



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**ISA BASTOS DA SILVA**

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador  
2020

**ISA BASTOS DA SILVA**

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Liane Castro de Araujo

Salvador  
2020

**ISA BASTOS DA SILVA**

**O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Salvador, de de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

Liane Castro de Araujo – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Ana Katia Alves dos Santos \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Silvanne Ribeiro Santos \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona  
Universidade Federal da Bahia

Porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!  
**Romanos 11.36**

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho representa a coroação da minha trajetória formativa ao longo desses cinco anos de estudo e dedicação no curso de Pedagogia. Igualmente demonstra a junção de muitos esforços dos diversos atores sociais que fizeram parte desse percurso formativo, as contribuições dos diversos saberes que foram substanciais para conformar esse aprendizado. A todos o meu muito obrigado!

Sou acima de tudo eternamente grata a Deus por ter me dado à vida, por ter me direcionado dando-me sabedoria para realizar esse Trabalho de Conclusão de Curso, a pensar sobre a temática desse trabalho!

Sou imensamente grata a minha Orientadora Liane Araujo por ter me orientado durante todo esse percurso formativo! Foi uma grande parceira, amiga e compreensiva comigo durante essa caminhada formativa! Esse trabalho é fruto de uma construção conjunta! Suas orientações foram precisas e cruciais para que esse trabalho pudesse acontecer!

Agradeço a minha família por sempre me dar suporte para poder estudar, principalmente meu pai Raimundo Suzart da Silva pela compreensão e paciência durante esse período de escrita do TCC!

Sou grata as minhas tias Antonia Suzart da Silva, Francisca Suzart da Silva e meu tio Aládio Francisco dos Santos por fazerem parte da minha vida e sempre me incentivarem e apoiarem nessa trajetória formativa!

Agradeço também a todos os meus amigos e pessoas que torceram junto comigo por essa minha realização, das mãos mais extrovertidas às mais introvertidas!

Igualmente agradeço ao Programa de Educação Tutorial em Pedagogia – PETPED – e a então tutora, Marta Lícia de Jesus, pela acolhida e compartilhar os saberes durante o período em que atuei como bolsista. Também sou grata aos colegas que estiveram comigo nessa caminhada, especialmente a Sara, a Ilmara e Juliane que partilhamos de momentos muito bons!

Agradeço imensamente ao CMEI que abriu as portas da creche municipal para eu realizar a pesquisa-participante durante o período que estive como bolsista do PETPED e por muitos e ricos momentos de aprendizagem nesse espaço do saber! Quero agradecer a todos os profissionais de educação dessa creche que me acolheram, em especial a então diretora Jaci, a

atual diretora Lourdes e a professora Elaine Letícia que abundaram em esforços para conformar a minha aprendizagem e formação nesse espaço formativo de uma pedagoga! Foram momentos riquíssimos de aprendizagens! Vocês foram essenciais em minha formação!

Aos professores minha imensa gratidão por compartilhar comigo os seus saberes e a sua dedicação durante esse percurso formativo! Sou muito grata ao Professor Paulo Gurgel, que foi assim um grande incentivador dessa minha caminhada!

Sou muito grata às professoras Ana Katia Alves e Silvanne Ribeiro, por aceitarem o convite e fazerem parte da minha banca avaliadora, partilhando desse momento muito importante para mim e contribuindo assim, para minha formação!

Agradeço a Universidade Federal da Bahia por abrir o seu espaço formativo para mim e me proporcionar grandes aprendizagens nos seus três tripés: ensino, pesquisa e extensão!

## **Brincadeiras**

No quintal a gente gostava de brincar com as palavras  
Mais do que de bicicleta  
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
A gente brincava de palavras descompassadas. Tipo assim:  
O céu tem três letras  
O Sol tem três letras  
O inseto é maior.  
O que parecia um despropósito  
Para nós não era despropósito

(BARROS, 2008, p.47)

## RESUMO

A linguagem escrita é uma prática social tão presente em nossas vidas, que as crianças, desde bem pequenas, interessam-se muito em interagir com esse elemento cultural. Além disso, o campo teórico da educação percebe a necessidade de ampliar o contato das crianças com o mundo da escrita haja vista que ler e escrever constituem ferramentas culturais riquíssimas que precisam estar ao alcance de todos. Nessa perspectiva, defendemos que o contato com a linguagem escrita pode acontecer nas classes de educação de crianças, a despeito das diferentes concepções que concorrem no fazer pedagógico da Educação Infantil, e podem ser articuladas ao brincar, elemento essencial da infância e eixo da Educação Infantil. Esse trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender quais são as contribuições do trabalho pedagógico com brincadeiras na aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil. Assumindo um caráter qualitativo, o estudo foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos da área, bem como da leitura de documentos oficiais pertinentes ao campo de Educação Infantil, visando responder a seguinte pergunta problema: como as brincadeiras contribuem para a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil? Abordamos as concepções teóricas que concorrem no trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Bem como as perspectivas teóricas relativas ao brincar e as suas contribuições na apropriação da língua escrita na educação de crianças. Nesse sentido, assumimos nesse trabalho que é válido oportunizar aos pequenos vivenciar o contato com a linguagem escrita a partir de situações lúdicas e letradas que abarquem desde o brincar faz de conta que envolvem as práticas de ler e escrever; a brincadeira com os gêneros da tradição oral, que mergulham as crianças na cultura da infância e na oralidade poética e, ao mesmo tempo, chamam a atenção para as sonoridades da língua, importante aspecto na apropriação da escrita alfabética; e em jogos que abordem aspectos linguísticos da notação da língua e sua base fonológica, a partir de situações reflexivas em contextos lúdicos, considerando os jogos como um tipo estruturado de brincadeira. Portanto, assumimos aqui o brincar como importante mediador das aprendizagens infantis no tocante a apropriação da linguagem escrita e defendemos o direito das crianças de se aproximarem da língua escrita de forma intencional, planejada e contextualizada, sem perder a vinculação com os eixos fundamentais da Educação Infantil, o brincar e as interações, e dos modos de aprender nesse segmento.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação Infantil. Linguagem Escrita. Brincadeiras.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA .....</b>	<b>18</b>
<b>3. O BRINCAR NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>37</b>
3.1. O Brincar na Infância.....	37
3.2. Alguns Conceitos Pertinentes ao Brincar.....	45
3.3. O Brincar na Educação Infantil.....	50
<b>4. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>56</b>
4.1. O Faz de Conta na Apropriação da Linguagem Escrita.....	57
4.2. Os Textos da Tradição Oral na Apropriação da Linguagem Escrita.....	61
4.3. Jogos na Apropriação da Linguagem Escrita.....	66
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma prática social tão presente em nossas vidas, que as crianças, desde bem pequenas, interessam-se muito em interagir com esse elemento cultural. Além disso, o campo teórico da educação percebe a necessidade de ampliar o contato das crianças com o mundo da escrita haja vista que ler e escrever constituem ferramentas culturais riquíssimas que precisam estar ao alcance de todos. Nessa perspectiva, Brandão e Rosa (2011) consideram a possibilidade dos pequenos ampliarem suas habilidades e os usos da língua escrita tanto nas situações cotidianas quanto iniciem o aprendizado de alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética – SEA – aproximando as crianças da cultura escrita, letrada. Assim, a linguagem escrita pode ser oportunizada às crianças levando-se em conta os seus interesses e desejos de maneira que as propostas pedagógicas envolvendo a leitura e escrita assegurem aos pequenos o prazer de interagir com esses recursos da nossa cultura sem cercear o direito deles de aprender brincando (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Esse interesse dos pequenos em desvendar a linguagem escrita, compreender o seu funcionamento e apropriar-se dela denota a importância de se oportunizar situações didáticas que contemplem o seu aprendizado considerando a forma peculiar das crianças viverem e aprenderem – o brincar. A educação de crianças precisa contemplá-las com o ensino da linguagem escrita favorecendo que elas tenham autonomia e liberdade para interagirem com as práticas letradas e com esse objeto de aprendizagem. Assim, é possível aproximar as crianças da linguagem escrita de forma contextualizada e integrada com as demais linguagens observando a maneira própria das crianças pequenas aprenderem.

Entretanto, o ensino e aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil vivenciam grandes dilemas dado as divergentes concepções teóricas e metodológicas que operam neste campo. Nesse impasse, há concepções teóricas que apoiam o trabalho com a escrita nesse segmento e outras não. No extremo, algumas a percebem como meio de preparar a criança treinando previamente certas habilidades perceptuais e visomotoras, e/ou de alguns aspectos linguísticos com vistas à alfabetização e, no outro polo, há aquelas que pensam não ser a linguagem escrita objeto de aprendizagem dos pequenos. Mas como não oportunizar as crianças o contato com a linguagem escrita, se esta faz parte do seu dia a dia, ao menos daquelas que vivem em contextos letrados? Como não oferecer esse contexto letrado às que não o têm fora da escola?

Nesse sentido, é oportuno compreender porque a linguagem escrita que permeia “muitas” atividades humanas seja objeto de curiosidade das crianças visto que elas são de cultura oral sendo, então, a escrita uma perspectiva a ser investigada e aprendida por elas. Apesar de que nem todas têm a possibilidade de nascerem e crescerem em um ambiente rico em estímulos familiares para que elas tenham contato com todo tipo de linguagem, principalmente a oral e a escrita e, com os diversificados gêneros e suportes textuais. Esse ambiente recheado de linguagens, signos e significados que muitas crianças nascem, crescem e se desenvolvem constitui-se em um contexto rico e propício à aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as autoras Santos, Marchi e Heinig (2017) revelam que:

A criança, desde o nascimento, está inserida em um mundo de linguagens, marcado por signos e significados construídos e partilhados culturalmente. Assim, na interação com o outro, ela dota este mundo de sentidos e constrói seu mundo da vida cotidiana (SANTOS; MARCHI; HEINIG, 2017, p.112).

Desse modo, na educação de crianças não poderiam deixar de comparecer as diversificadas linguagens imbricadas a aprendizagem infantil dado que os pequenos aprendem por meio das interações e do brincar. É através das linguagens que a criança expressa os seus sentimentos, pensamentos e ações em relação ao mundo, a sua realidade e subjetividade. Nessa perspectiva, numa sociedade grafocêntrica, a linguagem escrita permite que os pequenos interajam consigo mesmos, com seus pares, com os adultos, com os recursos do mundo físico e social. Assim, nos contextos em que experiências letradas não estão garantidas fora da escola, nas interações familiares, é compromisso da escola proporcionar tais experiências.

As crianças ao se envolverem com os diversos usos que fazemos da língua escrita e com os mais variados textos veiculados por diferentes gêneros textuais sejam no seu cotidiano, sejam em situações lúdicas, elas podem se apropriar da escrita de forma significativa, além de enriquecer o seu repertório linguístico e cultural. Segundo Albuquerque e Leite (2011), esses materiais diversos constantes nos diferentes contextos socioculturais – jornais, revistas, livros de histórias infantis, receitas, listas de compras, rótulo de embalagens, etc. – demonstram o quanto a escrita está tão presente nas atividades humanas e o quanto as crianças se interessam pelos usos da escrita. As autoras afirmam, no entanto, que as crianças se interessam também pelo funcionamento da escrita, não apenas seus usos: letras, palavras, modos de grafar, entre outros aspectos que podem também ser fonte de interesse delas. Ou seja, as crianças se interessam pela cultura escrita, pelos gêneros orais e escritos, pelas

funções da escrita, buscando se apropriar delas, e interessam-se, igualmente, pelo sistema de notação da língua (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011).

Considerando o brincar como a maneira própria das crianças vivenciarem as suas realidades, interagirem com o mundo físico e social e o modo como elas interpretam e reinterpretam a cultura em que estão inseridas, percebemos o seu valor para a aprendizagem e desenvolvimento infantis. Nessa direção, Moyles (1989, 1991) percebe o brincar como um “processo em si mesmo que abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2006, p.13). Kishimoto (2010) revela que, no brincar, as crianças decidem, fazem escolhas, vivenciam a sua realidade, experimentam sentimentos e valores, se autoconhecem e conhecem aos outros, expressam suas identidades individual e coletiva através das múltiplas linguagens, entre outros comportamentos. Reconhecendo a importância do brincar para as crianças que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009) orientam que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]” (DCNEIs, 2009, art.9º).

Nesse sentido, as crianças trazem para seu brincar também as experiências do mundo com a leitura e escrita, dos diversos grupos sociais em que convivem, experimentando situações em que elas buscam compreender e atribuir sentidos à cultura em que nasceram e estão envolvidas. Assim, é importante promover o brincar a partir de experiências da vida real das crianças a fim de que elas experimentem a apropriação da escrita de forma brincante e atrativa, construindo sentidos e conhecimentos linguísticos, mas que contemplem a aprendizagem de diversificadas linguagens de maneira articulada e contextualizada. Daí a emergência do brincar como mediador das aprendizagens infantis dado que é o modo como as crianças vivem a vida e aprendem, pois favorecem que elas interajam com os outros e os objetos físicos e sociais.

Nessa perspectiva, defendemos nesse trabalho que é válido oportunizar aos pequenos vivenciar o contato com a linguagem escrita a partir de situações lúdicas e letradas que abarquem desde o brincar faz de conta que envolvem as práticas de ler e escrever; a brincadeira com os gêneros da tradição oral, que mergulham as crianças na cultura da infância e na oralidade poética e, ao mesmo tempo, chamam a atenção para as sonoridades da língua, importante aspecto na apropriação da escrita alfabética; e em jogos que abordem aspectos linguísticos da notação da língua e sua base fonológica, a partir de situações reflexivas em

contextos lúdicos, considerando os jogos como um tipo estruturado de brincadeira. Brincar de ler e escrever, brincar com as palavras, brincar com as sonoridades da língua favorecem tanto aprendizagens diversificadas sobre as práticas de leitura e escrita e ricas reflexões sobre a notação da língua, quanto o desenvolvimento das habilidades de caráter metalinguístico, especialmente a consciência fonológica. Assim, seja no brincar livre quanto no brincar dirigido no contexto escolar com vistas às aprendizagens significativas, é oportuno favorecer que as crianças se apropriem da linguagem escrita por meio do brincar, promovendo, desse modo, o desenvolvimento infantil.

Desse modo, ao compreendermos a potencialidade do brincar como mediador da apropriação da linguagem escrita, o presente TCC pretende responder à seguinte pergunta problema: como as brincadeiras contribuem para a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil?

Em virtude da importância desse debate, esse trabalho será conduzido a partir das questões norteadoras: Como trabalhar a linguagem escrita de forma sistematizada na Educação Infantil? Como favorecer o brincar na educação de crianças como mediador das aprendizagens? Como as brincadeiras auxiliam as crianças na aprendizagem da linguagem escrita e em que elas ajudam? Como trabalhar a escrita por meio das brincadeiras?

O trabalho tem como objetivo geral: compreender quais são as contribuições das brincadeiras na aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil. Para tanto, apresenta quatro objetivos específicos, a saber:

- Discutir sobre a abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil a fim de compreendermos as concepções teórico-metodológicas desse campo.
- Discutir sobre o papel fundante das brincadeiras no contexto da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil.
- Refletir acerca da brincadeira como via para a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.
- Apresentar contextos lúdicos e letrados favoráveis à apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil: o brincar de faz de conta envolvendo a leitura e escrita, os textos da tradição oral e os jogos e materiais lúdicos.

Assumindo um caráter qualitativo, o estudo foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos da área, bem como da leitura de documentos oficiais

pertinentes ao campo de Educação Infantil visando abordar as concepções teóricas que concorrem quanto ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. A pesquisa é qualitativa porque visa aprofundar, explicar fenômenos sociais, ou seja, é adequada para expor e interpretar uma realidade que não é visível (MINAYO, 2009) e, é também bibliográfica e documental por ser desenvolvida em etapas e a partir da experiência do autor e dos demais autores nesse campo, bem como de documentos oficiais (GIL, 2002). O trabalho traz, igualmente, perspectivas teóricas relativas ao brincar e as suas contribuições na apropriação da língua escrita na educação de crianças.

A justificativa do meu interesse pelo estudo dessa temática – Educação Infantil - nasceu a partir da minha inserção no campo de pesquisa na Educação Infantil como bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia - PETPED – no segundo semestre da graduação na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Quando iniciei a minha pesquisa participante no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador, acompanhando e observando a professora regente nos grupos 2 e 3 durante 02 anos, entre os anos de 2016 e 2018, percebi a necessidade e a importância de me debruçar sobre os teóricos da área e me aprofundar no conhecimento da educação de crianças pequenas. A partir dessa experiência nas referidas classes de Educação Infantil que comecei a despertar o meu olhar para investigar e compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem das linguagens, em especial da linguagem escrita por meio das brincadeiras, nesta etapa da Educação Básica.

Nesse espaço foi possível, no primeiro ano, acompanhar uma turma do grupo 2 uma vez na semana em turno integral ao longo de todo o ano letivo; observando e registrando as vivências das crianças no período de acolhimento e adaptação, as participações dos pequenos nas propostas pedagógicas que envolviam a aprendizagem das diversas linguagens de forma integrada realizadas pela professora regente. No segundo ano de PETPED, acompanhei a mesma turma no grupo 3 observando, registrando as experiências dos pequenos no ambiente pedagógico da creche municipal explorando por meio das brincadeiras as múltiplas linguagens; especialmente a linguagem escrita. Isso me instigou a buscar um aprofundamento dos estudos das diretrizes curriculares para a Educação Infantil e nos referenciais teóricos da área a fim de compreender a educação de crianças participando do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias – GEPEICI – e do Curso de Extensão Encontros de Leitura em Análise do Comportamento e Educação – ENLACE -, bem como participei de uma Oficina de produção de material de alfabetização a convite da Profa. Liane

no componente curricular Alfabetização e Letramento. Nessa oficina aprendi a produzir os materiais e jogos pedagógicos e como usá-los no ensino da língua escrita na Educação Infantil. Essa experiência em si me encantou muito, a possibilidade de favorecer que as crianças pudessem se apropriar da linguagem escrita e pensar sobre o seu funcionamento de modo prazeroso e contextualizado!

No referido CMEI de Salvador, tive a oportunidade de perceber como a professora trazia a linguagem escrita nas atividades pedagógicas de forma contextualizada em sala de aula. Em várias situações, essa perspectiva significativa e contextualizada, aparecia, como no preenchimento do calendário por parte das crianças; da escrita do nome delas no suporte de mochilas e copos de beber água; nos painéis com letras de músicas infantis fixadas nas paredes na altura das crianças, no painel “Quantos somos?” e plaquinhas com nomes e números para as crianças controlarem as presenças no dia; bem como no acesso dos pequenos aos livros de histórias infantis, revistas e jornais. Na atividade “Quantos somos?”, as crianças contavam quantas vieram à creche e eram convidadas a pegar a plaquinha com seu nome na mesinha e colocá-la no painel abaixo da imagem “escola” significando que estavam na escola. Esse trabalho com a linguagem escrita realizado pela professora regente junto as crianças caminha na perspectiva de demonstrar o uso social da língua e dar notícias da existência das letras, buscando favorecer aos pequenos aprendizagens significativas. As crianças participavam com muito entusiasmo das atividades propostas pela professora dado que elas acessavam os livros de histórias infantis e executavam alguns procedimentos leitores – o movimento de passar as páginas dos livros, passar o dedinho nas palavras e contavam as histórias ao seu modo. Em outros momentos os pequenos quando chegavam à sala de referência já iam direto para o suporte de mochilas e colocavam suas mochilas exatamente onde estava escrito o seu nome e, quando algum coleguinha colocava trocado, elas reclamavam (mesmo sem ainda saber ler convencionalmente, elas memorizavam o desenho da escrita dos seus nomes). Isso me levou a perceber a potencialidade das crianças pequenas, ainda no início da sua infância, no movimento de desvendar a escrita e o seu funcionamento – de explorar esse objeto para se apropriar dele e compreendê-lo. Assim, devido a essas experiências que escolhi o ensino e aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil por meio de brincadeiras para ser o tema de estudo e pesquisa no meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Nessa perspectiva, considero o estudo da referida temática de suma importância para o âmbito pessoal haja vista que me possibilitará ampliar meus conhecimentos no campo da

Educação Infantil, que elegi desde o início da minha graduação e persegui ao longo do meu percurso formativo e, mais especificamente o trabalho com a linguagem escrita na educação das crianças. Considero que esse estudo pautará também as minhas futuras práticas pedagógicas no sentido de criar condições para as crianças construírem os conhecimentos a partir de situações pedagógicas significativas privilegiando os saberes de seus contextos sociais e culturais, bem como no âmbito social dado que a pesquisa objetivará debater como acontece a apropriação da linguagem escrita pelas crianças compreendendo-as como sujeitos históricos e de direitos, portanto, autoras de sua própria aprendizagem por meio de brincadeiras. O estudo poderá, igualmente, contribuir para os estudos e reflexões concernente as aprendizagens da linguagem escrita na Educação Infantil de professores que atuam na área.

Enfim, como já mencionei isso acima, de forma menos ambiciosa, a discussão dessa temática será de grande relevância para o âmbito acadêmico, no campo da Educação Infantil no tocante a contribuir para as discussões que envolvem a pertinência do ensino e aprendizagem da linguagem escrita nas classes infantis haja vista as diferentes concepções que concorrem entre si no que tange a alfabetizar e letrar crianças na Educação Infantil. As divergências existentes entre as concepções sobre o trabalho com a linguagem escrita na educação de crianças desaguam no dilema que muitas instituições educativas infantis e profissionais da área vivenciam na prática concernente ao adiamento ou adiantamento em tratar da escrita na Educação Infantil.

O presente trabalho intitulado *O Papel das Brincadeiras na Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil* está organizado em três capítulos. Inicialmente, falaremos sobre *A Linguagem Escrita na Educação Infantil*, trazendo de forma sucinta o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, as contribuições de algumas concepções teóricas da área de Educação e outras áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia que revolucionaram as concepções de criança e infância e o ensino de crianças e, as divergentes concepções relativas ao trabalho pedagógico com a língua escrita na Educação Infantil.

Em seguida, destacamos a importância do *Brincar na Infância e na Educação Infantil* trazendo a discussão sobre a brincadeira como estruturante da aprendizagem das crianças; também apresentando algumas discussões que envolvem os conceitos de lúdico, jogo, brincadeira e brinquedo para pensar o papel relevante do brincar na educação de crianças.



Também discutimos alguns conceitos pertinentes ao brincar, bem como relativo ao valor e a potencialidade do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento infantis.

Por fim, num capítulo que une as perspectivas dos dois anteriores, abordaremos a discussão referente *Às Contribuições do Brincar na Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil*, discorrendo sobre contextos em que o brincar e a linguagem escrita se encontram nos processos da Educação Infantil: o brincar de faz de conta que leem e escrevem nas interações e no faz de conta, ou seja, as práticas de leitura e escrita quando ainda não se sabe ler e escrever convencionalmente; os textos da tradição oral no desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a linguagem escrita; os jogos didáticos de linguagem e materiais que apoiam a abordagem lúdica do sistema de escrita e sua base fonológica.

## **2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA**

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, têm se constituído, ao longo do tempo, a partir de lutas e conquistas, avanços e retrocessos em um campo da educação onde favorece o protagonismo das relações e interações entre crianças, delas com os adultos – professores e demais profissionais - e com os objetos e materiais do mundo físico e social, qual seja no cuidar e no educar. Essas conquistas se deram tanto a partir das contribuições dos diversos movimentos sociais (Movimentos Feministas, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no movimento comunitário, entre outros), quanto das diversas áreas da ciência – a Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia e a própria Pedagogia – para o campo de estudo da Infância que possibilitaram refletir sobre a criança e tudo que a diz respeito originando as diversas concepções teóricas sobre a Infância, a criança, a Educação Infantil, o currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Esse conjunto de concepções resultou nos princípios norteadores presentes nos documentos oficiais. Dentre as contribuições dessas concepções teóricas, temos os autores do campo da psicologia e epistemologia Piaget e Vygotsky. Na Psicologia da aprendizagem, analisando os métodos tradicionais de estudo da formação de conceitos na Infância, Vygotsky (1989 apud MACHADO, 2010) se contrapõe as teorias que definem a criança como um adulto em miniatura ou um ser que evolui a partir do acúmulo e reprodução de conhecimentos. Para o autor, a criança desde muito cedo, antes mesmo de adentrar a escola, inicia o seu aprendizado dado que ela já nasce com as funções psicológicas elementares que se transformam em funções psicológicas superiores – “[...] o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente.” - por meio das interações com o outro, com a cultura (VYGOTSKY, 1984 apud COELHO; PISONI, 2012, p.146). Essa interação, segundo Vygotsky (1989) se constitui em condições de compreensão e comunicação que são partilhados tanto pelas crianças desde que nascem quanto pelos adultos, observando que o pensamento infantil funciona de modo diferente do adulto “[...] em composição, estrutura e modo de operação.” (VYGOTSKY, 1989 apud MACHADO, 2010, p.35).

Garcia (2002) citando Piaget (1923) relata que nas suas investigações relativo à linguagem e pensamento em crianças, este autor diferentemente do que pensava a sociedade da época, considerou as características distintivas do pensamento das crianças a fim de

investigar o que elas já tinham ou já sabiam deixando de lado o que ainda lhes faltava (GARCIA, 2002).

Em outra perspectiva, Àires (1978) retrata com propriedade a dimensão histórico-cultural da infância quando fala do novo lugar que a criança assume na sociedade, em que a família passa a se organizar em torno dela dando-lhes uma importância tal de maneira que ela sai do anonimato “[...] como se as pessoas tivessem começado a descobrir a alma das crianças antes do seu corpo [...]” (ÀIRES, 1978, p.20). A criança passa a ser percebida sob outro prisma pela sociedade dado que “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes.” na medida em que a educação passou a ter importância para as pessoas e para os seus filhos (ÀIRES, 1978, p.12). A abordagem Sociológica da Infância, segundo Sarmiento (2008) denuncia a situação de invisibilização das crianças como atores sociais e, por isso elas não eram consideradas como “seres sociais de pleno direito”. Isto é, os pequenos antes percebidos como objeto de cuidado dos adultos passam à concepção de sujeitos históricos e de direitos. Desse modo, a concepção de infância que antes via a criança como um ser aculturada, ou seja, que necessitava que os adultos lhes transmitisse a cultura e fossem socializadas em sociedade passa a ser vista pelo viés do sujeito produtor de cultura (SARMENTO, 2008).

Nesse sentido, Sarmiento (2008) fazendo um balanço dos avanços que a Sociologia da Infância percebeu por meio de estudos, pesquisas e investigações relacionados à Infância como uma categoria social e sinalizando as mudanças na concepção de criança ao longo do seu percurso histórico atravessando as épocas. Desta feita, a concepção Sociológica da Infância derruba a concepção de criança passiva e incapaz denotando a competência infantil dizendo que “[...] todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta.” (HUTCHBY e MORAN-ELIS, 1998 apud SARMENTO, 2008, p.21). Sirota (2007) em seu artigo sobre *A indeterminação das fronteiras da idade* revela que a Sociologia da Infância inaugura o novo lugar que a criança assume na sociedade, como atora social no presente (não no futuro, no sentido vir a ser) que interage com as outras e os demais sujeitos, bem como eleva a infância a categoria de construção social que pode variar em sua forma, porém se constitui um componente estrutural de toda a sociedade. Alguns autores sociólogos (CORSARO, 1997, 2003; DELALANDE, 2001; SARMENTO, 2004) citados por Sarmiento (2008) defendem que as crianças não são meras reproduzoras culturais, mas sim produtoras de cultura que “[...] interpretam, simbolizam e

comunicam as suas percepções de mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado.” (SARMENTO, 2008, p.22).

Igualmente a Antropologia da Criança buscou compreender a criança e o seu mundo a partir do ponto de vista desta e do seu contexto sociocultural, percebendo-a como um sujeito social que atua na constituição de suas relações e interações sociais junto aos demais sujeitos de diferentes faixas etárias da sociedade em que estão inseridas (COHN, 2005). A autora, ao descrever a criança como ator social, produtora de cultura e definindo a condição social da criança revela o papel social que as crianças exercem e, exerciam em distintas sociedades, que muitas vezes passaram despercebidas pela concepção minimizada que os adultos formulavam sobre os pequenos negando as suas competências e relegando-os ao papel de imaturos, incapazes e passivos (COHN, 2005). Sobre essa nova perspectiva de criança, Cohn (2005) diz:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engata, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “um adulto em miniatura”: ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, p.27-28).

Assim, tanto os referenciais teóricos sobre a Infância e os documentos oficiais – que iam incorporando um novo modo de conceber a infância, as crianças e o ensino - foram aos poucos, demarcando o papel da educação de crianças na realidade brasileira. Inicialmente com a Constituição de 1988 e depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que reconhece as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 5 anos de idade (alterada pela Lei 11.274/2006); passando a integrar o Sistema Educacional como primeira etapa da Educação Básica com vistas para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo-a física, psíquica, intelectual e socialmente. Esse entendimento demonstra que a educação dos pequenos, antes vista como assistencialista, passa a ser concebida pelo viés da educação e cuidado; ou seja, a concepção de criança como objeto de tutela se desloca para a concepção de sujeito histórico e de direitos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2009, art. 4º) e, como tal também é corresponsável juntamente com o/a professor/a pela sua aprendizagem.

Nesse sentido, a educação de crianças por conceber a criança como um ser capaz e competente busca colocá-la como protagonista das situações didáticas, realizando as

atividades em cooperação com as outras e com a docente no processo de ensino e aprendizagem das diversas linguagens. As linguagens podem ser trabalhadas de forma integrada segundo a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) a fim de contemplar a criança na sua totalidade, ou seja, garantindo a consecução dos seis direitos previstos nesse documento oficial, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A partir da compreensão desses direitos é possível se pensar em propostas pedagógicas que favoreçam as crianças experimentarem diversas situações de aprendizagem. A criança aprende experimentando, explorando e relacionando-se com os objetos do mundo físico e social. Daí porque a BNCC (2017) orienta se trabalhar os Campos de Experiências na educação dos pequenos – o Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essas experiências fornecem um conjunto de possibilidades que favorecem o trabalho das linguagens integradas e contextualizadas junto às crianças para que aprendam e se desenvolvam. Além disso, dois eixos estruturantes do desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil devem ser destacados, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2017).

Diante dessas concepções de infância, Educação Infantil e da área da linguagem nesse documento mandatório, podemos discutir sobre o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tal, é importante lembrarmos que a apropriação da linguagem escrita envolve se inserir numa cultura escrita e se apropriar de um instrumento cultural, que é o sistema alfabético. Seja lá como nomearmos esse processo de inserção na cultura escrita e essa apropriação do sistema, usando ou não a distinção entre alfabetização e letramento, fato é que, muito frequentemente, à Educação Infantil parecem ser mais facilmente reservados os processos de letramento, de inserção na cultura escrita. Entretanto, se considerarmos a alfabetização como a apropriação gradual da língua escrita, ela começa muito antes do momento formal de sistematizar o sistema alfabético, e também diz respeito a esse segmento.

Soares (2000) propõe separar esses dois conceitos e processos que, embora indissociáveis, são diferentes. Ambos merecem atenção também na Educação Infantil, que deve abarcar os usos da linguagem escrita, as práticas de leitura e escrita e as reflexões iniciais sobre as propriedades e o funcionamento da notação e sua base fonológica, ou seja, letramento e alfabetização. Para Rojo (2004), a alfabetização envolve o processo de

apropriação da leitura e escrita “[...] como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além de fonemas.” (ROJO, 2004, p.03). Soares (2000) compreende a alfabetização e letramento como dois processos que se complementam. Para essa autora alfabetizar é orientar as crianças para se apropriarem e terem o domínio da leitura e escrita, enquanto o letramento diz respeito a conduzir esses pequenos a exercitar as práticas sociais de leitura e escrita. Para Araujo (2012):

A noção de letramento coloca em cena a escrita não apenas como sistema de notação da linguagem, mas, como prática sociodiscursiva, seu aprendizado se amplia para o domínio dessa prática, seus usos, significados, funções e os gêneros discursivos nos quais se apresenta (ARAUJO, 2012, p.55).

Então, Soares (2000) propõe alfabetizar letrando, isto é, orientar as crianças de modo que aprendam a ler e escrever e, ao mesmo tempo experienciem práticas reais de leitura e de escrita a partir de gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente. Terzi (2003 apud ARAUJO, 2012) ampliando o entendimento de letramento relata que ele alcança - para além dos usos da escrita e participação em práticas letradas - os conhecimentos sobre a escrita e a sua valorização, as crenças e valores que a envolvem.

Essas formulações nos conduzem a argumentar que, ao aproximarmos as crianças da leitura e escrita a partir de um ambiente letrado, funcional e significativo, favorecemos a elas vivenciarem processos de apropriação inicial do sistema alfabético de escrita e letramento de forma significativa, em articulação com as brincadeiras, interações e outras linguagens. Assim, as crianças podem compreender gradativamente como funciona a notação da língua, desenvolvendo a consciência fonológica e experimentando o letramento na medida em que aprendem sobre os usos da escrita, os diversos gêneros discursivos orais e escritos – as suas finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação (BRANDÃO; LEAL, 2011). Isso porque a consciência fonológica é uma atividade metalinguística voltada para a reflexão consciente sobre a linguagem, ou seja, sobre a dimensão sonora da palavra, que favorece aos pequenos refletirem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Entretanto, o lugar da escrita nesse segmento é um campo de conflitos haja vista que, conforme Brandão e Leal (2011), divergentes concepções de apropriação da leitura e da escrita podem se estabelecer no trabalho pedagógico em salas de educação de crianças, tais como: a) as que consideram essa etapa da Educação Básica como possibilidade de amadurecer

nos pequenos certas habilidades – perceptuais, motoras, entre outras - previamente com vistas à aprendizagem da leitura e escrita; b) as que entendem que as crianças podem e devem ser alfabetizadas nesta fase da educação adotando-se para isso práticas mecanizadas e descontextualizadas; c) outras rejeitam a hipótese de se ensinar a ler e escrever nas instituições educativas infantis, contemplando as demais linguagens em detrimento desta; d) as que compreendem que é possível, sim, favorecer atividades contextualizadas às crianças privilegiando os/a partir de seus conhecimentos prévios para pensarem sobre a linguagem e perceberem as regularidades existentes nas relações entre escrita e língua falada.

Esse campo conflituoso aparece também na instituição da BNCC, que terminou por não explorar muito a questão do trabalho com a língua escrita na Educação Infantil, abordando mais o letramento. A BNCC considera que o processo de aprendizagem das crianças, como seres atuantes, não deve ocorrer de forma natural ou espontânea, que deve haver uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, inclusive salienta promover uma aproximação dos pequenos com a literatura (BRASIL, 2017). Esse documento oficial também concebe o trabalho com a linguagem escrita a partir “[...] do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.” incluindo “[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc.” com vista a permitir que os pequenos se familiarizem com os diversificados livros e gêneros literários diferenciando as ilustrações da escrita, bem como aprendendo a direção da escrita (da esquerda para a direita) e a forma correta de manipular os livros - procedimentos leitores (BRASIL, 2017, p.42). Ressaltando que essas vivências com os textos escritos favorecem as crianças construírem hipóteses sobre a escrita – os rabiscos e as garatujas. Morais (2020) ao analisar as três versões da BNCC (2015, 2016 e 2017) percebe a fragilidade desse documento em não contemplar a abordagem da linguagem escrita no contexto da educação de crianças de forma intencional, planejada, apesar de apresentar em suas versões, inclusive mudanças nas nomenclaturas do Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Escuta, fala, linguagem e imaginação” e “Oralidade e escrita” sendo essa última como definitiva, quando diz:

Observa-se, assim, nas três versões, um evidente interesse de invisibilizar a língua escrita no título desse campo de conhecimento, privilegiando a linguagem oral (escuta, fala) ou a linguagem, de um modo geral, sem delimitação, desconsiderando, por um lado, a relevância e a centralidade da cultura escrita em nossa sociedade e, por outro, o interesse, a curiosidade e as hipóteses que as crianças revelam, desde cedo, sobre esse objeto cultural que é a escrita (MORAIS, 2020, p.11).

Ainda segundo o autor, essa despreensão em oportunizar as crianças o conhecimento da língua escrita vem de longa data e que influenciou de certo modo na elaboração desse documento oficial. Ratificando isso, Morais (2020) citando outro autor relata:

Como já observava Kramer (2010, p.121-122), há quase uma década, “[...] o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu no Brasil entre os pesquisadores da Educação Infantil”. Esse quadro de realidade parece ter tido visível impacto na BNCC, na qual a leitura e a escrita nessa etapa da escolarização são tratadas, muitas vezes, como temas quase proibidos [...] (MORAIS, 2020, p.11).

Nesse sentido, a linguagem escrita, na construção da BNCC, aparece a partir de uma perspectiva que revela os conflitos de concepções no campo da Educação Infantil. Embora esse posicionamento da BNCC busque resguardar as crianças de serem expostas a um suposto trabalho técnico e de evitar o adiantamento de conteúdos do Ensino Fundamental, como fase preparatória, não contempla o aspecto linguístico importante também nesse segmento, afinal, como nos ensinou Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças pensam sobre a notação da língua e sua relação com a fala desde cedo. Segundo Ferreiro (1993):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1993, p.23 apud BRANDÃO; LEAL, 2011).

Além disso, estudos mostram que refletir sobre a base sonora da língua, como veremos adiante, contribui para a apropriação da escrita - que pode ser realizado, como iremos discutir, em contextos lúdicos e letrados.

Para a concepção posta na BNCC, no entanto, o trabalho com jogos fonológicos, por exemplo, e a reflexão sobre as sonoridades nos textos poéticos, tais que parlendas, cantigas, acalantos, etc., não caberiam na educação de crianças pequenas. Por entenderem que o ensino mais sistematizado da leitura e da escrita não deve ser ofertado na Educação Infantil, admite-se apenas a hipótese de seguir as crianças em suas tentativas de ler e escrever textos, a seu modo, em escritas espontâneas. Muito embora as crianças se interessem bastante pelas sonoridades da língua presentes em textos poéticos que chamam a sua atenção, dada a sua natureza lúdica e brincante, que podem tanto favorecer brincar com a linguagem oral e escrita quanto refletir sobre o seu funcionamento. Assim, a linguagem escrita pode ser trabalhada em parceria com as demais linguagens na Educação Infantil. Suscitar discussões relativas ao trabalho com a língua escrita mediada pelas brincadeiras favorece a compreensão de que a



criança pode apropriar-se da linguagem escrita, refletindo sobre o seu funcionamento de forma significativa, brincante e contextualizada.

Embora a escrita esteja presente na vida das pessoas e também no dia a dia das crianças, percebe-se que se constitui um desafio trabalhar o conhecimento linguístico - notacional e fonológico - de forma contextualizada na Educação Infantil dada a polarização de concepções relativas ao trabalho com a linguagem escrita nessa etapa da educação. De um lado, a concepção de que a criança precisa ser alfabetizada ainda na pré-escola, ou seja, já sair sabendo ler e escrever letras; sílabas e algumas palavras. Do outro, a concepção de que não se devem antecipar conteúdos do Ensino Fundamental para as crianças pré-escolares, ou seja, que o ensino da linguagem escrita não deve ser objeto de estudo por parte das crianças na Educação Infantil, dando-se preferência ao trabalho com as demais linguagens, admitindo, no máximo questões mais amplas relativas ao letramento. Tanto a primeira quanto a segunda perspectivas são refutadas pelas autoras Brandão e Leal (2011) por conceberem ser direito das crianças se apropriarem gradativamente da notação da língua, em contextos lúdicos e letrados considerando as necessidades da Infância. Não se trata de sistematizar o funcionamento alfabético do sistema na Educação Infantil, mas se apropriar gradativamente de suas propriedades. Sobre a perspectiva da obrigação de alfabetizar, relativa à apropriação da leitura e da escrita, Brandão e Leal (2011) vão dizer:

[...] Os que adotam esse modo de pensar defendem, portanto, que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases. [...] Subjacente a esse tipo de trabalho na Educação Infantil está a ideia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando para à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.16).

Segundo as autoras, a concepção acima citada demonstra uma preocupação em alfabetizar as crianças ainda em idade pré-escolar de forma descontextualizada, mecânica, repetitiva, enfadonha sem considerar as demais linguagens relevantes no desenvolvimento infantil e a cultura da infância – o brincar. Em contrapartida, há aqueles que pensam a educação de crianças sem a presença da linguagem escrita, ou seja, trabalham-se as demais linguagens sem contemplar também a escrita por entenderem não ser ela conteúdo para os pequenos reputando-o como formal para se trabalhar na Educação Infantil. Essa concepção chamada de “letramento sem letras”, conforme Brandão e Leal (2011) revelam:

[...] a ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita

do trabalho com crianças pequenas. Nesse tipo de abordagem, portanto, a alfabetização [...] não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um “conteúdo escolar” e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.18).

Essa outra forma de conceber a educação de crianças sem contemplar o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, privilegiando apenas as demais linguagens denota o equivoco não só em relação à concepção de criança quanto desconsidera o papel fundante da “[...] escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.20). No entanto, a linguagem escrita, se trabalhada de forma integrada com as outras linguagens – corporal, plástica, musical, de faz de conta etc. – no contexto da brincadeira favorece vivências significativas às crianças. Mais do que conhecimento sistematizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), as experiências relativas à leitura, escrita e reflexão sobre a língua são essenciais ao desenvolvimento de conceitos que começam a se consolidar ainda na Infância. Esse entendimento nos leva a terceira perspectiva abordada pelas autoras Brandão e Leal (2011) que defendem o papel da Educação Infantil na inserção dos pequenos na cultura escrita desde cedo, oportunizando-os o contato com a língua escrita de maneira significativa apontando:

[...] a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.20-21).

Essa terceira perspectiva proposta pelas autoras pode ser fundamentada por diversas vias. Nessa fase da vida, as crianças por natureza são curiosas e gostam de explorar tudo a sua volta. Nesse sentido, o contato com a leitura e a escrita segundo Araujo (2016) podem ser oportunizadas às crianças de modo que elas possam participar das diversificadas situações de leitura e produção textual,

[...] em práticas letradas para que interagindo por meio da escrita, brincando de ler e escrever, em eventos de letramento diversos, convivendo com diversos materiais escritos, possam dizer por escrito, apropriar-se de comportamentos e procedimentos leitores, aprender sobre os usos e funções da escrita, refletir sobre o seu funcionamento (MAYRINK-SABINSON, 1998; ARAUJO, 2012 apud ARAUJO, 2016, p.2330).

Essas situações acima citadas remetem às práticas significativas de aprendizagem da língua escrita, em que as crianças podem se envolver e serem envolvidas no âmbito da Educação Infantil, a fim de que possam, de forma significativa e contextualizada, se apropriar da cultura e da linguagem escrita, refletindo sobre a mesma e compreendendo gradualmente como a notação da língua funciona.

Ao interagir com essa prática sociocultural e esse objeto da aprendizagem, as crianças por sua natureza curiosa se propõe a explorar, questionar e pensar sobre os usos da linguagem e também sobre a notação alfabética, a fim de compreendê-la e se apropriar dela (FERREIRO, 2001 apud ARAUJO, 2016). Assim, não se trata de adiantar e nem adiar a aprendizagem da linguagem escrita, mas de compreender que a Educação Infantil constitui o início do processo de desenvolvimento da criança concernente também ao aprendizado da notação da língua, que continuará no Ensino Fundamental. Esse processo de exploração da linguagem se inicia desde muito cedo na criança que de forma curiosa formula “hipóteses sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.” conforme Ferreiro e Teberosky (1985 apud ARAUJO, 2016, p.2332). Numa outra perspectiva, Vygotsky (1991) discute esse interesse da criança, ainda bem pequena, em explorar e investigar a escrita na tentativa de compreendê-la, mostrando que a escrita também diz respeito aos pequenos. Para o autor, a “pré-história da escrita” se inicia bem antes da alfabetização, dado que envolve aspectos como o faz-de-conta, o desenho, etc., que são anteriores a escrita, e contribuem no desenvolvimento da função simbólica, fundamental para a apropriação da notação escrita (VYGOTSKY, 1991 apud ARAUJO, 2016). A pré-história da escrita perpassa/envolve alguns pontos importantes na aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças, a saber: os gestos e signos visuais; o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo; o desenvolvimento do simbolismo no desenho; o simbolismo na escrita.

Um ponto importante que envolve a pré-história da escrita na criança, e tem relação com nosso trabalho, é o desenvolvimento do simbolismo do brinquedo, em que o jogo faz a ponte entre os gestos e a escrita. Nesse sentido, a possibilidade de um objeto ou brinquedo assumir um significado de outrem favorece a função simbólica no brincar infantil. Nessa visão, Vygotsky (1935) esclarece que para as crianças:

[...], alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1935, p.72).

Nessa perspectiva, a representação simbólica das crianças revela-se “[...] como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar.” (VYGOTSKY, 1935, p.72). Assim, esses gestos indicativos podem adquirir gradualmente um significado tal qual no desenho que inicialmente apoiado por gestos transformam-se em um signo independente (VYGOTSKY, 1935). Essa perspectiva

nos ajuda a argumentar que o brincar de ler e escrever, ou seja, os gestos de leitura e escrita das crianças pequenas, que ainda não sabem efetivamente ler e escrever convencionalmente, vão dando sentido a essas práticas que as crianças reproduzem da cultura, como veremos no Capítulo 4.

Nessa direção, percebemos que o desenvolvimento do desenho na criança vai favorecer o aparecimento da escrita. Assim, o brincar de fazer de conta que leem e escrevem leva as crianças experimentarem um avanço na pré-história da escrita - o simbolismo da escrita. Nessa fase, a criança inicia um processo de tentar representar uma palavra, uma frase através de traços, rabiscos e desenhos que são precursores da futura escrita. De maneira que:

“[...] gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos” (VYGOTSKY, 1935, p.76).

Assim, essa urgência em representar faz “[...] com que a criança mude rapidamente de uma escrita que funciona como gestos indicativos para uma escrita que contém os rudimentos da representação.” (VYGOTSKY, 1935, p.77). À medida que a criança avança em suas representações, ela passa dos sinais escritos “símbolos de primeira ordem” que representam objetos ou ações para a fase em que cria sinais escritos que significam símbolos falados das palavras, que é o “simbolismo de segunda ordem” (VYGOTSKY, 1935, p.77). Isso porque as crianças descobrem que além dos objetos, elas também podem representar a fala. E embora o autor enfatize essa relação, indica que o que se apropria é uma linguagem, não um código, mas um instrumento cultural.

Numa outra perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1986) também pesquisaram sobre como as crianças avançam até compreenderem que a escrita nota a língua falada. O caminho da aprendizagem da linguagem escrita que as crianças percorrem, segundo a perspectiva das autoras Ferreiro e Teberosky (1986), não se resume simplesmente a apropriação de um código ou mera codificação e decodificação de palavras, sílabas e letras; mas um sistema de representação – a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 apud FREIRE, 2003) – que refletem as três etapas do desenvolvimento da escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986): pré-silábica<sup>1</sup>; silábica, silábica-alfabética e alfabética. De acordo com estas autoras, baseadas nas formulações piagetianas, os pequenos

---

<sup>1</sup> O termo Pré-silábica não estava nas formulações das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Mas é uma denominação dada por outros autores (COUTINHO, 2005; MORAIS; LEITE, 2005; MORAIS; SILVA, 2011), que elas até resistiram de início.

elaboram conhecimentos relativos à leitura e escrita construindo diversas hipóteses, autônomas e provisórias, até se apropriarem de toda a complexidade da língua escrita a partir de seus conhecimentos prévios, dos conflitos cognitivos, das assimilações e generalizações, dependendo das interações das crianças com seus pares e com os recursos escritos que circulam no seio da sociedade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 apud FREIRE, 2003). Essa perspectiva compreende que as crianças vão se apropriando pouco a pouco da língua escrita hipotetizando sobre os seus signos e seu funcionamento e, assim progredindo a partir de suas aproximações e construções a respeito, ou seja, do sistema de notação.

A perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986) foi importante para colocar o foco na aprendizagem e se conceber o sujeito como ativo nesse processo. As crianças são ativas, constroem conhecimentos, pensam sobre os objetos de conhecimento desde que estejam em contato com eles de forma rica e frequente. A contribuição dessa perspectiva é importante, mas as variadas tentativas de didatização da psicogênese e do construtivismo, no Brasil, terminou por negligenciar a importância do ensino, da mediação e da aprendizagem sistemática dos aspectos linguísticos - notacionais e fonológicos - que ficaram restritos a situações casuais, assistemáticas, individuais, “sob medida” para cada criança. Nesse sentido, a perspectiva de Vygotsky (1984) volta a ajudar, pois recoloca a importância do outro, da interação com o par mais experiente. Ou seja, sua contribuição a essa discussão não se restringe à questão da pré-história da escrita. Segundo o autor, a criança quando nasce traz consigo as funções psicológicas elementares que posteriormente se transformam em funções psicológicas superiores por meio do aprendizado da cultura, ou seja, a criança se desenvolve a partir da mediação do outro e na interação com o outro (VYGOTSKY, 1984 apud COELHO; PISONI, 2012). Essa interação só é possível por intermédio da linguagem que exerce a função mediadora favorecendo o desenvolvimento da criança. A criança começa seu processo de aprendizado, que é contínuo, antes de adentrar a escola que progressivamente alcançará “saltos qualitativos” passando de um nível de aprendizagem a outro a partir das relações sociais (COELHO; PISONI, 2012). Ou seja, a criança passará do desenvolvimento real – aquilo que ela já consegue fazer sozinha – ao desenvolvimento potencial/proximal, que se refere ao que a criança faz com a ajuda do outro (VYGOTSKY, 1984 apud COELHO; PISONI, 2012). Desse modo, oportunizar experiências interessantes às crianças para a apropriação da linguagem escrita possibilitará que elas aprendam com as outras e com os adultos por meio da conversa, colaborando, imitando, entre outros; constituindo-se em uma espécie de zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (1984),

A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um ‘apoio’ até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha (VYGOTSKY, 1984 apud COELHO; PISONI, 2012, p.148).

Assim, para promover ou criar essa zona de desenvolvimento para a criança se apropriar da escrita é importante que a/o docente organize situações de aprendizagem a fim que as crianças possam interagir entre si, com o adulto e com o objeto do conhecimento – a linguagem escrita – para avançar em suas aprendizagens. E como para Vygotsky (1984 apud COELHO; PISONI, 2012) a linguagem escrita é uma ferramenta cultural, para além de um código, isso dialoga com a perspectiva de alfabetizar em contextos de práticas sociais, tais quais as concepções atuais de alfabetização defendem.

Diversos autores vêm argumentando sobre a importância de abordar a linguagem escrita na Educação Infantil no Brasil. Conforme Baptista (2010) a criança tem um grande desejo em compreender o sistema de escrita se apropriando do mesmo ao interagir com a cultura escrita (BAPTISTA, 2010 apud ARAUJO, 2016). Já Brandão e Leal (2011), preocupadas, como vimos, não apenas com o letramento na Educação Infantil, mas também com a apropriação de aspectos linguísticos da escrita, defendem que cabe oportunizar as crianças a aprendizagem significativa de leitura e escrita através de situações relativas tanto ao letramento quanto à reflexão sobre a notação alfabética e a dimensão sonora da língua, articuladas às práticas letradas e/ou lúdicas da infância, haja vista que a língua escrita por ser um instrumento cultural, amplia a participação dos pequenos na cultura letrada na medida em que eles entram em contato com ela (ARAUJO, 2016). Inclusive, Brandão e Leal (2011) alertam que na educação de crianças:

[...] não basta estimular a criança a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, nem apenas inseri-la em práticas sociais de leitura e escrita ou nos limitarmos a responder a sua curiosidade natural sobre esse tema [...], mas de planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24).

Araujo (2016, p.2332), por sua vez, reforça esse argumento, afirmando que tanto a escrita quanto à sonoridade da língua despertam o interesse das crianças haja vista que elas acabam “[...] se encantando e experimentando jogos de linguagem com rimas, onomatopéias, aliterações e outras sonoridades”. Essas experiências compõem as situações significativas da apropriação da língua escrita na educação de crianças, referidas por Brandão e Leal (2011), podendo envolver situações culturais de aprendizagem. Diante desses argumentos, podemos entender porque Araujo (2016) defende que, no eixo linguístico, um dos objetivos da Educação Infantil é

[...] que as crianças – a partir de seus esforços e descobertas, diante dos desafios postos pelo professor – prestem atenção aos significantes sonoros das palavras e se deem conta da relação da escrita com a pauta sonora da língua. Essa relação, quando estabelecida, inicialmente se apresenta como uma relação mais global, não termo a termo, mas a fonetização da escrita é um passo fundamental para a alfabetização acontecer (ARAUJO, 2016, p.2332).

Assim, além de aproximar as crianças do mundo letrado a partir de experiências com os diversos materiais e suportes de leitura e escrita, bem como oportunizando a elas conhecerem os mais variados gêneros textuais que circulam socialmente, a Educação Infantil pode favorecer que as crianças participem de atividades que as levem a refletir sobre o funcionamento da linguagem escrita. Desse modo, é possível que as crianças explorem a notação da língua e sua dimensão sonora, em situações reflexivas e significativas de brincar com a linguagem, com as palavras e as sonoridades.

Nesse sentido, os estudos sobre consciência fonológica também trazem a sua contribuição para se pensar sobre a apropriação da língua escrita na Educação Infantil, haja vista a sua relação com a aprendizagem inicial da leitura e escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil, apesar de sofrer resistência por parte de alguns, favorece, na apropriação do sistema de escrita alfabética, aos pequenos refletirem sobre a dimensão sonora da língua, dado que o nosso sistema de escrita é de base fonológica e, que ademais, as crianças desde muito cedo dão pistas de que pensam sobre esses aspectos formais da linguagem, sendo, portanto, necessário às crianças compreenderem o seu funcionamento para se alfabetizarem (ARAUJO, 2017a). A consciência fonológica é uma atividade metalinguística voltada para a dimensão fonológica da língua - ou seja, metafonológica – que cumpre um papel na apropriação inicial da escrita, embora não seja suficiente para o domínio da escrita alfabética, que envolve relações convencionais entre a modalidade oral e escrita da língua.

Nessa direção, é proveitoso planejar alternativas didáticas que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade fonológica das crianças, rumo à consciência fonológica, mais ao final da Educação Infantil, a partir da análise de segmentos sonoros – sílabas, rimas, aliterações e fonemas - das palavras com vistas à apropriação do sistema de escrita alfabética e, isso pode ser feito a partir de situações lúdicas, com os gêneros da tradição oral e jogos de linguagem, como veremos no capítulo 4. Ou seja, nessa concepção de ensino e aprendizagem da linguagem escrita mediada pelo uso dos diversos gêneros discursivos – escritos e orais - é possível as crianças mergulharem também na cultura lúdica por meio de situações didáticas

significativas, bem como em práticas socioculturais que são os jogos. Brincando com a linguagem, suas sonoridades nesses contextos, vão se apropriando do funcionamento da escrita em contextos lúdicos e letrados.

O desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas crianças pode ocorrer a partir da reflexão sobre a linguagem e seu uso como pelo “[...] controle e planejamento deliberados dos processos de compreensão e produção de textos e de outras unidades linguísticas menores.” (GOMBERT, 1990 apud MORAIS; SILVA, 2011, p.73-74). Ou seja, é imprescindível trabalhar os aspectos linguísticos da alfabetização na educação de crianças para que as mesmas possam se apropriar da escrita com autonomia e de forma significativa. Segundo Araujo (2017a) “Escrevemos em um sistema de base fonológica e, portanto, a alfabetização implica também na reflexão mediada sobre as unidades fonológicas da língua e sua relação com a notação alfabética.” (ARAUJO, 2017a, p.14). Nesse sentido, é importante considerar a reflexão fonológica no processo de alfabetização, bem como compreender as diversas facetas - linguística, cognitivista, sociodiscursiva e interativa – envolvidas nesse processo (ARAUJO, 2017a). Isso porque grandes são as contribuições dessas perspectivas no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças haja vista “[...] as inúmeras pesquisas que indicam uma forte relação entre as atividades metafonológicas e a capacidade de leitura e escrita.” (ARAUJO, 2017a, p.12).

Embora a consciência fonológica esteja muito ligada à alfabetização e favoreça aos pequenos se apropriarem gradualmente do funcionamento da escrita, favorecendo que reflitam sobre as unidades sonoras/sonoridades da língua, a sua abordagem, em geral e na educação de crianças pequenas, constitui-se em um campo de conflitos, pois diferentes estudos disputam discursos quanto ao lugar do ensino sistemático da notação alfabética e ao modo como deve ser ensinada, muito embora trabalhar com a consciência fonológica não necessariamente demande treino. De um lado, autores sustentam que a relação entre consciência fonológica e alfabetização impacta positivamente na aprendizagem inicial da leitura e escrita; de outro, autores concebem a alfabetização como a propulsora do desenvolvimento da reflexão fonológica. Denota-se, assim, uma disputa de causalidade e consequência entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização. Retratando essa tensão, Moraes e Silva (2011) vão dizer:

[...] Se, por um lado, os resultados dessas investigações têm evidenciado que o desenvolvimento das habilidades de reflexão metafonológicas pode ter um impacto positivo na aprendizagem inicial da leitura e escrita, por outro lado, alguns estudos têm sustentado, contrariamente, que a consciência fonológica



seria uma consequência do processo de alfabetização e não uma causa (MORAIS; SILVA, 2011, p.76).

Segundo Morais (2004), essa tensão instaurada têm se alimentado também do que dizem os diversos autores de métodos fônicos, que pensam a reflexão fonológica ou o desenvolvimento de suas habilidades como pré-requisito para a alfabetização acontecer (MORAIS; SILVA, 2011). Conforme Leal et al.(2014 apud ARAUJO, 2017a) as divergências quanto ao ensino do sistema de notação alfabética e a maneira como abordá-lo didaticamente, ou seja, se o processo de alfabetização favorece o desenvolvimento da reflexão fonológica ou vice-versa revelam divergentes concepções, a saber: a) as que priorizam treinar habilidades fonológicas de forma controlada e descontextualizada; b) as que buscam desenvolver a consciência fonológica refletindo sobre a língua, porém a partir das relações entre fonemas e grafemas; c) as que oportunizam situações para refletir sobre o sistema de escrita sem a reflexão fonológica; d) as que pressupõem que a alfabetização se dá pela imersão na cultura escrita. Entretanto, Ferreiro (2004 apud MORAIS, 2011, p.76) admite “[...] uma causalidade recíproca entre consciência fonológica e alfabetização.”, ou seja, que para as crianças aprenderem a ler e escrever necessita minimamente refletir sobre a dimensão sonora da língua, do mesmo modo a escrita permite um aprimoramento dessa reflexão inicial sucessivamente.

Esse entendimento nos leva a perceber a importância do desenvolvimento da consciência fonológica - ou reflexão fonológica ou das habilidades metafonológicas - na apropriação da linguagem escrita, ainda na Educação Infantil, na continuidade das práticas brincantes e aproveitando a sensibilidade fonológica que as crianças têm e desenvolvem interagindo e brincando com a língua. E para tanto, é imprescindível compreender que a consciência fonológica não é um método e vai muito além da plena consciência dos segmentos fonêmicos. Ela abrange também “[...] segmentações que envolvem unidades mais globais, como a sílaba, a rima, dentre outras.” (ARAUJO, 2017a, p.16). A reflexão fonológica abarca um leque de habilidades metalinguísticas com diferentes níveis que levam o sujeito a refletir sobre os diversos segmentos sonoros das palavras em diversificados níveis de complexidade. Ou seja, a consciência fonológica favorece que a criança, ainda na pré-escola, desenvolva habilidades que lhes permitam refletir/tomar consciência sobre unidades mais globais, tais como: palavras, sílabas, unidades inter e intrasilábicas, rimas e etc. Morais e Silva (2011) concordando com alguns autores percebem a consciência fonológica como a capacidade de um sujeito refletir consciente e deliberadamente sobre as unidades sonoras da

língua e de manipulá-las com autonomia. Entretanto, a reflexão fonológica não é condição única para a aprendizagem do sistema de notação alfabética, conforme afirma Morais (2004) “[...] o desenvolvimento de habilidades metafonológicas constitui condição necessária, mas não suficiente para o sucesso da alfabetização.” (MORAIS, 2004 apud MORAIS; SILVA, 2011, p.77), é preciso também associá-la à escrita, aos elementos gráficos que essas unidades fonológicas representam.

A partir dessa compreensão da consciência fonológica, é oportuno clarear o entendimento relativo à consciência fonêmica e o método fônico. A consciência fonêmica não se confunde com a consciência fonológica, ela é a consciência fonológica no nível dos fonemas, ou seja, é parte dela. Isso porque a consciência fonológica abrange além dessas unidades, também engloba as unidades globais. A consciência fonêmica diz respeito à “[...] consciência plena dos segmentos fonêmicos - unidades fonológicas mais abstratas e complexas -, por isso mais difíceis de serem percebidas, compreendidas e pronunciadas separadamente, pois não correspondem à unidade mínima de emissão sonora, que é silábica.” (ARAÚJO, 2017a, p.16). Assim, a consciência fonêmica, segundo diversos autores, a exemplo de Morais e Silva (2011), é um nível mais complexo, que as crianças se apropriam já no processo de aprendizagem da escrita alfabética, e não previamente, na oralidade, segmentando palavras em fonemas, contando-os e dizendo os sons isolados de letras. Trata-se aí de uma artificialização extrema da língua. A consciência fonêmica é importante, mas previamente à escrita? De forma artificial? Já sistematizada na Educação Infantil? A consciência fonêmica na oralidade, junto com a instrução fônica - que compreende o ensino sistemático das relações entre grafemas (grafias) e fonemas - é o foco dos métodos fônicos, que dão ênfase a essa unidade fonológica em detrimento das mais holísticas, que são mais próximas do modo de pensar das crianças e chamam a atenção para a dimensão sonora da língua. O método fônico se apoia no desenvolvimento de habilidades em isolar segmentos sonoros e memorizar as letras fazendo a correspondência entre eles, levando a concepção de transcrição da escrita para a fala e vice-versa; reduzindo, assim, a aprendizagem da linguagem escrita ao mero processo de codificação e decodificação (SEBRA; DIAS, 2011). Essa perspectiva é bem diversa da que defende a abordagem da consciência fonológica como uma constelação de habilidades relativas a diversas unidades, tendo a consciência fonêmica como ponto de chegada e não de partida da alfabetização.

É aproveitando a sensibilidade fonológica das crianças, que diversas habilidades metafonológicas podem ser abordadas à medida que as crianças se envolvem com

diversificados textos orais e jogos de linguagem, por meio de situações lúdicas (MORAIS; SILVA, 2011). Para a Educação Infantil podemos trabalhar a sensibilidade fonológica e, gradativamente, a consciência fonológica mais deliberada de rimas e aliterações e, consciência silábica, tais como: a) conseguir segmentar e cortar os pedacinhos (emissão sonora) de uma palavra (sílabas); b) identificar e produzir rimas; c) identificar e produzir palavras que começam com sílabas ou fonemas iguais; d) identificar entre duas ou mais palavras àquelas que possuem maior quantidade de pedacinhos sonoros (sílabas); e) perceber e produzir uma palavra dentro de outra (MORAIS, 2019). Essas habilidades levam as crianças a refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua manipulando-as com autonomia. Segundo Morais e Silva (2011), existem outras habilidades metafonológicas, mas nem todas essas habilidades as crianças desenvolvem de uma vez, ou seja, elas são desenvolvidas em momentos distintos: algumas são desenvolvidas antes ou quando iniciam a aprendizagem da notação alfabética, outras após já compreender o sistema de escrita alfabética.

A consciência fonológica pressupõe que as crianças conseguem analisar e pensar sobre a estrutura fonológica da oralidade consciente e deliberadamente, mas, como argumenta Araujo (2016, 2019), isso pode se dar na continuidade da sensibilidade fonológica, desenvolvida em situações de brincar com as sonoridades das palavras e dos textos poéticos, em contexto das práticas letradas e lúdicas. Assim sendo, as crianças desenvolvem gradativamente aptidões no sentido de “[...] identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir, comparar [...]” (MORAIS; SILVA, 2011, p.75) as unidades sonoras constantes das palavras de forma consciente e autonomamente quando elas são inseridas em contextos lúdicos, que privilegiam jogos e gêneros orais e escritos, sem recorrer a artificialização da língua. É o que veremos no capítulo 4.

Daí a importância da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de uma perspectiva que considere as crianças autoras do seu processo de aprendizagem, ou seja, que oportunizem aos pequenos o contato com a língua escrita por meio de situações pedagógicas que as levem a refletir sobre a notação da língua com o apoio de textos poéticos, brincando com as sonoridades da língua percebendo a relação da escrita com a pauta sonora da língua. Nesse sentido, é urgente oportunizar as crianças uma abordagem de forma intencional, planejada do sistema de notação da língua a partir de uma perspectiva que para além de explorações espontâneas da linguagem escrita, leve em conta a transição do desenho

das coisas para o desenho das palavras que consolidará o desenvolvimento da linguagem escrita nos pequenos.

Assumindo essa perspectiva de aprendizagem da linguagem escrita como relevante na educação de crianças é que esse estudo buscará demonstrar que a língua escrita é um conteúdo que diz respeito às crianças pequenas e o quanto elas se interessam por essa prática social e por esse objeto de conhecimento, bem como a brincadeira está tão relacionada com a apropriação da língua escrita haja vista que as crianças sentem-se à vontade para brincar com e pensar sobre a língua, seja quanto a suas sonoridades, seja quanto a outros elementos.

Para fazer essa discussão, o próximo capítulo abordará sobre o brincar na infância e na Educação Infantil, para, em seguida, podermos argumentar sobre essa articulação mais aprofundada entre linguagem escrita e brincadeira na Educação Infantil.

### **3. O BRINCAR NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar permeia a infância, adentra a Educação Infantil e se constitui em um espaço de relações sociais entre as crianças e delas com os adultos e na maneira de interagir e se apropriar da cultura. No brincar, as crianças exploram o mundo que as rodeiam, vivenciam as suas realidades e constroem sentidos e significados e, como atores sociais, estabelecem relações sociais e produzem cultura. É assim, o modo próprio de as crianças aprenderem e se desenvolverem. Nesse sentido, é imprescindível compreender o papel da brincadeira na infância e na Educação Infantil a fim de percebermos a sua importância para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita na educação de crianças para criar condições para que elas se apropriem da escrita de forma prazerosa e autônoma, a partir dessa forma própria delas interagir e agir no mundo.

Esse entendimento nos leva a perceber a criança em toda a sua potencialidade e que por meio da cultura em que está inserida – o brincar – ela explora o mundo (físico e social) a sua volta a fim de compreendê-lo. É no brincar que as crianças decidem, fazem escolhas; vivenciam a sua realidade, experimentam sentimentos e valores; conhecem a si mesmas, aos outros; repetem ações prazerosas; expressam suas identidades individual e coletiva através das múltiplas linguagens, usando o corpo, os sentidos, os movimentos; solucionando problemas, criando e resolvendo conflitos (KISHIMOTO, 2010). Dessa maneira, a brincadeira cumpre um papel fundamental na vida das crianças dado que é o modo delas vivenciarem, reinterpretarem a cultura em que vivem ao seu modo, elaborarem suas apropriações dessa cultura favorecendo que construam o conhecimento, pois “[...] é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.” (KISHIMOTO, 2010, p.1). E, portanto, é muito mais do que “mediadora” de aprendizagens.

#### **3.1. O Brincar na Infância**

O brincar que é uma característica inerente ao ser humano - sujeito social - que nas interações sociais produz cultura, também tem se constituído na principal atividade infantil, dado que é a forma de a criança vivenciar a sua realidade explorando e conhecendo tudo a sua volta. Desse modo, por fazer parte da Infância o brincar contribui igualmente para a formação do ser humano, por conseguinte para o desenvolvimento infantil. Para compreendermos a relevância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento infantil faz-se necessário, antes entendermos os conceitos de criança e infância.

A infância envolve diferentes concepções que buscam delinear essa fase da vida de um ser humano. Não há um consenso em definir infância e criança e, não é possível assumir uma única definição para criança e nem conceber a infância somente a partir de uma concepção, dada as diversas perspectivas que estão imbricadas nesse processo. A partir de estudos das diversificadas áreas do conhecimento percebemos que a infância e criança constituem “[...] conceitos instáveis, ambíguos, ambivalentes e difíceis de normatizar.” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.104).

Na antropologia, os termos infância e criança podem ser assimilados a partir de nossos conhecimentos, mas envolvem conceituações controversas e difíceis de compreender (COHN, 2005). Na sociologia, concebe-se a infância como uma categoria histórica e social. Assim, em alguns períodos, crianças e adultos não eram distinguidos claramente, por isso, compartilhavam de suas atividades e rotinas, dado que a criança era considerada um ‘adulto em miniatura’ (AIRÈS, 1986). Para Sarmiento e Pinto (1997), a infância e criança apresentam algumas distinções:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p.11).

A infância é um conceito relativamente novo, embora seja uma construção histórica. Isso significa dizer que, em cada época da sociedade e em cada cultura, a infância foi sendo construída e ocupando o seu lugar, aos poucos saindo do processo de invisibilização à categoria de condição social e geracional. Conforme Sônia Kramer (1995), a infância surgiu a partir da sociedade capitalista:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade (KRAMER, 1995, p.19).

De acordo com Sarmiento (2008), a infância levou muito tempo para ser considerada nas pesquisas como categoria social ou objeto a ser pesquisado em estudos sociológicos. Sobre isso o autor afirma que:

O trabalho de construção científica do objeto social infância torna indispensável, por isso mesmo, desconstruir a produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo, tarefa esta que não é feita sem escolhos teóricos e epistemológicos, mas que se torna tanto mais necessária quanto a promoção da infância a objeto sociológico e o entendimento das crianças

como actores sociais é um trabalho reconfigurador do conhecimento com que as crianças têm sido tematizadas (SARMENTO, 2008, p.20).

Ainda segundo Sarmiento (2008), “[...] as variações históricas da noção de infância estão também associadas às balizas etárias que definem a categoria geracional e que são variáveis no tempo-espaço.” (SARMENTO, 2008, p.24). Nessa perspectiva, Oliveira (2008) afirma que a infância assume um conceito diversificado em cada cultura, quando diz:

[...] mais do que condição biologicamente determinada, a definição de infância, adolescência, idade adulta ou velhice é uma decisão política feita de forma própria em cada cultura. Tais períodos do desenvolvimento humano são objetos de narrativas culturais que envolvem aspectos ideológicos (OLIVEIRA, 2008, p.123).

A partir desse entendimento concebemos que, assim como a infância, a criança foi construída historicamente. Ao longo desse percurso histórico, os conceitos de infância e de criança foram se adaptando ao modo de ver e viver de cada sociedade e em cada cultura. Essa evolução de concepção de criança nos levou a olhar para a criança não mais como um adulto inacabado, mas como autora e atora que produz cultura e sujeitos históricos e de direitos. Nesse sentido, Kramer (2000) diz:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2000, p.04).

Para Hall (2006), as crianças não necessitam de estímulos para brincar, elas simplesmente brincam, basta encontrar outras crianças e materiais - físicos e sociais - do seu dia a dia que os utilizam nas suas representações da realidade, no seu simbolismo. A infância “[...] como um momento fundamental no processo de formação humana.” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.71) é um período fértil para a aprendizagem das crianças, pois elas exploram o mundo em seu entorno com tanta vivacidade e autonomia, de modo que segundo Hall (2006):

[...] elas já estão criando atividades lúdicas detalhadas e sustentadas. Nessas atividades, elas recriam o mundo que experienciam fora e dentro da escola: elas cozinham, limpam e lustram; planejam, viajam e exploram; ficam doentes, são hospitalizadas e se recuperam; ensinam, repreendem e castigam; apaixonam-se, casam e criam filhos. Dificilmente há uma área da vida que não possa ser encontrada no brincar infantil (HALL, 2006, p.135-136).

Essas dinâmicas vivenciadas pelas crianças demonstram toda a sua potencialidade, que elas são de fato sujeitos históricos e sociais que se apropriam da cultura produzindo cultura. É nesse campo de possibilidades que as crianças mobilizam seus conhecimentos prévios de seu contexto social e cultural para vivenciar as suas realidades e os mais diversos papéis que os adultos desempenham na sociedade.

A riqueza dessas vivências oportuniza as crianças a construção de diversos saberes contribuindo para o desenvolvimento infantil. Segundo Hurst (2006), a brincadeira possibilita às crianças liberdade e autonomia para agirem movidas por seus próprios objetivos e necessidades de modo que “[...] o brincar pode fazer com que as crianças se sintam em casa, suficientemente confiantes e relaxadas para falar, pensar, organizar, negociar, adaptar e criar em seus níveis mais ousados.” (HURST, 2006, pg 216).

Nesse sentido, o brincar acaba absorvendo a criança por inteiro, ou seja, ela mergulha de corpo e alma na brincadeira dado que abrange as distintas dimensões: biológica, psíquica, simbólica, social, cultural, histórica, entre outras (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014). Essas dimensões do brincar denotam não somente a criança em sua integralidade, mas a riqueza das experiências vividas por ela no seu cotidiano ao explorar o mundo que a rodeia. Isso favorece o seu desenvolvimento haja vista que possibilita as crianças o conhecimento de si, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação dado que o brincar reflete a expressividade da criança. Isso por que a criança como um ser humano em desenvolvimento tem grande potencialidade em “funcionar simbolicamente” (ATHEY, 1990 apud BRUCE, 2006) através da linguagem, do simbolismo e do brincar que contribui progressivamente no processo de aprendizagem dos pequenos.

A criança por natureza gosta de brincar, pois é na brincadeira que ela “[...] toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com as pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo.” (KISHIMOTO, 2010, p.01). Assim, o brincar torna-se uma das formas de mediações da aprendizagem infantil haja vista que potencializa as ações das crianças na exploração do mundo natural, social e cultural, pois segundo Kishimoto (2010):

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como



ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Brougère (1998) percebe no brincar “[...] o espaço para a criação cultural por excelência.” em que oportuniza ao sujeito criar e se entreter se relacionando aberta e positivamente com a cultura, pois ao brincar a criança torna-se criativa. Ainda segundo o autor, o brincar/jogo apresenta uma dimensão social humana e, que por isso, se revela como uma atividade dotada de “uma significação social precisa” tal quais as demais atividades e comportamentos humanos são aprendidos pela criança (BROUGÈRE, 1998, p.01). Moyles (1989, 1991 apud MOYLES, 2006, p.13) considera o brincar “[...] como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos.”. Essa percepção do brincar infantil revela a evolução pela qual passou durante o seu longo percurso histórico. Nesse sentido, é oportuno conhecer a trajetória que o brincar/jogo percorreu no tempo até adquirir essa concepção na atualidade e compreendermos a sua importância e emergência na aprendizagem infantil.

Para tal, discorreremos, inicialmente, sobre as diversas formas de conceber a relação entre o jogo e educação assumiram ao longo do percurso histórico buscando compreendê-los a partir das contribuições de concepções teóricas psicológicas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas, psicopedagógicas, entre outras. Segundo Kishimoto (1998) alguns anos atrás, anteriores a revolução romântica, havia três concepções que regiam as relações entre o jogo infantil e a educação, são elas: a) recreação; b) uso do jogo favorecendo o ensino de conteúdos escolares; c) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis. Desse modo, o jogo infantil foi assumindo em cada época um significado: recreativo por proporcionar aos sujeitos relaxarem após as atividades em que se esforçaram física, escolar e intelectualmente (na antiguidade); um caráter de não sério por se associar a jogos de azar (na idade média); como meio de ensinar princípios e valores morais e éticos, bem como os conteúdos de história, geografia, entre outras disciplinas (no renascimento); como forma de expressão da espontaneidade, da criação, em que a criança expressa sua natureza psicológica e inclinações (romantismo). Essas concepções que o jogo infantil assumiu ao longo do tempo marcam o pensamento humano, em cada época, acerca dos jogos denotando as primeiras preocupações com a questão lúdica (ainda no renascimento) e o seu impacto, sobretudo no desenvolvimento infantil compreendendo a criança em sua integralidade – física (sensório motora), psicológica (afetiva), cognitiva (representações mentais) e social (interações sociais).

Desta feita, é de suma importância destacar a natureza do jogo infantil, ou seja, a brincadeira livre que é peculiar às crianças cujo objetivo é apenas o brincar a fim de compreendermos as suas especificidades e como contribui para a construção do conhecimento na criança e como opera para o seu desenvolvimento. Daí porque Kishimoto (1998) a partir dos estudos de outros autores traz um esclarecimento sobre o jogo infantil delineando as suas características por meio de aspectos para identificar seus traços, a saber: a não literalidade, o efeito positivo, flexibilidade, prioridade do processo do brincar, livre escolha e controle interno. Essa é a perspectiva dessa autora, mas outros autores abordam aspectos semelhantes. É interessante ressaltar que esses aspectos que delineiam o jogo infantil, nesse sentido do brincar próprio às experiências infantis, demonstram uma evolução da concepção de criança, que antes era vista como um adulto em miniatura (ÀRIES, 1978) passando a ser concebida como um ser em desenvolvimento, que se expressa através do jogo/brincadeira espontaneamente, cuja finalidade é o brincar.

O brincar possibilita aos pequenos interagirem com a cultura em que estão inseridos igualmente favorece que eles mobilizem seus conhecimentos prévios, próprios de seus contextos sociais, para criarem e recriarem ou representarem suas realidades sociais na brincadeira. Isso é potencializado pela brincadeira faz de conta que permite a criança usar a sua imaginação para criar situações imaginárias vivenciando papéis que na vida real não teriam condições de realizar, mas que no brincar é possível. Piaget (1976 apud KITSON, 2006) aborda o brincar imaginativo a partir da assimilação e acomodação, quando criou a noção teórica de “esquema” (significando uma série de ideias associadas) que entende que novas ideias e novas relações entre ideias existentes ocorrem através de experiências – assimilação. Para Piaget (1976), no brincar imaginativo:

[...] os elementos de fantasia do brincar podem ser assimilados a um esquema específico. Mesmo sendo fantasia, o processo de assimilação ocorre como se estivesse acontecendo na vida real. Se as crianças criam uma história sobre uma viagem, elas se utilizam de conhecimentos que possuem de viagens (seu esquema existente) e acrescentam a ele qualquer informação nova obtida por meio do brincar. Se a nova informação for completamente original e não houver nenhum esquema ao qual ela possa ser incorporada (ou se na verdade se opuser ao esquema existente), o esquema existente precisa ser acomodado para que a nova informação “se encaixe”. Como resultado, serão feitas novas interconexões. O brincar da fantasia pode ajudar a criança a testar ideias e conceitos, e assim compreendê-los, principalmente pela assimilação (PIAGET, 1976 apud KITSON, 2006, p.111).

Nessa perspectiva, o brincar imaginativo favorece que a criança crie novas situações de faz de conta que podem conter uma variedade de elementos aparentemente não

relacionados, mas todos originados das experiências anteriores. À medida que a criança vai avançando na idade, ela vai desenvolvendo ainda mais o brincar imaginativo haja vista que conforme Piaget (1976 apud KITSON, 2006) as crianças desenvolvem-se através de estágios de brincar funcional, avançando para o brincar simbólico até o brincar sociodramático. Nesse percurso evolutivo, as crianças trazem para o seu brincar imaginativo os seus saberes, habilidades e entendimento do mundo, os quais assimilam a esquemas existentes ou criam novos esquemas e novas interconexões (KITSON, 2006).

Assim, a brincadeira faz de conta é característica marcante nas crianças com idade entre 2 e 6 anos, período que compreende o desenvolvimento do pensamento simbólico coincidindo com o surgimento da linguagem conforme Piaget disserta no seu artigo *O nascimento da inteligência na criança (1982)* sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1982 apud GOUVEIA, 2013). Para Piaget (1982), no período pré-operatório o surgimento da função simbólica na criança facilita a aquisição da linguagem dado que possibilita a mesma representar o real através de significantes diferentes das coisas significadas (PIAGET, 1982 apud GOUVEIA, 2013). Ou seja, a criança atribui o significado de um objeto a outro durante a brincadeira de faz de conta, por exemplo: ela brinca de cavalgar usando a vassoura representando um cavalo. Isto é, o objeto vassoura (significante) assume o significado da palavra cavalo (outro objeto/significante) no faz de conta. Desse modo, a criança separa o significado de um objeto e transporta para outro objeto por meio da sua imaginação, ou seja, ao brincar de cavalo ela está relacionando-se com o significado (cavalo) e não com o significante (vassoura). Sob esse ponto de vista, a criança ao simbolizar lida/opera com os significados que a leva ao desenvolvimento da linguagem. Vygotsky (2008), igualmente, vai dizer que:

Na brincadeira, a criança opera com o objeto como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos (VIGOTSKY, 2008, p.31 apud SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014).

A brincadeira faz de conta proporciona às crianças criarem uma situação imaginária vivenciando papéis – que observam os adultos executarem na vida real - operando com os significados das palavras, ou seja, atribuindo sentidos de certos objetos a outros para favorecer o brincar, desenvolvendo ao mesmo tempo, a linguagem oral. Veremos no Capítulo 4 como o brincar de ler e escrever, nesse faz de conta que lê e faz de conta que escreve, tem um papel importante também na apropriação das práticas de leitura e escrita pelas crianças

pequenas, ao lado dos gêneros da cultura da infância, que favorecem articular cultura lúdica, práticas orais e apropriação da língua escrita. Ao mesmo tempo, precisamos reconhecer que qualquer situação de jogo, mesmo de jogos didáticos, envolve situações ou artefatos culturais, sendo uma situação imaginária, que envolve simbolismo, pois representa a realidade. Assim, mesmos os jogos educativos e didáticos podem ser entendidos como um dos tipos que o brincar pode se manifestar, pois também trazem elementos característicos do jogo, como o simbolismo, a significação, a atividade, regras implícitas ou explícitas, dentre outros elementos, conforme ressalta Fromberg (1987 apud KISHIMOTO, 2007). Quando se apresentam de forma envolvente, desafiadora e instigante, podem despertar nas crianças o interesse e a motivação de ingressar e permanecer no universo lúdico, ou seja, incorpora motivações e interesses, sendo intrinsecamente motivado. Discutiremos sobre esses universos de manifestação do brincar associado à apropriação da linguagem escrita no Capítulo 4.

Diante desse lugar que o brincar toma na infância, e fundamentando esses contextos em que o brincar e a escrita podem-se articular, ressalta-se, então, a importância de planejar situações educativas que tenham a brincadeira e as interações como o fio condutor das aprendizagens conforme apregoa o Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que diz “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]” (DCNEI, 2009, art. 9º). Assim sendo, o brincar como um campo de possibilidades percebe a criança como um sujeito da aprendizagem capaz, competente, que explora e compreende o mundo a sua volta a partir das interações consigo mesma, com o outro e com os objetos do mundo físico e social relacionando-se com eles – e a escrita é esse instrumento cultural envolto em diversas práticas, com as quais elas interagem e brincam. Essa perspectiva de currículo da Educação Infantil encontra amparo nas DCNEIs (2009) que vão dizer:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, art. 4º).

Neste sentido, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os teóricos da área e com a legislação da Educação Infantil para oportunizar que as crianças sejam atoras das suas aprendizagens vivenciando “[...] experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito

pelos ritmos e desejos da criança; [...]” (DCNEI, 2009, art. 9º) de forma que sejam assegurados os seus direitos previstos na lei.

É a partir dessas concepções de criança e de educação de crianças que considero importante para percebermos a potencialidade dos pequenos em interagir com os outros e com as atividades a fim de compreendermos como as crianças aprendem por meio das brincadeiras, e no contexto das diversificadas linguagens, a linguagem escrita.

### 3.2. Alguns conceitos pertinentes ao brincar

É importante clarear a discussão que envolve os termos *lúdico*, *brincadeira*, *jogo* e *brinquedo* a partir da perspectiva de alguns autores, como Almeida (2007); Kishimoto (1996) e Brougère (1998) dada a sua relevância no campo da Educação Infantil e para o desenvolvimento humano. Para tanto, se faz necessário entender os conceitos de alguns termos relacionados à brincadeira com o intuito de ampliarmos nosso entendimento sobre natureza e concebê-la como mediação das aprendizagens, a saber: lúdico, jogo e brinquedo. Embora esses termos sejam associados de uma forma genérica a divertimentos e ações do universo infantil, entretanto, cada um apresenta as suas especificidades conforme as definições e interpretações que assumem em contextos e culturas diferentes. Para Kishimoto (1998) é complexo definir o termo jogo, pois “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.” (KISHIMOTO, 1998, p.15). Isso por que segundo a autora:

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou os distanciam (KISHIMOTO, 1998, p.15).

O jogo, por possuir diferentes significados e uma infinidade de diversos tipos, leva ao surgimento e desaparecimento de semelhanças, dado à complexidade em elencar os diversificados jogos em categorias sendo chamado de “famílias do jogo, com múltiplas espécies e seus parentes” (KISHIMOTO, 1996, p.22). Sintetizando os aspectos unânimes na grande família dos jogos, Kishimoto (1998) declara:

Em síntese (excetuando jogos de animais), os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: 1) liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo; 2) regras, implícitas ou explícitas; 3) relevância do processo de brincar, o caráter improdutivo; incerteza de resultados; 4) não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade,

imaginação; 5) contextualização no tempo e no espaço. (KISHIMOTO, 1998, p.27)

Embora o jogo (entendido aqui de forma ampla) apresente esses aspectos que o caracteriza, a brincadeira também carrega em si alguns desses elementos que levam ambos os termos apresentarem semelhanças nas suas significações. Nesse caso, há pontos de aproximação entre os dois conceitos, jogo e brincadeira e, às vezes se diferenciam. Nesse sentido, é oportuno esclarecer a imprecisão existente nos sentidos atribuídos à brincadeira, jogo e brinquedo devido esses termos apresentarem diversificadas significações que, por isso, levam muitas vezes a confundirmos os significados dos mesmos generalizando e atribuindo um sentido de um termo ao outro. Kishimoto (1996) mergulha nessa discussão a partir dos estudos de outros autores (WITTGENSTEIN, 1975; BROUGÈRE, 1998) para esclarecer sobre a questão, ainda que reconhecendo a complexidade da tarefa acerca das significações e usos desses conceitos, a fim de compreendermos a função/intencionalidade que cada um assume na cultura lúdica e, portanto, no universo infantil e no desenvolvimento humano. Assim como a autora, outros autores também se debruçam sobre esse campo conceitual, buscando delinear esses diferentes conceitos.

Segundo Almeida (2007), o termo *lúdico* etimologicamente apresenta uma aparente semelhança de sentido em relação aos termos *brincadeira*, *jogo* e *brinquedo* conforme os contextos em que são empregados; porém podem ter significados diferentes, de forma restrita ou ampliada. Assim, o termo lúdico “[...] é entendido como a dinâmica, a ação desencadeada por esses últimos.” (ALMEIDA, 2007, p.22-23). Sobre isso Almeida (2007), nos esclarece que:

O lúdico, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca. Para compreendermos essa afirmação, pensemos que a tomada de posse de um brinquedo, por si, não determina o lúdico, mas a sua ação. Num tabuleiro de xadrez, ou de dama, por exemplo, o que determina o lúdico é a ação, o ato de jogar, de mexer as peças, de atacar e ser atacado. Ao se utilizar objetos como uma boneca, uma casinha ou um carrinho, o que interessa é o ato de brincar, de manipular esses objetos colocando em evidência seu corpo e sua imaginação. (ALMEIDA, 2007, p.20).

Dessa maneira, os termos lúdico, jogo e brincadeira sofreram variações nas suas significações, ou seja, evoluíram em virtude das pesquisas do significado dos mesmos nas diversificadas ciências, emprestando-os “uma variedade de conceituações e interpretações” (ALMEIDA, 2007, p.19). Desse modo, o jogo pode conter em si a ação lúdica, mas não significa dizer que o lúdico conterà sempre a brincadeira e o jogo, uma vez que o sentido destas podem ultrapassar as significações e conceituações emprestadas a jogo. Uma

brincadeira ou um jogo para ser lúdico precisa favorecer algumas particularidades: prazer, espontaneidade, desinteresse, liberdade, ser supermotivado e livre (ALMEIDA, 2007).

De acordo com a evolução semântica, os significados de um e de outro termo parecem aproximar-se, porém “[...] mantêm um movimento, uma tendência à identificação e à manutenção da autonomia de cada um dos termos.” (ALMEIDA, 2007, p.19). Do ponto de vista do autor, o lúdico se refere à atitude de brincar ou de jogar, denotando agir e explorar um determinado objeto – brincadeira, brinquedo e jogo - observando como é, participando, desmontando, construindo, envolvendo-se, entre outros. Ou seja, o lúdico se relaciona a ação do sujeito interagindo com o objeto em si e com o outro (interação humana).

Além das peculiaridades que a brincadeira e jogo podem ensejar para serem considerados lúdicos, há que se considerar também o sujeito que participa e as circunstâncias em que vivencia. Nessa discussão, a partir da perspectiva do sujeito, Luckesi (2014) esclarece que uma atividade ou uma brincadeira pode ser lúdica, como também pode não o ser a depender da experiência do sujeito com a mesma. Para o autor, as atividades consideradas lúdicas, “[...] poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância.” (LUCKESI, 2014, p.13). Exemplificando isso, o autor relata que uma criança por razão biográfica ou psicológica pode não gostar de pular corda e, que por isso, pode considerá-la uma atividade chata e incômoda, sendo, portanto, sem nenhuma ludicidade (LUCKESI, 2014). Diferentemente, as pessoas, de um modo geral, tendem a remeter o termo ludicidade às atividades ditas lúdicas pela natureza brincante da atividade. Relativo a isso Luckesi (2014) diz:

Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como *brincadeiras infantis* (comumente ampliadas – de modo impróprio – para “brincadeiras de adulto”, de modo comum, sob a forma de “mau gosto”, tais como “pegadinhas”, “tirar um sarro do outro”, ou como essa conduta vem sendo denominada mais recentemente, *bullyng*), *entretenimentos*, *atividades de lazer*, *excursões*, *viagens de férias*, *viagens para grupos* (usualmente para aposentados e idosos). (LUCKESI, 2014, p.13).

Assim, de acordo com Luckesi (2014, p. 16), “[...] não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre.” A ludicidade é “[...] um estado interno ao sujeito, ainda que atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis [...]” (LUCKESI, 2014, p.17). Mas Luckesi (2014) fala que a

significação do termo ludicidade está em construção haja vista que “não é um termo dicionarizado”, mas que a sua adequada compreensão seja em “[...] conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele).” vai sendo construída paulatinamente (LUCKESI, 2014, p.13).

Nessa direção, mas numa compreensão mais cultural do brincar, Brougère (1998) busca delinear o jogo e brincadeira a partir da compreensão da cultura lúdica em que os sujeitos se inserem. Para Brougère (1998), o brincar não é neutro, pois carrega em si a representação do mundo em que o sujeito está inserido, podendo ser considerado como uma atividade lúdica a partir de como esse indivíduo a interpreta e sente. A partir das contribuições da psicologia, o autor considera que o brincar pode ser aprendido e, como tal, nas interações sociais as crianças aprendem a brincar; apreendem inclusive as “[...] estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular [...]”, seja sozinha em brincadeiras solitárias, seja brincando com outras crianças (BROUGÈRE, 1998, p.04). Denotando assim, segundo Brougère (1998), que há uma cultura pré-existente que define o brincar, favorece que ele ocorra e faz dele, individual ou coletivamente, “[...] uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica.” (BROUGÈRE, 1998, p.04). Desse modo, o autor defende a existência da cultura lúdica, que, por conseguinte povoa o universo infantil quando diz:

[...] a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 1998, p.05).

Nessa direção, as crianças ao brincarem estão se envolvendo com a cultura lúdica, aprendendo como se brinca e as regras presentes nesse brincar que favorecem o desenvolvimento da brincadeira. Além disso, o brincar favorece aos pequenos se relacionarem e interagirem entre si e com a brincadeira, bem como as crianças reproduzem as situações da vida buscando compreender o seu mundo. O autor indica algumas características inerentes ao jogo, a saber: 1) “[...] o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca; o estado de espírito com que se brinca [...]”; 2) “[...] o aspecto fictício, [...] trata-se de um faz de conta [...]”; 3) “[...] como uma atividade de segundo grau [...]”, isto é, sem finalidade (BROUGÈRE, 1998, p.3-5).



D'ávila (2014) a partir de estudos referenciados por outros autores também traz a perspectiva cultural, e concebe a ludicidade na perspectiva dialética, ou seja, considera a experiência lúdica tanto do ponto de vista do sujeito quanto da atividade humana como criação cultural dado que o ser humano é um ser social, que nas interações produz cultura. Assim, D'Ávila (2014, p.95) considera a ludicidade:

A partir dos autores referenciados, engendramos nosso conceito considerando a ludicidade numa perspectiva dialética: como um fenômeno cultural presente na vida social Huizinga (2004), Brougère (1998), Caillois (1990) e como parte da subjetividade do sujeito, entendendo o lúdico aí como vivência de uma experiência interna (Luckesi, 2006; Maturana e Verden-Zoller, 2004).

A partir da concepção cultural da ludicidade, isto é, como criação humana, a autora defende que as atividades lúdicas compareçam a sala de aula como “[...] elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas [...]” que favorecem ao sujeito da aprendizagem integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir (D'ÁVILA, 2014, p.95). Assumindo um princípio formativo e organizativo, conforme Leal e D'ávila (2013), a ludicidade é compreendida como “[...] uma força motriz que impregna o professor, elevando o seu estado de espírito para um sentimento de proatividade, de alegria interna e o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens.” (LEAL; D'ÁVILA, 2013 apud D'ÁVILA, 2014, p.96).

A partir dessa compreensão do termo lúdico, poderemos perceber o envolvimento deste com os demais termos: brincadeira, jogo e brinquedo. Esses termos diferem uns dos outros quanto ao sentido que assumem e aos seus usos. Assim, ainda que reconhecendo a complexidade da tarefa, sistematizando essas diferenças, podemos dizer que enquanto jogo se relaciona a um leque de definições e regras que o caracteriza, a brincadeira significa na sua essência a ação lúdica propriamente dita, conforme Kishimoto (1996). Conforme Santos, Ribeiro e Varandas (2014), o brinquedo diz respeito à parte concreta ou material que se associa ao jogo e a brincadeira favorecendo ao sujeito jogar e brincar. Por exemplo, o tabuleiro e as peças (brinquedos) são para o xadrez (jogo); assim como a boneca ou a bola (brinquedos) são para a brincadeira. Assim, o brincar abarca ao mesmo tempo a brincadeira e o brinquedo denotando uma intrínseca ligação entre os três termos. Assim, a criança usa o brinquedo (objeto usado para brincar) iniciando a brincadeira (situação criada por ela) por meio do ato de brincar (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014).

Discutir sobre as contribuições do brincar na aprendizagem das crianças perpassa a compreensão de alguns conceitos ligados a esse universo infantil. Assumimos aqui, a brincadeira como agente mediador das aprendizagens infantis, devido a sua potencialidade na infância, com vistas a criarmos as condições necessárias às crianças interagirem com a sua cultura e se apropriar dos conhecimentos constantes do “[...] patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (DCNEI, 2009, art. 3º), conduzindo essa premissa à discussão sobre os conhecimentos relativos à linguagem escrita.

### 3.3. O Brincar na Educação Infantil

Diante da problemática do presente trabalho, ateremo-nos à importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil e quais papéis desempenham na educação de crianças analisando a natureza e as suas peculiaridades. Nessa perspectiva, o brincar como concebemos hoje é, como vimos, fruto de uma construção histórica, ou seja, sua concepção foi evoluindo ao longo dos anos acompanhando a evolução da concepção de infância e de criança que se repercute também no modo de conceber a educação de crianças.

O brincar e o seu papel na educação de crianças deve ser pensado sob o ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento infantis. Educadores e pesquisadores, em sua maioria, evidenciam e nos dão incontáveis exemplos de que o brincar é o modo próprio de as crianças aprenderem e que “[...] negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!” (ABBOTT, 2006, p.94). Dessa maneira, percebemos que as crianças brincarão independentemente da provisão planejada para a brincadeira ou do entendimento do adulto de que o brincar constitui a centralidade do currículo.

Nesse sentido, o brincar ao proporcionar a criança interagir com as demais, com os adultos como parceiros mais experientes e com os diversificados recursos materiais e sociais favorece o seu desenvolvimento. Isso demonstra uma importante interlocução entre o brincar e as interações, uma parceria que contribui para as crianças se desenvolverem na medida em que vivenciam experiências significativas ao se relacionarem com os outros – crianças e adultos. Confirmando isso Oliveira (2011) diz:

[...] as interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas

(OLIVEIRA, 2011, p.78 apud SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p.97).

Assim, as interações desempenham um importante papel no desenvolvimento infantil, pois possibilita o compartilhamento entre as crianças de saberes, de conhecimentos, de ações, de brincadeiras, sentimentos, valores, entre outros. Isso porque as interações se constituem em “[...] atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato; conjunto de ações e relações entre os membros de um grupo ou grupos de uma comunidade.” conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1632 apud SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p.96). Nesse sentido, o brincar é uma fonte riquíssima de interações entre as crianças e delas com os adultos, na medida em que favorece aos pequenos explorar os diversos recursos, as brincadeiras e os brinquedos criando um clima agradável de trocas e vivências interessantes.

Nessa perspectiva, é relevante compreendermos o papel fundante da brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa direção, é importante oportunizar as crianças se envolverem no contexto escolar com atividades relacionadas ao brincar faz de conta, pois estará abrangendo as diversas dimensões – biológica, psíquica, cognitiva, social, entre outras. Isso favorece aos pequenos experiências ricas tanto no brincar livre quanto nas brincadeiras mediadas por um adulto como parceiro mais experiente ou intensificando e apoiando o brincar infantil. No contexto escolar, de certa maneira, mesmo no brincar livre o adulto organiza certos elementos – espaço, tempo, objetos que dispõe, entre outros. O papel do adulto pode ir desde apenas essa organização de base, quanto pode ser o ato de fazer certas intervenções pontuais para introduzir algum elemento novo e deixar a brincadeira fluir. Também o adulto pode planejar e conduzir a brincadeira. Assim, a brincadeira pode ser realizada tanto pelas crianças autonomamente quanto pode ser desenvolvida por um adulto junto aos pequenos. Desse modo, a intervenção do adulto no desenvolvimento da brincadeira junto às crianças atua como uma espécie de “zona de desenvolvimento proximal” ou “andaime” conforme Vygotsky e Bruner (SMITH, 2002 apud LEAL; SILVA, 2011) respectivamente, mediando à aprendizagem de habilidades e conhecimentos que os pequenos ainda não conseguem realizar sozinhos.

No contexto escolar, o brincar é pensado a partir da perspectiva da criança, inclusive as provisões para que ele ocorra. Isto é, a Educação Infantil deve considerar o que as crianças sentem, do que elas precisam, o que é basilar para que elas aprendam. A partir desse

levantamento é possível conhecer os interesses e as experiências das crianças para planejar alternativas pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento dos pequenos, pois “A partir do brincar da criança, o adulto compreende qual é o seu foco e como ela se sente.” (HURST, 2006, p.207). Segundo Heaslip (2006), dentre tantas intenções educativas há duas que são essenciais para a maioria dos professores: a crença da criança em si mesma, traduzida por uma autoimagem positiva e o respeito pela individualidade de cada pessoa (HEASLIP, 2006). Com essas pretensões em mente é possível favorecer um ambiente de aprendizagem às crianças de forma que suas necessidades de desenvolvimento possam ser satisfeitas, que elas possam aprender ativamente. E o brincar possibilita isso dado que é o meio de aprendizagem natural e de interação da criança, por isso o mais apropriado. Segundo Abbott (2006), a potencialidade e o valor do brincar para a aprendizagem de crianças pequenas podem ser percebidos através do atendimento de algumas condições, tais como: adultos sensíveis e informados, uma cuidadosa organização e um planejamento para o brincar, avaliações que permitam a continuidade e a progressão e, acima de tudo, comprometimento com a ideia de que o brincar é uma atividade de status elevado na educação de crianças (ABBOTT, 2006).

No brincar livre, as crianças manifestam a sua compreensão do mundo a partir da representação que fazem da realidade à sua maneira, principalmente no brincar imaginativo ou de faz de conta dado que elas se sentem à vontade e seguras para se expressarem imaginativamente. Assim, para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva alguns aspectos relativos ao brincar livre precisam ser considerados, a saber: a criança, o contexto e o conteúdo (BRUCE, 1991 apud BRUCE, 2006). A criança como parte ativa desse processo de aprendizagem necessita de um contexto – as pessoas, a cultura, o ambiente e acesso ao brincar – e do conteúdo (o que sabe, o que quer saber e o que se espera que aprenda) para se desenvolver. Ou seja, a criança interage com as pessoas, a cultura, o ambiente e as provisões para o brincar a partir do que ela já conhece, do que deseja saber e o que se pretende que ela aprenda tendo o brincar como o meio facilitador desse processo.

Desse modo, o brincar livre favorece a todos os envolvidos – crianças e adultos – serem sensíveis ao que importa a cada um e ao grupo na medida em que promove o respeito mútuo e a qualidade nas interações entre os sujeitos e os diversos saberes. No contexto escolar, quando o docente torna-se parte do brincar das crianças possibilita perceber o temperamento delas e sintonizar-se com o que elas gostam, sentem e pensam (BRUCE, 2006). Hurst (2006) igualmente menciona a potencialidade que o brincar livre oferece às crianças dado que oportuniza a elas maior liberdade para explorar - os objetos e brinquedos, as

relações e interações - e autonomia para desenvolver o brincar e ter o controle do mesmo, bem como favorece aos docentes levantar informações preciosas sobre as crianças e o seu processo de aprendizagem. Ratificando isso Hurst (2006) relata que:

O brincar que é totalmente dirigido pelas crianças pode dar insights ainda mais valiosos, porque as crianças já estabeleceram alguns entendimentos compartilhados com os adultos e estão usando o brincar para promover seus próprios objetivos (HURST, 2006, p.206).

A criança compreende a sua realidade e evidencia por meio de suas ações no brincar, pois tem autonomia para ser ela mesma. Igualmente o brincar oferece aos docentes informações a mais sobre as crianças, seus interesses e necessidades a partir da leitura que elas fazem do mundo e como interage com ele.

É importante clarear que o brincar dirigido pelo adulto também proporciona aos pequenos vivenciarem aprendizagens significativas haja vista que permite aos educadores, a partir das informações adquiridas das observações do brincar das crianças, planejar situações didáticas que levam em conta as experiências vividas pelos pequenos em casa e que realmente atendam às necessidades de aprendizagem das crianças para favorecer experiências enriquecedoras. Também oportuniza a professora conhecer informações mais detalhadas sobre a criança que possam ser consideradas no brincar dirigido, ou seja, no planejamento de situações didáticas que atendam às necessidades de aprendizagem dos pequenos e o desenvolvimento infantil. Compartilhando dessa visão, a autora Hurst (2006) diz:

As situações lúdicas que os adultos criam realmente enriquecem o entendimento da criança, e os educadores geralmente obtêm valiosos insights sobre o pensamento infantil ao observar sua maneira de explorar as possibilidades oferecidas [...] (HURST, 2006, p.206).

Segundo a autora acima citada, o brincar dirigido pelo adulto promove uma série de experiências interessantes aos pequenos para interagir com os diversificados recursos físicos e sociais e se desenvolverem, também oportuniza aos professores colher informações sobre o nível de desenvolvimento infantil e a forma como aprendem para criar situações pedagógicas que contemplem a criança em sua integralidade.

O papel do adulto no desenvolvimento do brincar e das atividades infantis é de grande relevância para a aprendizagem infantil segundo alguns autores (VYGOTSKY; BRUNER), pois possibilita conhecer o que as crianças são capazes de fazer sozinhas e a natureza ativa da criança ao aprender sobre o mundo. Esses autores enfatizam o papel do adulto e da comunidade, em que as crianças estão inseridas, como apoio à aprendizagem delas (SMITH,

2006). Inclusive, conforme já discutido, Vygotsky traz a ideia de zona de desenvolvimento proximal que realça a importância do adulto na ampliação do nível de desenvolvimento da criança, isto é, a intervenção adulta no brincar leva a criança a passar do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, conforme relatamos no capítulo 2.

Nesse sentido, as brincadeiras livres e aquelas apoiadas por um adulto favorecem o desenvolvimento da criança de forma integral – em todas as dimensões do ser – na medida em que oportuniza aos pequenos vivenciarem experiências de encenar a realidade social em que estão inseridos, participarem de jogos da sua cultura popular, manipular materiais (objetos e brinquedos) para construir cenários a fim de desenvolver jogos simbólicos, vivenciarem as regras presentes no brincar e aprendizado de conteúdos escolares (KISHIMOTO, 2003 apud LEAL; SILVA, 2011). Nessa perspectiva, os professores podem prover alternativas didáticas considerando as experiências infantis dentro e fora da escola e o meio como elas aprendem – o brincar – a fim de favorecer aprendizados interessantes. Para tanto, é oportuno aos docentes planejarem brincadeiras infantis que contemple todas as dimensões do brincar – física, psíquica, social, moral, cultural, cognitiva, entre outras – reconhecendo a relevância das brincadeiras na aprendizagem infantil.

Nessa direção, Kishimoto (2003) elenca alguns jogos infantis que contribuem de certo modo no desenvolvimento das crianças, a saber: 1) jogos de faz de conta – simbólico, de papéis, imaginativo ou sociodramático; 2) jogos tradicionais infantis; 3) jogos de construção; 4) jogos de regras; 5) jogos didáticos (KISHIMOTO, 2003 apud LEAL; SILVA, 2011). Piaget (1951) compreendendo a importância do brincar na aprendizagem das crianças pequenas, igualmente detalha os diversos tipos de brincar, tais como: a) o brincar prático, abrangendo o brincar sensório-motor e exploratório; b) o brincar simbólico que reúne o brincar faz de conta, de fantasia e sociodramático; c) jogos de regras característico das crianças entre 6 e 7 anos de idade quando o egocentrismo e o simbolismo decaem (PIAGET, 1951 apud SMITH, 2006).

Em sintonia com a forma peculiar de a criança aprender e viver a vida, compreender o mundo e se expressar é que concebemos a necessidade de se explorar, no planejamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, as diversas possibilidades do brincar citadas pelos autores acima com vistas ao desenvolvimento infantil e, por isso nos leva a criar “[...] condições favoráveis para que eles façam parte do cotidiano das crianças, tanto em situações mais espontâneas quanto em situações mais orientadas pelos adultos que com elas convivem

nas instituições educativas [...]” (LEAL; SILVA, 2011, p.56). Assim, poderemos lançar mão dos referenciais teóricos para embasar essas práticas pedagógicas desde o planejamento à avaliação das aprendizagens das crianças. Essa proposta de ensino das linguagens por meio de brincadeiras promovem aprendizagens significativas às crianças, uma vez que elas aprendem brincando.

Percebendo a relevância de todo esse aparato do brincar, ou seja, desse leque de oportunidades que podem ser ofertados as crianças é que esse trabalho busca abordar o brincar associado ao letramento, as brincadeiras envolvendo a cultura popular como cultura lúdica, que também auxilia a refletir sobre a língua, bem como alguns jogos educativos, de linguagem, de regras, que podem favorecer a aprendizagem da escrita.

Diante de tudo o que foi discutido, a abordagem de jogos e brincadeiras infantis na Educação Infantil, implica em um planejamento didático que envolve as diversas linguagens dos diversificados campos de experiência e o brincar – modo peculiar das crianças viverem, aprenderem e relacionarem-se – abrangendo a criança em todas as dimensões. Nesse sentido, é importante colocar a criança no centro das propostas pedagógicas, tal qual determinam os documentos legais para o campo, e considerar tanto o brincar livre quanto o dirigido pela docente, garantindo à liberdade e autonomia de que a criança necessita para explorar e vivenciar experiências lúdicas prazerosas com vistas à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, em que muitas vezes o brincar é visto como prescritivo nas escolas, além das poucas situações de brincar livre.

A compreensão dos conceitos de lúdico, jogo, brincadeira e brinquedo nos ajudam a pensar brincadeiras e jogos infantis que favoreçam aos pequenos refletirem sobre a linguagem escrita brincando com ela. Nesse sentido, é oportuno também perceber a importância das interações e das brincadeiras como potencializadoras das aprendizagens infantis. E nesse contexto, as crianças aprendem por meio do brincar sobre as linguagens, em especial a linguagem escrita, que passamos a focar no capítulo seguinte.

#### **4. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A partir do entendimento do brincar como o modo próprio de as crianças interagirem e aprenderem com a sociedade, a natureza e a cultura e se apropriarem dos conhecimentos, é que concebemos a brincadeira como possibilidade mediadora das aprendizagens. Por toda essa potência estruturante na infância, o brincar pode ser também um mediador de aprendizagens sobre objetos de conhecimentos específicos, como no caso da linguagem escrita. Considerando, igualmente, que a língua escrita está tão presente no cotidiano das crianças e que elas se interessam em compreender a escrita e os seus usos, é que percebemos a importância e a grande contribuição do brincar para favorecer que elas brincando de ler e escrever e fazendo uso dos diversos suportes de escrita possam se apropriar da linguagem escrita de forma lúdica e prazerosa.

É a perspectiva do ensino da linguagem escrita por meio das brincadeiras oportunizadas na Educação Infantil, que esse trabalho visa a defender, no sentido de criar condições para que as crianças se apropriem da escrita ao interagir com esse objeto sociocultural, a partir do envolvimento com os diversificados textos, inclusive aqueles pertencentes à tradição oral que, pela sua natureza brincante, favorece que os pequenos prestem atenção nos pedaços sonoros da língua desenvolvendo as habilidades metafonológicas. E, além disso, a partir do envolvimento com outras práticas socioculturais, como os jogos, que também podem favorecer a reflexão sobre o funcionamento da notação da língua e sua base sonora.

Desta feita, dialogar/conjugar os verbos ler, escrever e brincar na Educação Infantil nos faz mergulhar na dimensão lúdica da apropriação da linguagem escrita pelos pequenos. Nos leva a perceber que é possível sim, associar a cultura da infância - o brincar - com a aprendizagem da língua escrita e proporcionar momentos prazerosos de exploração dessa prática social tão presente em nossas vidas e que as crianças vivenciam. Nesse âmbito, podemos trazer para a sala de aula as contribuições de concepções teóricas e metodológicas que favoreçam as crianças refletirem sobre os usos da escrita, as práticas de ler e escrever e a reflexão sobre a notação da língua e sua base fonológica, apropriando-se da linguagem escrita em contexto de práticas lúdicas e letradas. Essa proposta de ensino e aprendizagem rompe com a forma tradicional e mecanizada em que as crianças, mesmo as pequenas, eram/são submetidas para serem alfabetizadas.



Leal e Silva (2011) abordam três manifestações da brincadeira que ensejam a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, a saber: 1) Brincar faz de conta, em que as crianças encenam situações diversas de uso da linguagem oral e escrita; 2) Brincar de ler e escrever, em que as crianças fazem de conta que leem textos; 3) Brincar com as palavras, abarcando as situações em que as crianças brincam de manipular suas dimensões sonoras – incluindo as diversificadas brincadeiras tradicionais do universo infantil, tais como: brincadeiras de roda, adivinhas, entre outras, em que as crianças possam manipular as palavras, bem como os jogos de regras que focalizam a sonoridade das palavras. Os itens 1 e 2, citados pelas autoras, serão desenvolvidos em seguida, e o item 3, de brincar com palavras, estará presente tanto ao discutirmos o brincar com a tradição oral, quanto ao discutirmos sobre os jogos de regras, de linguagem.

Dessa forma, veremos nesse capítulo as manifestações do brincar envolvendo a linguagem escrita: *o faz de conta, os textos da tradição oral e os jogos de regras*.

#### 4.1. Faz de conta na apropriação da linguagem escrita

O faz de conta, como discutimos anteriormente, é algo crucial na vida das crianças dado que é a maneira de a criança se relacionar com o mundo, a sociedade e a cultura em que está inserida. Leal, Albuquerque e Leite (2005) reafirmam que o brincar faz de conta oportuniza as crianças experienciarem a vida em sociedade, representarem e reinterpretarem a cultura em que estão inseridas exercendo diversos papéis sociais, sendo as regras sociais a base da brincadeira. O brincar faz de conta, ou sociodramático, geralmente, está associado com a natureza do papel e da interação social diferentemente dos outros tipos do brincar, que envolvem atividade corporal e/ou o uso e a exploração de brinquedos e objetos, conforme mencionamos no capítulo 3. Entretanto, vale estabelecer a diferença entre o brincar sociodramático e o brincar simbólico. Kitson (2006) esclarece que enquanto o brincar sociodramático favorece as crianças interagirem com o seu entorno social assumindo papéis de modo consciente, igualmente vivenciam de forma ativa relacionamentos humanos através da representação simbólica que exige interação, comunicação e cooperação. Já no brincar simbólico, a criança pode simbolizar sozinha determinado papel, encenando uma situação social ou imaginária sem a participação direta de outras pessoas uma vez que esse brincar é imitativo e as crianças podem se valer de experiências anteriores – de primeira e segunda mão – usando objetos reais ou imaginados (KITSON, 2006).

A relevância do brincar faz de conta ou sociodramático – também conhecido como brincar imaginativo – reside no fato de contribuir para o desenvolvimento da criança e favorecer aprendizagens significativas. Defendendo que os jogos infantis favorecem a alfabetização de crianças, Leal, Albuquerque e Leite (2005) fazem uma distinção entre jogos de enredo e jogos de regras. “Os jogos de enredo têm recebido várias denominações: jogo imaginativo, jogo faz-de-conta, jogo de papéis, jogo simbólico ou jogo sociodramático.” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.113). Diferente dos jogos de regras, que têm regras explícitas, Leal, Albuquerque e Leite (2005) esclarecem que as regras nos jogos simbólicos são implícitas, latentes, mas estão lá, o enredo estabelece regras. E, por outro lado, se no jogo simbólico a situação imaginária é o próprio jogo, no jogo de regras a situação imaginária está implícita, é latente, pois a atenção está na finalidade do jogo e no atendimento às regras compartilhadas. “Ao jogar xadrez, por exemplo, a atenção volta-se para as regras, e não para o exercício de praticar o papel de rainha ou rei, mas a situação imaginária é que orienta os tipos de regras.” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.114). De qualquer modo, na situação de jogar, há sempre um cenário simbólico, um contrato fictício que coloca jogadores em certa posição em relação aos outros e ao jogo.

Para as autoras, como para diversos autores que discutimos no Capítulo 3, o jogo simbólico, o brincar faz de conta, proporciona às crianças vivenciarem a vida em sociedade, imaginativamente, em que podem exercer diferentes papéis sociais, se utilizando das regras sociais para brincar. O brincar faz de conta, por favorecer a aprendizagem e desenvolvimento infantis, pode, igualmente, proporcionar às crianças se envolverem em situações letradas envolvendo a linguagem escrita, ao vivenciarem situações em que exercem papéis, interagindo com práticas letradas e procedimentos de leitura e escrita.

Concebendo o brincar como mediador da apropriação da linguagem escrita, é possível oportunizar as crianças vivenciarem o letramento de diversas maneiras a partir de experiências da vida real, ou mescladas com o ficcional. Segundo Hall (2006), o brincar favorece que as crianças:

[...] experienciem uma grande variedade de diferentes situações em que o letramento está adequadamente inserido; tenham experiências holísticas de letramento; controlem as maneiras pelas quais o letramento é usado e experienciado; demonstrem o que sabem e não o que copiam; cooperem ao aprender sobre o letramento [...] (HALL, 2006, p.136-137).

Desse modo, ao colocarmos à disposição das crianças materiais impressos para fazer parte do brincar delas, oferecemos a elas um ambiente lúdico para vivenciarem o letramento

de forma significativa e intencional fazendo-as desenvolverem práticas de ler e escrever em “ambientes contextualmente apropriados”. Da mesma forma que organizamos espaços para as crianças brincarem de casinha, mercado, hospital, organizando materiais, instrumentos, suportes da escrita e diversos gêneros de textos nesses espaços – como jornais, revistas, livros, cadernos, papéis - e instrumentos como canetas, lápis, etc. –, os pequenos podem usar esses materiais em situações lúdicas realistas (como fazer compras, almoçar ou jantar em um restaurante, preparar comidinhas, viajar de ônibus ou de avião, visitar um hospital, levar o filho ao médico, entre outras situações) e escolherem em quais situações podem participar de práticas letradas. Quando criamos as condições para as crianças interagirem com as provisões para o brincar com os seus pares – diversos gêneros e suportes textuais – estamos oportunizando aos pequenos participar de situações de letramento, mimetizando situações de leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem cooperativa e significativa, haja vista que eles trazem para a brincadeira diferentes experiências e saberes que compartilham uns com os outros durante a atividade lúdica (HALL, 2006).

Assim, nesses contextos letrados as crianças podem representar os papéis, que veem os adultos viverem em sociedade, imitar a fala letrada deles, a forma de falar, fazer usos dos materiais escritos nas diversas situações simbolizadas por elas em que esses objetos sejam necessários, como exemplo: brincar de serem mães e pais, professores, médicos, motoristas, donos de lojas, mercadinhos, entre outras. Da mesma forma que situações culturais reais são reinterpretadas nesse brincar, situações simbólicas, imaginárias, que entram no faz de conta, também podem se associar ao letramento.

Seja mimetizando práticas orais letradas ou situações em presença da escrita, essas situações denotam as habilidades dos pequenos em prestarem atenção às práticas sociais e à língua, e o quanto são sensíveis, inclusive, as variações na forma de falar e no tom de voz. Eles conseguem materializar tudo isso nas suas representações, no seu faz de conta. Exemplificando isso, Leal e Silva (2011) declaram que:

Cenas semelhantes podem ser assistidas em diferentes lugares, como nas casas das crianças. Reconhecemos muitas vezes como os professores das crianças lidam com elas na escola quando assistimos a cenas em que brincam de “escolinha”, imitando os docentes. Avaliamos também como os pais interagem com elas quando as vemos brincando de “casinha”. Nesta brincadeira, evidenciam características dos pais e modos como se comportam, incluindo os modos como falam (LEAL; SILVA, 2011, p.60).

Nesse sentido, os pequenos aprendem sobre a sua família, a comunidade em que vivem, a sociedade e as relações sociais que acontecem, e relativo à importância da linguagem

em diversas situações, a partir do brincar imaginativo. Ao imitarem os adultos na sua interação e relação com o mundo as crianças experienciam situações de leitura e produção de textos diversificados – orais e escritos – variando o linguajar conforme as diversas interações sociais no brincar.

Ao colocarmos à disposição das crianças recursos em que a escrita seja necessária damos oportunidades aos pequenos fazerem de conta que escrevem e leem em suas diversas interações com outros. Esses eventos de letramento são ressaltados como importantes situações para a apropriação da linguagem escrita, como discute Araujo (2017b), constituindo em atos de leitura e escrita genuínos, ainda que as crianças não saibam efetivamente ler e escrever convencionalmente.

Nas brincadeiras de ler e escrever, os pequenos buscam mobilizar conhecimentos relativos a essas práticas sociais, a partir da sua vivência, em casa ou na escola, reproduzindo o que aprendem sobre elas tanto em seu brincar faz de conta com outras crianças quanto nas interações com os outros, inclusive adultos (ARAUJO, 2016). Então, quando as crianças participam de situações de escuta da leitura e de contação de histórias, elas passam a se familiarizar com a linguagem literária, com os diversos gêneros textuais, bem como com procedimentos de leitura, utilizando esses conhecimentos na hora que brinca de ler e de escrever. Segundo Wells (1985) e Rego (1988), as crianças que nascem e crescem em ambientes familiares onde os pais leem histórias infantis para elas apresentam maior facilidade no processo de apropriação da escrita (WELLS, 1985; REGO, 1988 apud LEAL; SILVA, 2011). Como resalta Araujo (2017b), ler da esquerda para a direita, saber que em narrativas o passar das páginas dá seguimento ao enredo, diferenciar texto e imagem, observar os caracteres da escrita, a entonação, a relação da imagem com a história, tudo isso, que observam nas situações de escuta da leitura, pode aparecer depois nas suas brincadeiras de ler, quando usam, inclusive, um léxico mais pomposo, valor que atribuem aos textos lidos. Nas brincadeiras de escrever, seja no jogo simbólico com outras crianças ou nas interações com adultos, as crianças reproduzem discursos que julgam ser próprios da linguagem que se usa para escrever, imitam a escrita cursiva mesmo ainda usando garatujas que atribuem à escrita, ou imitam as letras de imprensa ou pseudoletas, reproduzindo procedimentos da escrita que observam os adultos ou crianças maiores fazendo. Mostram, então, nessas situações, o quanto vão aprendendo sobre as práticas de leitura e escrita, sobre os livros, sobre a notação da língua.

Assim, envolver as crianças em práticas de leitura e escrita, com os mais diversificados usos da linguagem escrita e em contato com os diversos textos e gêneros textuais implica que elas lançarão mão desse repertório e avançar em suas aprendizagens nos contextos da brincadeira e das interações sociais em que fazem de conta que leem e escrevem, conforme destaca Araujo (2017b). Ou seja, esse arsenal de experiências com a linguagem escrita e os seus usos no cotidiano, os pequenos levam para o seu brincar imaginativo e, assim eles brincam fazendo de conta que leem e escrevem, aprendendo, efetivamente, muitas coisas sobre essas práticas letradas nessas situações de brincadeira.

#### 4.2. Textos da tradição oral na apropriação da linguagem escrita

Os textos da tradição oral fazem parte da cultura da infância, e são, por si só, repertórios para brincar e brincar com a linguagem. Araujo (2016) considera profícua a abordagem dos textos da tradição oral na Educação Infantil, pois segundo ela se constitui em “[...] uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem.” (ARAUJO, 2016, p.2333). Segundo a autora, eles mergulham as crianças na oralidade poética e nas sonoridades da língua, favorecendo que se estabeleçam relações privilegiadas entre cultura infantil, práticas de oralidade, brincadeira e apropriação da linguagem escrita. Ou seja, ao mesmo tempo em que interagem com textos que circulam socialmente, com funções brincantes, podem prestar atenção às sonoridades da língua a partir dos elementos poéticos e musicais desses textos, em situações que vão desde a sensibilidade sonora no próprio brincar, até a reflexão metalinguística e estabelecimento de relação dos textos orais com sua escrita.

Na mesma perspectiva, defendida por Araujo (2016, 2019), Leal e Silva (2011) abordam, igualmente, a importância do brincar com a língua, de se inserir as crianças nessas dinâmicas lúdicas que fazem parte de muitas culturas, inclusive da nossa, como as canções de ninar – os acalantos – que embalam os bebês com suas melodias e rimas; as parlendas e cantigas de roda, que dão ritmo aos movimentos dos pequenos; as adivinhas que chamam a atenção das crianças para as suas formulações enigmáticas; os trava-línguas, que chamam a atenção para unidades menores que as sílabas, entre outros. Leal, Albuquerque e Leite (2005) confirmam a relevância do brincar com a linguagem, dizendo que “[...] quando cantamos músicas e cantigas de roda; ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas; ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações; estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa”. (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.117-118).

Os textos da tradição oral têm como recursos poéticos: as rimas, aliterações, as onomatopeias, etc. Araujo (2017, p.27-28) relata que “As crianças, desde bem pequenas, interessam-se pelas rimas, aliterações e outras particularidades da língua oral, que vão observando no uso da linguagem e nas brincadeiras com as palavras faladas.”. Assim, observam e se deleitam com os diversos recursos expressivos e estéticos, e podem, a partir disso, se apropriar também da dimensão sonora da escrita de forma significativa. Inclusive, para Moraes e Silva (2011, p.78), é relevante contemplar as crianças com as cantigas populares e as parlendas justamente porque elas se agradam desses tipos de textos e também porque esses textos “[...] têm como grande recurso lúdico-estético exatamente a repetição de pedaços sonoros: ‘... o cachimbo é de OURO, bate no tOURO, o touro é valENTE, bate na gENTE, a gente é frACO, cai no burACO’.”, aspectos importantes para a apropriação da escrita. Araujo (2019) ressalta, nesse sentido, inúmeros aspectos presentes em diversos gêneros da tradição oral, que articulam linguagem poético-musical e alfabetização, envolvendo diversas unidades fonológicas.

Desse modo, as crianças estarão se apropriando aos poucos de aspectos importantes para a apropriação da linguagem escrita a partir da mediação dos gêneros orais que favorecem a interação entre a oralidade e a escrita, que por sua vez denota a potencialidade dos pequenos em perceber as peculiaridades presentes nesses textos. Observar palavras dentro de palavras, segmentos sonoros semelhantes entre duas palavras, sonoridades que se repetem, ajuda a chamar a atenção para a base sonora da escrita. Segundo Araujo (2016), as crianças são sensíveis:

[...] às rimas nas cantigas, quadrinhas e parlendas, as escansões e segmentações silábicas nas brincadeiras cantadas e recitadas, a sensibilidade às aliterações em trava-línguas, são aspectos importantes para o desenvolvimento posterior da atividade metafonológica – a chamada consciência fonológica. Somando-se às brincadeiras com as sonoridades, o caráter frequentemente *nonsense* desses gêneros (que chama a atenção para o som, não para o sentido), favorecendo, igualmente, a atenção à dimensão fonológica de modo imbricado à ludicidade dos textos. (ARAUJO, 2016, p.2334).

Esse repertório cultural e lúdico oportuniza as crianças brincarem com a sonoridade da língua recitando, cantando, tropeçando em pequenos sons que são repetidos nos diversos textos poéticos, dividindo as palavras em pedacinhos sonoros (ARAUJO, 2016). Dessa maneira, mergulhando no universo lúdico do brincar com a linguagem, as crianças podem também experimentar aprendizagens significativas relacionadas à leitura, escrita e reflexão da língua. A autora relata que não se trata de usar os textos como pretexto de promover a

alfabetização das crianças, mas de experimentarem a fruição oral em contato com essas práticas de oralidade, aprendendo também sobre a língua e sua notação. Araujo (2019) fala da importância de se trazer esse repertório cultural para o cotidiano das crianças nas instituições educativas que tanto favorece aos pequenos viverem experiências culturais e lúdicas quanto contribui para o desenvolvimento cultural do sujeito, da linguagem, da escrita e da leitura (ARAUJO, 2019). Nesse sentido, reafirma-se que é válido que os textos da tradição oral, usados para brincar, possam também ser matéria prima para refletir sobre a língua escrita e sua base fonológica na Educação Infantil, articulado às práticas brincantes. Ou seja, as crianças usam a linguagem em sua forma poética ao brincar com as sonoridades da língua, vendo-a funcionar e interagindo com ela, aprendem também sobre a natureza e funcionamento da notação da língua. Sobre isso, Araujo (2016) vai dizer que:

[...] brincar com as palavras e suas sonoridades também é uma prática sociocultural, que podemos observar nas interações entre e com as crianças, desde bem pequenas, seja em jogos orais, seja através de textos poético-musicais como acalantos, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, cantigas (ARAUJO, 2016, p.2333).

Assim, ao considerarmos a maneira própria das crianças pequenas aprenderem, que é brincando, podemos oportunizar a elas imergir na cultura letrada e nas práticas sociais orais por meio de situações didáticas que envolvam os textos da tradição oral. Toma-se, desse modo, esses textos como gêneros orais que circulam socialmente, participando do letramento em sua relação com as práticas orais, como ressalta Araujo (2016), que revela que:

Além desse valor como cultura lúdica e como prática de oralidade, esses gêneros orais se relacionam também com o letramento, na perspectiva das inter-relações entre oralidade e escrita, ou seja, na medida em que as práticas orais se articulam às práticas letradas em diversos níveis [...] (ROJO, 1995; KLEIMAN, 1995 apud ARAUJO, 2016, p.2333).

A partir dessa compreensão, entendemos que os textos orais contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita, também por permitirem as crianças, na continuidade do brincar com as sonoridades das palavras, passarem a prestar atenção nas semelhanças que existem entre a pauta sonora e a notação alfabética relacionando a linguagem oral e a escrita. Isso faz com que os pequenos pensem sobre a linguagem e levantem hipóteses sobre a escrita explorando as linguagens de modo significativo.

Segundo Oliveira (2012), o envolvimento das crianças com textos dessa natureza favorece que elas, ao brincarem com as palavras, experimentem para além da função comunicativa da língua, a função poética experienciando as sonoridades da língua (OLIVEIRA, 2012 apud ARAUJO, 2016). Assim, enquanto explora a língua oral e se

apropriada da linguagem escrita de forma brincante, a criança igualmente desfruta da cultura da infância – o brincar – que é eixo estruturante na Educação Infantil e promove o desenvolvimento das crianças.

Leal e Silva (2011) esclarecem que é possível estabelecer uma relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem verbal haja vista que as crianças enquanto brincam se apropriam, manipulam e pensam sobre a língua (LEAL; SILVA, 2011). Conforme esses autores, diversos estudos e pesquisas na área (BRYANT; BRADLEY, 1987; LEITE, 2006; MORAIS, 2004) denotam que as crianças, desde bem pequenas, demonstram habilidades para manipular os pedaços sonoros das palavras e, desenvolvem a partir do contato com ou no uso da linguagem. Para Leal e Silva (2011):

[...] não seria natural (decorrente apenas do desenvolvimento) a emergência da capacidade de manipular conscientemente as unidades sonoras das palavras. Tais habilidades, como a de comparar palavras quanto às semelhanças sonoras, como as rimas e as aliterações, segmentar palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, são aprendidas. As brincadeiras com as palavras contribuem com tais aprendizagens (LEAL; SILVA, 2011, p.64).

Segundo essas autoras, além dos jogos de regras - que veremos na parte 4.3 - os textos que fazem parte do universo infantil, presentes nas diversas culturas, facilitam as aprendizagens das crianças para manipular certas habilidades metafonológicas. Portanto, ao brincar com as palavras, as crianças experimentam o desenvolvimento da reflexão fonológica que abrange as diversas capacidades de pensar, consciente e deliberadamente, sobre as unidades sonoras da língua. Nesse sentido, Leal e Silva (2011) revelam que:

Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências culturais difundidas nos textos de tradição oral (parlendas, trava-línguas, adivinhas, canções de ninar, entre outros), contribuem com o próprio processo de alfabetização, conforme tem sido defendido por vários autores. Desse modo, criar momentos em sala de aula para que as crianças vivenciem tais brincadeiras é uma estratégia didática valiosa (LEAL; SILVA, 2011, p.65).

Entretanto, inicialmente prestando a atenção a essas sonoridades da oralidade, na continuidade das brincadeiras que esses textos propõem, depois, é importante também participarem de situações em que possam estabelecer relação da oralidade com a escrita. Como discute Araujo (2019), de início, as crianças bem pequenas apenas mergulham nessas sonoridades brincando oralmente com esse repertório, desenvolvendo uma sensibilidade fonológica. Conforme Araujo (2017a), as crianças podem se envolver com esse repertório para refletirem sobre as diversas unidades fonológicas, como as silábicas e as unidades



maiores e menores que as sílabas, como por exemplo, as rimas inter-silábicas: “[...] em rimas /ado/ em ‘Papagaio dourado/Do bico dourado/Leva essa cartinha/Pro meu namorado/Se tiver dormindo/Bate na porta/Se tiver acordado/Deixe o recado’ [...].” (ARAUJO, 2017a, p.32).

Mas depois, a partir dos 04 anos, já pode ir começando a ser conduzida a refletir mais conscientemente sobre essa dimensão sonora da língua, e sobre as diferentes unidades fonológicas em que as palavras podem ser segmentadas, identificando-as e produzindo-as, e estabelecendo relação com a grafia das palavras. Têm-se aí o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação de propriedades importantes do sistema de escrita, a partir e na continuidade das práticas lúdicas e letradas, conforme discute Araujo (2016, 2017a, 2019).

Entretanto, é preciso ter alguns cuidados ao se trabalhar com os gêneros orais junto às crianças para não cair no erro de esvaziá-los da sua perspectiva cultural e lúdica usando-os no formato escrito sem contemplar a sua “[...] exploração oral e brincante própria desses gêneros [...]” conforme observa Araujo (2016, p.2335). Essa preocupação é relevante no sentido de esclarecer que os gêneros orais não podem ser usados como pretexto para ensinar às crianças as unidades mínimas da língua de forma mecânica e nem devem ser utilizados somente para facilitar a aprendizagem e/ou reduzindo a língua aos aspectos fonológicos e as relações fonema-grafema por parte dos pequenos perdendo o seu caráter lúdico. Desse modo, conforme sublinha Araujo (2016), é importante que os textos da tradição oral sejam trabalhados de forma a garantir a sua condição brincante para que as crianças se envolvam com as sonoridades da língua interagindo com a cultura. Ou seja, se apropriando e transformando esses textos, produzindo cultura.

O caráter lúdico e poético desses textos possibilitam as crianças aprenderem de ‘cor’ para brincar, e uma vez memorizados, permitem, igualmente, que os pequenos reconheçam versos, palavras e pensem sobre a notação escrita relacionando a escrita com a pauta sonora da língua. Ou seja, podem ser também um repertório interessante para as primeiras leituras, envolvendo o ajuste do texto memorizado ao texto escrito. Ratificando isso Araujo (2016) diz:

Acompanhar a leitura de um texto memorizado, estabelecendo relação entre a escrita e a língua falada, bem como identificar palavras ou parte de palavras, com apoio do ritmo dos versos, das repetições e das rimas, são situações produtivas de leitura quando ainda não se lê convencionalmente (ARAUJO, 2016, p.2336).

Diante de tudo que foi discutido sobre os gêneros orais da cultura lúdica infantil, podemos, então, afirmar que favorecer aos pequenos experimentarem a oralidade poética a

partir do contato com esses gêneros orais brincantes enquanto exploram a linguagem escrita e sua dimensão sonora, fazendo hipóteses e refletindo sobre o seu funcionamento é um contexto rico e produtivo na educação de crianças, e que contribui para que a criança se aproprie da escrita de forma dinâmica e significativa. Assim, concluímos, a partir de assertiva discutida por Araujo (2016, 2019), que os gêneros orais da cultura lúdica da infância se constituem em um repertório privilegiado para refletir sobre a língua e para as primeiras leituras, no processo de apropriação da língua escrita na Educação Infantil.

#### 4.3. Jogos da Apropriação da Linguagem Escrita

Além de usarem a linguagem escrita e se apropriarem das práticas de leitura e escrita a partir de contextos letrados e também a partir do faz de conta, como vimos no item 4.1; e de refletirem sobre a dimensão sonora da língua e sua notação, com os textos da tradição oral, defendemos que também os jogos didáticos, de regras, contribuem para os processos de aprendizagem da língua na Educação Infantil articulado ao brincar, desde que não se perca de vista a sua função lúdica. Seja sobre a dimensão fonológica ou outros aspectos metalinguísticos, seja em relação à notação alfabética, diversos autores defendem o potencial dos jogos nesse sentido. Morais e Silva (2011) defendem a abordagem da consciência fonológica não somente a partir de textos poéticos, mas também na análise de palavras, pois segundo esses autores os pequenos gostam de brincar com as palavras e de se envolver em situações lúdicas que favoreçam a exploração, por exemplo, de rimas e aliterações.

Brandão e Leal (2011) abordam algumas propostas pedagógicas envolvendo a linguagem escrita que julgam importantes na Educação Infantil, a saber: 1) atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar; 2) atividades que promovem a escrita e leitura pelas próprias crianças; 3) atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondência com a escrita; 4) atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita e o reconhecimento global de certas palavras; 5) atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora (BRANDÃO; LEAL, 2011). Ressalta-se, a partir dessa classificação, como as autoras enfatizam os jogos e propostas que envolvem a reflexão sobre o sistema de escrita e sua base fonológica, ao lado das práticas de leitura e escrita, lembrando que jogos são também práticas socioculturais. As autoras Leal, Albuquerque e Leite (2005) argumentam que:

[...] são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha (também chamada de animal, fruta, pessoa), ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.117-118).

Os jogos são recursos que contribuem para desenvolver diversos aspectos relativos à notação da língua e sua base fonológica, elementos fundamentais na apropriação da linguagem escrita. A análise fonológica de palavras, com e sem correspondência com a escrita, como vimos no Capítulo 2, contribui para a apropriação dos aspectos linguísticos da escrita e, como discutimos anteriormente, esses aprendizados também fazem parte da Educação Infantil. Os jogos favorecem situações que despertam a atenção das crianças para a natureza fonológica da escrita, e para as unidades fonológicas como sílabas, rimas, aliterações, fonemas, conforme ressaltam vários autores. Araujo (2020) menciona a importância dos jogos na apropriação da linguagem escrita em contextos lúdicos e letrados:

[...] os jogos de linguagem podem, justamente, constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica envolvendo diversas unidades sonoras, como rimas, sílabas, unidades intrasilábicas e fonemas; para provocar o reconhecimento de palavras, unindo níveis lexicais e sublexicais da leitura; para refletir sobre as propriedades e a lógica de funcionamento alfabético e ortográfico do sistema – aspectos que ora são negligenciados, tratados de forma casual, ora de forma mecânica (ARAUJO, 2020, p.06).

Araujo (2020) observa que é imprescindível abordar a notação da língua e sua base fonológica sistematicamente, isto é, usar conhecimentos didáticos e metodologias produtivas para oportunizar as crianças a apropriação da linguagem escrita de forma significativa. E os jogos se constituem em excelente oportunidade de se trabalhar os aspectos linguísticos e refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Segundo a autora, diversos autores (BRANDÃO *et al.* 2009) revelam que durante o jogo os pequenos mobilizam conhecimentos relativos a lógica de funcionamento da linguagem escrita para jogar, assim consolidam aprendizagens já conquistadas e se apropriam de novos saberes nesse âmbito.

Nesse sentido, Leal; Albuquerque; Leite (2005) consideram os jogos como um poderoso recurso auxiliar na alfabetização de crianças, inclusive falam da sua importância para o desenvolvimento infantil. Conforme esses autores, os jogos além de sua dimensão lúdica podem assumir a dimensão educativa, quando criados para estimular certas aprendizagens. Nesse caso, contribuem para o letramento e à apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Citando Kishimoto (2003), esses autores lembram que os jogos educativos, no ambiente escolar, podem assumir um sentido amplo ou restrito na medida em

que permitem serem explorados livremente pelas crianças ou mais direcionados pelo adulto para aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005). Entretanto, os autores salientam que os jogos não devam ser usados apenas como estratégias únicas para promover o aprendizado das crianças e nem que eles trazem o conhecimento pronto e acabado, mas de forma potencial que poderá ser ou não ativado pela criança. A partir desse entendimento e, tendo ciência do importante papel do professor como mediador das aprendizagens que, esses autores sistematizam os jogos em três grupos, a saber: os que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando as crianças a pensarem sobre as correspondências grafofônicas; aqueles que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Conforme Leal; Albuquerque e Leite (2005), nos jogos de análise fonológica, a criança presta atenção a diversas unidades fonológicas e a sequência de segmentos sonoros da palavra, estabelecendo ou não a relação com a grafia. Os jogos que auxiliam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético conduzem as crianças a perceberem que as palavras orais são compostas pelas unidades sonoras menores (fonemas e sílabas) que correspondem às unidades gráficas e, que cada letra, geralmente, corresponde a um fonema (unidades menores que a sílaba). Já os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver a fluência de leitura, são os que levam os alunos a ler e escrever palavras para que consolidem as correspondências grafofônicas, bem como desenvolvam estratégias de leitura e produção de textos.

Ao ofertarmos essas situações pedagógicas para as crianças refletirem sobre os segmentos sonoros no interior das palavras, as provocamos a pensar sobre a linguagem e perceberem a relação da pauta sonora da língua com a escrita (os sinais gráficos, as letras). Desde os jogos sem presença da escrita, até aqueles que contribuem para focarem a atenção nos significantes sonoros e não no que os referentes significam e nas características dos objetos, até os que associam reflexão fonológica e grafia, são muitos os jogos que podem estar presentes desde a Educação Infantil. Não se trata de sistematizar a escrita alfabética, mas de refletir sobre suas propriedades gradativamente.

Segundo Brandão e Leal (2011), os jogos de análises linguísticas que contribuem para refletir sobre a notação e sua base sonora são mais adequados às crianças entre quatro e cinco anos de idade. Se para as crianças menores a tradição oral fornece elementos interessantes no

desenvolvimento da sensibilidade fonológica, para as que vão se aproximando mais da escrita alfabética, os jogos, ao lado da tradição oral, são também fortes aliados para desenvolver a consciência fonológica, como discutem as autoras:

Com as crianças maiores, porém, os jogos e as atividades de análise fonológica permitem, de modo mais específico, uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras e a possibilidade de encontrar semelhanças e diferenças entre elas, em relação aos sons e não apenas em relação aos seus significados. Dessa forma, podem questionar, por exemplo, a ideia de que a palavra “formiga” é pequena e deveria ser escrita com menos letras do que a palavra “boi”, ou que a escrita da palavra “macaco” não teria nada a ver com a escrita da palavra “mala”, mas teria semelhanças com a escrita da palavra “banana” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.26-27).

Igualmente, podemos oportunizar as crianças, por meio de jogos, a identificarem as letras, como bingos de letras e palavras, e reconhecerem globalmente as palavras, como nomes e, outras palavras significativas que apareçam nos jogos ou em materiais lúdicos estruturados. Jogos também podem ser produtivos para discriminar perceptualmente as letras com vistas, inclusive, a desenvolverem a coordenação motora fina. Brandão e Leal (2011) citam, quanto a isso, que atividades como os 07 erros ou de labirintos, as que envolvem a construção de brinquedos com sucata, brincadeiras com baldes e garrafas com água na areia, que, junto com atividades de modelagem, desenho e pintura, dentre outras, auxiliam as crianças desenvolverem a coordenação motora fina (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Diante desse potencial de jogos e materiais lúdicos que podem contribuir com a apropriação da linguagem escrita, é válido reafirmar, no entanto, que a perspectiva defendida nesse trabalho se relaciona à apropriação da escrita pelas crianças a partir de contextos lúdicos e letrados, tendo as brincadeiras como mediação das aprendizagens da língua escrita de forma significativa conforme a terceira concepção apontada pelas autoras Brandão e Leal (2011). Não se trata de adiantamento do Ensino Fundamental, nem preparação para conteúdos linguísticos que importarão futuramente. São propostas de reflexões que se articulam a uma tendência natural das crianças em brincar com a língua, que fazem parte das curiosidades infantis sobre o funcionamento da escrita e se articulam a práticas socioculturais - jogos o são - e contextos lúdicos – desde que tenham oportunidades para tal. Nesse sentido, é preciso garantir que os jogos, a despeito de sua função didática, não percam sua função lúdica, que é o que faz com que continuem sendo jogos, apesar de usados como recursos didáticos.

Para tanto, consideramos oportuno esclarecer a discussão que envolve os termos “jogo didático” e “jogo educativo” em que algumas vezes são usados como sinônimos, entretanto,

todos os tipos de jogos infantis são jogos educativos na medida em favorecem o brincar e a aprendizagem infantil. Kishimoto (2003) busca clarear que todos os jogos infantis tem em sua natureza a essência educativa dado que possibilita a educação das crianças e que elas aprendam (KISHIMOTO, 2003 apud LEAL; SILVA, 2011).

Kishimoto (1998) também chama a atenção para o fato de como devemos conceber o jogo didático e ofertá-lo em sala de aula para não incorrer no erro de tomá-lo como mero recurso didático usado de forma descontextualizada e mecânica sem considerar a riqueza que o brincar é para a criança. Por isso declara que:

[...] enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades. [...] no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportunizam aos alunos liberdade e controle interno. Predomina neste caso, o ensino, a direção do professor. (KISHIMOTO, 1998, p.26)

A autora nos alerta sobre o uso de jogos didáticos em sala de aula, que não devem ser utilizados de modo a cercear a liberdade das crianças durante o brincar, embora sejam usados com fins pedagógicos objetivando o ensino e aprendizagem. Igualmente, ressalta a importância de haver um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa dos jogos dessa natureza, de forma que ambas funções coexistam no brincar infantil, até mesmo nos jogos didáticos, com vistas ao ensino de conteúdos. Entretanto, a autora considera de suma importância planejar situações pedagógicas contextualizando os jogos didáticos de forma a favorecer que as crianças interajam com o jogo em si, com as outras crianças, com os adultos, com o ambiente com vistas ao desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1998).

Nessa perspectiva, o jogo didático “Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa [...]” (KISHIMOTO, 1998, p.36) pode ser pensado para as classes infantis não somente para aprendizado de conteúdos escolares; mas como elemento integrador, articulador e mediador das aprendizagens considerando sempre a forma peculiar das crianças aprenderem – o brincar. Caminhando nessa mesma direção, Leal e Silva (2011, p.56) compreendem os jogos didáticos como “[...] aqueles jogos que são inseridos no cotidiano escolar, de modo planejado, com finalidades claramente articuladas ao currículo dos diferentes campos do saber.” Isso porque segundo as autoras, essa modalidade de jogo infantil favorece aos pequenos se divertirem ao mesmo tempo em que aprendem estabelecendo uma

ponte entre o mundo da criança e o escolar (LEAL; SILVA, 2011). Trata-se aí, entretanto, de uma das manifestações do brincar; jogar jogos didáticos, não pode se confundir com a amplitude do brincar na infância e na Educação Infantil, conforme concepção de brincar discutida no capítulo 3.

Diante de tudo o que foi discutido nesse Capítulo 4, podemos concluir que envolver as crianças em situações lúdicas e letradas que contemplem a apropriação da linguagem escrita favorecem aprendizagens significativas, e parte das curiosidades das crianças pequenas sobre a cultura escrita e a notação da língua. As crianças podem brincar de faz de conta que leem e escrevem encenando as diversas situações com o uso da linguagem oral e escrita; brincar de ler e escrever a partir da contação ou reconto de histórias infantis e também nas suas brincadeiras usando diversos materiais escritos; podem brincar com os textos e as palavras, seja no uso da linguagem, na fruição dos textos da tradição oral ou por meio de jogos. Ou seja, interagem, brincam e aprendem sobre as práticas e procedimentos de leitura e escrita e desenvolvem habilidades fonológicas e notacionais para se apropriarem da escrita alfabética de forma interativa e significativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos ao longo desse trabalho a importância de se propiciar às crianças diversas aprendizagens relativas à apropriação da escrita na Educação Infantil, que fazem parte do processo de alfabetização e letramento, na interface com a questão do brincar na infância. Nessa perspectiva, defendemos que o contato com a linguagem escrita pode acontecer nesse segmento, a despeito das diferentes concepções que concorrem no fazer pedagógico da Educação Infantil, e podem ser articuladas ao brincar, elemento essencial da infância e eixo norteador do currículo da Educação Infantil.

Nessa direção, percebemos o brincar como a forma própria da criança interagir com os outros e com a cultura em que está inserida. E por isso, consideramos o brincar como mediador das aprendizagens infantis visto que nas interações oferecem excelentes oportunidades para os pequenos se envolverem com os elementos culturais, tais como a leitura e escrita. Dentre as contribuições do brincar para a aprendizagem da linguagem escrita, além das questões mais amplas da relação entre brincar e aprender, ressaltamos três manifestações desse brincar articulado a essa apropriação. Observamos a possibilidade de envolver as crianças com o brincar faz de conta que envolve as práticas de leitura e escrita e as diversas aprendizagens envolvidas nesses eventos de letramento entre elas ou nas interações com os adultos. Discutimos também sobre a potencialidade dos textos da tradição oral para a reflexão fonológica e como repertório para as primeiras leituras das crianças e, por fim, defendemos o uso dos jogos de linguagem com vistas a refletir sobre o funcionamento do sistema de notação alfabética e sua base fonológica, sendo ambas – a cultura lúdica tradicional e os jogos – manifestações do brincar que podem contribuir para a apropriação da linguagem escrita de forma lúdica e letrada.

As aprendizagens relativas à linguagem escrita articulam-se, assim, tanto ao letramento quanto à apropriação gradual da escrita alfabética, suas propriedades, sua base fonológica. Nessa perspectiva, argumentamos que é possível, além do letramento, abordar os processos de alfabetização inicial, conciliando a reflexão acerca da dimensão sonora da língua e suas relações com o sistema de escrita na Educação Infantil, gradualmente, a partir de experiências lúdicas e seguindo as curiosidades das próprias crianças em relação a esse objeto de conhecimento, vivenciado de forma rica e letrada. Não se trata de alfabetizar sistematicamente na Educação Infantil, mas de se aproximar gradativamente da notação da língua. Nem adiamento, nem adiantamento, mas experiências significativas para a



aprendizagem de uma prática e instrumento cultural que diz respeito a elas também. Defendemos o brincar como estruturante da infância e também da aprendizagem infantil, inclusive por oferecer contextos lúdicos e letrados para a aprendizagem.

Diante de tudo que foi exposto nesse trabalho, assumimos aqui o brincar como importante mediador das aprendizagens infantis no tocante à apropriação da linguagem escrita e defendemos o direito das crianças de se aproximarem da língua escrita de forma intencional, gradual e contextualizada, respeitando seus processos de aprendizagem e os eixos organizadores desse segmento. Igualmente consideramos oportuno favorecer que crianças, como sujeitos históricos e de direitos, se envolvam com autonomia em situações de interação com a linguagem escrita e seus usos na sociedade, bem como refletir sobre o seu funcionamento.

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Lesley. **“Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p.94-107.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. **Explorando as letras na educação infantil.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.93-115.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e ludicidade:** ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras: Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, Liane Castro de. **Brincar com a linguagem:** educação infantil “rima” com alfabetização? RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp.4, p.2325-2345, 2016, E-ISSN: 1982-5587.
- \_\_\_\_\_. **Reflexão fonológica em contextos lúdicos e letrados na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** In: VIEIRA, Julianne Ferreira; YAMIN, Giana Amaral (Org.). *Um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a. p.11-49.
- \_\_\_\_\_. **Ler, escrever e brincar na educação infantil:** uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017b. p.345-359.
- \_\_\_\_\_. **Textos da tradição oral:** reflexão fonológica e cultura lúdica infantil. In: GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga (Org.). *Práticas educativas no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: desafios e possibilidades.* 1 ed., Curitiba: Appris, 2019, p.01-27.
- \_\_\_\_\_. **“Tá iquito aqui”! Eventos de letramento e as práticas de leitura e escrita antes da alfabetização.** In: ARAPIRACA, Mary; BELTRÃO, Lícia Freire; SUZART, Cleverson (Org.). *Estudos e passagens do proinfantil na Bahia.* Salvador: Edufba, 2012, p.55-68.
- \_\_\_\_\_. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização:** o que dizem e fazem as professoras. Salvador: Edur, 2020, p.01-31.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A documentação da aprendizagem:** a voz das crianças. Porto - Portugal: Porto Editora, 2008. p. 117 - 141.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da infância, estudos da criança:** quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v.41, n.1, p.103-122, jan./abr.2016. Disponível em: Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>
- BARONE, Leda Maria Codeço; MARTINS, Lilian Cassia Bacich; CASTANHO, Marisa

Irene Siqueira (Org.). **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

BARROS, Manoel de. **Brincadeiras**. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008 p.47.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.33-51.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **LDBEN/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. 8ª ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 29 jan. 2020

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução nº 5: diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 19 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. SEF. - Brasília: 1997.

BROUGÈRE, Guilles. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Revista Fac. Educ., vol 24, nº 2, July/Dec. 1998, p.01-18.

BRUCE, Tina. **O brincar, o universo e tudo!** In: MOYLES, Janet R. *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.217-227.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** Revista e-ped – Facos/CNEC Osório; 2012: 144-152.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p.7-58.

CURTIS, Audrey. **O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.39-49.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior.** Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p.87-100, jul./dez, 2014.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.57-76.

GARCIA, Nelson Jahr (Org.). **Pensamento e linguagem Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).** Edição eletrônica, Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.jahr.org/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 4º, ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.117-137.

HALL, Nigel. **O brincar, o letramento e o papel do professor.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.135-147.

HEASLIP, Peter. **Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.121-132.

HURST, Victoria. **Observando o brincar na primeira infância.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.200-216.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 01 – 20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1996, p.13-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2007.

KITSON, Neil. **“Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.

Porto Alegre: Artmed, 2006, p.108-120.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Ver. Educação e Psicologia, São Paulo, v.37, n.1, 220p., 69-85, jan./abr. , 2011.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** *Anais do Seminário Internacional da OMEP.* Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Revista Teias, jul. 2000, p.34-53.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, N° 14, p. 05-18.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. **Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.53-72.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. **Jogos:** alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, 168p, p.111-131.

LUBISCO, Nidia M.; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador.** Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p.13-23, jul./dez., 2014.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil e sociointeracionismo.** In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, 206p., p.25-53.

MOYLES, Janet R.(e Colaboradores). **A excelência do brincar:** a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.11-21.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. **Consciência fonológica na educação infantil:** desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.73-91.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil:** uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Recife, Pernambuco: Revista Brasileira de Educação, v.25, e250018, 2020. p.1-25.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil.** Rev. Bras. Estudo Pedagógico (on-line), Brasília, v.97, n° 247, p.519-533, set./dez. 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de**

**alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 240p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 4ed.. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.123.

ORTIZ, Cisele. **Interações:** ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. In: ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; BAROUKH, Josca Aline (Org.). São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação infantil:** os desafios estão postos, e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. p. 296.

SANTOS, Maristela Pitz dos; MARCHI, Rita de Cássia; HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. **A sociologia da infância e a teoria da linguagem de Bakhtin, uma experiência com crianças de dois e três anos.** In: VIEIRA, Juliane Ferreira; YAMIN, Giana Amaral (Org.). Um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem. São Carlos – SP: Pedro e João Editores, 2017. p.11-127.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância:** correntes e confluências. Rio de Janeiro: Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, n°21 (15-30), 2008. p.1-31.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização:** delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Ver. Psicopedagogia, 2011; 28 (87): 306-20.

SIROTA, Regine. **A indeterminação das fronteiras da idade.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v.25, n°1, p.41-46, jan/jun.2007.

SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar.** In: MOYLES, Janet R. (*et al.*). A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.25-38.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar.** Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em: < [http://prof-nascimento.com.br/letrar\\_alfa.html](http://prof-nascimento.com.br/letrar_alfa.html) >. Acesso em: 13.11.2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Org.). Tradução Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 4ª ed., 1991. p.159. p.1-90.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010. p.25-53.

WITGENSTEIN, Ludiwig. **Investigações filosóficas.** São Paulo: Abril Cultural Industrial, 1975.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara; MOROZ, Melania; GIOIA, Paula Suzana. **Behaviorismo radical e educação - análise do comportamento.** Disponível em < <http://www.redepsi.com.br/> > Acesso em 19/12/2019.