quem adquire a capacidade de ler e escrever, mas esse conceito traz explícita a ideia de que a escrita acarreta consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, para o indivíduo e para o grupo social no que ele está inserido. Portanto, é um estado que se passa a ter após conquistar essas

capacidades, sendo, o resultado da ação de aprender a ler e a escrever. A língua falada é consequência do letramento (SOARES, 2003). Segundo a autora:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (SOARES, 2003, p. 24).

Ações que, segundo Cabrejo-Parra (2011), não se tratam de querer garantir um futuro intelectual, mas de alimentar necessidades psíquicas; da mesma maneira que se necessita do alimento natural para crescer, é necessário também um alimento para crescer psiquicamente, eis a função da leitura na primeira infância.

Quanto à palavra *letramento*, há necessidade de esclarecer que o termo *iletrado* não pode ser usado como antítese de letrado, pois não existe nas sociedades modernas o iletramento, o “grau zero” de letramento (TFOUNI, 2005). Pelo processo sócio-histórico, o que existe são níveis de letramento que iniciam a partir da interação com o meio social. Portanto, pode-se perceber níveis de letramento anteriores à aquisição da leitura e da escrita, visto que “[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Por isso, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado (SOARES, 2003, p.71).”

Tabela 5: O letramento e seus estágios (SOARES, 2003).

LETRAMENTO Práticas INDIVIDUAIS + Práticas SOCIAIS	Sócio Histórico = MUTÁVEL
	1.) ESTÁGIO: Concepção de letramento como um instrumento
	2.) ESTÁGIO: Aquisição do letramento, a aprendizagem de habilidades de ler e escrever
	3.) ESTÁGIO: É a aplicação prática dessas habilidades em atividades significativas.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

Para uma visão da totalidade do que foi abordado, apresento a tabela seguinte:

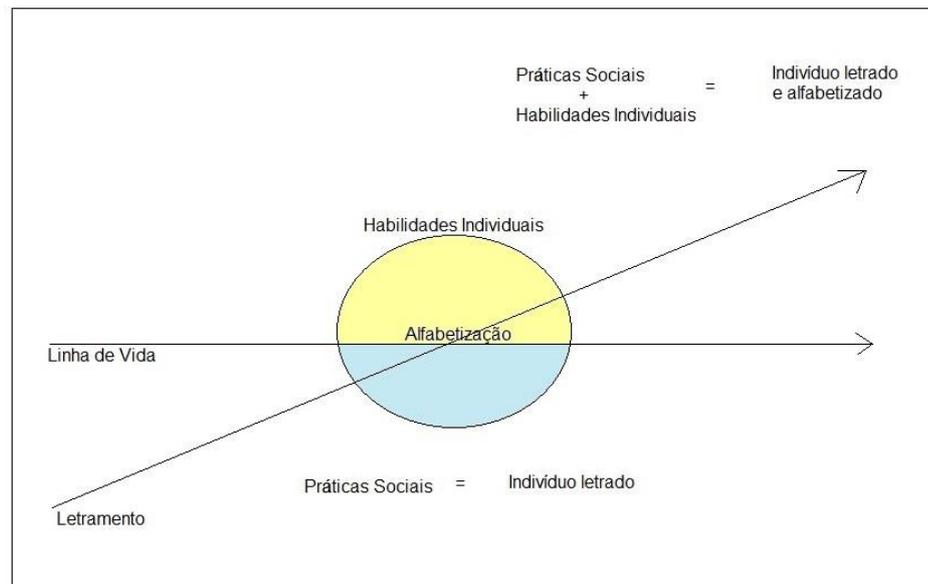
Tabela 6: Diferenças entre letramento e alfabetização.

LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Âmbito social	Âmbito individual
Processo contínuo por toda vida.	Processo tem começo, meio e fim.
Trata-se das EXPERIÊNCIAS, com os usos sociais da língua escrita (influência de um código escrito).	Trata-se da aquisição da escrita quanto às HABILIDADES práticas de linguagem
Sua consequência é a LÍNGUA ORAL	Sua consequência é a LÍNGUA ESCRITA
Significado (Sentidos)	Forma (Desenho das letras)
Ambos são processos de aquisição de um sistema escrito.	

Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

O esquema a seguir ilustra a duração do letramento e da alfabetização, mostrando, a partir da linha de vida da criança (considerando o período pré e pós-natal) que, ao participar de práticas sociais, o letramento tem início (processo contínuo), já a alfabetização, como habilidades individuais da prática da leitura e escrita, inicia-se nos primeiros anos do EF, tem um meio e um fim no momento em que indivíduo é alfabetizado.

Figura 2: Os processos de letramento e alfabetização.



Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

A linguagem escolar, segundo Terzi (1997) e Soares (2011), tende a ser pragmática e formal, a exaltar a linguagem culta oral e escrita, valorizando e

orientando-se para a linguagem das classes mais favorecidas, as quais têm contato desde muito cedo a uma grande variedade de elementos da cultura, bem como, o exemplo das pessoas com as quais convive e a participação em eventos de letramento. Conseqüentemente, distancia-se e despreza-se a cultura das classes menos favorecidas, nas quais a escola passa a ser distante da sua realidade, considerando que seus familiares, muitos deles, são analfabetos, não há livros e materiais de leitura em casa, não frequentam espaços culturais, entre outras circunstâncias, que provocam na criança um sentimento de estranhamento e uma maior dificuldade na aprendizagem da escrita, gerando um prejuízo e uma desaprendizagem da escrita como situação real. Essa condição de estranhamento é conhecida também por “pedagogia do sacrifício”, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando e dificultando a compreensão da leitura e, conseqüentemente, o seu papel na vida em sociedade.

Essa aprendizagem/ desaprendizagem tem início nos primeiros momentos do processo de alfabetização. Ou antes: na verdade, começa quando a criança, ao chegar à escola cheia de expectativa e desejo de aprender a ler e escrever, encontra o chamado “período preparatório”, e é obrigada a cobrir linhas sinuosas, ligar o patinho da esquerda com o patinho da direita, etc. E agrava-se quando a criança recebe, finalmente, a cartilha [...] (SOARES, 2011, p.73).

O papel da escola se restringe, assim, ao de instrumentalizar essa clientela para o seu papel social e a qualificação para o trabalho, contudo, sabe-se que a aquisição da língua não pode limitar-se aos aspectos estruturais, mas abranger as perspectivas funcionais.

Essas diferenças se dão, pois, classes sociais diferentes fazem usos diferentes da língua e, ao contexto escolar não se adapta a essas particularidades e se identifica mais com a realidade da criança que presenciou eventos de letramento em sua infância do que com a realidade de crianças menos favorecidas, que não foram expostas a esses eventos. O objetivo da escola deveria ser o de proporcionar às crianças acesso a eventos de letramento, partindo da sua realidade social já constituída nas práticas com a linguagem oral na qual estão presentes alguns gêneros primários (espontâneos) e, a partir desse contexto, ensinar os gêneros secundários escritos, que são produzidos e mediados pela cultura.

Na formação dos educadores em cursos de Pedagogia, nem sempre ocorre a preparação adequada para trabalhar com a primeiríssima infância.

Também, no âmbito social, valoriza-se os professores da pré-escola e do ensino fundamental, e deprecia-se os educadores de creche que “ficam” com os menores, de 4 meses a 3 anos, vistos apenas como babás.

A seleção, usos, registro e avaliação das ações com os objetos lúdicos na creche, devido ao despreparo do educador, são ainda mais desafiantes. Quadro que se agrava por fatores como: manter o controle das crianças, estabelecer a comunicação, selecionar as ações adequadas, aprender a lidar com as dificuldades e diferenças de aprendizado, entre outras. A essa realidade, acrescenta-se o fato de que os cursos de Pedagogia priorizam o Ensino Fundamental e a Alfabetização, e devido à concepção que na creche não se alfabetiza, o educador fica inerte sobre quais ações realizar. Na inoperância do educador em desenvolver ações pedagógicas, predomina na creche, apenas, as ações do cuidar e do brincar livre (BERNARDO, 2015). Sabe-se, que a creche é um desafio aos educadores, pois, exige a formação superior, para que compreendam o desenvolvimento e as múltiplas linguagens da criança pequena.

Portanto, as propostas com os materiais na creche demandam envolver uma compreensão ampla sobre leitura e linguagem, dispendo outros elementos a serem lidos, que trabalhem a motricidade e a sensorialidade, os elementos da pré-leitura e os sentidos: o olfato, o tato, o paladar, a audição e a visão. Assim, é imprescindível disponibilizar materiais de: leitura, arte e brincar, pois, é nesse período que ocorre o início do desenvolvimento e do letramento.

5. 2. 1. Multiletramentos na EI: conceitos

Como vimos, as escolas, ao selecionar conteúdos e considerar apenas a linguagem culta e o desempenho em textos escritos, reduzem e descontextualizam os múltiplos significados do letramento. A palavra surgiu de uma necessidade linguística para denominar o processo que antecede o aprendizado da língua escrita. Na atualidade, com os avanços das tecnologias, houve uma mudança significativa nas comunicações e nos meios de transmissão de mensagens, considera-se que as mídias digitais influenciam o cotidiano das crianças na primeiríssima infância, complexificam os meios de letramento e afetam a prática educativa dos educadores

no uso dos objetos lúdicos, assim, novamente, para atender uma necessidade social, o uso do termo multiletramento se torna mais apropriado.

A atualização do termo letramento por multiletramentos justifica-se nos estudos dos autores como, Street (1984), Wagner (1984) e Lanksher (1987), (apud. SOARES, 2003) que reforçam ser mais apropriado falar e estudar diferentes letramentos, do que propriamente de um único letramento. Pois, existem diversas linguagens e escritas, e também múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita.

O termo “multiletramento” surgiu da necessidade *proposta pelo Grupo de Nova Londres*³¹ de criação de uma *Pedagogia dos Multiletramentos*

Segundo Rojo (2012, p.1):

[...] o Grupo afirmava a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs³², e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro.

Um argumento usado foi que, os alunos contam, atualmente, com novas ferramentas de acesso à comunicação e informação, que acarretavam novos letramentos de “caráter multimodal ou multissemiótico”³³(ROJO, 2012, p. 2). A multiculturalidade é característica das sociedades globalizadas e dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa. Assim, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 2).

31 “A necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos, dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata; que, reunidos na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (USA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto em seu favor intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*” (ROJO, 2012, p.1).

32 Tecnologias da Informação e da Comunicação.

33 Diríamos, hoje, quinze anos depois, hipermediáticos.

Considerando tudo que foi abordado sobre a pré-história da escrita, a compreensão do desenvolvimento da escrita interior, a partir do gesto, presentes no ato de desenhar e no jogo das crianças, este sendo o primeiro movimento da escrita, pois traz em si um significado, “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”(VIGOTSKY, 1991, p. 121). O processo de letramento ocorre na interação da criança por meio das múltiplas linguagens na ação com os objetos lúdicos (brinquedos, materiais artísticos e de leitura). Alfabetizar através das mídias com os multiletramentos é atrelar as mídias digitais que a criança já vivencia ao processo de letramento e alfabetização escolar. Considerando que, assim como os materiais de leitura, materiais de brincar e materiais artísticos são meios de transmissão de mensagens, também o são, as mídias, que exercem influência sobre o aprendizado das crianças e, portanto, devem ser consideradas na prática educativa.

Levando em conta as multimodalidades (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos culturais. Logo, o multiletramento amplia o campo de visão, extrapola o letramento, repensa a prática e dialoga com a cultura midiática (SANTOS 2016, p. 33).

Nos justificamos em Soares (2002, p.105) que, como processo que envolve comunicação e vinculação de mensagens, o letramento não envolve só a escrita, mas, especialmente, o que ouvimos, falamos, olhamos, lemos e na interação com os diversos meios. Esse termo é plural, pois designa: “[...] diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo - não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial”.

Baseados nas afirmações anteriores, considera-se que preocupar-se só com o letramento escrito é um erro, pois, vivemos em uma sociedade com multiplicidade de linguagens, de mídias e de cultura e faz parte do cotidiano dos alunos. Dessa forma, assim como os meios tradicionais comunicam e desenvolvem as linguagens, também, as figuras e as imagens das mídias digitais (mapas, infográficos, fotos, vídeos, obras de arte e outros elementos visuais) exercem influência sobre o aprendizado das crianças, decorre desse fato, a necessidade de trabalhar com os multiletramentos (multilinguagens e multiculturas) desde a EI.

Como abordado, as mudanças sociais e tecnológicas ampliam e diversificam não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música (SANTOS, 2016). Defendemos que os educadores, nas práticas educativas em sala de aula, devem considerar e reconhecer a influência das novas tecnologias da comunicação e da informação na vida da criança, mesmo que no âmbito escolar, infelizmente, por desconhecimento, limitação de recursos e outros motivos, as possibilidades limitarem-se àquelas mais fáceis ou já enraizadas no dia a dia.

5. 3. O Brincar e a Ludicidade

Vimos que de 0 aos 3 anos é uma fase complexa e extremamente importante, na qual as ações do brincar, da arte e das leituras não podem ocorrer baseadas em conhecimentos do senso comum, pois, a partir do momento que a criança se encontra em uma instituição educacional, esse processo precisa ser pensado e planejado por profissionais qualificados. A criança desenvolve o pensamento simbólico ao agir no mundo, inicialmente por meio da sensorialidade e da motricidade, mediado tanto por objetos como por pessoas responsáveis por fazer a ponte da criança para com os conhecimentos culturais de usos e significados, possibilitando a sua apropriação.

Apesar da brincadeira ter papel educativo e desencadear os demais processos de desenvolvimento na criança, foi considerada, por muito tempo, como fútil e tinha como única utilidade a distração, o recreio papel relegado à recreação e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta (BROUGÈRE, 2004). Os resquícios dessa mentalidade na educação ainda se mostram presentes, disso se justifica o corte dado na transição da EI para o EF, quando foi retirada a brincadeira da escola, para dar lugar aos conteúdos sistematizados em áreas isoladas do conhecimento.

As mudanças relativas às concepções de criança e infância, segundo Aries (1981), tiveram início no século XVII. Contudo, foi na obra de Jean Jacques Rousseau que houve uma mudança na imagem da natureza da criança, quando

trouxe uma visão positiva das atividades espontâneas. Com o Romantismo³⁴, passou -se a exaltar os comportamentos naturais, quando a criança passou a ser vista como se estivesse em contato com uma verdade mais pura, expressando, quando em contato com a arte, um conhecimento imediato que o adulto geralmente tem dificuldade de expressar.

Assim, essa visão filosófica se impôs contra ao racionalismo das luzes, a brincadeira passa por uma reavaliação e valorização.

Somente a partir do reconhecimento do “sentimento de infância”, por volta do século XIII, que o lúdico passa a ser efetivamente associado à educação da criança pequena, tomados como comportamentos naturais dela, os jogos e brincadeiras passam a predominar nas escolas de EI, como é o caso do “Jardim da Infância” de Froebel, no século XIX (ALVES, 2009).

Essa valorização apoia-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira consiste em compor uma educação natural, que Brougère (2004, p.93) fala quanto aos estudos de K.Groos:

[...] precursor no assunto, escreveu sobre a brincadeira dos animais, mostrou o seu papel biológico como uma necessidade de qualquer animal pequeno superior, partidário do quadro Darwiniano sobre a teoria da evolução das espécies, afirma que o brincar é indispensável para o treinamento de instintos latentes, os animais possuem a juventude para que possam brincar, pois, somente dessa maneira, podem aperfeiçoar o tempo, pela experiência individual, os meios herdados e insuficientes por si mesmos, a fim de esta responder as tarefas da vida.

No entanto, questiona-se que os animais não apresentam, na brincadeira, apesar de estimulados, reais ganhos. As hipóteses dessa semelhança com o animal não se sustentam, visto que o comportamento da criança no brincar, tem como essencial a dimensão simbólica, que está ausente na brincadeira animal. No ser humano a brincadeira se difere de todas as outras, pois supõe-se um contexto social e cultural de relações interindividuais.

A brincadeira precisa ser ensinada, assim, como tantos outros comportamentos sociais (organização, concentração, disciplina, entre outros) que se espera que as crianças tenham, mas que não as ensinamos. Portanto, é necessário romper com o mito de que a brincadeira é natural ou inata.

34 Movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII, na Europa, que durou grande parte do século XIX.

Segundo Brougère (2004, p. 96), na aprendizagem a brincadeira anda enfraquecida, devido:

[...] ao enfraquecimento de modelos ideológicos, românticos e etológicos, que valorizavam a atividade lúdica espontânea da criança como uma fonte de aprendizagem. Há, então, a valorização da brincadeira como uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, com um aspecto para seduzir a criança. “diz: a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento.”

Percebe-se, ainda hoje, duas visões atribuídas ao brincar, uma livre e outra pedagógica, ambas equivocadas. “As contribuições das crianças são importantes, mas também, a disposição do lugar, o material proposto, a atitude do professor, etc” (BROUGÈRE, 2004, p.106). Pois, a brincadeira não é pedagógica por si só, mas o adulto tem papel ímpar nesse processo, potencializando o desenvolvimento infantil na brincadeira.

A maneira como, tanto a arte como o brincar são trabalhados na escola, podem ser postos como similares, ambos divididos entre os extremos, do livre (brincar livre e a autoexpressão na arte) para o controlado (brincar dirigido, ensino da arte conteudista, cópia, preenchimento de espaços, desenhos prontos para colorir).

Esses extremos, segundo Sans (1995), são prejudiciais para o ensino da arte, um ponto prevalece à autoexpressão em detrimento dos conteúdos historicamente acumulados; a outro prioriza apenas o ensino conteudista de transmissão de conteúdos; similarmente, para o brincar, tem-se o livre quando os educadores deixam as crianças brincarem livremente sem nenhum planejamento e intervenção, e o outro extremo, o brincar dirigido e pedagógico, preconizando exercícios motores de preenchimento de espaços, a escrita de letras. As atividades do brincar ficam delimitadas para preenchimento do tempo ou para o descanso após as atividades consideradas sérias.

Os dois polos são prejudiciais à criança se forem trabalhados separados, Sans (1995) ressalta que a escolha radical de uma ou outra opção causa um bloqueio da expressão infantil, prejudicando a naturalidade da criança e levando à insegurança criativa. O meio termo entre essas duas concepções de ensino seria o ideal para potencializar as descobertas da criança.

Sobre esses dois polos, segundo as entrevistas de Alves (2009, p. 70) com educadores de creches e pré-escolas, concluiu-se que, “As ações que visam à

exploração do lúdico na escola se pautam comumente na dimensão recreativa (essencialmente) e na dimensão didática (instrumento pedagógico), levando a uma percepção restritiva de suas possibilidades formativas e educativas”.

Tomado como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade – seja um jogo, uma brincadeira, uma história etc. – que preza uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutiva – e que tem por objetivo o princípio do prazer. Sob a perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso – em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas. De certa forma, elas afirmam uma incompatibilidade entre o lúdico e a educação da criança, partindo do princípio de que a educação de que elas tratam refere-se ao aprendizado dos saberes escolares (alfabetização, por exemplo). É a ideia de que a educação exige uma sistematização e racionalidade, tais que a tornam incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer de conhecer. (ALVES, 2009, p.53)

As divisões que impomos às crianças são formas sociais de compartimentar a realidade limitando-as em suas capacidades ativas e criativas de fazer relações. O cérebro, em si, como mostrado em estudos da neurociência, não trabalha dessa forma, mas na totalidade, estabelecendo conexões (CONSENZA, 2011). Por essa forma inter-relacionada de ver o mundo próprio das crianças, o teórico Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem Réggio Emilia, criou o poema “As cem linguagens da criança”:

Nela, ele nos fala das cem maneiras diferentes de a criança pensar, sentir, falar, inventar, sonhar... Mas, diz a poesia, os adultos roubam noventa e nove dessas cem linguagens das crianças. Na avaliação de uma instituição de educação infantil, devemos perguntar: o trabalho educativo procura desenvolver e ampliar as diversas formas de a criança conhecer o mundo e se expressar? As rotinas e as práticas adotadas favorecem essa multiplicidade ou, ao contrário, como sugere o poeta, roubam a possibilidade de a criança desenvolver todas as suas potencialidades? (BRASIL, 2009. p.40)

Como nos mostram Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 160), “[...] as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros”. A criança, a partir dessa abordagem, é vista com inúmeras e diferentes linguagens, habilidades de pensar, escutar, compreender e sonhar, todas elas estão lá, aguardando alguém que as veja e as aprimore.

Como um elemento da cultura, o lúdico está presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. A sua função é de

significante, Huizinga (1980) afirma que a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassa os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida.

O lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz de conta, do “como se” (CAMPBELL, 1992, apud. ALVES, 2009, p.46).

O lúdico, segundo Kishimoto (2011) e Cunha (2004), presente nas ações das crianças, engloba a proposta de jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo em vista a grande responsabilidade do educador para alcançar a aprendizagem dos educandos, sem negar o direito de aprender e aprender com prazer. Oliveira (2010) constatou que o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

O prazer do lúdico está na capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É esse aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer na qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo.

Nesse sentido, Kishimoto (2011) aborda que toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Na EI, por meio das atividades lúdicas, a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Assim, o lúdico é um recurso imprescindível para a criança se comunicar, para se relacionar com o outro, para compreender a si mesma e as “coisas” que ocorrem à sua volta de modo a contribuir com o seu processo de desenvolvimento.

Contudo, muitas vezes, pelo fato da criança ser dependente economicamente do adulto, ela não é vista como uma estrutura psíquica diferente deste, mas sim, inferior, mais fraca e pobre, como se este fosse sábio e erudito (SANS, 1995). Precisamos nos atentar, pois:

A natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar. Ela é considerada improdutiva para o esquema social adulto, porque o que faz está ligado às coisas não sérias e não produz um produto considerado válido. Assim, o lúdico vem sendo desestimulado para dar lugar ao aprendizado que pertence aos planos do adulto. Isso acontece porque “uma sociedade, com todas as suas deformações e virtudes, estabelece a visão de um adulto ideal” (MORAIS, 1989, p. 124. apud. SANS, 1995).

Infelizmente, vemos fortalecida a dicotomia, entre educadores e pais, da escola como um lugar de:

[...] estudar (o que exige responsabilidade e seriedade) e não de brincar (atividade improdutiva, face à soberania do conhecimento racionalista). Nesse contexto, a Educação Infantil (creches e pré-escolas) se torna sinônimo de recreação, ou seja, a criança que frequenta a educação infantil brinca, desenha, ouve histórias, realiza algumas atividades de socialização, de lateralidade, consciência corporal, dentre outras. Não se diz que ela estuda. A imagem de que a educação infantil é um espaço de recreação anuncia o preconceito, entre outras coisas, em relação ao lúdico, ao valor educativo das brincadeiras, dos jogos, dos contos de fadas, enfim, da fantasia. Entre brincar e estudar, dilema proposto por Cecília Meireles, constata-se que, aos poucos, a educação infantil está optando pelo estudo (pela disciplina). Isso significa partir da premissa de uma atividade pedagógica pautada na seriedade, na responsabilidade, na atenção, no trabalho árduo, contexto que supostamente se opõe ao universo lúdico. Postura que pais e direção exigem, relatam as professoras. Nessa perspectiva, o lúdico é concebido como passatempo, como atividade secundária do processo educativo. (ALVES, 2009 p.53)

Quanto à importância do lúdico na educação, o RCNEI (BRASIL, 1998a, p.28) recomenda a sua inserção como atividade permanente na EI, uma vez que, ao propiciar a brincadeira, “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos [...]”. O brincar, segundo o documento é visto como:

[...] um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998b, p.23)

Baseado nessas concepções de valorização da atividade lúdica e do brincar como fundamentais para o desenvolvimento infantil e das capacidades de relacionamento interpessoal, autocontrole, planejamento, aprendizado, entre outras.

As Instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas,

tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição e gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da imitação e da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente. (CUNHA, 2004, p. 10)

A criança, ao brincar, age sobre os objetos, que estabelecem pontes com o universo simbólico, potencializando os “processos mentais superiores” (raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outros). Como por exemplo, um livro de animais, no qual os nomes das figuras e das ilustrações ligam-se à imagem mental do animal evocando suas características e especificidades (VIGOTSKY, 1984).

No ato de brincar, a ação da criança está subordinada ao significado, no qual o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, segundo Vigotsky et. al. (2001, p. 135), como “[...] no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” Os objetos motivam o agir, quanto menor a criança, mais eles ditam as suas ações e comportamentos, pois:

[...] o objeto é dominante na razão objeto significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torne-se o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/ objeto (Vigotsky et al. 2001. p.129).

Para que a transição em direção à operação com significados ocorra, a criança precisa de situações reais de ver, tocar, fazer, manipular, ouvir, entre outras ações, que constituirão o seu repertório, possibilitando lidar com os significados no lugar dos objetos. Nessa substituição no brincar “[...], o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada” (VIGOTSKY et al. 2001, p. 129).

O ato de brincar é intrínseco às ações das crianças que, como um aprendizado cultural, mediado pelos adultos, ao agir sobre os objetos faz-se pontes de acesso ao mundo adulto, possibilitando fazerem aquilo que nas atividades adultas não poderiam. Nessa relação, as pontes são tanto da possibilidade de realizar ações como de apropriar significados. As esferas que o brincar alcança são imateriais, envolvendo a ludicidade, imaginação, criatividade, adentrando os campos da representação mental, do pensamento e da linguagem.

5. 4. Os Objetos Lúdicos

Vimos que o lúdico³⁵ está presente nas vivências das crianças ao se relacionarem entre si, com os adultos e com o meio; que, ao manipular materiais de arte, de brincar e de leitura, faz-se leituras, desenvolvendo também outras capacidades como a imaginação e a criatividade. Vigotsky (1991) afirma que a criança brinca não só pelo prazer, mas a ludicidade é “[...] o seu meio expressivo fundamental” que simboliza suas experiências e desejos (SANS, 1995, p.75). É evidente que as crianças não reservam o brincar e o lúdico para um tempo fora da sua realidade, para elas, essas relações são intrínsecas ao próprio fato de estarem vivas e se expressarem sobre o meio.

A importância da manipulação e ação sobre os materiais fica clara, fala de Albano (2012, p.32):

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação está presente no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isso desenha, por isso cria: porque brinca.

Os objetos lúdicos, materiais de arte, de brincar e de leitura, ao considerarem os multiletramentos, ampliam-se para as tecnologias das mídias digitais. Salientando que, apenas consideraremos as influências e o papel que as tecnologias exercem nos processos de letramento e alfabetização, mas não propomos estudá-las aplicando às creches. Justificamos essa delimitação devido aos seguintes motivos: As instituições de EI não possuem recursos para investir em materiais tecnológicos; se os profissionais possuem falta de formação nas áreas relacionadas ao desenvolvimento infantil, o que se pode esperar quanto aos conteúdos tecnológicos? As crianças possuem acesso às tecnologias em casa, manipulando tablets, celulares, computadores ou assistindo TV, mas não têm acesso e muito menos são incentivadas a manipular materiais artísticos, brinquedos adequados e livros infantis; Por esses e outros motivos, consideramos de primordial

35 É importante pontuar que “lúdico” é uma palavra que deriva do termo latino ludus, que remete às brincadeiras e aos jogos (Cunha, 1997). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar.

importância, orientar e discorrer sobre os materiais relacionados à arte, ao brincar e à leitura, e às tecnologias. Apesar de considerarmos sua influência, esse não é o foco desse estudo.

Sabemos que nas instituições, muitas vezes, a criança é um expectador passivo, sem atuação expressiva, produto de um sistema escolar que impinge, desde cedo, conhecimentos lógicos e práticos, deixando a sensibilidade definhando. O papel do brincar se reduz apenas como um passatempo das atividades consideradas “sérias”. Sans (1995) reforça esse aspecto quando fala que a perda do “lúdico” provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade.

Kishimoto (2010, p.1) define a importância do brincar como “[...] uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

O brincar tem papel central para a criança, pois é através das brincadeiras que ela faz leituras de mundo, age, relaciona, sintetiza e cria circunstâncias novas. A criança como agente em um mundo adulto, através do brincar, torna-o acessível às suas possibilidades. O ato de brincar possui a dimensão circular na brincadeira, na qual as aprendizagens se somam, o brinquedo é apenas o suporte, o importante é o ato de quem brinca e o sentido que é dado. Para Vigotsky (1991), o objetivo de suas ações está na própria ação, compreendendo que, no brincar, o propósito não é a produção de um produto final, mas a produção de sentido que se dá na própria ação lúdica. Não se atentar para a forma como a criança lida com o mundo, faz com que, aos poucos, ela deixe sua vivência do lúdico e passe a incorporar valores que a desviam da necessidade básica de ser criança, que é a ação lúdica.

A educação, muitas vezes, não é pensada a partir das necessidades da criança, mas nas do adulto, que reduzem as possibilidades de aprendizado ao limitar as múltiplas linguagens expressivas da criança transformando-as em uma “monolinguagem”, considerando apenas os conteúdos escolares, por exemplo, valorizando a oralidade e a linguagem escrita, e desprezando os demais momentos em que a criança aprende. Assim, materializa-se para a EI a escolarização precoce com a transposição de objetivos, metodologias e avaliação próprios do EF. O brincar, a arte, a ludicidade e as múltiplas linguagens não estão inclusas nesse universo escolar, sendo ofuscadas, com tentativas de reduzir e formatar a criança a se comportar como se fosse um adulto em miniatura.

O adulto projeta-se como um modelo à criança, equiparando sua posição e esperando que as ações infantis sejam iguais as suas, na maioria das vezes, não considerando o que é melhor para ela e, com isso, prejudicando o seu desenvolvimento. Acaba, em alguns casos, um empecilho, quando poderia ser um facilitador e catalisador do brincar infantil, colocando-se no ápice dos processos de desenvolvimento e infantilizando as experiências infantis. Precisamos nos atentar para o fato da criança possuir um modo próprio de viver que, apesar de tomar os adultos como exemplo para enriquecer seu repertório e referencial, a sua realidade difere da deles.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 18) garantem que as instituições, através da proposta pedagógica, busquem atender às necessidades para o desenvolvimento, tendo como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O educador, na atuação com as crianças, deve romper com formas de representação cristalizadas resgatando seu processo expressivo, voltado a brincar com materiais diferentes, valorizando as suas próprias descobertas das formas, espaço e cor, num mergulho com as crianças na busca do inusitado, do novo e da descoberta, acompanhando o processo expressivo infantil, concomitante ao seu próprio processo expressivo criador. Pois, se o adulto não compreender o que a criança sente, ele não poderá valorizá-la e apoiá-la nas suas descobertas. Muitas vezes, o que ocorre é o esquecimento do que é ser criança e de como é a sensação do novo nos primeiros contatos com o mundo, assim, espera-se da criança um comportamento adulto perante as situações e as vivências, limitando-a de viver a infância em toda a sua plenitude.

Refletindo, no decurso desse estudo, percebe-se que os educadores não se colocam como profissionais e especialistas nas suas respectivas áreas; o que, diferente de outras profissões, como médicos, advogados, arquitetos, engenheiros, entre outros, que na sua postura, agem com profissionalismo e, assim, são unânimes em exercer o seu trabalho com seriedade, fato que reflete nos salários e na valorização social dada a essas atuações. Por outro lado, os educadores

esperam esse mesmo retorno social, mas não se posicionam de acordo ao que esperam, muitas vezes, amparados, na sua atuação por crenças do senso comum, pelo “achismo”, e muito pouco, se apoiam, se a tiveram, na formação.

Quanto ao trabalho realizado nas creches, Bernardo (2015) salienta que a falta de formação acadêmica dos profissionais e a inação para o planejamento, realização, registro e avaliação das ações, faz com que as ações predominantes com crianças de 0 a 3 anos, sejam o brincar livre e o cuidar, pressupondo que as crianças brincam de forma espontânea por si só.

No entanto, uma postura espontaneísta e outra reveladora de qualidade, diferem-se, segundo o documento “Brinquedo e Brincadeiras nas creches”. (BRASIL, 2012, p.12) define o brincar de alta qualidade como:

[...] resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeira, 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 do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessária 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 da equipe das creches.

Entende-se que os objetos lúdicos precisam ser selecionados de acordo com o objetivo e a faixa etária a qual se destinam, usados com a devida mediação de profissionais para que visem expandir suas possibilidades, avaliados quanto a um processo e não um produto, e registrados, objetivando pensar, refletir e ressignificar a prática.

Separamos os objetos lúdicos disponibilizados às crianças em três categorias: os materiais de brincar, de arte e de leitura, que permitem os processos de criatividade, imaginação, leitura, ludicidade e brincadeira (Como mostra a tabela 7):

Os OBJETOS LÚDICOS são os materiais de leitura, de arte e de brincar, que permitem os processos de criatividade, imaginação, leitura, ludicidade e brincadeira.

- OS MATERIAIS DE LEITURA (verbal e não verbal): permitem os processos de ler, materiais que podem ser destinados ao público infantil ou adulto, mas ambos influenciam a criança.

- OS MATERIAIS DE ARTE: permitem as múltiplas linguagens da arte (dança, música, imagem, teatro), são os materiais artísticos que permitem a manipulação, interação e criação.
- OS MATERIAIS DE BRINCAR: permitem que ocorra a brincadeira.

Lembrando que esta é uma divisão didática e que estão citados apenas alguns dos materiais, mas que existem outros possíveis de serem usados.

Tabela 7: Os Objetos Lúdicos

OBJETOS LÚDICOS					
LEITURA		ARTE			BRINCAR
CRIATIVIDADE – IMAGINAÇÃO – LEITURAS – LUDICIDADE – BRINCADEIRA					
PROCESSOS DE LEITURA		MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA ARTE			BRINCADEIRA
MATERIAIS DE LEITURA (Verbal e não verbal)		MATERIAIS ARTÍSTICOS			MATERIAIS DE BRINCAR
Infantil	Adulto	Riscadores	Suporte	Tridimensional	Brinquedos industriais, Artesanais Reciclados Utensílios do cotidiano Elementos da natureza: folhas, pedras, terra, areia, água e outros.
Livros Revistas	Livros, Revistas Jornais Bilhete Cartazes Panfletos Obras de arte Desenho Fotografias	Canetas lápis Giz Pincéis Dedo	Papéis Isopor Madeira Parede Chão Embalagens Corpo	Argila Massa de modelar Massa caseira, Massa de papel	
		Justaposição (assemblagem)			
		Recorte: revistas, jornais...			
		Materiais reciclados Elementos da natureza: folhas, pedras, terra areia, água e outros			

Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

Com essa tabela, busca-se delimitar o material por suas especificidades, mas, ressalta-se que os processos de brincar, ler e criar, como também, a criatividade – imaginação – leituras – ludicidade – brincadeira são unos às ações das crianças. Transitando da visão de partes para a visão do todo, busca-se compreender as ações das crianças.

Essas práticas e a organização do tempo em que ocorrerão as ações são denominadas como atividades permanentes àquelas que respondem às

necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de ações permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.

Consideram-se, entre outras, como atividades permanentes: brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças fiquem sozinhas se assim o desejarem; cuidados com o corpo.

Os materiais potencializam as múltiplas formas de ler, relacionar e criar; ao serem manipulados, desenvolvem as capacidades estéticas do senso compositivo que existe tanto na justaposição dos brinquedos, como na variação das cores, formas e traços no desenho, em ambos, a criança usará o sentido harmônico, por critérios próprios de acordo com o seu conhecimento, gosto e vontade. O ler, criar e o brincar ocorrem simultaneamente, nos quais os materiais instigam os processos de leitura na primeira infância e, por meio da imitação, do faz de conta, do desenho e outras formas, transita-se dos processos concretos para os abstratos (CUNHA, 2004).

As capacidades mentais provêm de um referencial, de um repertório sem o qual não se imagina ou cria, sendo necessária uma imagem prévia. Por exemplo, na frase “um elefante rosa”, no qual vê-se mentalmente a imagem do animal e une-a à cor rosa, ambas coisas já conhecidas; agora com a frase inventada “cromopila crilispila chole”, percebe-se que, sem a imagem ou experiência prévia, não é possível compreender e muito menos imaginar o que seja. Esse exemplo foi para mostrar que o referencial da criança provém da realidade que conhece, transmutando o real imaginativamente. Assim, mesmo que nas primeiras produções infantis seu desenho pareça abstrato, isso não será na intenção, apenas no aspecto visual. Nem sempre aquilo que a criança faz graficamente deve ser a representação de algo real, muitas vezes ela está envolvida com o manejo de matérias e formas, e não propriamente com o significado de sua produção. Segundo Cunha “[...], expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e ao vivido” (2004,

p.25). Desse modo, as intervenções dos educadores deveriam ser no sentido de ampliar o modo da criança ver, registrar e imaginar o mundo.

O esquema a seguir ilustra os processos de ler, criar, e brincar que constituem as linguagens nas quais as crianças se expressam.

Figura 3: As múltiplas linguagens da criança.



Fonte: material produzido pela pesquisadora*.

A inter-relação das múltiplas linguagens da arte ao desenvolvimento infantil propõe a necessidade das áreas da arte e educação atuarem juntas na EI. No entanto, esse encontro apenas pode ocorrer quando os profissionais, cientes das especificidades de cada campo, se dispuserem a olhar, a procurar compreender as diferenças e, então, iniciar um diálogo (ALBANO, 2010). A criança, ao agir sobre os objetos expressivos (desenho, pintura, modelagem, entre outros), constitui seu processo criativo. Na formação do educador deve haver o espaço para a reflexão sobre como a criança vivência as experiências e a descoberta do mundo por diversas linguagens, ampliando o referencial pessoal e cultural.

6. OS LEVANTAMENTOS REFERENCIAL E DOCUMENTAL

6. 1. Pesquisas de Relatórios Científicos - Artigos, Teses e Dissertações

Na metodologia, apresentam-se detalhados o percurso dos levantamentos, o levantamento dos relatórios científicos, artigos, teses e dissertações. Segue a apresentação geral das pesquisas (APÊNDICE 1 – TABELA COM AS PESQUISAS).:

Pesquisas selecionadas na BASES DE DADOS DA REDE DE BIBLIOTECAS DA UNESP: SCOPUS, WEB OF SCIENCE, SCIELO E PARTHENON.

Em primeira instância, constatou-se que um total de mais de 200 pesquisas que, apesar de tratarem da criança 0 a 3 anos, tratavam-na quanto aos aspectos da área da saúde, o que justifica o caráter assistencialista atribuído à educação de crianças pequenas.

Na área dos objetos lúdicos e processos de letramento com crianças de 0 a 3 anos, encontrou-se 16 estudos que foram apresentados e categorizados:

A. Pesquisas que abordam sobre a leitura com bebês e o incentivo a bibliotecas:

a. Stričević e Čunović (2013) abordam sobre as bibliotecas para bebês e crianças pequenas, incentivando a leitura em casa. Em 2007, a IFLA publicou as Diretrizes para Serviços de Bibliotecas para Bebês e Crianças, valorizando o Incentivo à promoção da leitura e desenvolvimento de habilidades orais, bem como na promoção de hábitos regulares de adesão à biblioteca;

b. Ralli e Payne (2016) falam da relação da criança com o jogo e suas ligações com o letramento. A partir da experiência da Biblioteca Pública de Brooklyn, desenvolveu-se um currículo baseado em jogos para bebês e crianças pequenas, incluindo atividades de brincar sugeridas e dicas práticas para a criação de "play stations" nos programas tradicionais de storytime ou em jogos de grande escala;

c. Justo³⁶ (2016) aborda sobre os objetos lúdicos nos processos de letramento social com bebês por meio dos livros, incentiva os benefícios de se ter bibliotecas desde a mais tenra idade. A pesquisa objetiva conhecer bibliotecas de Botucatu, sua

³⁶ Pesquisa de TCC orientada pela Prof^a Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, que também a dissertação de Mestrado "Indicadores para uso de Objetos Lúdicos: Instrumentos para multiletramento em creches".

legislação e documentos oficiais, investigando a relação das crianças com os objetos lúdicos e descrevendo a realidade das bibliotecas estudadas.

B. Pesquisas que relacionam o desenvolvimento da linguagem da criança na situação do jogo e da brincadeira;

a. Lee, Y.-J. et. al. (1997) investigaram quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem das crianças no ambiente de jogo;

b. Mendes e Moura (2004) investigaram a importância da brincadeira e da linguagem para o desenvolvimento inicial da criança;

c. da Silva (2016) estudou maneiras que os bebês (6-18 meses) se comunicam e a influência dos espaços nessa relação do brincar. Experiência realizada em três creches municipais, vinculados ao subprojeto PIBID “Brincadeiras contemporâneas, peças anteriores: crianças e a produção de culturas infantis”.

C. Pesquisas que incentivam o trabalho de livros com bebês para o letramento:

a. Hardman e Jones (1999) relatam a avaliação de uma iniciativa de letramento, com o projeto “Bebês e Livros” de Kirlees. Projeto realizado com 20 cuidadores que revelou o valor desse tipo de intervenção com bebês de 7 meses;

b. Straub (1999) trata do programa READ TO ME: Incentiva a leitura de livros infantis de imagens para bebês, como um recurso subestimado para abordar as habilidades parentais, questões de desenvolvimento, melhorar o apego emocional, satisfação e o letramento;

c. Fortman et.al. (2003) abordaram sobre o Projeto Leitura: que orienta sobre o letramento e incentiva o uso de livros com bebês de 0-12 meses. Os resultados obtidos com os membros da população, após a conscientização através de uma fita de vídeo sobre a importância da leitura, acarretaram o aumento da leitura nas famílias.

d. Brown et. al. (2017) realizaram um estudo que avaliou a leitura inicial com bebês e crianças pequenas (0-3). No qual explorou, a partir de questionários, as opiniões dos pais e as práticas de leitura em casa, os resultados mostraram que os pais valorizam a leitura e leem regularmente com seu bebê. No entanto, os dados sugerem que alguns pais têm dificuldade em escolher livros adequados e têm conhecimento limitado de como promover habilidades de comunicação precoce enquanto compartilham o livro de histórias com seu bebê. Os pais da área menos favorecida relataram menor frequência de leitura, possuíam menos livros infantis e

demonstraram mais dificuldades na seleção dos livros em comparação com os pais de uma área mais vantajosa.

e. Lee (2017) investigou as maneiras através das quais os professores podem facilitar os hábitos de leitura das crianças, fornecendo oportunidades de alfabetização em ambientes de aprendizagem não convencionais e explorando os contextos em que as crianças se envolvem em atividades de leitura independentes. Os achados deste estudo mostram que as crianças podem desenvolver a alfabetização através da participação em atividades, interagindo com os colegas enquanto leem livros em ambientes não convencionais.

f. de Grande (2016) mapeou objetos projetados para bebês e as práticas no primeiro ano de vida, avaliou a prevalência desses objetos em oposição à escolha de objetos de uso geral, identificou os sentidos, os motivos e as formas de legitimação das práticas e os efeitos imprevistos associados a eles. Os dados apresentados utilizaram as informações coletadas em 14 entrevistas realizadas em lares com bebês de 7 a 12 meses na cidade de Buenos Aires. Os resultados são uma ampla presença de objetos específicos, níveis heterogêneos de uso, forte ligação entre o sucesso dos objetos projetados e sua capacidade de permitir que os pais realizem atividades no cuidado simultâneo do bebê.

D. O desenvolvimento da comunicação dos bebês:

a. Almeida e Valentini (2013) investigaram 40 bebês, entre seis e oito meses, provenientes de dez berçários de famílias de baixa renda. Verificaram o impacto de uma intervenção cognitiva motora no desenvolvimento de bebês quanto à motricidade ampla, motricidade fina, linguagem e interação. O programa de intervenção propiciou experiências de perseguição visual, manipulação de brinquedos e controle postural. Observaram-se restrições no espaço físico e nas oportunidades para brincar e interagir, os educadores centravam sua atenção no cuidado com a higiene e a alimentação dos bebês. Bebês provenientes de escolas com contextos mais apropriados ao desenvolvimento apresentaram desempenhos superiores. A intervenção repercutiu positivamente no desenvolvimento global dos participantes. Em conclusão, ações educativas e estratégias interventivas devem ser implementadas nas creches, priorizando o processo de desenvolvimento infantil.

E. Influências da mídia no letramento:

a. Mol et. al. (2014) realizaram uma pesquisa, com bebês de 9-18 meses, a qual analisou o efeito da mídia sobre o desenvolvimento da leitura, a partir da

constatação de que existe um número crescente de produtos de mídia que pretendem ensinar os bebês a ler. Os estudos indicaram que os bebês não aprenderam a ler usando a mídia do bebê, apesar de alguns pais mostrarem grande confiança na eficácia do programa.

F. Avaliação do letramento de bebês

a. Weigel et. al. (2017) avaliaram as habilidades iniciais de letramento em crianças pequenas e desenvolveram quatro medidas fundamentais. Descreve quatro novas medidas de desenvolvimento do letramento e fornece evidências preliminares de sua confiabilidade e validade. Os resultados mostram que as medidas de Conhecimento Representativo, Conceitos Sobre Símbolos, Habilidades de Manipulação de Livro e Símbolos Ambientais foram bem-sucedidas em uma amostra de 148 crianças. As descobertas possuem várias implicações para o estudo do desenvolvimento do letramento de crianças pequenas.

F. Trabalhos cujo resumo não foi encontrado:

a. Muir et. al. (1994): esse trabalho não apresentou resumo, assim, não foi possível ter uma visão mais aprofundada dessa pesquisa.

Pesquisas selecionadas na BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR - CAPES E BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES-BDTD.

Com as combinações das palavras-chave, encontrou-se um total de 208 pesquisas, das quais apenas 6 foram selecionadas por serem pertinentes a este estudo, sendo 3 trabalhos em nível de mestrado e 3 de doutorado. A seguir, apresentamos os 6 trabalhos encontrados:

A. A dissertação de Cruz (1995) “PALAVRAS E GESTOS NO JOGO INTERATIVO: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO COTIDIANO DE UM BERÇÁRIO DE CRECHE”, aborda as significações das ações das crianças de 0 a 18 meses em ambiente social, a partir do referencial histórico-cultural;

B. A tese de Stahlschmidt (2002), “A CANÇÃO DO DESEJO: DA VOZ MATERNA AO BRINCAR COM OS SONS, A FUNÇÃO DA MÚSICA NA ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA DO BEBÊ E SUA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITO”, investiga a função da música, enquanto atividade lúdica e elemento constitutivo da voz, na consolidação dos laços mãe-bebê, ou cuidador-bebê, discutindo suas implicações

na estruturação psíquica deste e sua constituição como sujeito (bebês de 0-24 meses);

C. Dissertação de Guimarães (2011), “ENCONTROS, CANTIGAS, BRINCADEIRAS, LEITURAS: UM ESTUDO ACERCA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E O OBJETO LIVRO NUMA TURMA DE BERÇÁRIO”, aborda a prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco de atenção as interações dos bebês (0-18m) e das crianças pequenas com o objeto livro;

D. A dissertação de Castro (2011), “A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DOS E ENTRE OS BEBÊS NO CONTEXTO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, aborda sobre as diferentes estratégias comunicativas dos e entre os bebês no cotidiano coletivo da educação infantil, em uma instituição pública municipal;

E. A tese de Lombardi (2011), “FORMAÇÃO CORPORAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO TEATRO” aborda sobre a formação corporal do profissional da EI. Os resultados mostram que a ausência da formação corporal priva os pedagogos da compreensão do corpo e do movimento para a construção do conhecimento e para o trabalho pedagógico com bebês; prejudicando a compreensão das linguagens expressivas das crianças na primeira infância (0-3 anos);

F. A dissertação de Silva (2012), “É NA CRECHE QUE SE APRENDE A IR PARA A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO DAS CRIANÇAS EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA NA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE” apresenta orientações e analisa os eventos de letramento nos quais as crianças participam dentro e fora do contexto escolar.

Pesquisas selecionadas na ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED.

Selecionaram-se 3 pesquisas relevantes, das 227 encontradas, sendo dois artigos provenientes de dissertações e um de tese.

A. Artigo de Corsino (2012), “INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA”, aborda sobre as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam discursos e práticas na EI, da rede municipal de ensino, do Rio de Janeiro (crianças de 0-6 anos).

B. Artigo de Castro (2013), “A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE OS E DOS BEBÊS NO ESPAÇO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, aborda sobre as diferentes estratégias comunicativas dos e entre os bebês no cotidiano coletivo da educação infantil, em uma instituição pública municipal (Pesquisa de mestrado apresentada na busca realizada na BDTD)

C. Artigo de Mattos (2013) “LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ, aborda sobre as práticas de leitura literária na creche (crianças de 11 meses e 1 ano e 6 meses).

Para que fosse possível aprofundar as análises, dentre as 25 pesquisas apresentadas, selecionou-se seis que tratassem de crianças de 0 a 3 anos com o foco nos objetos lúdicos, na leitura e na comunicação.

Os critérios para seleção foram: a acessibilidade ao material; a pertinência e a importância para o estudo e o tempo para a análise. Os textos foram inter-relacionados com a temática da pesquisa, tecendo, assim, contribuições para a criação do produto desta dissertação.

O estudo de Justo (2016) aborda sobre os objetos lúdicos nos processos de letramento social com bebês por meio dos livros; o autor estuda e incentiva os benefícios do uso de bibliotecas desde a mais tenra idade. A pesquisa objetiva conhecer, caracterizar e analisar as bibliotecas de Botucatu, a legislação e os documentos oficiais; investigando a relação das crianças com os objetos lúdicos e descrevendo a realidade das bibliotecas estudadas.

Guimarães (2011), a prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco de atenção as interações dos bebês (0-18m) e das crianças pequenas com o objeto livro. Nesse mesmo viés, Mattos (2013) aborda sobre as práticas de leitura literária na creche (crianças de 11 meses e 1 ano e 6 meses).

Os estudos de Justo (2016), Guimarães (2011), Mattos (2013), foram escolhidos e agrupados por trazerem temáticas complementares, vindo ao encontro

dos usos dos objetos lúdicos, abordam sobre o uso do livro, os espaços e as práticas de leitura. Justo (2016) fala que as bibliotecas privilegiam a disseminação cultural e são palco de diversas atividades, no qual as “[...] crianças poderão usufruir serviços como contação de histórias, roda de leitura, dinâmicas culturais, palestras, exposições, cursos, concursos e oficinas, além de poder emprestar e consultar no local, livros, revistas e outros materiais” (KOBAYASHI, 2013, p.132).

Como vimos, o letramento ressalta as práticas sociais com o uso da escrita. Assim, um dos caminhos para potencializar essas práticas é fornecer às crianças ambientes com objetos a serem manipulados e decifrados. No estudo de Justo (2016) e Guimarães (2011), o foco foi sobre os materiais de leitura; no caso, o objeto livro. Defendendo que, ao se proporcionar à criança, vivência com esses materiais, ela interioriza essas práticas, desenvolve hábitos de leitura.

[...] aprende ler, “lendo” livros; manipulando-os; vendo as suas imagens, os desenhos; identificando letras, palavras; virando páginas; fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita; aprendendo convenções com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras escritas, cursiva e orientação espacial para leitura (KOBAYASHI, 2012, p.102).

Mattos (2013) afirma que a aprendizagem da língua está associada ao contato com os diversos textos e seus suportes. Para construir a capacidade de ler e as práticas da escrita, é preciso conhecer e conviver com acervos literários, aprender, de maneira similar, a reprodução, incutindo na criança o gosto pela leitura. Como exemplo, citamos Brasil (1998), p.128, vol.3: “[...] Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro, emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo”.

A relação da criança com o brinquedo e seu uso é, muitas vezes, ditada pelo adulto. Mesmo que visando ao cuidado com a criança, é preciso entender que a atividade de brincar com o brinquedo envolve ações que vão muito além de olhá-lo:

Brinquedo não é só para ver, é para tocar, sentir, lamber, movimentar, experimentar suas possibilidades em todas as formas e jeitos. Às vezes, a curiosidade leva a destruir o brinquedo para conhecer seu interior, ver como funciona, o que acontece com ele, o que faz ele se mover. Brinquedo é para todas as idades e só tem função quando utilizado para brincar. Brinquedo é material de consumo, estraga, perde validade, fica antigo, fora de moda, quebra. Não é objeto de decoração. Brinquedo é suporte de brincadeira, portanto, deve estar sempre disponível. (KISHIMOTO, 2012, p. 147)

Os autores ressaltam que a disposição dos jogos, brinquedos e demais materiais utilizados pelas crianças devem estar organizados de maneira a facilitar as atividades, prezando pela autonomia e segurança. É fato que os materiais costumam se desgastar com o tempo, o que não pode caracterizar motivo para guardá-los em armários longe do alcance das crianças.

As primeiras experiências de leitura variam de acordo com o indivíduo: há aqueles que entraram em contato com a literatura ainda no útero de suas mães; outros que eram ninados com histórias cantadas, contos clássicos ou ainda pequenos trechos da Bíblia; alguns fizeram uso de livros em diversos materiais e formatos, por exemplo, livros para banho, de tecido, sonoros, pop-ups; outros ainda conheceram a literatura somente na escola (JUSTO, 2016, p.28).

O acesso à literatura não está ligado à faixa etária do sujeito nem aos conhecimentos prévios pelo fato de que “[...] não existe uma idade mínima que a criança seja estimulada à leitura. Desde que o indivíduo tenha a percepção de imagens, sons, cores e texturas, é possível iniciá-lo nessa prática” (KOBAYASHI, 2013, p.125), (MATTOS, 2013).

Um exemplo do livro sem texto é o de imagens, em que a leitura é feita através do olhar do leitor. Por meio da observação assídua, encontra-se o olhar do autor e cada qual significa o que vê, de acordo com sua leitura e percepção do mundo (ABRAMOVICH, 2006, apud. JUSTO, 2016).

Para a formação de hábitos de leitura, deve dar liberdade para que as crianças façam suas próprias escolhas sobre o que querem ler, e não como os adultos costumam fazer ao optar e persistir nos materiais – livros, gibis, almanaques, entre outros, de sua preferência.

Os autores concordam que o acesso à literatura diz muito sobre o hábito de leitura do indivíduo: “Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura.” (BRASIL, 1998, p. 143, vol. 3). Sendo assim, o oferecimento de bons livros está relacionado com o surgimento de leitores assíduos, que se deleitam com a leitura.

Castro (2011; 2013) aborda, tanto na sua dissertação como em um artigo, sobre as diferentes estratégias comunicativas dos bebês no cotidiano coletivo da educação infantil, em uma instituição pública municipal; também, da Silva (2016) estudou as formas como os bebês (6-18meses) se comunicam e a influência dos

espaços nessa relação do brincar. Ambas as autoras, em contextos e problemáticas diferentes, abordam sobre a temática da comunicação entre os bebês.

Consideramos imprescindíveis tais estudos, que valorizam as diversas maneiras que as crianças pequeninhas se comunicam, concebendo-as como sujeitos a serem compreendidos em suas particularidades. Pois, comumente, na ausência ou inteligibilidade da fala, julga-se que os bebês não pensam, não se comunicam, não expressam sentimentos e, portanto, não se pensa e concebe importância ao seu aprendizado.

Após esses desdobramentos, conclui-se que os pesquisadores que se propunham a abordar a leitura e a comunicação dos bebês, compreendem o significado de letramento e têm propriedade sobre o assunto.

Um fato interessante que foi constatado na busca, refere-se à palavra *literacy*, que é traduzida da língua inglesa para o português pelos tradutores do *google* como “alfabetização”, entretanto, segundo as bibliografias estudadas, “letramento” e “alfabetização” não são sinônimos, um está contido no outro, mas são processos diferentes, e a tradução correta de *literacy* é “letramento”. Mas, curiosamente, a tradução inversa da palavra letramento da língua portuguesa para a inglesa, é traduzida como *literacy*. Ressaltamos que, inicialmente, essa falha pode causar uma interpretação errônea a quem buscar seu significado.

Estudando as autoras Soares (2003) e Martins (1994), constata-se que o termo “alfabetização” e “alfabetização precoce” não são apropriados para referir-se ao letramento nos três primeiros anos de vida; uma denominação adequada seria “letramento social”. Apesar de um levar ao outro, no decorrer do desenvolvimento e do contato social da criança, o letramento tem início anterior à alfabetização, mantém-se nesse processo e continua depois dele. A alfabetização, por sua vez, para Soares (2003), processa-se em contextos de letramento.

A confusão dos termos “letramento” como “alfabetização” ou “alfabetização precoce” não é prejudicial somente relativa à denominação em si, mas, ao atribuirmos ao “letramento” o significado de “alfabetização”, nos remetemos a práticas de sala de aula que são inadequadas às crianças de 0 a 3 anos, como a memorização e a escrita das letras, entre outras.

Segundo Vigotsky (1991), ao iniciar a alfabetização nessa faixa etária, pula-se etapas primordiais ao desenvolvimento do pensamento simbólico na criança, que são as brincadeiras, o gesto, a contação de histórias, a manipulação de

materiais artísticos, o desenho, entre outras, denominadas como pré-história da escrita.

A expressão “Objetos de Letramento”, que se refere aos objetos utilizados para o letramento social, não foi encontrada tanto na revisão de literatura, como na pesquisa bibliográfica. Encontramos e utilizamos, neste estudo, com o mesmo sentido o termo “Objetos Lúdicos”.

Na busca realizada, encontrou em comum em todas as pesquisas, que cada qual com sua especificidade, abordava a leitura, linguagem, letramento com bebês. Apesar dos resultados encontrados, o número de pesquisas foi mínimo, muitos dos resultados eram voltados aos anos finais da EI e aos anos iniciais do EF.

Conforme também afirma Brasil (2009b, p.8):

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.

A quantidade mínima de pesquisas encontradas justifica-se devido aos estudos que abordem sobre a primeiríssima infância serem recentes, de difícil abordagem e de pouco interesse dos pesquisadores. Ressaltamos que o processo do letramento, que felizmente é conhecido e abordado por alguns pesquisadores é, infelizmente, desconhecido por muitos educadores, que confundem “alfabetização” com “letramento”, chegando a tratarem ambos como similares ou sinônimos. Situação que se agrava e permanece devido à importância exacerbada que é dada à fala e à escrita na EI em detrimento das formas de comunicação anteriores. Situação que faz com que persista o desconhecimento e o desinteresse pelas práticas educativas com crianças de creche.

6.2. Os objetos Lúdicos nos Documentos Nacionais

A pesquisa trouxe, até o momento, relatórios científicos, artigos, teses e dissertações de estudos realizados com crianças de 0 a 3 anos nos processos de

leitura. Partindo do princípio que a criança, na relação estabelecida com os objetos lúdicos (brinquedos, materiais artísticos e de leitura), desenvolve-se quando interioriza os significados sociais, analisam-se os documentos nacionais a respeito de suas contribuições.

Apresentamos os 6 documentos estudados:

Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1961, 1996), considerada a mais importante lei brasileira, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, regulamentando o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Pontuamos que, na história do Brasil, a primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). Quanto aos objetos desta pesquisa, a lei referida não especifica nada quanto a jogos, brinquedos ou objetos lúdicos. Como contribuição a EI, garante o atendimento gratuito a creches e pré-escolas. Ressalta que as práticas educativas devem prezar pelo “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p.17).

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz, em diversos âmbitos, os direitos e os deveres do cidadão, abordando a educação como direito de todos, garantindo o padrão de qualidade e a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, com acesso a pré-escolas aos filhos dos trabalhadores. Essas garantias conquistadas na Constituição foram necessárias, pois delimitaram territórios nos quais os demais direitos e garantias à infância se consolidariam, mas o documento em si não tem o objetivo de tratar as especificidades da infância, e sim assegurar diversas garantias constitucionais com o objetivo de dar maior efetividade aos direitos fundamentais, permitindo a participação do Poder Judiciário sempre que houver lesão ou ameaça de lesão a direitos.

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995, 2009)

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 3 anos de idade, definindo 12 critérios principais. Teve a 1ª Edição publicada no ano de 1995, um ano antes da LDB, a 2ª Edição publicada em 2009.

Esse documento garante à criança o direito de desenvolver o universo lúdico, conhecer o seu ambiente e se expressar, desenvolvendo brincadeiras e jogos simbólicos, músicas, teatro, canto e dança, nas artes plásticas, através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila. Garante o acesso e contato com livros mesmo antes de saber ler na contação de histórias, desenvolvendo e conhecendo com naturalidade o próprio corpo.

Como aborda sobre o brincar, a arte e a leitura, foi um dos principais documentos usados na pesquisa para a criação dos indicadores.

Para esse estudo, interessa-nos os critérios que tratam dos materiais artísticos, o brincar, e a leitura. Para o qual selecionamos 4 critérios: “Nossas crianças têm direito à brincadeira”; “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”; “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (BRASIL, 1995, 2009, p. 14, 18, 21, 22).

Os critérios selecionados tratam do contato com elementos naturais, do movimento em espaços amplos, dos aspectos da arte e do brincar “[...] curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”. Tais critérios apontam quais são os procedimentos, materiais e ações que garantem os direitos fundamentais da criança de creche, que são o direito à brincadeira com materiais organizados, disponíveis e acessíveis, em períodos longos e flexíveis, orientação às famílias sobre a importância do brincar, os espaços permitem as brincadeiras, tanto adultos como as crianças organizam, propõem e participam delas, não havendo separação por gênero. A oportunidade de brincar ao ar livre com seus elementos e em contato com a natureza, no respeito e cuidado com o meio ambiente.

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998)

O documento foi criado a partir do escopo teórico e bibliográfico construído com base nos documentos oficiais que orientam a educação de diversos países. Tem o objetivo de auxiliar na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

O documento constitui-se de 3 volumes: o 1º volume é a introdução, o 2º volume refere-se à formação pessoal e social, e o 3º volume, ao Conhecimento de Mundo. Todos tratando das etapas da EI em seus múltiplos aspectos: A criança e o educar (cuidar e brincar), o professor, como se organiza o referencial, os objetivos gerais, a instituição e o projeto educativo. Aborda as práticas educativas para as

respectivas faixas etárias, nas linguagens (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática).

Indicadores da Qualidade da Educação Infantil” - IQEI (BRASIL, 2009)

O documento tem o foco na educação de creches e pré-escolas, é um material prático que propõe aos profissionais, pais e responsáveis pelas crianças, avaliar a qualidade das práticas educativas a fim de garantir os direitos fundamentais das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

Os IQEI objetivam traduzir e detalhar os parâmetros curriculares nacionais lançados em 2006, em INDICADORES OPERACIONAIS, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho. Constituído de 7 dimensões, que são conectadas entre si no contexto das instituições, mas, para efeito da pesquisa, as dimensões 2 e 5 foram usadas como parâmetros de coleta, registro e análise dos dados, por tratarem dos processos de letramento.

Apresentamos, a seguir, as dimensões 2 e 5 e os subitens correlatos ao letramento.

Tabela 8: Dimensão 2 e seus indicadores

DIMENSÃO 2: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS
INDICADOR 2.1. Crianças construindo sua autonomia
INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
INDICADOR 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
INDICADOR 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escritas.
INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

Fonte*

Os aspectos apresentados na Dimensão 2 devem estar contidos em ações para com os objetos de letramento na EI.

Percebe-se, no indicador 2.4, a avaliação do trabalho com brincadeiras em diversos âmbitos, como musical através dos sons, ritmos e melodias, a voz e os instrumentos; as artes plásticas envolvendo pinturas, desenhos, esculturas, entre outros materiais, na manipulação dos elementos para a criação de formas; as brincadeiras que exploram o gesto unindo a dramatização à música nas canções, recitações de poemas e parlendas; explorando o faz de conta e a imaginação.

Para completar, o indicador 2.5 avalia o trabalho com a linguagem oral e escrita na leitura de livros, contação de histórias, contato com objetos de leitura; incentiva a exploração da palavra escrita na produção de textos mesmo antes de saber ler e escrever; o contato direto visual na conversa com bebês; a narração de histórias pelas crianças. Pontos que vêm completar, ao indicador 2.4, nos âmbitos brincar, arte e leitura.

Tabela 9: Dimensão 5 e seus indicadores

DIMENSÃO 5: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS
INDICADOR 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças
INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças
INDICADOR 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e às necessidades dos adultos.

Fonte*

No brincar, nas múltiplas linguagens artísticas, e nos momentos de leitura, está presente a coerência dos espaços, inter-relacionando, assim, os ambientes e os objetos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 17 - 19)

O documento estabelece, em termos de organização e planejamento, diretrizes para os diversos âmbitos da EI; define conceitos, como: educação infantil, criança, currículo, proposta pedagógica. Define claramente os princípios éticos, políticos e estéticos que a proposta pedagógica deve respeitar.

As Práticas Pedagógicas, nos eixos do currículo, interações e a brincadeira, trabalham a favor das necessidades básicas que levam a criança a

conhecer a si e ao mundo, para que sejam garantidas por meio da ação do corpo através dos sentidos e das vivências, através da exploração das múltiplas linguagens expressivas, gestuais, verbais, plásticas, dramáticas e musicais; possibilitando a significação do mundo.

Conclui-se, que os documentos oficiais têm em comum tratarem a educação na primeira infância, são fundamentais para orientar as instituições educacionais. A Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) contribuem em esferas legais; a LDB adentra nas questões educacionais, mas ambas não trazem especificidades sobre os objetos lúdicos. O RCNEI (BRASIL, 1988) traz um leque teórico, organiza e estabelece a prática. Os Indicadores, os Critérios e as Diretrizes, em suas respectivas especificidades, não se debruçam sobre os objetos de letramento, mas foram os principais documentos utilizados, por serem de organização prática para o dia a dia das instituições de EI.

7. O PRODUTO DA PESQUISA

O produto “LER CRIAR BRINCAR: objetos lúdicos no multiletramento em Creche” traz orientações aos educadores de creche para a seleção, usos, registro e avaliação dos objetos lúdicos para processos de multiletramento, buscando criar

situações, respeitando as características correspondentes ao desenvolvimento sensorial, motor e simbólico das crianças de 0 a 3 anos, nas quais ocorra o desenvolvimento das capacidades letradas.

O material elaborado teve início com a investigação, coleta, registro e análise dos estudos teóricos, a partir do questionamento: Quais as características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramento nas creches? Entende-se como indicadores os sinais que revelam aspectos e qualificam determinada realidade, nos quais a sua variação possibilita constatar mudanças.

Por se tratar de primeiríssima infância, os indicadores devem atentar-se às características físicas do objeto, pois o uso que a criança faz é o de manipulação, assim, esses materiais precisam trazer determinadas características físicas e serem manipuláveis. O Objeto, ao ser manipulado, propicia a construção mental de representações, o que o faz ser lúdico é o uso que a criança faz dele.

A CRIANÇA REALIZANDO LEITURAS COM OS OBJETOS LÚDICOS



Fonte: Material produzido pela autora.

O livro introduz esclarecendo sobre os conceitos “letramento”, “alfabetização”, “multiletramento” e “objetos lúdicos”, já aprofundados nesta dissertação; orienta sobre a seleção, usos, registro e avaliação dos objetos lúdicos usados nas práticas educativas em creches. Apresenta, os versos poéticos “DESCOBRINDO UNIVERSOS”: as descobertas do bebê, os quais trazem

ilustrações, à aquarela, que retratam a trajetória da criança, do nascimento aos 3 anos.

MARCA CRIADA PARA ILUSTRAR OS VERSOS POÉTICOS



Fonte: Material produzido pela autora.

Para a criação do produto foram necessárias as etapas:

Etapa 1: Estudo bibliográfico dos autores;

Etapa 2: Levantamento de artigos científicos e documentos oficiais que trazem contribuições para a temática;

Etapa 3: Categorizaram-se, com base nos estudos, os objetos lúdicos em materiais de leitura, de arte e de brincar, a partir dos quais formularam-se os indicadores;

Etapa 4: A dissertação teve como produto um livro ilustrado, contendo as orientações para o uso dos objetos lúdicos, objetivando desenvolver o multiletramento por meio de ações lúdicas e artísticas em creche.

Segue a apresentação dos indicadores para seleção, uso, registro e avaliação.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, DO ENGATINHAR PARA O ANDAR.



Fonte: Material produzido pela autora.

SELEÇÃO

A prática educativa em creche deve partir de um objetivo que norteie os educadores à seleção dos objetos lúdicos. Esta é realizada por indicadores que avaliem as especificidades e as ações que os objetos permitam realizar. Como se trata de aspectos dos objetos, entende-se que seja uma avaliação objetiva, portanto, parte-se de perguntas diretas, as quais atribui-se a cor verde para SIM e vermelho para NÃO, não admitindo o “talvez” ou “às vezes”.

Tabela 10: Indicador de seleção por cores.

SIM	NÃO
●	●

*SIM: esses objetos são indicados para ações lúdicas, pois apresentam um alto potencial lúdico para os bebês e crianças pequenas.

Fonte: *

Para realizar a seleção, cabem alguns questionamentos:

Tabela 11: Indicador 1.

1. O QUE OS MATERIAIS DEVEM GARANTIR?

1. SEGURANÇA E LIBERDADE	
ESTE OBJETO....	
<input type="radio"/>	É seguro?
<input type="radio"/>	Garante liberdade de exploração e manipulação?
<input type="radio"/>	Tem avaliação dos órgãos competentes?

Fonte: *

Atenção: Para adquirir brinquedos, é fundamental selecionar aqueles que atendam às medidas de segurança, que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados para oferecer às crianças – apresentando o selo do inmetro (instituto nacional de metrologia).

Tabela 12: Indicador 1.1.

2. COMO SE GARANTE A SEGURANÇA E LIBERDADE?

1.1. AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DE ARTE, BRINCAR E LEITURA	
ESTE OBJETO....	
<input type="radio"/>	Tem qualidade e é durável?
<input type="radio"/>	Há espaço e suporte adequado para seu uso?
<input type="radio"/>	É apropriado aos interesses e características da criança?
<input type="radio"/>	É atraente, adequado e apropriado a diversos usos?
<input type="radio"/>	Seu uso requer a orientação e supervisão do adulto à criança?
<input type="radio"/>	Atende à diversidade étnico racial?
<input type="radio"/>	Induz a preconceitos de gênero, classe social e etnia?
<input type="radio"/>	Estimula a violência?

*Fonte: **

Atenção: Os brinquedos devem ser substituídos quando quebram ou já não despertam mais interesse para a criança. Há de se variar os objetos lúdicos, que para serem oferecidos há de se ter quantidade e qualidade suficiente para o uso das crianças.

USO

Objetos que possibilitem sua interação e exploração devem primar pela segurança e liberdade. O objeto deve ser potencialmente lúdico e permitir a ação lúdica. O Potencial Lúdico está diretamente relacionado ao próprio do que é objeto, sua forma, tamanho, função, cor, som e textura, aspectos que evocam características simbólicas e impulsionam uma ação.

3. O QUE É PRECISO CONSIDERAR?

1.2. AVALIAÇÃO PARA MATERIAIS DE ARTE, BRINCAR E LEITURA– A SALVO RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS	
<input type="radio"/>	TAMANHO: O brinquedo, em suas partes e no todo, é duas vezes maior e mais largo do que a mão fechada da criança (punho)? Ou, ainda, maior que sua boca aberta?
<input type="radio"/>	DURABILIDADE: O brinquedo se quebra com facilidade? Vidros e garrafas plásticas são os mais perigosos.
<input type="radio"/>	O brinquedo tem CORDAS E CORDÕES? Esses dispositivos podem enroscar-se no corpo da criança.
<input type="radio"/>	O brinquedo possui BORDAS CORTANTES OU PONTAS AFIADAS? Brinquedos com essas características devem ser eliminados.
<input type="radio"/>	Sua composição ou pintura apresenta material tóxico? Brinquedos com tintas ou materiais tóxicos devem ser eliminados, pois o bebê os coloca na boca.
<input type="radio"/>	É INFLAMÁVEL? É preciso assegurar-se de que o brinquedo não pega fogo
<input type="radio"/>	É lavável, feito com materiais que podem ser limpos? Essa recomendação se aplica, especialmente, às bonecas e brinquedos estofados.
<input type="radio"/>	O brinquedo é atende aos interesses e necessidades da criança?

Fonte: *

É importante assegurar que o brinquedo seja atraente e interessante. A análise do brincar na educação infantil será efetuada à luz dos artigos 9º a 12º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010). Segundo o artigo 9º e os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA.

A Ação Lúdica é própria da criança na sua relação com o objeto. Segue dois exemplos:

BOLA = Características FÍSICAS: redonda; Características SIMBÓLICAS: remete a planetas, a um objeto de jogo, uma semente, uma cabeça, uma bomba e outras; permite as AÇÕES de chutar, bater, o que provoca no objeto o efeito de pular, rolar, trombar, entre outros, instigando a continuidade da brincadeira.

VASSOURA = Características FÍSICAS: tem cabo e na extremidade, cerdas; Características SIMBÓLICAS: vassoura de bruxa para voar, para cavalgar, varrer uma casa, um microfone para cantar, entre outros; permite as AÇÕES: cavalgar, voar, varrer, cantar;

Para esclarecer as características do objeto, segue uma tabela:

OBJETO	
Características	Definição
1. FÍSICAS (SENTIDOS)	Cor, som, forma, movimento, textura, temperatura, sabor
2. SIMBÓLICAS (MENTAL)	Características que são associadas ao objeto.
3. PERMITEM AÇÕES (REAL)	Chutar, voar, comer, cantar, atirar, escrever, etc.
4. GERAM NARRATIVAS E SITUAÇÕES REAIS OU IMAGINADAS	Exemplos: A mamãe cuidando do filhinho; Um piloto de corrida ganhando a fórmula 1; Um avião que voa por todo espaço; São sequências de ações que geram contextos e histórias reais ou fantásticas.

*Fonte: **

Tabela 15: Indicador 2.

2. AVALIAÇÃO PARA MATERIAIS DE ARTE, BRINCAR E LEITURA	
<input type="radio"/>	Quais das características físicas (cor, som, forma, movimento, textura, temperatura, gosto) o objeto possui?
<input type="radio"/>	Quais ações (de chutar, voar, comer, cantar, atirar, escrever e outras) o objeto permite realizar?
<input type="radio"/>	A ação entre a criança e o objeto gera narrativas e situações reais ou imaginadas?

*Fonte: **

REGISTRO

As ações realizadas com os bebês e com as crianças pequenas merecem ser registradas e documentadas, antes, durante e após. O registro pode se dar de formas diversas, sendo por anotações, fotos, filmagens, gravações, entre outros, buscando um resultado no qual aponte os avanços e o desenvolvimento da criança, sendo que o mesmo pode ser o próprio percurso das ações realizadas, e não, somente, a produção de algo material.

Segundo Rinaldi (2012), a documentação é entendida como um processo de construção de significado, de (re) significação, sendo que escutar e ser escutado é uma das funções mais importantes da documentação; é produzir traços e documentos nos quais tornem visíveis os modos de aprendizado.

A documentação é uma forma de dar identidade e expressão cultural à escola e aos que lhe dão vida de forma a tornar respeitável e de dignificar o trabalho

realizado, que implica a recolha sistemática dos processos educativos através da multiplicidade de linguagens.

Tabela 16: Indicador 3.

3. REGISTRO	
<input type="radio"/>	A ação foi registrada?
<input type="radio"/>	Foram utilizados instrumentos materiais e digitais?
<input type="radio"/>	Utilizou-se de múltiplas formas de registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)?
<input type="radio"/>	Houve o registro para que às famílias conhecessem o trabalho da instituição junto às crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem?

*Fonte: **

AVALIAÇÃO

As instituições de EI devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. A avaliação envolve todos os agentes que, direta ou indiretamente, presentes no cotidiano das crianças, como pais, alunos, professores, diretor e demais pessoas da equipe escolar. Cabe ao educador que acompanhar e propor o projeto, a responsabilidade pela avaliação da criança e da sua turma, o qual pode usar os dados de todos os envolvidos nesse processo, mas cabe a ele a sua finalização.

Tabela 17: Indicador 4.

4. AVALIAÇÃO	
<input type="radio"/>	Houve a observação das ações realizadas, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano?
<input type="radio"/>	Foram envolvidos educadores de outras turmas?
<input type="radio"/>	A ação extrapolou os muros da escola envolvendo os pais e a comunidade?
<input type="radio"/>	A escola garante a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de procedimentos adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
<input type="radio"/>	A instituição garante a não retenção das crianças na Educação Infantil?

*Fonte: **

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), Campus de Bauru, em formato PDF.

8. CONSIDERAÇÕES

Vimos que as práticas educativas em creche, por condicionamentos históricos e sociais, trazem, predominantemente, os traços do assistencialismo e do cuidar materno. Essas características tiram o foco para que a formação dos educadores atenda às exigências do cuidar e educar e, conseqüentemente, não possibilitam que tais práticas sejam planejadas, realizadas, avaliadas e voltadas ao pleno desenvolvimento biopsíquicosocial das crianças.

Conforme apresentado, este estudo teve início com a pesquisa de IC FAPESP (BERNARDO, 2015), no qual os dados de campo gerados diagnosticaram o ambiente e as práticas educativas em duas creches conveniadas da cidade de Bauru, onde ficou evidente a necessidade de maiores estudos com crianças de 0 a 3 anos. Essa necessidade levou à pergunta: Quais as características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores que orientem seus usos nas práticas de multiletramento nas creches?

Questionamento que norteou os objetivos deste estudo, o geral, de criar indicadores que apoiem a seleção, uso, registro e avaliação dos objetos lúdicos, por meio das múltiplas linguagens da arte e do brincar, a fim de que oriente os educadores para as práticas educativas; e os objetivos específicos 1) Aprofundar as implicações sobre os usos dos objetos lúdicos na creche; 2) Verificar, nas bases de dados indexadas, a produção sobre a temática do processo de letramento social de crianças de creche, no período de 1990 a 2017; 3) Identificar, nos documentos nacionais para EI – Creche, as orientações para usos dos objetos lúdicos nos processos de multiletramento social e, finalmente 4) Elaborar e apresentar os indicadores para a seleção, uso, registro e avaliação dos objetos lúdicos .

Para crianças de 0 a 3 anos, que estão na fase concreta objetual e manipulatória, as características dos objetos lúdicos que norteiam a criação dos indicadores devem apresentar determinadas características físicas e serem manipuláveis, pois o uso que a criança faz nos três primeiros anos de vida é o de manipulação. O que faz um objeto ser lúdico é o uso que a criança faz dele, ação que propicia construções mentais, representações, associações e generalizações a partir do ato concreto da exploração dos elementos do meio.

Os objetivos foram respondidos, com a pesquisa de cunho qualitativo, um estudo referencial bibliográfico no qual realizou um levantamento em obras impressas e digitais nas bases de dados indexadas, a fim de verificar as pesquisas científicas na área e correlatas ao tema do estudo, no período de 1990 a 2017.

O levantamento realizado teve como foco encontrar aproximações e singularidades nas pesquisas, que apesar de cada qual ter sua especificidade, atendia as palavras-chave: “leitura”, “bebês”, “livro”, “letramento”, “creche” e “linguagem”. Ao final das análises, encontrou um contingente de mais de 400 resultados que atendia, parcialmente, as palavras chaves. Do qual selecionou 25 pesquisas que atendiam ao objetivo, dessas, foram escolhidas 6 que tratassem sobre leitura, bibliotecas e livros para bebês e traziam um aprofundamento a este estudo.

Justifica-se o descarte da maior parte das pesquisas, devido a estas se tratarem da leitura, livro, letramento e linguagem para os anos finais da EI e iniciais do EF; ou as palavras bebês e creche com o foco sobre os aspectos da área médica. Atribuímos a falta de estudos voltados ao desenvolvimento biopsíquicosocial da criança de creche, devido a esta ser uma área recente de estudos, de difícil abordagem e de pouco interesse, mas que necessita de um olhar esclarecido sobre como a criança se desenvolve nos primeiros anos de vida.

Sobre o letramento, vimos que este é um processo pouco conhecido e abordado por pesquisadores que se propõe a estudar as crianças de creche, tal afirmação decorre do levantamento realizado nas bases de dados com relatórios científicos que, inicialmente, foram em torno de 400, que na primeira leitura ficaram em 25 trabalhos e, para maior aprofundamento, selecionou-se 6.

A situação de poucos estudos que abarquem a creche e os processos de leitura e comunicação, decorrem, agravam e não se alteram em decorrência da importância exacerbada que é dada à fala e à escrita, em detrimento às formas de comunicação utilizadas pelos bebês. Castro (2017) reconhece e aponta que essa incompetência em compreender os bebês justifica o desconhecimento e o desinteresse por pesquisadores e educadores em conhecer mais sobre as práticas educativas iniciais.

Após os estudos, concluiu-se que, os pesquisadores citados que propunham abordar a leitura e a comunicação dos bebês, compreendem a denominação adequada e discorrem com conhecimento da temática.

O levantamento documental foi efetuado na legislação e nas orientações nacionais que regem a EI, os resultados trouxeram orientações relativas aos processos de letramento e usos dos objetos lúdicos, focando nos materiais para a primeiríssima infância. A falta de pesquisas específicas nessa temática evidencia sua importância e a necessidade em decorrência do desconhecimento do que seja o multiletramento e o uso dos objetos lúdicos em creche.

O termo “multiletramento”, neste estudo, devido aos avanços das tecnologias e às mudanças significativas que ocorrem nas comunicações e nos meios de transmissão de mensagens, trata da ampliação das práticas de letramento. Passa-se a considerar a influência das mídias digitais no cotidiano das crianças na primeiríssima infância, contextos que complexificam os meios de letramento e afetam a prática educativa dos educadores no uso dos objetos lúdicos.

Os estudos mostraram que há material suficiente, com orientações, parâmetros e indicadores para as práticas na EI, mas, muitas vezes, as instituições não exigem ou não provocam o profissional a essa busca pelo conhecer, vivenciar, planejar e refletir sobre as suas práticas. O que faz com que esses profissionais se contentem com as ações que já executam, a permanecer no automatismo da rotina dos cuidados básicos, sem, no entanto, buscar pelos porquês de suas práticas.

Constata-se que esse desconhecimento que se vê na creche, não é pela falta de material, livros, meios, documentos oficiais e estudos na área, mas sim, por não ser exigido desses profissionais, conhecimentos que os habilitem a compreender como os bebês se desenvolvem. Pois, muitas vezes, a escolha por trabalhar nessa etapa da educação é feita justamente, pela falsa concepção, de que cuidar de crianças pequenas é mais fácil e de que não necessita de conhecimentos específicos.

Estudou-se que as implicações dos processos de letramento social na creche são imprescindíveis para o desenvolvimento infantil, e que esse desenvolvimento não se dá ano após ano, em esferas isoladas, mas sim, é processual, contínuo e se constitui sucessão de diversos aspectos do desenvolvimento que se complexificam.

É papel da creche, prover a criança de vivências que propiciem a ela o contato com elementos diversos da cultura, pois, independente dos eventos de letramento nos quais esta foi exposta no contexto familiar, são essas experiências que possibilitarão que a criança possa acompanhar os demais anos de ensino sem maiores prejuízos, pois, sabe-se que as implicações desses processos na criança, são para toda a vida. O processo de letramento para a criança de 0 a 3 anos, não são ações desvinculadas dos demais anos escolares, mas constituem os requisitos para a alfabetização propriamente dita, que se dará no 1 ano do EF.

A pesquisa de IC, o estudo bibliográfico e documental da legislação e dos documentos relativos à EI oficiais e do levantamento da produção científica, foram as bases que permitiram alcançar os objetivos e responder ao questionamento inicial. Fornecendo, assim, escopo para a criação do livro – LER, CRIAR, BRINCAR: Objetos lúdicos no multiletramento em Creche, um material na forma de indicadores, com orientações para a seleção, usos, registro e avaliação dos objetos para processos sociais de letramento nas práticas educativas em creches. Esse estudo pretende ser um diferencial que auxilie e contribua para a melhoria do trabalho realizado e para a realidade atual das creches.

Devido ao tempo delimitado a este estudo, os indicadores formulados não puderam ser aplicados e validados quanto as suas implicações práticas em creches, pretende-se, portanto, realizar estes procedimentos em próximos estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALBANO, A. A. Arte e Pedagogia: além dos territórios demarcados. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>: acesso em 20 de ago. de 2017.

ALMEIDA, C.S; VALENTINI, N.C. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. **Motricidade**, Dez. v. 9, n.4, p. 22- 32, 2013.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, c1981.

ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M.L.(Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830228. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109116>>: acesso em 20 de ago. de 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, M. C. **A Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. UFMG. Sem data. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192>: acesso em 10 de ago. 2017.

BERNARDO, A. S. A Arte e o Brincar na Educação Infantil: um estudo em creches. **Relatório Final FAPESP**. Bauru. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de direitos da mulher. **Creche Urgente: espaço físico**. Brasília: [sn],1988.

_____. Lei Federal n. 8069, **ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> : acesso em 29 de set. de 2017.

_____. Ministério da Educação e de Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL** (proposta). Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**/ Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: Mec/ SEB, 2009.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: jan. 2018.

_____. **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília. DF. 2009c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2356-pcp020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 dez. 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. -Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012b**. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em 06 de Out. de 2017.

BROUGÈRE, G. **O Brinquedo e a Cultura**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BROWN, M. I.; WESTERVELD, M. F.; Gillon, G. T. Early storybook reading with babies and young children: Parents' opinions and home readingpractices. **Australasian Journal of Early Childhood**. vol.42; e. 2; p. 69-77 Publicado: Jun. 2017.

CABREJO-PARRA, E. Música literária na primeira infância. **Revista Emília**. Entrevistas, p.1-5. Set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=2>> acesso em 02 de out. de 2017

CAMPOS, M. M. **Reescrevendo a Educação**: Proposta para um Ensino Melhor. Disponível em <<http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>> acesso em 02 de Out. de 2017.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, n. 127, p. 87-128, jan./ abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CUNHA, S. R. V. C. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação. 4 ed. 2004.

CASTRO, J. S. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. Dissertação de Mestrado, São Carlos: Ufscar, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95505>>. Acesso em: 18 de mai. de 2017.

_____. **A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3001_texto.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2017.

CORSINO, P. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do rio de janeiro: das políticas à sala de aula**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07499int.pdf>> acesso 15 de Jul de 2017.

CRUZ, M. N. **Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação do cotidiano de um berçário de creche**. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253799/1/Cruz_MariaNazareda_M.pdf> acesso em 18 de Maio de 2017.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DE GRANDE, P. Projetado para bebês. Objetos e práticas no primeiro ano de vida. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez**. Juv.vol.14; no.1 Manizales Jan./June. 2016.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. p.11-28.Brasília, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, P. D.; OLIVEIRA, K. K. S. **Movimento Higienista e o Atendimento à Criança.** Disponível em:

<<https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>> Acesso em 27 de Set. de 2017.

FORMAN, K.K.; FISCH, R.O.; PHINNEY, M.Y.; DEFOR, T.A. **Books and babies: Clinical-based literacy programs,** 2003.

GARANHANI, M. C. A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.** p. 187 – 200. São Paulo: Contexto, 2010.

GARCIA, R. L. **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 240.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. Aveiro: Theoria poiesis práxis, 2004. 21p.

GOULART, M. I. M. **Psicologia da Aprendizagem I.** Belo Horizonte: Editora UFMG 2010.

GUIMARÃES, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.** Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/40488>> acesso em 18 de Maio de 2017.

GARANHANI, M. C. A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, G. de. (org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.** p. 187 – 200, São Paulo: Contexto, 2010.

HARDMAN, M.; JONES, L. **Sharing books with babies: Evaluation of an early literacy intervention Educational.** v. 51, Issue 3, November, p. 220-229, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

JUSTO, M. S. **Biblioteca escolar: espaço de formação inicial do leitor na educação infantil.** TCC. Bauru: Unesp/FC, 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov. de 2010.

KISHIMOTO, M. T. (Org) **Jogos, Brinquedos e a Educação**. 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

KOBAYASHI, M. C. M.; SILVA, A. B. **OS OBJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: a arte e o brincar como linguagens primordiais. Anais da 15ª Semana da Educação Municipal e 5º Congresso Municipal de Educação de Bauru. ISSN 2237-8804. v.1, n.1, p. 53-57 ano 2015.

KOBAYASHI, M. C. M. (Org.). **Projetos em educação infantil**: indissociabilidade da extensão universitária, do ensino e da pesquisa na Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KRAMER, S. **Alfabetização**: Leitura e escrita. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, M. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEE, B. Y. Facilitating Reading Habits and Creating Peer Culture in Shared Book Reading: An Exploratory Case Study in a Toddler Classroom. **Early Childhood Education Journal**. Vol.: 45; e. 4; p.: 521-527; Publicado: Jul. 2017

LEE, Y.-J.; LEE, J.-S.; LEE, J.-W. The role of the play environment in young children's language development. **Early Child Development and Care**. v. 139, Issue 1, p. 49-71, 1997.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1978.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da pedagogia do teatro. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/es.php>> acesso em 18 de Maio de 2017

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed.-São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATTOS, M. N. S. S. **Leitura literária na creche**: o livro entre olhar, corpo e voz. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_2887_texto.pdf> acesso 15 de Jul de 2017.

MENDES, D. M. L. F.; MOURA, M. L. S. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Dez, v. 20, n. 3, p. 215-222, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2004.

MOL, S.E.; NEUMAN, S.B.; STROUSE, G.A. From ABCs to DVDs: Profiles of infants' home media environments in the first two years of life. **Early Child Development and Care**. v. 184, Issue 8, August, p. 1250-1266, 2014.

MUIR, D.W.; HAINS, S.M.J.; SYMONS, L. A. Baby And Me - Infants Need Minds To Read. **La Cahiers De Psychologie Cognitive-Current Psychology Of Cognition**. v. 13, e. 5, p. 669-682. OCT. Canadá, 1994.

NELSON III, C. A. **The effects of early life adversity on brain and behavioral development**. DANA ALLIANCE/OCTOBER, 2012. Disponível em <<file:///C:/Users/dreeb/Downloads/The%20Effects%20of%20Early%20Life%20Adversity%20on%20Brain%20and%20Behavioral%20Development.pdf>> Acesso em 25 de Set. de 2017.

OLIVEIRA, V. B.(org) Introdução In: **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2010

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 5ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 18ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

RABELLO, E. T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> acesso em 23 de jun. de 2017.

RALLI, J.; PAYNE, R.G. **Let's play at the library**: Creating innovative play experiences for babies and toddlers. Johns Hopkins University Press. Brooklyn Public Library, United States, 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. Campinas: Editora: Autores Associados, 2003.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROJO, Roxane H.R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial 2012.

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**. Disponível em <catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/...files/live/.../rojo_2012.doc>acesso em 2 de jan. 2018.

SANS, P. T. C. **A criança e o artista**: Fundamentos para o ensino das Artes Plásticas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, A. S. R. **Alfabetização, Letramento e Multiletramentos na Educação Infantil**: práticas possíveis? Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Salvador, 2016

SANTOS, I. F. **Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?** Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>> Acesso em 25 de Setembro de 2017.

SHONKOFF, J. P. Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. **Science** . Investing early in education, vol. 333, p. 982-983, ago. 2011. Disponível em <http://www.fuerkinder.org/files/Protecting_Brains_Not_Simply_Stimulating_Minds-Science-2011-Shonkoff.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2017.

_____. **Building the Brain's "Air Traffic Control" System**: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. Center on the Developing Child at Harvard University Working Paper, 2011b. Disponível em <<https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2011/05/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf>>. Acesso em: 25 de set. de 2017

SILVA, A. B.; KOBAYASHI, M. C. M. **Objetos de Letramento na Formação da Criança**. Anais VII Congresso Paulista de Educação Infantil e III Simpósio Internacional de Educação Infantil. ISBN 2448-1157, p. 413-420, Ufscar-São Carlos/SP, 2015.

SILVA, B. C. **É na creche que se aprende a ir pra escola:** um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de porto alegre. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/66315> > acesso em 18 de Maio de 2017

SILVA, M. R. P. Read The World, Express The World: Babies And Their Languages. **Revista Olhares**. v.4, e. 2, p. 77-93. Publicado: nov. 2016.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 11 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003, 135p.

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

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento** – 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STAHLSCHMIDT. A. P. M. **A canção do desejo:** da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77968>> acesso em 18 de Maio de 2017

STRAUB, S. **Books for Babies:** An Overlooked Resource for Working with New Families. Teachers and Writers Collaborative, New York, NY, United States, 1999.

STRIČEVIĆ, I.; ČUNOVIĆ, K. Library services to babies and toddlers and their families in Croatia. **Vjesnik Bibliotekara Hrvatske**. v. 56, Issue 3, p. 47-66, 2013.

TERZI, S. B. **A Construção da Leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. -Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp. 2 ed. 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

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

_____. **Obras escogidas**, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2001.

WEIGEL, D. J.; MARTIN, S. S.; LOWMAN, J. L. Assessing the early literacy skills of toddlers: the development of four foundational measures. **Early Child Development and Care**. Vol. 187; e. 3-4; p. 744-755. Publicado: MAR-APR 2017.

APÊNDICE

LEVANTAMENTO REFERENCIAL	
1. BASES DE DADOS UNESP – WEB OF SCIENCE – SCOPUS – PARTHENON (artigos e monografias)	
Título – Autor/a	Local/ Ano
<p>1. Baby And Me - Infants Need Minds To Read. MUIR, D. W.; HAINS, S. M. J.; SYMONS, L. A.</p>	<p>La Cahiers De Psychologie Cognitive-Current Psychology Of Cognition. v. 13, e. 5, p. 669-682. OCT. Canadá, 1994.</p> <p>Local de busca: WEB OF SCIENCE Palavras chave: reading babies</p>
<p>2. The role of the play environment in young children's language development. LEE, Y.-J.; LEE, J.-S.; LEE, J.-W.</p>	<p>Early Child Development and Care. v. 139, Issue 1, p. 49-71,1997.</p> <p>Local de Busca: SCOPUS Palavras-chave: literacy; daycare</p>
<p>3. Sharing books with babies: Evaluation of an early literacy intervention Educational. HARDMAN, M.; JONES, L.</p>	<p>v. 51, Issue 3, November, p. 220-229,1999.</p> <p>Local de busca: WEB OF SCIENCE Palavras-chave: literacy; babies</p>
<p>4. Books for Babies: An Overlooked Resource for Working with New Families. STRAUB, S.</p>	<p>Teachers and Writers Collaborative, New York, NY, United States, 1999.</p> <p>Local de busca: SCOPUS Palavras chave: literacy; daycare</p>
<p>5. Books and babies: Clinical-based literacy programs FORMAN, K.K.;FISCH, R.O.; PHINNEY, M.Y.; DEFOR, T.A. ,</p>	<p>Journal of Pediatric Health Care Volume 17, Issue 6, November 2003, Pages 295-300</p> <p>Local de Busca: SCOPUS Palavras-chave: literacy; babies</p>
<p>6. Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. MENDES, D. M. L. F.; MOURA, M. L. S.</p>	<p>Psicologia: Teoria e Pesquisa, Dez, v. 20, n. 3, p. 215-222, 2004.</p> <p>Local de Busca: PARTHENON Palavras-chave: babies; language</p>
<p>7. Library services to babies and toddlers and their families in Croatia. STRIČEVIĆ, I.; ČUNOVIĆ, K.</p>	<p>Vjesnik Bibliotekara Hrvatske. v. 56, Issue 3, p. 47-66, 2013.</p> <p>Local de Busca: PERIÓDICO CAPES/MEC - SCOPUS Palavras-chave: literacy; babies</p>
<p>8. From ABCs to DVDs: Profiles of infants' home media environments in the first two years of life. MOL, S. E.; NEUMAN, S. B.; STROUSE, G. A.</p>	<p>Early Child Development and Care. v. 184, Issue 8, August, p. 1250-1266, 2014.</p> <p>Local de Busca: SCOPUS Palavras-chave: literacy; babies</p>

LEVANTAMENTO REFERENCIAL	
<p>9. Read The World, Express The World: Babies And Their Languages.</p> <p>SILVA, M. R. P.</p>	<p>Revista Olhares. v.4, e. 2, p. 77-93. Publicado: nov. 2016.</p> <p>Local de busca: WEB OF SCIENCE Palavras-chave: Reading babies</p>
<p>10. Let's play at the library: Creating innovative play experiences for babies and toddlers.</p> <p>RALLI, J.; PAYNE, R.G.</p>	<p>Johns Hopkins University Press. Brooklyn Public Library, United States, 2016.</p> <p>Local de busca: SCOPUS Palavras-chave: literacy; babies</p>
<p>11. Biblioteca escolar: espaço de formação inicial do leitor na educação infantil.</p> <p>JUSTO, M. S.</p>	<p>Monografia, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia. Bauru: Unesp/FC, 2016.</p> <p>Local de busca: PARTHENON Palavras-chave: livro para bebês; ludicidade</p>
<p>12. Assessing the early literacy skills of toddlers: the development of four foundational measures.</p> <p>Avaliando as habilidades iniciais de alfabetização de crianças pequenas: o desenvolvimento de quatro medidas fundamentais de crianças pequenas.</p> <p>WEIGEL, D. J.; MARTIN, S. S.; LOWMAN, J. L.</p>	<p>EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE v. 187; e. 3-4; p. 744-755 Publicado: Mar. Apr. 2017</p> <p>Local de busca: WEB OF SCIENCE Palavras-chave: literacy; toddlers.</p>
<p>13. Early storybook reading with babies and young children: Parents' opinions and home readingpractices</p> <p>BROWN, M. I.; WESTERVELD, M. F.; GILLON, G. T.</p>	<p>Australasian Journal of Early Childhood v. 42; e. 2; p. 69-77 Publicado: jun. 2017</p> <p>Local de busca: WEB OF SCIENCE Palavras-chave: toddlers; reading</p>
<p>14. Facilitating Reading Habits and Creating Peer Culture in Shared Book Reading: An Exploratory Case Study in a Toddler Classroom.</p> <p>LEE, B. Y.</p>	<p>EARLY CHILDHOOD EDUCATION JOURNAL v. 45; e. 4; p. 521-527 Publicado: jun. 2017</p> <p>Local de busca: WEB OF SCIENCE Palavras-chave: toddlers; reading</p>
<p>15. Projetado para bebês. Objetos e práticas no primeiro ano de vida.</p> <p>DE GRANDE, P.</p>	<p>Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv. v..14 n.1 Manizales Jan./June 2016</p> <p>Local de busca: SCIELO Palavras-chave: bebês</p>

LEVANTAMENTO REFERENCIAL		
2. BDTD		
(dissertações e teses)		
Título	Autor/a	Instituição Ano
1. PALAVRAS E GESTOS NO JOGO INTERATIVO: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DO COTIDIANO DE UM BERÇÁRIO DE CRECHE	CRUZ, Maria Nazaré da	UNICAMP Dissertação 1995
2. A CANÇÃO DO DESEJO : DA VOZ MATERNA AO BRINCAR COM OS SONS, A FUNÇÃO DA MÚSICA NA ESTRUTURAÇÃO PSÍQUICA DO BEBÊ E SUA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITO	STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior	UFRGS Tese 2002
3. ENCONTROS, CANTIGAS, BRINCADEIRAS, LEITURAS: UM ESTUDO ACERCA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E O OBJETO LIVRO NUMA TURMA DE BERÇÁRIO	GUIMARÃES, Rosele Martins	UFRGS Tese 2011
4. A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DOS E ENTRE OS BEBÊS NO CONTEXTO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (Pesquisa encontrada nos anais da Anped)	CASTRO, Joselma Salazar de	UFSC Dissertação 2011
5. FORMAÇÃO CORPORAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO TEATRO	LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos	USP Tese 2011
6. É NA CRECHE QUE SE APRENDE A IR PRA ESCOLA : UM ESTUDO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO DAS CRIANÇAS EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA NA PERIFÉRIA DE PORTO ALEGRE	SILVA, Bibiana Cardoso da	UFRGS Dissertação 2012
3. ANPED (artigos)		
Título - Autor/a	GT- ANO	
1. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA Palavras-chave: Letramento	GT: n.07 Educação da Criança de 0 a 6 anos Agência Financiadora: CAPES – 2012 Parte da tese de DOUTORADO– UFRJ)	

LEVANTAMENTO REFERENCIAL	
<p>CORSINO, Patrícia</p> <p>2. A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE OS E DOS BEBÊS NO ESPAÇO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Palavra chave: bebês; creche</p> <p>CASTRO, Joselma Salazar de</p>	<p>GT n.7 - 36ª Reunião Nacional da ANPEd 2013, Goiânia-GO</p> <p>(Parte de dissertação -UFSC)</p>
<p>3. LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ</p> <p>Palavra-chave: leitura</p> <p>MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de</p>	<p>GT n.7 - 36ª Reunião Nacional da ANPEd 2013, Goiânia-GO</p> <p>(Parte de dissertação UFRJ)</p>
TOTAL DE PESQUISAS: 25	
PÁGINAS DE BUSCA	
<p>PARTHENON. Disponível em <http://www.parthenon.biblioteca.unesp.br/primo_library/libweb/action/search.do> acesso em 03 de Mar. 2017.</p> <p>SCOPUS. Disponível em <https://www-scopus.ez87.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=basic> acesso em 03 de Mar. 2017.</p> <p>WEB OF SCIENCE. Disponível em <">http://apps-webofknowledge.ez87.periodicos.capes.gov.br/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=8FAPuMj7qIARUhMxXDS&preferencesSaved=>> acesso em 03 de Mar. 2017.</p> <p>SCIELO. Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php> acesso em 03 de Mar. 2017.</p> <p>BDTD. Disponível em <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=1231012> acesso em 03 de Mar. 2017.</p> <p>ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca> acesso em 03 de Mar. 2017.</p>	



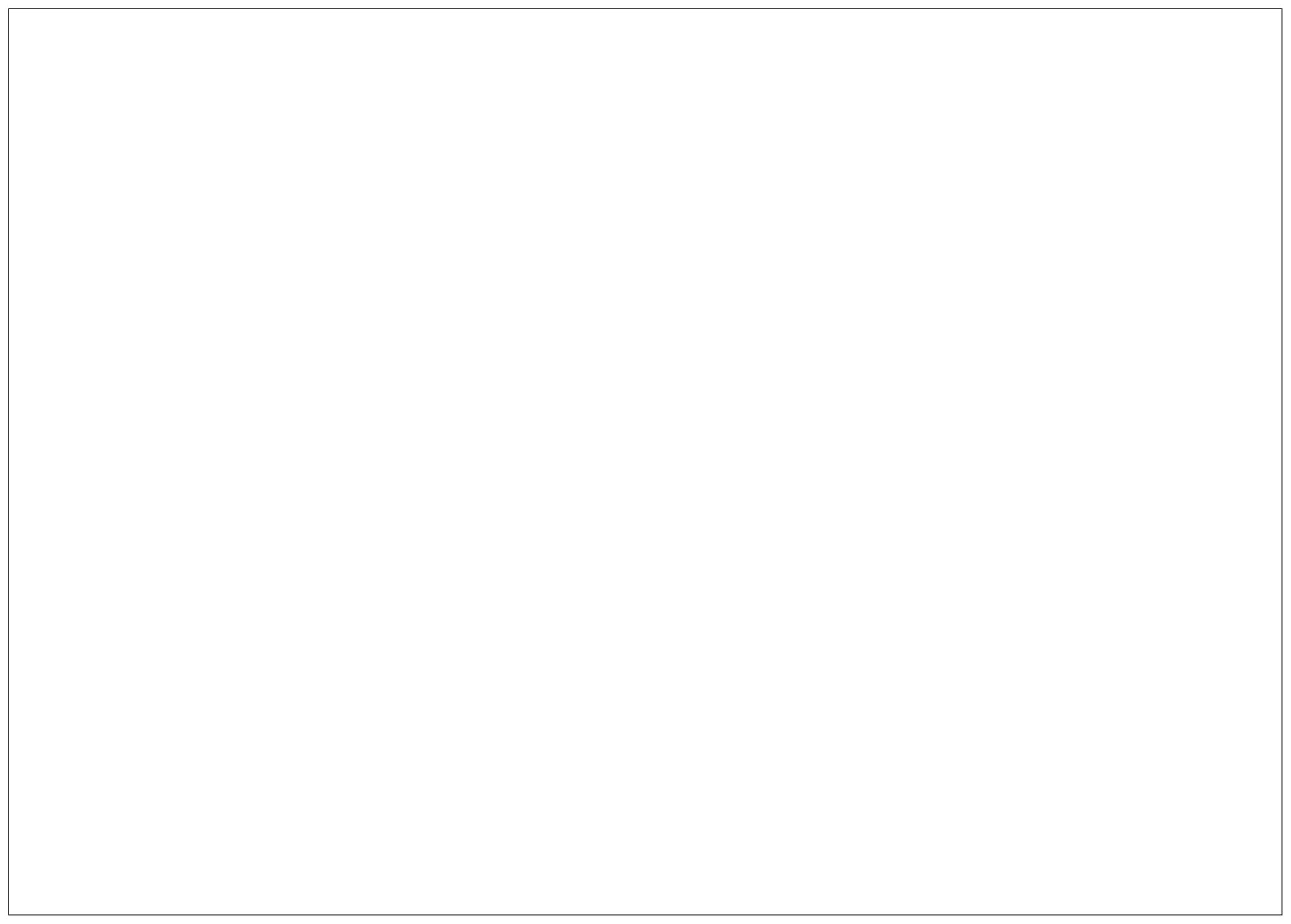
Dree Bernardo

LER

CRIAR

BRINCAR

Objetos Lúdicos no Multiletramento em Creche





Dree Bernardo

LER

CRIAR

BRINCAR

Objetos Lúdicos no Multiletramento em Creche

Ficha Catalográfica

Bernardo da Silva, Andressa.

Ler Criar Brincar: Objetos Lúdicos no
Multiletramento em Creche / Andressa Bernardo da
Silva; orientador: Maria do Carmo Monteiro
Kobayashi. - 1. ed. - Bauru: Unesp, 2018
38 p.

Produto educacional elaborado como parte das
exigências do Mestrado Profissional em Docência para a
Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru
Disponível em: www.fc.unesp.br/posdocencia

1. Indicadores. 2. Objetos Lúdicos. 3. Creche. 4.
Multiletramentos. 5. Arte. I. Kobayashi, Maria do
Carmo Monteiro. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. III. Título.

Sumário

APRESENTAÇÃO	4
SOBRE A AUTORA E ILUSTRADORA	7
INTRODUÇÃO	9
1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: Aproximações e distanciamentos.	14
2. MULTILETRAMENTO	25
3. OBJETOS LÚDICOS	28
4. INDICADORES:	35
4.1 Indicadores para Seleção	35
4.2 Indicadores para Uso	39
4.3 Indicadores para Registro	41
4.4 Indicadores para Avaliação	43
SAIBA MAIS...	45
REFERÊNCIAS PARA CONSULTA E MATERIAL DE APOIO	45

Apresentação

Comecei a estudar sobre crianças sistematicamente a partir de 1983, no decorrer da gravidez do meu primeiro filho, coincidentemente ou não, minha parceira nesse livro também começou a estudar essa temática quando estava grávida do seu primeiro filho. Quase trinta anos distanciam essas caminhadas, entretanto o empenho, o amor e a intensidade de nossas buscas são as mesmas a tal ponto que, até hoje, movem e acendem nossos olhos, nossa mente e nossos corações. Justamente em busca de conhecer as crianças em seu processo de crescimento e desenvolvimento, sendo que o primeiro está diretamente relacionado aos aspectos biológicos, físicos e evolutivos das pessoas. O segundo está relacionado a formação progressiva e continua



das funções iminentemente humanas, ou seja, linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima entre outros. Mas, não é possível olhar a motricidade, afetividade, corpo, cognição, entre outras áreas do desenvolvimento humano sem ser de forma total e interativa e, sobretudo quando acompanhamos diariamente de tal processo.

Em 2012, Andressa e eu, nos conhecemos como aluna e professora do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas, as disciplinas relativas à formação para a docência foram o ponto de encontro, dessa data em diante nossos interesses em relação às crianças e às linguagens lúdico e artísticas se fundiram e voltaram-se, justamente, a apresentar fundamentos teórico e práticos para a orientação de pais, professores e equipes de Educação Infantil, especialmente, para as crianças até três anos. Uma vez que, nossas experiências e pesquisas apontavam o desconhecimento dos bebês e das crianças pelos profissionais da educação e pelos pais. Afirmação perigosa e leviana, se não apontarmos nossos afazeres científicos e as vivências como professora de Estágio, assessorias a prefeituras com projetos de

formação de equipes escolares, projetos de extensão envolvendo cursos de formações nas linguagens lúdico estética e orientações em nível de graduação e de pós-graduação. Essas pesquisas foram materializadas em “A arte e o brincar na educação infantil: um estudo em creche”, um estudo com apoio da FAPESP, que ocorreu no ano de 2013, cujo objetivo era “identificar e descrever as experiências propostas para crianças nesta faixa etária com as linguagens artísticas e a ludicidade”. Os resultados não poderiam ser muito diferentes das nossas hipóteses iniciais. Aproximaram-se e intensificaram-se no sentido que, cada vez mais, constatávamos que para os bebês e crianças menores de três anos as práticas de cuidar, dar banho, cuidar da higiene, alimentação, entre outras, sobrepujavam quase totalmente, as do educar. Tal fato decorria do desconhecimento das características dessas crianças e de suas potencialidades.

Em 2016 iniciamos uma nova etapa de estudos, com base nos resultados da pesquisa anteriormente citada, que foi intitulada “Indicadores para usos de Objetos Lúdicos: Instrumentos para Multiletramento em Creche”, demos continuidade aos nossos estudos em prol de orientar pais e equipes escolares, cujo objetivo era “criar indicadores de seleção, usos, registro e avaliação de objetos para os processos de multiletramento social em creche, por meio das múltiplas linguagens da arte e do brincar, a fim de orientar os educadores para as práticas educativas”, o resultado está materializado nesse livro que chega aos seus olhos, para sua apreciação.

O seu processo de criação foi intenso, inicialmente, Andressa – Dree apresentou-me um texto acadêmico formal. Não era isso que esperei por tanto tempo! Quem quisesse um texto com tais características iria obtê-lo na dissertação, base teórica para o que lhe apresento, esse não era o objetivo do produto resultante da pesquisa realizada, mas a base teórica e científica do texto que se seguiria intitulado “Ler, criar e brincar: Objetos Lúdicos no Multiletramento em Creche”, era preciso muito mais que o gênero discursivo relatório científico de pesquisa.

A cada parte da obra, o desenvolvimento de suas páginas, requeria um texto que fosse resultado das nossas realizações pessoais, de mães e pessoas, de nossas crenças científicas e de nossas formas de ver, sentir e de entender o mundo. Um mundo no qual todos têm sua história que é única, no qual a escrita e o desenho no passar das páginas se integrassem para mostrar no seu desenrolar, por meio de aquarelas e escritos, que representavam os processos das nossas descobertas e criações, pois essa é a diferença dos seres humanos que podem a partir do conhecimento, da experiência e das reflexões sobre eles recolher, cuidadosamente, dados para compor suas crenças, comportamentos e constitui-los como únicos.

Mas, era necessário que fosse um texto poético e artístico, no qual esperamos que possa ser lido de várias formas, com ênfase no texto, ou nos desenhos, ou ainda, um levando à compreensão do outro, a fim de que pudéssemos orientar os adultos para a seleção de materiais que apoiem a inserção cultural das crianças menores de três anos nos processos de multiletramento.

Era necessário que tais aspectos transparecessem no decorrer da leitura, e para isso imagens e textos teriam que expressar os estudos realizados que geraram o material que você iniciará a leitura – este que ultrapassaria em muito a cientificidade, mas que apontasse para a seleção, os usos e a avaliação dos objetos lúdicos. Somos seres que estabelecemos pontes entre o mundo material e sua representação, ler é atribuir significados, não somente ao texto escrito, mas as representações de emoções, sentimentos, acontecimentos, informações entre outros tantos fatos. Queríamos algo que produzisse reflexões, meche-se com o leitor, pai, professor, mesmo aos que não estão no convívio das crianças menores de três anos.

Para finalizar quero expressar minha alegria por brindá-los com nossas crenças atuais sobre os processos de multiletramento e a sua relação com os objetos que apoiem tais processos para os bebês e as crianças pequenas, eles são o que melhor podemos oferecer para o futuro, são nossa esperança de que o amanhã começa hoje investindo na crença de que os primeiros três anos serão os anos que serão a base para os que virão.

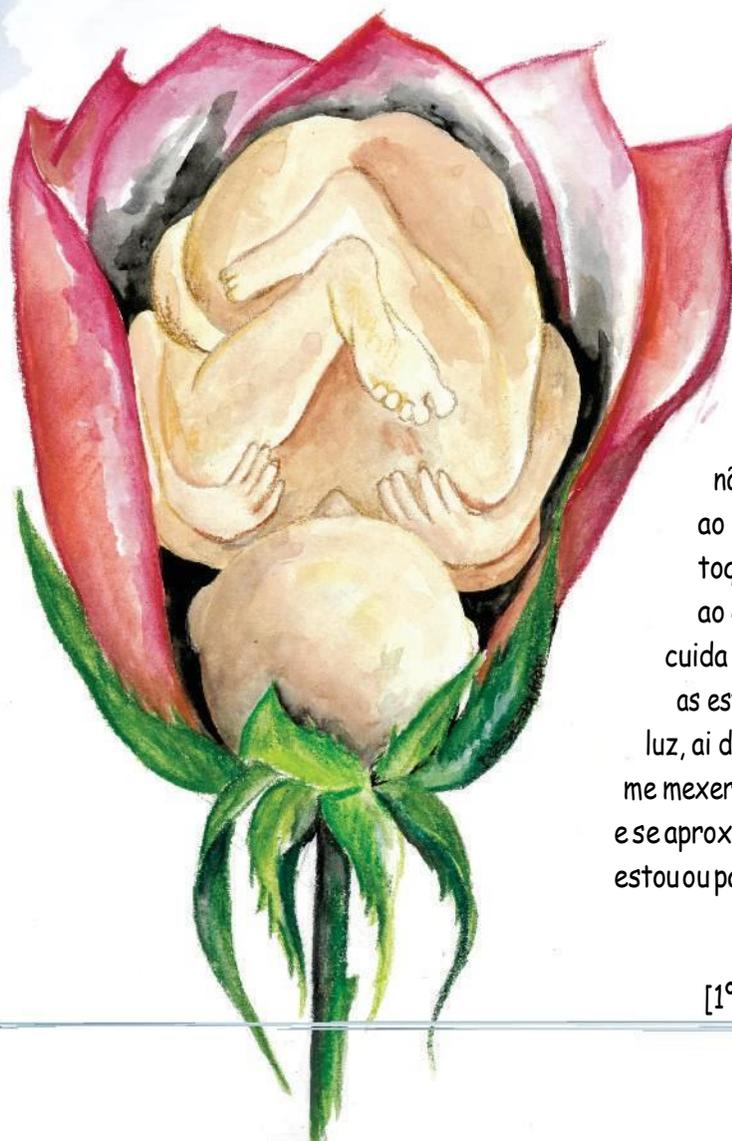
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Sobre a autora e ilustradora

Versos poéticos

D
E
S
U
N
COBRINDO
VERSOS

As descobertas do bebê.



Estou vivo!
Sinto-me fazendo parte de um universo indiferenciado, um todo que não compreendo. Vejo pessoas ao meu redor, ouço sons, sinto toques e sentimentos. Não sei ao certo o porquê, mas alguém cuida de mim. O lugar de onde vim as estrelas brilhavam e havia muita luz, ai dormi, acordei aqui. Não posso me mexer, e agora, uma única luz brilha e se aproxima de mim. Quem sou, onde estou ou para onde vou? São respostas por des-cobrir.

[1º UNIVERSO= Desconhecido]

Sobre a autora e ilustradora

Olá, sou a Andressa Bernardo da Silva, ou apenas Dree Bernardo; educadora graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Bauru/SP. Trabalho no SESI como Analista Educacional de Artes. O que mais gosto de fazer é estudar e criar, gosto de estudar filosofia, teosofia, arte e educação; minhas criações, comumente como desenhos e pinturas, transitam entre a realidade e o mundo fantástico. Este material é o produto da minha dissertação de mestrado “Indicadores para usos de Objetos Lúdicos: Instrumentos para Multiletramento em Creche”. Um estudo bibliográfico e documental, que buscou fazer a interlocução entre Educação, Arte e Linguagem referindo-se a formação do pensamento simbólico



na criança. O levantamento junto aos documentos nacionais que regem a EI e dos relatórios científicos sobre a temática estudada, no período de 1990 a 2017, trouxeram orientações relativas aos processos de letramento e usos dos objetos lúdicos, focando nos materiais para a primeiríssima infância - compreende os bebês (crianças de 0 a 18 meses) e crianças pequenas (entre 19 meses e 3 anos e 11 meses). O objetivo deste livro é orientar os profissionais de creche quanto ao uso de objetos lúdicos nas práticas educativas e processos sociais de letramento. As ilustrações foram realizadas a mão e, posteriormente, digitalizados e diagramadas. Um dos personagens, o menino loiro de olhos verdes que aparece nas ilustrações, foi inspirado no meu filho Adônis e a história ou enredo, na minha experiência como mãe, os demais personagens foram inspirados em situações que comumente o correm nas creches. As técnicas utilizadas foram aquarela, lápis de cor e nanquim, todas realizadas com pincel sumi-ê.

Buscou-se um resultado despojado, inacabado e leve que representasse a temática e inspirasse os profissionais da área da educação e afins. Este trabalho só foi possível graças a orientação e parceria com a Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, amiga e orientadora, e com os toques finais da querida Mari Santi, designer, artista visual e ilustradora, responsável unir, textos e imagens e transformá-los neste maravilhoso livro. Meu desejo é que sintam-se instigados a procurar, crescer e a aprender, que esta leitura possibilite ampliar horizontes e contribuir para a organização da prática educativa nas creches.

Dree Bernardo

Introdução

Versos poéticos

D
E
S
COBRINDO
U
N
VERSOS

As descobertas do bebê.



Fui em direção à luz,
sem conseguir parar
ou voltar.
Quando achei que fosse
cair... PUF!
Um ANJO me concebeu!
Nos seus braços me
acalentou, me chamou de filho
e me deu um nome.
Enfim nasci!

DE R. LINDO

Introdução

As práticas educativas em creches, por condicionamentos históricos e sociais, trazem predominantemente, os traços do assistencialismo e do cuidar materno, características que tiram o foco sobre o educar, conseqüentemente, temos educadores* sem formação superior e práticas que ocorrem orientadas pelo senso comum. Essa situação faz com que se reduza as práticas concebidas com crianças pequenas, a apenas, o cuidar e o brincar livre (para divertir, entreter e distrair as crianças); o que justifica-se atribuir a creche denominação de “parquinho”, denotando um local apenas para as crianças brincarem enquanto esperam os pais.

Não se concebe as crianças de 0 a 3 anos como seres pensantes, então por que considerar o seu aprendizado e desenvolvimento? Constatou-se que as práticas educativas com os objetos lúdicos não são reconhecidas como necessárias, e, portanto, sem as devidas ações de planejamento, realização, registros para acompanhamento e avaliação, que possibilitem apoiar e potencializar o desenvolvimento biopsíquicosocial e o multiletramento na creche.

Este estudo reconhece a importância da creche como primeira etapa da Educação Infantil – EI, definida pela legislação nacional¹, com documentos específicos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil².

Educadores*:

Entende-se todos os integrantes das equipes escolares de educação infantil que participam dos processos educativos, como gestores, professores, auxiliares, equipe de apoio entre outras nomenclaturas. Pois, mesmo quando não estão executando funções específicas, ensinam às crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros; compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado com o corpo e com o ambiente, ao sentimento de pertencimento a um grupo cultural, que se materializam no brincar, afinal, esses são conteúdos educacionais para a EI (BRASIL, 2009b).

Por vezes, julga-se que, na ausência da fala, a criança não pensa, não expressa sentimentos, emoções e ideias. Contudo, os avanços de pesquisas nas áreas da neurociência indicam que as fundações cerebrais de realização educacional, saúde, produtividade econômica e cidadania responsável são formadas no início da vida (SHONKOFF, 2011; 2011b). A constituição das bases orgânicas e psicológicas para o aprendizado inicia-se na mais tenra idade e estruturam todo o desenvolvimento posterior.

A partir desses estudos, os cuidados e a educação na primeira infância passaram a serem vistos e fundamentados em uma crescente compreensão da importância das experiências iniciais de vida para o desenvolvimento do cérebro infantil. O que torna imprescindível que, nas creches, os educadores sejam formados, para que, assim, conscientemente, executem um trabalho³ que apoie o desenvolvimento da criança.

O interesse pelo estudo da EI originou-se por diversos motivos, mas o ponto gerador foi a experiência de ser mãe, que levou ao despertar para a educação na primeira infância. Esta dissertação provém da pesquisa de Iniciação Científica “A Arte e o Brincar na Educação Infantil: um estudo em creches⁴, por meio da qual o estudo de campo realizado, mostrou algumas das necessidades das Instituições de EI, tais como: a formação inicial de qualidade, o investimento na formação continuada constante e a valorização da creche como etapa inicial, entre outros. Tais necessidades evidenciaram a urgência de estudos que orientem o trabalho com os objetos lúdicos e de materiais de apoio para as crianças de 0 a 3 anos.

Parte-se da premissa que, a criança se constitui humana na relação sujeito-mundo a partir da apropriação cultural, situações que ocorrem mediadas⁵ por ferramentas (instrumentos e signos), que possibilitem compreender e apropriar das formas da natureza e códigos simbólicos. Estes instrumentos configuram-se como Objetos Lúdicos, são os materiais de arte, de brincar e de leitura, disponibilizados à criança e que permitem que ela estabeleça pontes simbólicas com o mundo social, cultural e físico.

Em resposta ao questionamento: “Quais as características dos objetos lúdicos que permitem a elaboração de indicadores para a prática de multiletramentos que apoiem os processos de criatividade nas creches? ”; criou-se os Indicadores⁶, uma bibliografia instrumental e didática, para que atenda ao objetivo de orientar os educadores de creche na seleção, usos, registro e avaliação das ações com os objetos lúdicos.

Este livro estrutura-se nas divisões que se seguem:

- 1. “Letramento e Alfabetização: aproximações e distanciamentos” esclarece quanto a estes dois termos, que comumente ocorre confusão e desconhecimento do seu significado entre os pesquisadores e principalmente entre os educadores. Pois, considerando as diferenças culturais e as múltiplas tecnologias que complexificam os meios e as formas como as crianças desenvolvem-se e interagem com os objetos lúdicos, a denominação “objetos para multiletramento” foi considerada mais apropriada.**
- 2. “Multiletramento” aborda sobre essa terminologia que foi utilizada no estudo, seus significados e usos, e a adequação à era digital, principalmente se tratando da influência que esses meios exercem nos processos de letramento com crianças de 0 a 3 anos.**
- 3. “Objetos Lúdicos” apresenta e aborda sobre o que são estes objetos, introduzindo a sua compreensão como fundamento para os indicadores.**
- 4. “Indicadores” apresenta o que são, e as sessões que tratam da SELEÇÃO, USO, REGISTRO e AVALIAÇÃO, Apresenta através da indicação pelas cores vermelho e verde, os aspectos fundamentais que devem estar presentes nos objetos.**

As implicações dos processos de letramento social nas creches não ocorrem em esferas isoladas, mas são processuais, contínuas e se constituem da sucessão de diversos aspectos do desenvolvimento que complexificam-se na medida em que a crianças vivenciam situações diversas. Desta forma, o papel da creche é proporcionar oportunidades de vivências que propiciem a criança o contato com os elementos da cultura.

O livro LER CRIAR BRINCAR objetos lúdicos no multiletramento em creche, busca contribuir para a organização da prática educativa com crianças de 0 a 3 anos e de ser um diferencial que auxilie para uma maior compreensão sobre o trabalho que é realizado nestas instituições.

1. Letramento e alfabetização: aproximações e distanciamentos

Versos poéticos

D
E
S
C
O
B
R
I
N
D
O
V
E
R
S
O
S

As descobertas do bebê.



Nossa que
sufoco, pensei
que fosse morrer,
mas estou aqui.
Nasci ou renasci, sinto
como se acordado de um
sonho! Vejo pessoas ao meu
redor, me chamam de bebê,
deve ser por isso que
correm e me acodem a todo
movimento e som que faço, parece
que gostam de mim. Apesar de sair
daquele lugar molhado, ainda não posso
me mexer. Apesar de estar vivo, nada
consigo fazer. Só deitar, chorar, mamar e
dormir, qual o sentido de tudo isso?

[2º universo = O mundo social-Descoberta do
próprio corpo e as pessoas próximas]

1. Letramento e alfabetização: aproximações e distanciamentos

O desenvolvimento humano ocorre a partir das relações entre os aspectos biológico e social, nos quais a cultura tem influência significativa. No período da infância, a realidade que cerca a criança abre-se ao seu alcance e propicia interagir, perceber o mundo, fazer leituras e responder ao que lhe ocorre, desenvolvendo, assim, o pensamento simbólico. O fato das ações infantis serem concretizadas na prática, é irrelevante, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos independente da produtividade concreta de seus atos.

A palavra letramento traz muitas dúvidas e interpretações errôneas quanto ao seu significado e uso, esta sessão busca esclarecer esta terminologia que é a temática central deste livro. Algumas questões sobre letramento e alfabetização são: Eles são sinônimos? Quando um começa e o outro termina? Há um processo de ensino aprendizagem com a criança pequena? Quais as diferenças entre eles? Dentre outras.

O surgimento da palavra letramento deu-se propriamente da consciência de que há algo mais amplo e determinante que a alfabetização. O letramento inicia-se no o nascimento e perdura durante toda a vida, faz parte do processo de alfabetização, e ocorre a partir das experiências com os usos sociais da língua escrita⁶. O processo de letrar é mediado por instrumentos de uso social, como, por exemplo, um livro, um jornal, um bilhete, brinquedos diversos, uma canção, materiais artísticos, dentre outros, chamados por nós de objetos lúdicos ou objetos de letramento.

A leitura é intrínseca ao desenvolvimento humano, faz parte do letramento, não restringe-se a ler textos, mas seus processos ocorrem nas relações da criança com o mundo, de perceber e responder ao que lhe ocorre, constituindo os meios para interiorizar os elementos culturais.

Segundo Martins (1994), os processos de leitura ocorrem quando há uma ligação de interesse afetiva do indivíduo com o objeto, possibilitando a criança, através do signo, compreender a realidade, reproduzindo, significando e ressignificando os mundos interiores e exteriores. A interação com o meio é o que propicia as leituras, as quais variam em formas e níveis, ocorrendo simultaneamente, indo além da racionalidade e abrangendo todo um universo perceptível de sensações, cores e formas.

Os processos de leitura precedem a alfabetização propriamente dita, e começam, ainda, quando o bebê está no ventre da mãe, no período pré-natal, pelas vozes, sons e toques possíveis de serem percebidos dentro da barriga. Esclarece-nos Cabrejo-Parra (2011) que o recém-nascido é sensível à modulação da voz, no qual se alimenta, desde o terceiro mês de gestação, da linguagem, verdadeiro patrimônio da humanidade. No período pós-natal, pelas sensações orgânicas, descargas emocionais e percepções ambientais. Tudo o que é acessível ao bebê, propicia que, ainda prematura, ele estabeleça contato com seus cuidadores e faça as primeiras leituras de reconhecimento do seu entorno.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos a partir das situações que a realidade impões e a nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1994, p.17).

O bebê, ao manipular objetos e reconhece-los, faz tentativas de relacionar as características representativas dos objetos e experiências novas com o já conhecido, sendo levado a fazer suas primeiras leituras; em um curto período de tempo, da percepção passiva ele desenvolve-se para a manipulação ativa, e, posteriormente, em relações mais sofisticadas como o brincar, o jogo, a contação de histórias e outros.

O processo de leitura é definido por Martins (1994) em três níveis: sensorial, emocional e racional, ressaltando que todos são inter-relacionados, e aos quais é possível, por cada um deles, estabelecer a aproximação do indivíduo com o objeto a ser lido.

Tabela 4: Os processos de leitura (MARTINS, 1994).

PROCESSOS DE LEITURA		
NÍVEIS DE LEITURA	CAPACIDADES ENVOLVIDAS	MUNDO ENVOLVIDO
SENSORIAL	Sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição).	Reconhecimento das características físicas do objeto (EXTERNO).
EMOCIONAL	Identificação do objeto a ser lido com as emoções provocadas.	Emoções (INTERNO)
RACIONAL	Pensamento racional, a intelectualidade e a ideologia.	Decodificação de códigos (SIMBÓLICO E SOCIAL) (Inter-relacionam-se os mundos INTERNO E EXTERNO)

Fonte: Material organizado pela autora.

Na leitura sensorial, a aproximação do bebê com o objeto a ser lido ocorre através dos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição), por meio dos quais se estabelecem os primeiros contatos de reconhecimento. Como exemplo, ao levar um objeto da mão para a boca e sentir seu gosto, temperatura e formato, a criança identifica aspectos desse objeto e o diferencia dos demais ou como no caso da amamentação, o bebê identifica os aspectos do objeto (seio materno) que propiciam a ação de sugar e os relaciona com objetos que tenham características similares, como o dedo, a chupeta ou a mamadeira e, assim, diferencia o objeto a partir dos fins que obtém, fazendo opções e desenvolvendo maneiras mais cômodas e eficientes para sugar e alimentar-se.

Na leitura emocional ocorre um processo de identificação do objeto a ser lido diretamente com as emoções, provocando-as, na maioria das vezes, sem controle racional, as emoções são provocadas por aspectos agradáveis ou desagradáveis do objeto. Como exemplo, as características de um monstro, um palhaço ou uma pessoa que, por uma identificação a aspectos desagradáveis provocam o choro; ou, ao ouvir a voz e ver a imagem da mãe ou de uma pessoa próxima, por uma identificação com aspectos agradáveis provocam o riso e a gargalhada no bebê.

E, por fim, a leitura racional, que envolve o pensamento racional, a intelectualidade e a ideologia, ocorre a partir da apropriação cultural de determinados códigos, por exemplo, o alfabeto e os números. A partir dessa apropriação, estabelece-se a conexão do elemento externo com um significado interno, gerando a capacidade de decodificar as mensagens e fazer relações.

Para as crianças de 0 a 3 anos, são predominantes, a leitura sensorial e emocional, apesar da leitura racional desenvolver-se a partir destas leituras e as três inter-relacionarem-se.

Por isso é importante os objetos que são disponibilizados as crianças, como os materiais de brincar, de ler e de arte, pois devem ser pensados quanto as suas qualidades materiais e simbólicas. Sendo é imprescindível ao educador selecionar, planejar, organizar, registrar e avaliar suas práticas educativas buscando atender prontamente as suas necessidades de desenvolvimento.

Ações que, não se tratam de querer garantir um futuro intelectual, mas de alimentar necessidades psíquicas, pois, da mesma maneira que a criança se necessita do alimento natural para crescer, é necessário também um alimento para crescer psiquicamente, eis a função da leitura na primeira infância (CABREJO-PARRA, 2011).

Considerando como linguagem⁷ tudo aquilo que transmite mensagens e que é passível de ser lido, como imagens, textos, circunstâncias, elementos da natureza, etc. A capacidade de decodificar mensagens cabe, primeiramente, ao leitor, pois, a este deve ser cabível lê-las, para Martins (1994, p. 30) define: “[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.” Acrescenta-nos, as premissas de Bakhtin (2003), de que a linguagem é social, cultural, dialógica e constrói-se na interação verbal entre dois ou mais sujeitos a partir de um contexto social comum. É através da interação que o leitor se apropria os significados, ampliando e complexificam seus conhecimentos a cada novo ato social do sujeito.

Os bebês agem e percebem o resultado de suas atitudes criando novas estratégias para agir e comunicar-se. Desse modo, o arcabouço de possibilidades comunicativas, que se constituem na interação entre seus pares e com o meio, estão presentes no corpo, gestos e movimentos, no olhar, choro, risos e silêncio. Possibilidades que complexificam-se e convergem ganhando forma na constituição da linguagem verbal.

No entanto é comum os adultos pensarem que “[...] na inexistência da palavra a criança não pensa e, assim, não expressa sentimentos, emoções e ideias. Porém, quando apuramos os sentidos para ver e sentir além do previsível, deparamo-nos com situações complexas, que necessitam de uma inteligibilidade ativa dos bebês para que sejam executadas” (CASTRO, 2011, p. 15).

A educação escolar objetiva fazer com que a criança se aproprie dos conhecimentos culturais produzidos ao longo da história, mas também precisa considerar as capacidades e vivências que ela já possui. Pois, diferente do que se acreditava a criança não é uma folha em branco, mas possui muitas possibilidades comunicativas e conhecimentos de mundo, já presentes ao entrar na escola.

Essa incompreensão da forma como a criança se comunica e experiêcia a vida, deve-se, muitas vezes, aos adultos, que não estão alfabetizados nas linguagens da infância e, portanto, não podem compreendê-las. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observando, procurando compreendê-las e respondendo-lhes adequadamente.

As possibilidades comunicativas são múltiplas, assim, como o são os códigos em que a linguagem se estabelece, desta forma, o papel da creche transcende o cuidar, e se complexifica, abarca o educar, transcendendo os aspectos psicológicos, para as possibilidades comunicativas e de aprendizados.

Diferenciando a alfabetização relaciona-se ao âmbito individual da aquisição da escrita quanto a aprendizagem de habilidades práticas de linguagem. No entanto, o processo de letramento é de natureza sócio-histórica e centraliza-se no social, o que não corresponde, plenamente, ao termo literacy, muitas vezes, usado e usado erroneamente como sinônimo de alfabetização e de aquisição da leitura e escrita (SOARES, 2003).

Por outro lado, o processo de letramento relaciona-se à existência e influência de um código escrito. Tfouni (2005, p. 9) odifere quanto ao produto e como processo: “Enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”.

Os processos de alfabetização, segundo os estudos de Vigotsky (1991; 2001), não iniciam no ensino fundamental (por volta dos 6 anos), mas durante a EI, os primórdios do simbolismo⁸, na pré-história da escrita ao qual a criança desenvolve a escrita interna (a linguagem interior). Contraditório a isso, vemos que a escrita na escola ocupa um espaço muito estreito, pois muitas vezes, ensina-se o desenho das letras (mecânica da escrita-escrita externa), e não a linguagem escrita.

PRÉ HISTÓRIA DA ESCRITA: Vigotsky (1991, p. 121) compreende que o desenvolvimento da escrita interior, se dá a partir do gesto, os gestos presentes no ato de desenhar e no jogo das crianças. Este sendo o primeiro movimento da escrita, pois traz em si um significado, “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

A cultura, historicamente construída, é transmitida à criança pela família, pela escola, pelos livros e outros, sendo assim, uma condição cultural de apropriação que permite a ressignificação dos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história. No contato com o mundo, segundo Bakhtin (1992), são os adultos que interpretam e significam os índices que a criança expressa, estabelecendo os parâmetros dos sentidos e significados que serão interiorizados. É nesse processo de interiorização que a criança, ao desenvolver o pensamento simbólico, torna-se signo entre signos, transcendendo a natureza instintiva animal e ultrapassando o espaço e tempo imediato, e desenvolvendo a permanência dos objetos.

Da mesma forma em que as ações são mediadas, também o são a compreensão dos significados e as formas de usos, cuja apropriação se dá por relações educativas mediadas por elementos da cultura. A ação do bebê sobre os objetos do meio precede e leva às relações simbólicas. São essas ações, mediadas por instrumentos, que incitarão a criança caminhar da manipulação objetual à representação mental e, com isso, desenvolver o pensamento simbólico.

Os sentidos e os modos de utilização dos objetos e símbolos, são atribuído sócio-históricamente, por exemplo, à capacidade de registrar e memorizar informações, no qual mediamos e transcendemos a capacidade de registro utilizando-se de instrumentos, por meios físicos (livros, cadernos, computadores e outros) ou digitais, que possibilitam expandir as possibilidades do corpo humano.

Concebendo a escrita como signo interiorizado, o desenvolvimento do pensamento simbólico na criança na primeiríssima infância ocorre por meio do letramento, através das múltiplas linguagens da criança presentes no gesto, no cantar, no dançar, nas brincadeiras, nos jogos, na interação, na manipulação de materiais artísticos, de livros infantis, de elementos da natureza, dentre outras ações, que ocorrem na relação com os objetos lúdicos presentes na brincadeira, no jogo e no faz de conta. Assim, com o desenvolvimento do pensamento simbólico, a criança passa a representar o mundo não mais pelos objetos da manipulação objetual, mas através da linguagem.

Na inoperância do educador em desenvolver ações pedagógicas, predomina na creche “apenas” as ações do cuidar e do brincar livre (BERNARDO, 2015). Sabe-se, que a creche é um desafio aos educadores, pois, exige a formação superior, para que compreendam o desenvolvimento e as múltiplas linguagens da criança pequena. Portanto, as propostas com os materiais demandam envolver uma compreensão ampla sobre leitura e linguagem, dispendo outros elementos e serem lidos, que trabalhem a motricidade e a sensorialidade. Assim, é imprescindível possibilitar a exploração dos materiais de: leitura, arte e brincar, pois, é nesse período que ocorre o início do desenvolvimento e do letramento.

1. Letramento e alfabetização: aproximações e distanciamentos

Entende-se que o letramento se trata de uma conduta de quem adquire a capacidade de ler e escrever, mas esse conceito traz explícita a ideia de que a escrita acarreta consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, para o indivíduo e para o grupo social no que ele está inserido. Portanto, é um estado que se passa a ter após conquistar essas capacidades, sendo, o resultado da ação de aprender a ler e a escrever.

A língua falada é consequência do letramento, pois, segundo Soares (2003), a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, apesar de ser ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas penetrou no mundo do letramento e é, de certa forma, letrada.

Para uma visão de totalidade e síntese do que foi abordado sobre letramento e alfabetização, reflita na tabela 1:

Tabela 1: DIFERENÇAS ENTRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.	
LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Âmbito social	Âmbito individual
Processo contínuo por toda vida.	Processo tem começo, meio e fim.
Trata-se das EXPERIÊNCIAS, com os usos sociais da língua escrita (influência de um código escrito).	Trata-se da aquisição da escrita quanto a HABILIDADES práticas de linguagem.
Sua consequência é a LÍNGUA ORAL	Sua consequência é a LÍNGUA ESCRITA
Significado (Sentidos)	Forma (Desenho das letras)
Ambos são processos de aquisição de um sistema escrito.	

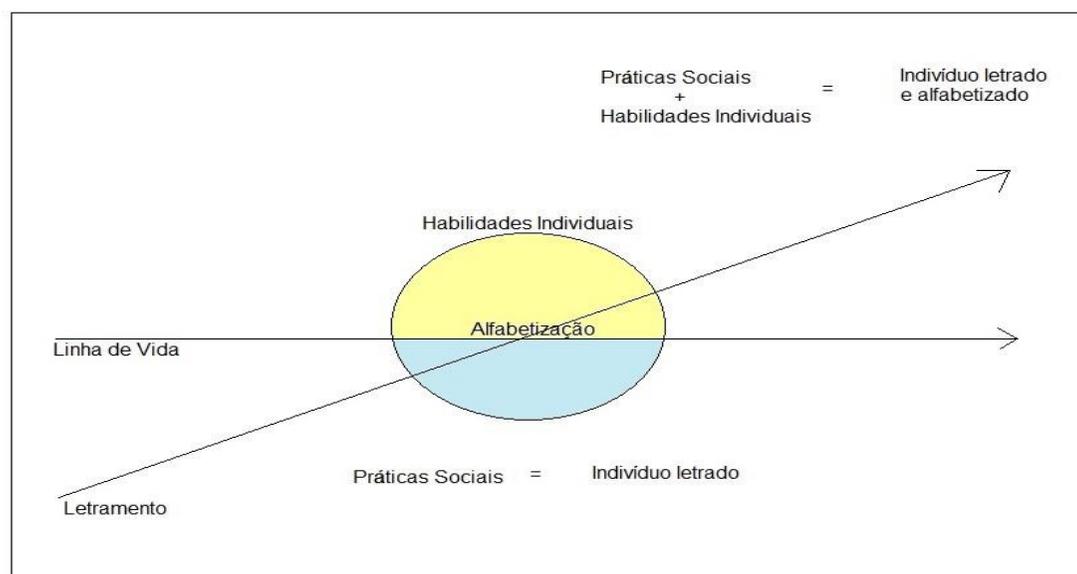
Fonte: Material produzido pela autora.*

Quanto à palavra letramento, há necessidade de esclarecer que o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado, pois não existe nas sociedades modernas o iletramento, o “grau zero” de letramento⁹. Pelo processo sócio-histórico, o que existem são níveis de letramento, que iniciam a partir do momento em que passa a estabelecer contato externo com o meio social.

Portanto, pode-se perceber níveis de letramento anteriores à aquisição da leitura e da escrita, pois “[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Por isso, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado”¹⁰.

O esquema a seguir ilustra o processo de letramento e alfabetização, a partir da linha de vida da criança (considerando o período pré e pós-natal), no qual a partir das práticas sociais é que o letramento tem início (um processo contínuo), já a alfabetização refere-se as habilidades individuais da prática da leitura e escrita. Inicia-se nos primeiros anos do EF, tem um meio e fim no momento em que o indivíduo é alfabetizado.

OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.



Fonte:
Material produzido pela pesquisadora.

2. Multiletramento

Versos poéticos

D
E
S
COBRINDO
VERSOS

As descobertas do bebê.



!Preciso
de regas
constantas de
cuidados, conforto,
carinho e segurança.
Só assim me desenvolvo e
cresço. Sabe o anjo que eu
faíei? Então descobri que se
chama MÃE!

2. Multiletramento

Considerando o que foi abordado sobre a pré-história da escrita, a compreensão do desenvolvimento da escrita interior, a partir do gesto, presentes no ato de desenhar e no jogo das crianças, este sendo o primeiro movimento da escrita, pois traz em si um significado, “[...] os gestos são a escrita o ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”(VIGOTSKY, 1991, p. 121). O processo de letramento ocorre na interação da criança por meio das múltiplas linguagens na ação com os objetos lúdicos (brinquedos, materiais artísticos e de leitura).

Alfabetizar através das mídias no multiletramento, é atrelar as mídias digitais, que a criança já vivencia no contexto familiar, ao processo de letramento e alfabetização na escola. Considerando que, assim como os materiais convencionais são meios de transmissão de mensagens, também o são, as mídias, e estas também exercem influência sobre o aprendizado e, portanto, devem ser consideradas na prática educativa.

O processo de letramento, que antecede a alfabetização, é plural como processo de comunicação e vinculação de mensagens, designa diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo, não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial; ocorre na interação da criança com os objetos lúdicos-materiais de leitura, arte e de brincar (SOARES, 2002).

Nas práticas educativas utilizando os objetos lúdicos com crianças de 0 a 3 anos, há de se considerar que as mudanças sociais e tecnológicas ampliam e diversificam as formas de disponibilizar, compartilhar, ler e produzir informações e conhecimentos. Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música, levando em conta as multimodalidades (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) que constituem as linguagens híbridas, na multiplicidade de significações e contextos culturais (SANTOS, 2016). Assim, multiletramentos é alfabetizar através das mídias, atrelando as mídias digitais ao processo de letramento e alfabetização.

Preocuparmo-nos só com o letramento escrito é um erro, pois, vivemos em uma sociedade com multiplicidade de linguagens, de mídias e de cultura, na qual esses elementos fazem parte do cotidiano dos alunos, desta forma, assim como, os textos escritos em livros, revistas, jornais, brinquedos e materiais artísticos, comunicam e desenvolvem as linguagens, também, as figuras e as imagens das mídias digitais (mapas, infográficos, fotos, vídeos, obras de arte e outros elementos visuais) exercem influência sobre o aprendizado das crianças, decorre desse fato, a necessidade de trabalhar com os multiletramentos (multilinguagens e multiculturas) desde a Educação Infantil.

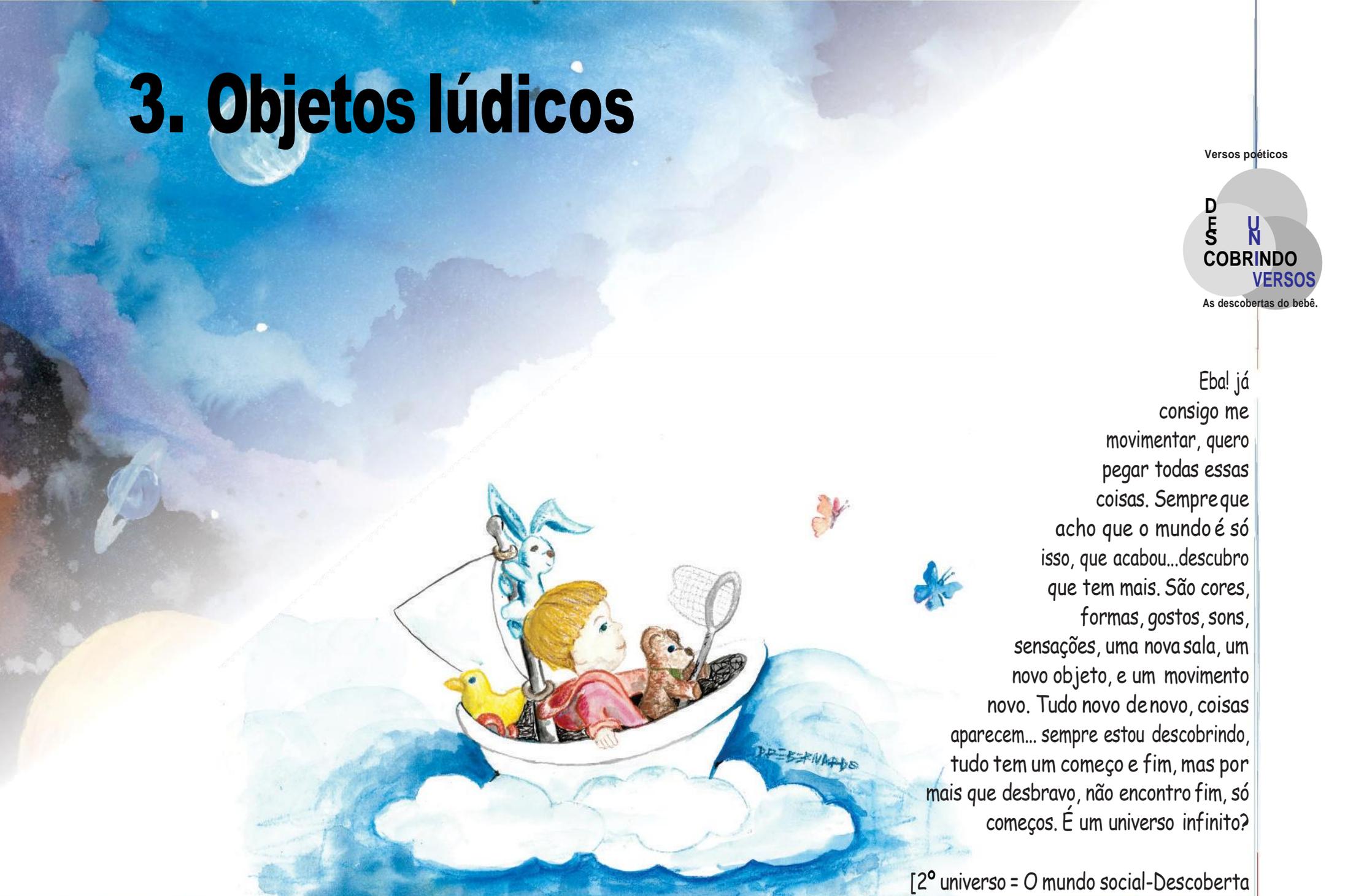
Considerando que no cotidiano há múltiplas ferramentas culturais, infelizmente, no âmbito escolar esta diversidade por desconhecimento, limita-se àquelas mais fáceis ou aquelas que estão enraizadas no dia-a-dia. Salientamos que, apesar da realidade, os recursos disponíveis às creches, muitas vezes, impossibilitarem a utilização das mídias e tecnologias, os educadores nas práticas educativas em sala de aula devem considerar e reconhecer a sua influência vida da criança.

3. Objetos lúdicos

Versos poéticos

DES
UN
COBRINDO
VERSOS

As descobertas do bebê.



Eba! já consigo me movimentar, quero pegar todas essas coisas. Sempre que acho que o mundo é só isso, que acabou...descubro que tem mais. São cores, formas, gostos, sons, sensações, uma nova sala, um novo objeto, e um movimento novo. Tudo novo de novo, coisas aparecem... sempre estou descobrindo, tudo tem um começo e fim, mas por mais que desbravo, não encontro fim, só começos. É um universo infinito?

[2º universo = O mundo social-Descoberta do próprio corpo, pessoas próximas e objetos]

3. Objetos lúdicos

À creche (0 a 3) e à pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) como espaços institucionais diferentes do lar, cabe cuidar e educar a criança, na qual nessa etapa da vida, as práticas educativas se dão predominantemente mediadas por objetos lúdicos.

Estas práticas e a organização do tempo em que ocorrerão as ações são denominadas como **atividades permanentes¹⁰** aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças.

A escolha dos conteúdos que definem o tipo de ações permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.



OS OBJETOS LÚDICOS são os materiais de: arte, brincar, leitura; são as ferramentas (instrumentos e signos) intermediários entre a criança e o mundo, que permitem estabelecer relações físicas e simbólicas.

Consideram-se, dentre outras, como atividades permanentes: brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim desejarem; cuidados com o corpo.

3. Objetos lúdicos

Tabela 2: Objetos lúdicos

OBJETOS LÚDICOS					
LEITURA		ARTE			BRINCAR
CRIATIVIDADE - IMAGINAÇÃO - LEITURAS - LUDICIDADE - BRINCADEIRA					
PROCESSOS DE LEITURA		MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA ARTE			BRINCADEIRA
MATERIAIS DE LEITURA (verbal e não verbal)		MATERIAIS ARTÍSTICOS			BRINQUEDO
Infantil	Adulto	Riscadores	Suporte	Tridimensional	Brinquedos industriais Artesanais Reciclados Utensílios do cotidiano Elementos da natureza: folhas, pedras, terra, areia, água, e outros.
Livros Revistas	Livros Revistas Jornais Bilhete Cartazes Panfletos Obras de arte Desenho Fotografias	Canetas Lápis Giz Pincéis Dedo	Papéis Isopor Madeira Parede Chão Embalagens	Argila Massinha modelar Massa caseira Massa de papel	
		Justaposição (assemblagem)			
		Recorte: revistas, jornais... Materiais reciclados Elementos da natureza: Folhas, pedras,			

Fonte: Material produzido pela autora.

Com essa tabela busca-se delimitar o material por suas especificidades, mas ressalta-se que os processos de brincar, ler e criar, como também a Criatividade – Imaginação – Leituras – Ludicidade – Brincadeira são unos às ações das crianças. Transitando da visão de partes para a visão do todo, busca-se compreender as ações.

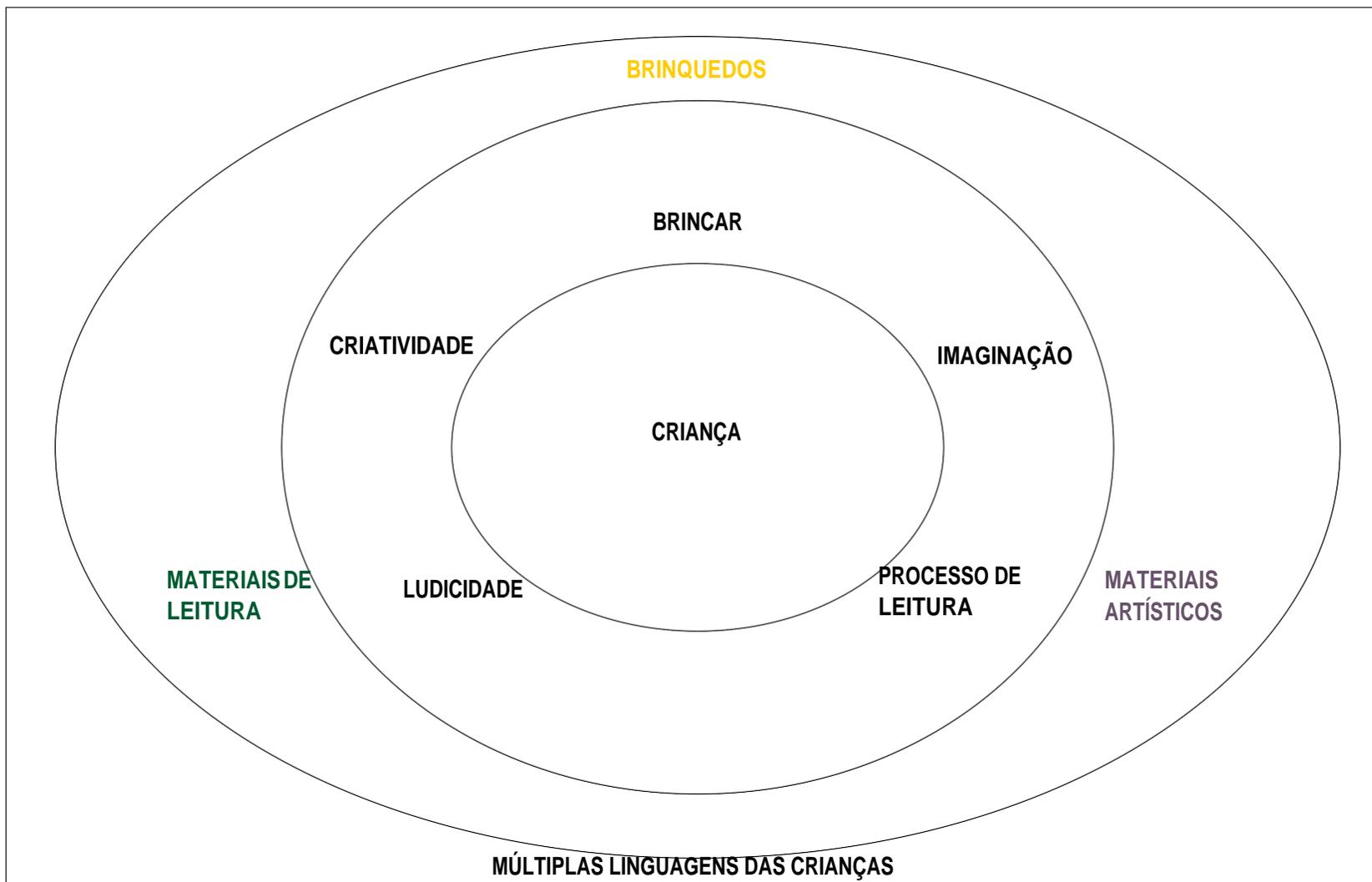
Os OBJETOS LÚDICOS são os materiais de leitura, de arte e de brincar, que permitem os processos de criatividade, imaginação, leitura, ludicidade e brincadeira.

- **OS MATERIAIS DE LEITURA (verbal e não verbal):** permitem os processos de ler, materiais que podem ser destinados ao público infantil ou adulto, mas ambos influenciam a criança.
- **OS MATERIAIS DE ARTE:** permitem as múltiplas linguagens da arte (dança, música, imagem, teatro), são os materiais artísticos que permitem a manipulação, interação e criação.
- **OS MATERIAIS DE BRINCAR:** permitem que ocorra a brincadeira. Lembrando que estes são apenas alguns dos materiais citados, e que existem outros possíveis de serem usados.

O esquema a seguir ilustra os processos de ler, criar e brincar que constituem as linguagens nas quais as crianças se expressam.

3. Objetos lúdicos

ESQUEMA EXPLICATIVO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA PARA COM OS OBJETOS:



Fonte: Material produzido pela autora.

A inter-relação das múltiplas linguagens da arte com o desenvolvimento infantil evidencia a necessidade de que as áreas da arte e da educação atuem juntas na EI. No entanto, esse encontro apenas pode ocorrer quando os profissionais, cientes das especificidades de cada campo, se dispuserem a olhar, procurar compreender as diferenças e, então iniciar um diálogo.

Sabe-se que as crianças, ao agirem sobre os objetos expressivos (desenho, pintura, modelagem, entre outros) desenvolvem seu processo criativo. Assim, na formação do educador é imprescindível que haja espaço para a reflexão de como a criança vivência as experiências de descoberta do mundo através das múltiplas linguagens, ampliando seu repertório pessoal e cultural.

3. Indicadores

4.1 Indicadores para Seleção

Versos poéticos

D

ES UN
COBRINDO
VERSOS

As descobertas do bebê.



Já consigo
Me movimentar,
caio, levanto,
caio.
Já não caio.
Posso pegar,
correr, fazer tudo
o que quero.
Ou nem tanto, meus pais
não me deixam fazer o
que eles fazem, mas com
o que acho pela frente
brinco, reviro,
crio e cresço. Será
que tem
mais?

4.1 Indicadores para Seleção

■ Seleção

A prática educativa em creche para o uso dos objetos lúdicos deve partir de um **OBJETIVO** para nortear os educadores na seleção dos objetos, brinquedos e materiais que serão utilizados com as crianças.

A seleção, é realizada por indicadores avaliativos das especificidades dos objetos e das ações que estes permitam realizar, parte de perguntas diretas, as quais atribui-se as cores verde para **SIM** e vermelho para **NÃO**. Como se trata de aspectos dos objetos, entende-se que seja uma avaliação objetiva, portanto não se admite o “talvez” ou “às vezes”.

SIM	NÃO
	

*SIM: esses objetos são indicados para ações lúdicas, pois apresentam um alto potencial lúdico para os bebês e crianças pequenas.

Para a seleção destes objetos cabe alguns questionamentos:

1. O QUE OS MATERIAIS DEVEM GARANTIR?

1. SEGURANÇA E LIBERDADE	
ESTE OBJETO....	
<input type="radio"/>	É seguro?
<input type="radio"/>	Garante liberdade de exploração e manipulação?
<input type="radio"/>	Tem avaliação dos órgãos competentes?

Fonte: *

Atenção:

Para adquirir brinquedos, é fundamental selecionar aqueles que atendam às medidas de segurança, que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados para oferecer às crianças – apresentando o selo do inmetro (Instituto Nacional de Metrologia).

4.1 Indicadores para Seleção

2. COMO SE GARANTE A SEGURANÇA E LIBERDADE?

1.1. AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DE ARTE, BRINCAR E LEITURA	
ESTE OBJETO....	
<input type="radio"/>	Tem qualidade e é durável?
<input type="radio"/>	Há espaço e suporte adequado para seu uso?
<input type="radio"/>	É apropriado aos interesses e características da criança?
<input type="radio"/>	É atraente, adequado e apropriado a diversos usos?
<input type="radio"/>	Seu uso requera orientação e supervisão do adulto à criança?
<input type="radio"/>	Atende à diversidade étnico racial?
<input type="radio"/>	Induz a preconceitos de gênero, classe social e etnia?
<input type="radio"/>	Estimula a violência?

Fonte: *

Atenção: Os brinquedos devem ser substituídos quando quebram ou já não despertam mais interesse para a criança. Há de se variar os objetos lúdicos, que para serem oferecidos há de se ter quantidade e qualidade suficiente para o uso das crianças.

4.1 Indicadores para Seleção

3. O QUE É PRECISO CONSIDERAR?

1.2. AVALIAÇÃO PARA MATERIAIS DE ARTE, BRINCAR E LEITURA– A SALVO RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS	
<input type="radio"/>	TAMANHO: O brinquedo, em suas partes e no todo, é duas vezes maior e mais largo do que a mão fechada da criança (punho)? Ou, ainda, maior que sua boca aberta?
<input type="radio"/>	DURABILIDADE: O brinquedo se quebra com facilidade? Vidros e garrafas plásticas são os mais perigosos.
<input type="radio"/>	O brinquedo tem CORDAS E CORDÕES? Esses dispositivos podem enroscar-se no corpo da criança.
<input type="radio"/>	O brinquedo possui BORDAS CORTANTES OU PONTAS AFIADAS? Brinquedos com essas características devem ser eliminados.
<input type="radio"/>	Sua composição ou pintura apresenta material tóxico? Brinquedos com tintas ou materiais tóxicos devem ser eliminados, pois o bebê os coloca na boca.
<input type="radio"/>	É INFLAMÁVEL? É preciso assegurar-se de que o brinquedo não pega fogo
<input type="radio"/>	É lavável, feito com materiais que podem ser limpos? Essa recomendação se aplica, especialmente, às bonecas e brinquedos estofados.
<input type="radio"/>	O brinquedo é atende aos interesses e necessidades da criança?

Fonte: *

É importante assegurar que o brinquedo seja atraente e interessante. A análise do brincar na educação infantil será efetuada à luz dos artigos 9º a 12º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010). Segundo o artigo 9º e os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as **INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA**.

4.2 Indicadores para Uso

Versos poéticos

DES
COBRINDO
UN
VERSOS

As descobertas do bebê.



Quando
me levam
pra
passar no
mercado, no
banco, na vovó,
no parque.
Ouça sons, vejo
marcas em toda
parte, meus pais
parecem usar essas
marcas. Não sei se
posso riscar aqui... Adoro
pegar os objetos que me
dão e brincar, gosto de
fazer marcas, de riscar,
olha o que esse objeto faz,
vou fazer uma...JÁ!

4.2 Indicadores para Uso

Usos

Objetos que possibilitem sua interação e exploração, devem primar pela segurança e liberdade. O objeto deve ser potencialmente lúdico permitir a ação lúdica.

O POTENCIAL LÚDICO está diretamente relacionado ao próprio objeto, sua forma, tamanho, função, cor, e textura, são as características físicas que evocam características simbólicas e impulsionam uma ação.

A AÇÃO LÚDICA: é própria da criança na sua relação com o objeto.

Exemplos:

BOLA = Características FÍSICAS: redonda; **SIMBÓLICAS:** remete a planetas, a um objeto de jogo, uma semente, uma cabeça, uma bomba e outras; **permite as AÇÕES** de chutar, bater, o que provoca no objeto o efeito de pular, rolar, trombar, entre outros, instigando a continuidade da brincadeira.

VASSOURA = Características FÍSICAS: tem cabo e na extremidade cerdas; **SIMBÓLICAS:** vassoura de bruxa para voar, para cavalgar, varrer uma casa, um microfone para cantar, entre outros; **AÇÕES:** cavalgar, voar, varrer, cantar;

Para resumir as características do objeto, segue uma tabela:

Tabela 3: Características e definição dos Objetos Lúdicos

OBJETO		
Características		Definição
1.	FÍSICAS (SENTIDOS)	Cor, som, forma, movimento, textura, temperatura, sabor
2.	SIMBÓLICAS (MENTAL)	Características que são associadas ao objeto.
3.	PERMITEM AÇÕES (REAL)	Chutar, voar, comer, cantar, atirar, escrever, etc.
4.	GERAM NARRATIVAS E SITUAÇÕES REAIS OU IMAGINADAS	Exemplos: A mãe cuidando do filhinho; Um piloto de corrida ganhando a fórmula 1; Um avião que voa por todo espaço; São sequências de ações que geram contextos e histórias reais ou fantásticas.

Fonte: *

2. AVALIAÇÃO PARA MATERIAIS DE ARTE, BRINCAR E LEITURA	
<input type="radio"/>	Quais das características físicas (cor, som, forma, movimento, textura, temperatura, gosto) o objeto possui?
<input type="radio"/>	Quais ações (de chutar, voar, comer, cantar, atirar, escrever e outras) o objeto permite realizar?
<input type="radio"/>	A ação entre a criança e o objeto gera narrativas e situações reais ou imaginadas?

Fonte: *

4.3 Indicadores para Registro

Versos poéticos

DES
COBRINDO
UN
VERSOS

As descobertas do bebê.



Já andei
por muitos
lugares, agora
vou em um, e
fico lá com
outras pessoas,
elas cuidam de mim
e brincam comigo.
Tem muitas coisas
legais pra fazer: brincar,
pegar coisas, correr, pular,
rabiscar. A todo momento,
como cenas a iluminar-se, as
coisas de revelam.

[2º universo = O mundo social-
descobrimdo outras pessoas, signos
e símbolos]

4.3 Indicadores para Registro

■ Registros

As ações realizadas com, para e pelos bebês e crianças pequenas merecem ser registradas e documentadas, antes, durante e após. O registro pode ocorrer de formas diversas, como por anotações, fotos, filmagens, gravações, dentre outros, buscando um resultado no qual aponte os avanços e o desenvolvimento da criança, sendo que o mesmo pode ser o próprio percurso das ações realizadas, e não, somente, a produção de um produto final.

Segundo Rinaldi (2012) a documentação é entendida como um processo de construção de significado, de (re)significação, sendo que escutar e ser escutado é uma das funções mais importantes da documentação; é produzir traços e documentos no qual torne visíveis os modos de aprendizado.

A documentação é uma forma de dar identidade e expressão cultural a escola e aos que lhe dão vida de forma a tornar respeitável e dignificar o trabalho realizado, que implica a escolha sistemática dos processos educativos através da multiplicidade de linguagens.

3. REGISTRO	
<input type="radio"/>	A ação foi registrada?
<input type="radio"/>	Foram utilizados instrumentos materiais e digitais?
<input type="radio"/>	Utilizou-se de múltiplas formas de registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)?
<input type="radio"/>	Houve o registro para que às famílias conhecessem o trabalho da instituição junto às crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem?

Fonte: *

4.4 Indicadores para Avaliação

Versos poéticos

D
E
S
COBRINDO
U
N
VERSOS

As descobertas do bebê.



Já tenho 2 anos. A professora lê livros para mim e meus amigos. Sabe aquelas marcas que falei, então os livros estão cheios delas, vem junto com as imagens. Agora que comecei a imitar os sons dos adultos, eles me entendem, será que isso tem relação com as marcas? Peço o que quero, alguns sons eu entendo, outros não. Eles sempre estão a dizer coisas, mostram nos livros imagens de objetos, pessoas animais como se eles estivessem lá.

4.4 Indicadores para Avaliação

■ Avaliação

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou de classificação.

A avaliação envolve todos os agentes que, direta ou indiretamente presentes no cotidiano das crianças, como pais, alunos, professores, diretor e outros demais pessoas da equipe escolar. Cabe ao educador que acompanhar e propor o projeto, a responsabilidade pela avaliação da criança e da sua turma, o qual pode usar os dados de todos os envolvidos nesse processo, mas cabe a ele sua finalização.

4. AVALIAÇÃO	
<input type="radio"/>	Houve a observação das ações realizadas, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano?
<input type="radio"/>	Foram envolvidos educadores de outras turmas?
<input type="radio"/>	A ação extrapolou os muros da escola envolvendo os pais e a comunidade?
<input type="radio"/>	A escola garante a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de procedimentos adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
<input type="radio"/>	A instituição garante a não retenção das crianças na Educação Infantil?

Fonte: *

Saber mais...

- Referências para consulta e material de apoio



Saber Mais

SABER MAIS 1: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9394/96. Disponível <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> acesso 20.jan.2018.

SABER MAIS 2: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. p. 12. Disponível <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>acesso 20.jan.2018.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/ Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: Mec/ SEB, 2009.

SABER MAIS 3: Nessa perspectiva, segundo Brasil (2009, p. 9):

[...] podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente, a função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar de crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e a constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação cidadã. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias.

BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília, MEC: SEB/ UFRGS, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

Saber Mais

SABER MAIS 4: Pesquisa “A arte de brincar na Educação Infantil: um estudo em creches”, iniciação científica financiada pela Fundação de Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, cujo levantamento bibliográfico teve início em 2013. A pesquisa foi concluída em 2015, sendo apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de Licenciatura em Educação Artística, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. O objetivo foi mapear as experiências propostas, com as linguagens artísticas e lúdicas para crianças de 0 a 3 anos. Uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com levantamento bibliográfico que orientou a realização do trabalho de campo nas etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, que ocorreu em duas creches do Sistema Municipal de Educação de Bauru.

BERNARDO, A. S. A Arte e o Brincar na Educação Infantil: um estudo em creches. Relatório Final FAPESP. Bauru, 2015.

SABER MAIS5:

“Imagine-se fazendo um mergulho no fundo de um lago. Você pode simplesmente experimentar essa vivência com todo seu corpo (experiência direta). Mas pode também conhecer essa vivência, aprender com ela (experiência mediada). Para isso, umas das possibilidades é falar sobre o que viveu, comparar com outras experiências, trazer suas sensações e sentimentos para trocar com o outro, usar aparelhos de mergulho que proporcionam maior tempo para desfrutar a vivência, expressá-la fazendo um poema, uma pintura ou cantando uma música que lembra aquilo que você viveu. Essa é uma experiência mediada que nos leva a múltiplas aprendizagens. Dentro dessa perspectiva, aprender é atribuir significado às nossas experiências de forma a nos distinguir do nosso entorno. Esse esforço resulta em um conhecimento sobre o mundo e, principalmente, um autoconhecimento”.

GOULART, M. I. M. Psicologia da Aprendizagem I. **Belo Horizonte: Editora UFMG 2010 p.54**

Saber Mais

SABER MAIS 6: Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). **BRASIL.** Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/ Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: Mec/ SEB, 2009. p.15).

SABER MAIS 5: **BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. (p. 55).

SABER MAIS 6: **SOARES, M.** Alfabetização e Letramento – 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SABER MAIS 7: **CABREJO-PARRA (2011, p.1)** é preciso distinguir linguagem de língua, pois língua é o inglês, o francês, o espanhol:

[...] a linguagem é uma faculdade específica do ser humano que esta enraizada em estruturas biológicas e que já esta presente no nascimento. Pode-se dizer que se aprende a língua , mas não se aprende a linguagem. O bebê já vem armado com a faculdade da linguagem que vai lhe permitir aprender as línguas. E é por isso que os processos de construção de significado estão ligados à linguagem. Pode-se dizer que a criança constrói o significado desde o nascimento, pela entonação da voz. A faculdade da linguagem poderia ser definida como essa capacidade natural do ser humano em receber informações que vem do outro, fazer um tratamento mental e enviar um “eco”. O bebê olha e dá sinais de que algo acontece. É assim que se constrói o sorriso. O adulto sorri para o bebê e o bebê sorri. O bebê vê alguém que não conhece – que nunca viu antes - ele olha e estranha. O bebê tem uma representação clara do rosto da mãe ou de uma pessoa próxima que ele não confunde com os demais. A faculdade da linguagem é essa capacidade que o ser humano tem de analisar e receber informação, tratá-la e dar-lhe significado. Isso existe desde o nascimento.

Saber Mais

SABER MAIS 8: VIGOTSKY, L. S. A Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SABER MAIS 9: TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SABER MAIS 10: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p.71.

Referências para consulta e material de apoio

1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA

PIAGET, J. INHELDER, B. A Psicologia da Criança. 18ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012

VIGOTSKY, L. S. A Formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone, 2001.

2. LEITURA E LINGUAGEM

CASTRO, J. S. A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Ufscar, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95505>>. Acesso em 18 de mai. de 2017.

MARTINS, M. H. O que é leitura. 19 ed.-São Paulo: Brasiliense, 1994.

3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. Alfabetização e Letramento – 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TERZI, S. B. A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.-Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp. 2 ed. 1997.

Referências para consulta e material de apoio

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

4. MULTILETRAMENTOS

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial 2012.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: **Diversidade cultural e de linguagens na escola. Disponível em** catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/...files/live/.../rojo_2012.doc acesso em 2 de jan. 2018.

SANTOS, A. S. R. Alfabetização, Letramento e Multiletramentos na Educação Infantil: práticas possíveis? Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Salvador, 2016.

5. OBJETOS LÚDICOS

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov. de 2010.

KISHIMOTO, M. T. (Org) Jogos, Brinquedos e a Educação. 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

KOBAYASHI, M. K. M.; SILVA, A. B. OS OBJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a arte e o brincar como linguagens primordiais. Anais da 15ª Semana da Educação Municipal e 5º Congresso Municipal de Educação de Bauru. ISSN 2237-8804. v.1, n.1, p. 53-57 ano 2015.

SILVA, A. B.; KOBAYASHI, M. C. M. Objetos de Letramento na Formação da Criança. Anais VII Congresso Paulista de Educação Infantil e III Simpósio Internacional de Educação Infantil. ISBN 2448-1157, p. 413-420, Ufscar-São Carlos/SP, 2015.



DE MUNDIS