



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



MARIA CLARA FONTES DE MELLO COELHO

**ENTREATOS DE BRINCAR, LER E ESCREVER:
UM ESTUDO SOBRE AS POSSÍVEIS INTERSEÇÕES ENTRE O ATO DE
BRINCAR E OS ATOS DE LER E ESCREVER COM CRIANÇAS DE 5 ANOS**

Salvador
2023

MARIA CLARA FONTES DE MELLO COELHO

ENTREATOS DE BRINCAR, LER E ESCREVER:
UM ESTUDO SOBRE AS POSSÍVEIS INTERSEÇÕES ENTRE O ATO DE
BRINCAR E OS ATOS DE LER E ESCREVER COM CRIANÇAS DE 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^aGiovana Cristina Zen

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Coelho, Maria Clara Fontes de Mello.

Entreatos de brincar, ler e escrever :um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos / Maria Clara Fontes de Mello Coelho. - 2023.

111 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Alfabetização. 2. Brincar. 3. Crianças - Escrita. 4. Educação infantil. 5.
Brincadeiras educativas. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.4 - 23. ed.

MARIA CLARA FONTES DE MELLO COELHO

**ENTREATOS DE BRINCAR, LER E ESCREVER:
UM ESTUDO SOBRE AS POSSÍVEIS INTERSEÇÕES ENTRE O ATO DE
BRINCAR E OS ATOS DE LER E ESCREVER COM CRIANÇAS DE 5 ANOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 15 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora



Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen –Orientadora
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Poppa Scarpa –Membro externo titular
Instituto Superior Vera Cruz (SP)



Prof.^a Dr.^a Leila Franca Soares –Membro externo
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.^a Dr.^a Cilene Nascimento Canda –Membro interno titular
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Às crianças, meu maior motivo.

AGRADECIMENTOS

A expressão obrigado é cotidianamente usada por muitos de nós em diversas situações em que desejamos demonstrar gratidão por algo a alguém. Seu significado, no entanto, acaba por ser esvaziado em razão da sua trivialidade.

Buscando pela etimologia dessa palavra me deparei com o tratado de gratidão de S. Tomás de Aquino, e assim, pude ressignificá-la para poder dar a ela o lugar e sentido justo ao que contém como potência expressiva.

Em diversas línguas o sentido de gratidão assume diferentes dimensões. Em algumas associa-se a dar graças, outras reconhecem o benefício recebido e uma, em especial, implica-se com o retribuir as graças por sentir-se agraciado.

Obrigado, na língua portuguesa, expressa comprometimento com aquele ou aquela que lhe fez o bem.

Inspirada por esse sentido, inicio meus escritos de gratidão a partir da dimensão vincular que essa expressão carrega. Me sinto obrigada com todos que de uma forma ou de outra se fizeram graças, neste meu percurso no mestrado.

À minha mãe, Gilka Mello, que fomentou em mim o gosto por educação.

Ao meu marido, Tadeu Coelho, por ser meu eterno inspirador na busca pelo saber.

Aos meus filhos, Thomaz e Arthur Coelho, por me convocarem de modo especialmente implicado ao lugar daquela que abre oportunidades para suas/nossas aprendizagens.

À minha irmã, Cândida Muzzio, por seu apoio respeitoso quando estive ausente da escola para estudar.

À minha tia Norma, por ter me inaugurado no universo dos escritos e tempos depois me acolhido em primeira mão como parceira de trabalho na classe de alfabetização.

À minha cunhada, Silvana Coelho, por suas recorrentes ofertas para me auxiliar na escrita desta dissertação.

A Maria do Rosário Sousa, por seguir me intrigando a buscar compreender como se pode auxiliar alguém a aprender a ler e escrever.

Às minhas parceiras de trabalho do Miró: Cibele, Sandra, Leda, Núbia, Luciana Rocha, Vanessa, Juliana, Mayana, Carol, Cristina, Luciana Mota, Masai,

Aline, Márcio, Pedro, Maria e Fernanda, pela paciência diante das minhas ausências, mas também, e sobretudo, pelas trocas de ideias acerca do meu objeto de investigação.

Aos meus colegas Aline, Noé, Mari, Cláudia, Elisa, Carla, Rai e Lucimar, pelas trocas de ideias, apoio mútuo através do compartilhamento de materiais, ajudas e escuta.

Aos professores e professoras: Inês Carvalho, Roberto Sidnei, Denise Guerra, Marta Lícia, Maria Couto, Liane Freitas e Rafael Guimarães, por contribuírem de maneira substancial com a minha formação acadêmica.

A Regina Scarpa, Leila Soares e Cilene Canda, por suas leituras atentas e investidas no propósito de contribuir com a qualificação desta pesquisa.

Aos profissionais do CMEI Tertuliano de Góes, em especial, Tarry, Ana Paula, Tatiana e Maíza, por me acolherem de maneira generosa, aberta e implicada na escola para realizar a presente investigação.

Às crianças da Tertuliano de Góes, por terem me agraciado com seus sorrisos, suas ideias e suas disposições para entrarem na brincadeira, junto comigo.

A Maiana Sampaio, por sua dedicação em me auxiliar na realização das sessões de brincar no CMEI Tertuliano de Góes.

A Naiara, por sua ajuda generosa na tradução para o inglês do resumo deste texto.

A Pamela, por sua calma, disponibilidade e sapiência para me ajudar a dar ao presente texto as bordas pedidas pelas normas da ABNT.

A Sueli Beloto e Jorge Arturo, por seus olhares atentos e minuciosos na busca pela boa forma de usar a escrita para dizer do melhor jeito nossas ideias.

A (tia) Lícia Beltrão, por seguir oferecendo seu saber e experiência para me auxiliar a escrever um texto, agora acadêmico.

A minha amiga e orientadora, Giovana Zen, por não ter permitido que minha reticência para me candidatar ao mestrado ganhasse do meu desejo. Por sua doação, paciência, ensinamentos, conversas, referências, boa vontade e também sorrisos e levezas, entrego o meu obrigado.

Ao meu pai, que me ensinou que o silêncio, às vezes, abriga sentido maior que a fala.

João: *Vamos brincar de comer?*

Pedro: *Como é essa brincadeira?*

João: *Temos que arrumar o restaurante lá na sala e chamar outros amigos para sentarem nas mesas. Eu quero ser o garçom.*

Pedro: *Eu quero ser o gerente.*

João: *Garçom é melhor porque é quem manda nas comidas. Se ele escrever errado o pedido, você vai ter que comer o errado, porque está escrito.*

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever em situações de jogo simbólico com crianças de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano Góes, de Salvador. As discussões que ancoram a pesquisa tomam como referência os estudos de Vigotski (2007, 2014), Ferreiro (1985, 1992, 2005, 2011), Lerner (2002), Molinari (2020, 2022), bem como Brougère (2010), Kishiimoto (2011), Wasjkop (2009) e Moyles (2002, 2006). Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de observações das crianças de duas turmas de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano Góes, em contextos de brincar de faz de conta de salão de beleza e barbearia realizados durante o mês de setembro de 2022. Na condição de pesquisa qualitativa, o percurso metodológico baseia-se na abordagem fenomenológica, e elegemos como método a etnopesquisa de natureza exploratória. A análise documental, a observação participante e a roda de conversa foram utilizados como instrumentos de investigação. Observamos que os materiais escritos incluídos nas estações do salão de beleza e barbearia não foram absorvidos no brincar das crianças. Elas se mostraram, durante todas as sessões, não dispostas a usar os escritos na brincadeira, fazendo-nos compreender que separavam o ato de brincar dos atos de ler e escrever, vendo-os como inconciliáveis. A significativa reserva das crianças do CMEI Tertuliano de Góes em relação aos atos de ler e escrever nos provoca a seguir indagando acerca das políticas públicas em favor da formação continuada dos professores, assim como sobre o investimento em ações de fomento à pesquisa e ao estudo nas escolas de Educação Infantil. Espera-se que a presente investigação possa colaborar com o debate sobre a invisibilizada escrita nos documentos oficiais da Educação Infantil e ampliar as discussões sobre o direito das crianças pequenas de ingressar nas culturas do escrito, tendo a escola como aliada nesse percurso.

Palavras-chave: brincar; alfabetização; educação infantil.

ABSTRACT

The present paper aims to analyze the possible intersections between the act of playing and the acts of reading and writing in situations of symbolic play with 5-year-old children from TertulianoGóes Municipal Center for Early Childhood Education, in Salvador. The discussions that anchor the research take as reference the studies of Vigotski (2007, 2014), Ferreiro (1985, 1992, 2005, 2011), Lerner (2002), Molinari (2020, 2022), as well as Brougère (2010), Kishiimoto (2011), Wasjkop (2009), Moyles (2002, 2006). The research data were produced through observations of children in two 5-year-old classes at the TertulianoGóes Municipal Center for Early Childhood Education, in contexts of make believe games taking place in an imaginary beauty salon and barbershop which were held during September, 2022. As qualitative research, the methodological path is based on the phenomenological approach, and we elected ethno-research of an exploratory nature as our method. Documentary analysis, participant observation, and the conversation circle were used as research instruments. We observed that the written materials included in the beauty salon and barber shop stations were not absorbed in the children's playtime. They were, during all sessions, unwilling to use the writings in playing, making us understand that they separated the act of playing from the acts of reading and writing, seeing them as incompatible. The significant reservation of the children of TertulianoGóes Municipal Center for Early Childhood Education related to the acts of reading and writing provokes us to keep asking about public policies pro-teachers' continuous education, as well as about the investment in actions to promote research and studies in early childhood education schools. This research is expected to be able to collaborate with the debate on the invisibility of writing in official documents of Early Childhood Education and to expand discussions on the right of young children to get into the cultures of writing, having the school as an ally in this path.

Keywords: play; literacy; early childhood education.

RESUMEN

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar las posibles intersecciones entre el acto de jugar y los actos de leer y escribir en situaciones de juego simbólico con niños de 5 años del Centro Municipal de Educación Infantil Tertuliano Góes, de Salvador. Las discusiones que le dan base a la pesquisa toman como referencialos estudios de Vigotski (2007, 2014), Ferreiro (1985, 1992, 2005, 2011), Lerner (2002), Molinari (2020, 2022), así como Brougère (2010), Kishimoto (2011), Wasjkop (2009) y Moyles (2002, 2006). Los datos de la pesquisa fueron producidos a partir de la observación de los niños de dos clases de 5 años del Centro Municipal de Educación Infantil Tertuliano Góes, en contextos de juegos de imaginación de salón de belleza y barbería realizados durante el mes de septiembre de 2022. En la condición de pesquisa cualitativa, el trayecto metodológico se basa en el abordaje fenomenológico, y elegimos como método la etnopesquisa de naturaleza exploratoria. El análisis documental, la observación participante y el círculo de conversación fueron utilizados como instrumentos de investigación. Observamos que los materiales escritos incluidos en los puntos de salón de belleza y barbería no fueron utilizados durante el acto de jugar de los niños. Ellos, en todas las sesiones, no se mostraron dispuestos a usar los materiales escritos en el juego, haciéndonos comprender que separa el acto de jugar de los actos de leer y escribir, viéndolos como inconciliables. La significativa reserva de los niños del CMEI Tertuliano de Góes en relación a los actos de leer y escribir nos provoca a seguir indagando acerca de las políticas públicas a favor de la formación continuada de los profesores, así como sobre la inversión en acciones de fomento a la pesquisa y al estudio en las escuelas de Educación Infantil. Se espera que la presente investigación pueda colaborar con el debate sobre la invisibilización de la escritura en los documentos oficiales de la Educación Infantil y ampliar las discusiones sobre el derecho de los niños pequeños de ingresar en las culturas de la escritura, teniendo la escuela como aliada en ese trayecto.

Palabras clave: jugar; alfabetización; educación infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Ações realizadas no contexto escolar – Turno matutino / Equipe Pedagógica.....	62
Quadro 2	Ações realizadas no contexto escolar – Turno vespertino/ Equipe Pedagógica.....	62
Quadro 3	Ações realizadas do contexto escolar/ Crianças turno matutino.....	63
Quadro 4	Ações realizadas do contexto escolar/ Crianças turno vespertino...	63
Quadro 5	Materiais disponíveis das estações do salão de beleza e barbearia.....	72
Quadro 6	Ações realizadas no contexto escolar/Estações.....	73
Figura 1	Recurso gráfico integrante do brincar.....	80
Figura 2	Roda de proposição da brincadeira.....	82
Figura 3	Estação da recepção.....	84
Figura 4	Quadro de cardápios dos serviços dispostos na estação da recepção.....	91
Figura 5	Escritos das crianças na estação da recepção.....	93
Figura 6	Estação da recepção/ interação entre pares.....	93
Figura 7	Criança produzindo escritos na estação da recepção.....	94
Figura 8	Criança brincando com teclado na estação da recepção.....	94
Figura 9	Rótulos dos esmaltes integrantes da estação da esmaltação.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ALFABETIZAR É UMA QUESTÃO DE MÉTODO?.....	16
1.2	A ABORDAGEM PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA E SEUS IMPACTOS NA COMPREENSÃO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO....	17
1.3	LER E ESCREVER TAMBÉM SÃO DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	20
1.4	A INVISIBILIZAÇÃO DA ESCRITA NO CURRÍCULO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	23
2	O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1	DE QUE BRINCAR ESTAMOS FALANDO?.....	26
2.2	O BRINCAR NA ESCOLA.....	31
2.3	O BRINCAR DE FAZ DE CONTA.....	33
3	OS ATOS DE LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
3.1	ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA COM MUITAS VERSÕES.....	37
3.2	DE QUE ALFABETIZAÇÃO ESTAMOS FALANDO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	41
3.3	ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
4.1	A PESQUISA E SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	52
4.1.1	A etnopesquisa como escolha de percurso	53
4.1.2	Procedimentos de pesquisa	55
4.1.3	Procedimentos éticos	58
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	58
4.3	AÇÕES REALIZADAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	62
4.3.1	Aproximação com o contexto da pesquisa – Uma roda de conversa	64
4.4	UMA SESSÃO PRÉVIA DE FAZ DE CONTA DE SALÃO DE BELEZA.....	68
4.5	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	74
5	ENTREATOS DE BRINCAR, LER E ESCREVER	77
5.1	O CONTEXTO DO BRINCAR.....	77

5.2	O FAZ DE CONTA DE SALÃO DE BELEZA E BARBEARIA	83
5.3	O BRINCAR E OS MATERIAIS.....	87
5.4	O BRINCAR E OS MATERIAIS GRÁFICOS.....	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

As tensões entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever sempre estiveram presentes na minha trilha na escola. Quando criança, ainda na Educação Infantil, na antiga classe de alfabetização na década de 70, vivia o dilema de “ter que aprender a ler e escrever” enquanto desejava brincar no parque. As letras, apresentadas a mim como responsáveis pela mágica de dar voz às marcas gráficas presentes nos livros, literários em especial, da forma como eram mostradas, figuravam mais como insossas e desinteressantes do que intrigantes e capazes de me encantarem.

O meu processo de alfabetização foi muito sofrido. As intermináveis recitações de sílabas, “bê, bê, bê – ba; bê, bê, bê – bo”, me angustiavam, sobremaneira, por não as ver se traduzindo em textos que fizessem sentido ao meu esforço. O domínio das “famílias silábicas”, aglutinadas entre si, constituía-se na parca chance de decifrar o escrito e compreender os símbolos gráficos oferecidos como promessa de sentido. Os atos de ler e escrever estavam, definitivamente, apartados do brincar e do prazer, na minha alfabetização.

A concepção de ensino que orientava as práticas alfabetizadoras entre as décadas de 60 e 70 estava ancorada na ideia de que tal processo deveria se dar do simples ao mais complexo, buscando evitar todas as irregularidades da língua. As situações didáticas privilegiavam a transmissão, repetição e, por conseguinte, reprodução pelos alunos das letras, sílabas, palavras e frases (curtas).

(...) predominava o discurso da ‘maturidade para a alfabetização’. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um ‘amadurecimento’ de certas habilidades, de modo que ‘o ensino’ estaria condicionado a esse ‘desabrochar natural’ que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. (BRANDÃO; LEAL, 2021, p. 14).

Os referidos pré-requisitos que seriam necessários para que as crianças pudessem ler e escrever estavam, fortemente, relacionados com destrezas visomotoras. Daí resultavam os investimentos demasiados em exercícios de cobrir tracejados, ligar figuras, recortar linhas retas e em ziguezague, realizar recorte e colagem em locais indicados, entre outros que objetivavam preparar os pequenos para enfrentar a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Treinar a mão e o olho para depois poder escrever e ler com destreza, essa era a meta da “prontidão”

na Educação Infantil. Desse modo, o processo de alfabetização estava associado à conquista de habilidades perceptuais e não conceituais, como também entendia o objeto de conhecimento envolvido nos atos de ler e escrever de modo parcial e deslocado das práticas socialmente válidas de uso destes.

A relação histórica que foi sendo estabelecida entre a alfabetização e a Educação Infantil nasceu da subordinação desta última à primeira e, deste modo, da justificativa do trabalho com as crianças na (pré) escola como ação de preparação para o Fundamental e medida preventiva ao fracasso escolar. O prefixo PRÉ, anexado à palavra ESCOLA, selava um compromisso desse segmento com a ação preparatória das crianças para se inaugurarem, de fato, na vida escolar e, por assim ser, instaurava a cisão entre tempo de brincar e de “se preparar” para ler e escrever. Seria possível conciliar esses atos?

As tensões entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever seguiram nas minhas trilhas na escola. De aluna caminhei para virar professora. Sou herdeira de uma “linhagem” de mulheres docentes e, portanto, escola e educação eram palavras que estavam nos discursos da minha casa, tão fortemente, que por meu desejo, mas também pelo mando da cultura familiar, percorri a vereda do magistério.

No final da década de 80me inaugurei como professora numa classe de alfabetização de uma escola privada de Salvador. Cheia de ideias, e animada pelo frescor da juventude, comecei na profissão com o desafio de alfabetizar uma turma de crianças de 6 anos. Eram tão pequenas, seus corpos e movimentos as levavam ao brincar, ao exercício da imaginação, às conversas com seus pares, ao experimento de objetos físicos que estavam no ambiente da escola, mas a instituição educativa as convocava a domesticar seus interesses, focar na tarefa de manejar as letras, para que ao final do ano, então, pudessem receber o “selo de alfabetizadas”.

Ainda que na década de 80 as pesquisas científicas no campo das humanidades, destacadamente no campo da educação, estivessem em franco desenvolvimento, o ritmo com o qual tais publicações chegavam para as práticas docentes, no seio das escolas públicas e privadas, era muito lento. Fui alfabetizada na década de 70 e quase vinte anos depois estava alfabetizando meus alunos utilizando o mesmo método (fonético-silábico) por meio do qual aprendi a ler e escrever. A pergunta fundamental que seguia à procura de resposta – “Como se deve ensinar a ler e escrever?” – não tinha encontrado ainda uma antagonista que

deslocasse o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”.

1.1 ALFABETIZAR É UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

Os métodos de alfabetizar convocavam todos os esforços dos professores para focar a atenção nas etapas a serem cumpridas para se obter êxito na tarefa de fazer as crianças lerem e escreverem. O incômodo de me ver, na posição de professora, convidando as crianças a recitarem as mesmas famílias silábicas (e do mesmo modo) que tive que entoar, “animada” pelos personagens integrantes da “Casinha Feliz”¹, e, ainda, o desconcerto vivido diante de diálogos, como os vistos a seguir, foram antagonicamente me desanimando e encorajando a ensaiar a “derrubada da casinha”:

- Quem sabe me dizer uma palavra que começa com M?
- Eu sei, pró! MARTELO!
- Hum... Essa vamos deixar ‘guardada’ para um outro momento, pois ainda não trabalhamos essas letrinhas juntas.

As histórias dos personagens da “Casinha Feliz”, dinamizados por seus fantoches, tentavam encobrir a opacidade e ausência de nexos que os atos de ler e escrever assumiam nesse processo de alfabetização escolar. Em outras palavras, o lúdico que podia estar contido no faz de conta das histórias desculpava o tedioso processo, de aprender a ler e escrever na escola infantil. Nem se brincava e nem se aprendia a ler e escrever, de fato.

A publicação do livro *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, em 1979, das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que em português ganhou o título de *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1986, figurou como marco de uma grande revolução conceitual na alfabetização.

Emilia Ferreiro mudou radicalmente as perguntas que estavam na origem dos estudos sobre aquisição da leitura e da escrita. Tradicionalmente, as investigações sobre as questões da alfabetização costumavam girar em torno de uma pergunta “como se deve ensinar a ler e escrever?”. A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de

¹O **Método Iracema Meireles**, criado nos anos 50, adota a concepção fônica do ensino da leitura e é apresentado atualmente em duas cartilhas: **A Casinha Feliz**, para crianças, e **É Tempo de Aprender**, para adolescentes e adultos. A alfabetização tem início pelo ensino das relações entre os sons do idioma e as letras e grupos de letras do alfabeto. Isto é feito através de uma história, em que os personagens são pictogramas que contêm grafemas e sugerem fonemas.

alfabetização dos alunos. Emilia Ferreiro deslocou o foco de investigação de “como se ensina” para ‘como se aprende.’ (WEISZ, 2005, p. 8).

O foco centrado, demasiadamente, nos métodos e suas promessas de êxito na tarefa de ensinar a ler e escrever foi fortemente confrontado pelos estudos dessa pesquisadora e de seus colaboradores, quando chamaram a atenção para a importância de conhecer como pensavam as crianças quando se relacionavam com o objeto de conhecimento, a língua escrita, assim como quando também reposicionaram, conceitualmente, o referido objeto, afastando-o da lógica “escolar-domesticada” e aproximando-o dos seus usos e funções dentro da sociedade.

A escola vinha durante décadas ocupando-se em adestrar o sistema de escrita alfabético para fazer caber nos métodos transmissivos e tecnicistas que buscavam funcionar como promotores de alfabetizados, para assim, dar enfrentamento à estatística, alarmante, de analfabetismo no Brasil, entre os decênios de 1960, 1970 e 1980.

As crianças que podiam participar das práticas sociais de leitura e escrita, ao passo que pensavam, inventavam, transgrediam e, progressivamente, compreendiam a lógica de funcionamento do sistema alfabético, tinham seu tempo na Educação Infantil ocupado com treino de letras, cópia de sílabas e recitação de sons. Podemos delimitar a compreensão que se tinha do processo de alfabetização comparando os períodos anterior e posterior à publicação da *Psicogênese da Língua Escrita* pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

A referida pesquisa adverte os educadores mais para a urgência de prestar atenção a como as crianças aprendem e, portanto, o que pensam enquanto produzem seus escritos, que a como os professores ensinam.

1.2 A ABORDAGEM PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA E SEUS IMPACTOS NA COMPREENSÃO ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

Como professora, por volta do final da década de 80, participei de um seminário endereçado aos estudantes e profissionais de ensino ligados à alfabetização, que pretendia apresentar alguns dados das pesquisas das professoras doutoras: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O contato com aqueles achados que indicavam as conceitualizações que as crianças produziam a partir da interação com situações de leitura e escrita, sem que houvesse uma ação condutora

do professor, me deixou, em igual medida, extasiada e desorientada. Como agir diante da divergência entre o que vinha fazendo como professora-alfabetizadora e as novas pesquisas e seu entendimento sobre o percurso de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças?

Meu êxtase devia-se ao encontro de respostas ao meu incômodo diante de um processo de alfabetização implementado por mim, sem muitas reflexões, e que fazia as crianças perderem, antes mesmo de se inaugurarem, autonomamente, nos atos de ler e escrever, o prazer de inventar, descobrir e experimentar formas de representar por escrito suas ideias.

O contato com as elaborações das crianças sobre como escrever, ainda sem sabê-lo, acessado no seminário ao qual me referi apresentava uma lógica de aprendizagem que convocava o ensino a dialogar com ela, e eu estava até então “condicionada” a subordinar a aprendizagem ao ensino e, portanto, adepta de uma (não) relação, na qual um e outro não se escutavam. Tal constatação me trouxe um incômodo, desorientador.

Sabia que as crianças pensavam muito além do que era permitido que elas o fizessem. Também sabia que, enquanto brincavam de fazer de conta que eram médicos, enfermeiros, garçons, telefonistas, produziam atos de escrever e ler que eu não “controlava”, e nessas ocasiões podiam pensar, livremente, sobre como representar por escrito os textos que apareciam nos diálogos do faz de conta, e que ao mesmo tempo existiam no real, como as receitas, comandas, agendas, notas, entre outras práticas sociais de escrita, envolvidas naquele ato de brincar.

Nessas ocasiões as crianças podiam colocar em ação suas ideias sobre como funcionava o nosso sistema de escrita alfabético. Apesar de saber isso, não conseguia organizar as situações didáticas para ir ao encontro das diversas conceitualizações sobre a escrita que as crianças produziam, de maneira a respeitar seus processos de construção de conhecimento, para então propor novas interações com a língua que favorecessem seus avanços e igualmente as mobilizassem a seguir produzindo escritas de modo reflexivo e significativo.

A partir do acesso às pesquisas psicogenéticas, fui produzindo repertório para defender, teoricamente, a mudança de perspectiva de alfabetização na escola na qual trabalhava.

Como o referido estudo centrava-se em pesquisa de base², não pretendia responder às perguntas referentes ao fazer docente e, portanto, à articulação entre os achados teóricos no processo de ensino pelo professor, foi igualmente importante ir à procura também de referências conceituais, no campo da didática, de modo a buscar articular as propostas de ensino aos percursos de aprendizagem, e estabelecer um diálogo coerente entre esses dois processos.

Seguia explorando articulações possíveis entre os atos de ler e escrever, em contexto de sentido, e o ato de brincar, uma vez que o modo como as crianças se mobilizavam para interagir com os objetos de conhecimento presentes na escola e fora dela, entre eles a língua, evocava o estabelecimento desse diálogo.

O advento da psicogênese da língua escrita abriu espaço também para discutir as maneiras possíveis de respeitar as formas de aprender das crianças articulando-as às ações de ensino pelo professor na Educação Infantil, ainda que tal campo de pesquisa não tenha sido assumido, prioritariamente, pela autora em questão.

Os impactos da produção acadêmica de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ecoaram fortemente no Brasil e inspiraram as políticas públicas de alfabetização, como a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), bem como a implementação de Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (Proinfantil, 2005), PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001) e Ensino Fundamental com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) em Ação, entre o final da década de 1980 e os anos 1990.

Enquanto estudava para saber mais sobre como as minhas crianças aprendiam a ler e escrever, respeitando seus processos, buscava pares para trocar ideias e experiências didáticas que fossem coerentes com esse percurso. Foi nessa busca que me aproximei da escola pública e de alguns profissionais que, como eu, estavam se fazendo perguntas sobre as articulações entre o brincar, ler e escrever na Educação Infantil.

Rapidamente fui ganhando familiaridade com a “gramática” da abordagem psicogenética construtivista e acessando outras pesquisas no campo da didática que foram me munindo para empreender a “derrubada da Casinha Feliz” na escola na

² "A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados. Não tem, todavia, compromisso de aplicação prática do resultado." (NASCIMENTO, 2016, p. 2).

qual trabalhava, como também empenhando minhas ideias e recentes saberes para “construir” outras formas de criar condições para que todas as crianças pudessem aprender a ler e escrever sem estarem apartadas do brincar.

Não me sentia mais só no meu incômodo. Ele virou vontade de transformar os “cenários” das escolas infantis por todos os lugares pelos quais eu passasse, junto com outros pares. Progressivamente, fui me constituindo como formadora de professores. Atuei como tal nos programas “Escola de Corpo e Alma” (município de Salvador, 1988), PROINFANTIL, PROFA, PCN em Ação, e no Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), instituição à qual me mantenho filiada.

Nesse percurso, ao mesmo tempo que o conceito de alfabetização foi sendo reposicionado, as discussões acerca da função e do propósito da Educação Infantil também o foram. Fruto dessas novas compreensões, nasceu a cisão entre os atos de ler e escrever e o ato de brincar na Educação Infantil, fazendo parecer inconciliável alfabetizar e brincar, nesse ciclo.

1.3 LER E ESCREVER TAMBÉM SÃO DIREITOS DAS CRIANÇAS

As tensões entre o ato de brincar e os de ler e escrever na escola de Educação Infantil seguiram enquanto atuava como formadora de professores. Avançamos muito na direção de compreender como se dá o processo de ler e escrever pelas crianças. Também aprofundamos muito os estudos sobre o brincar, seus tipos e funções, bem como sua relação com o processo de desenvolvimento das crianças. No entanto, o diálogo entre esses atos segue como um espaço pouco explorado e carente de perguntas e elucidações.

Nos documentos oficiais – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na época – havia uma indicação do contato com a escuta de textos literários, através da leitura pelo professor; do brincar com jogos da tradição oral popular, por meio de cirandas, duelos de parlendas e trava-línguas; do faz de conta envolvendo situações cotidianas, nas quais era possível escrever e ler; do acesso aos livros literários por livre escolha; entre outras várias situações nas quais os pequenos estavam envolvidos nos atos de ler e escrever.

Ainda que os atos de ler e escrever se fizessem presentes como indicativo de importância no currículo da Educação Infantil, a articulação entre esses e o ato de brincar não aparece como ponto de relevância, nesse documento.

As “novas” práticas envolvendo os atos de ler e escrever que apareciam no texto dos documentos oficiais encontraram resistência e interpretações outras por parte dos professores, que se mantinham filiados às antigas concepções sobre o processo de alfabetização, e que estava associado à aprendizagem das letras e seus sons.

Ainda que os referidos documentos chamassem a atenção para a importância de ofertar situações de leitura e escrita às crianças pequenas, e tal prática ter sentido e relevância na formação do leitor e escritor, ler e escrever, de fato, na pré-escola tinha pouco valor.

Nesses trinta anos de trabalho na Educação Infantil, pública e privada, assisti a crianças brincando de fazer de conta. Em vários momentos, nesses brincares, a escrita e a leitura apareceram. Em algumas ocasiões, os pequenos remontavam-se às práticas sociais de escrita, como, por exemplo, aviando uma receita, imitando o ato de escrita típico de um médico ao prescrever remédios para seus pacientes; teclando em celulares quebrados pedidos de lanche, quando brincavam de ser garçons; ou ainda se envolvendo numa jornada de encontrar o nome de um determinado esmalte, num contexto de salão de beleza, como poderão ler na situação que será narrada a seguir.

Nessas ocasiões percebi que as crianças interagiam com a língua de maneira integrada, ou seja, estavam fazendo uso de práticas de escrita e leitura socialmente válidas, ao mesmo tempo que também se faziam perguntas sobre como aqueles sinais gráficos estavam organizados para “fazer dizer” aquilo que desejavam comunicar nas situações de brincadeira. E por estarem envolvidas em ato de brincar, os de ler e escrever ganhavam também o status de fruição.

A minha experiência como professora alfabetizadora, a partir da interação com as crianças em seus processos de aprendizagem da leitura e escrita, me proporcionou inúmeros exemplos que ilustram como elas podem pensar e usar os escritos nos diferentes contextos sociais, na escola e fora dela.

Ao longo do texto essas narrativas se farão presentes e poderão servir para ilustrar as nossas reflexões acerca do ato de brincar e os atos de ler e escrever.

Um grupo de crianças de 5 anos do Colégio Miró, onde atuo como coordenadora pedagógica, organizava uma brincadeira de faz de conta de salão de beleza. Montaram o espaço, buscando recriar a ambiência encontrada, socialmente, em estabelecimentos que prestam esse serviço. Três crianças se juntaram,

organizaram o canto das manicures, começaram a pintar as unhas umas das outras e convidaram a professora para entrar na “cena”.

Criança 1: Bom dia! Você veio pintar as unhas (dirigindo-se à professora)?

Professora: Sim. Eu gostaria de pintar com o esmalte Flor de Liz. Vocês têm?

Crianças: Qual é a cor do Flor de Liz?

Professora: Não sei ao certo, porque foi uma amiga que me recomendou, sem me dizer a cor exata que o esmalte tem. Mas tem outra forma de encontrar o esmalte quando não sabemos a cor?

Criança 2: Tem que olhar o nome no frasco.

Criança 1: FLOR começa que nem o nome FLORA, não é?

Criança 3: Olha ali o nome de Flora no mural! Tem que procurar essa aqui, ó (apontando para a letra ‘F’)!

A investigação segue e o esmalte é encontrado em meio aos outros, a partir do pedido inusitado da ‘cliente-professora’.

Enquanto brincam de fazer de conta, também se aproximam de um dos objetos culturais de grande relevância na nossa cultura letrada. Fazem-se perguntas, inventam novas formas de representação, transformam esse objeto reposicionando-o de uma maneira outra que a da norma padrão e, desse modo, vão lidando com a lógica de funcionamento da leitura e da escrita, sem que tal apropriação esteja esperada como meta a ser conquistada naquele tempo escolar.

Na situação de faz de conta de salão de beleza descrita acima vimos que no brincar o ato de ler estava implicado sem que o sentido e significados do brincar fossem abandonados. A entrada da professora no faz de conta (a convite das crianças), através da sua provocação (“quero o esmalte Flor de Liz”), não nos pareceu transformá-lo em algo escolarizante e chato, assim como também não indicou hierarquização do brincar, uma vez que a entrada modesta da professora não a transformou na “dona da brincadeira”, e nem ocasionou desinteresse ou abandono por parte dos pequenos.

Enquanto brincavam, as crianças descobriram que os esmaltes têm nomes e que, no contexto do salão de beleza, o que se diz não é a cor do esmalte, mas o nome do esmalte. Nesse momento, além de refletir sobre como se escreve o nome do esmalte solicitado, também refletiram sobre a função da escrita, nessa situação específica. A intervenção da professora não privilegiou apenas uma reflexão sobre o sistema, mas o ingresso em mais uma situação que compõe as práticas sociais de leitura e escrita, próprias de um salão de beleza.

A profissional não esperava que os pequenos acertassem o nome do esmalte,

mas sim os desafiava, dentro do contexto da brincadeira, a usarem seus conhecimentos para acessar a leitura, e tal intervenção trouxe uma outra dimensão, não deslocada nem oposta, para o brincar.

As tensões entre o brincar e o ler e escrever, vistas também nessa narrativa, nos colocam algumas indagações ainda carentes de respostas. Em que medida o ato de brincar e os atos de ler e escrever seriam conciliáveis? O brincar afeta os atos de ler e escrever e vice-versa? Esses atos se complementam? A intervenção do adulto “fere” o brincar? Brincar e aprender na escola são jogos opostos? Situações de leitura e de escrita podem potencializar o brincar, sem desvirtuá-lo?

1.4 A INVISIBILIZAÇÃO DA ESCRITA NO CURRÍCULO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Em nome do direito ao brincar, legítimo e necessário ao desenvolvimento infantil, tem se negado aos pequenos o acesso às culturas do escrito, invisibilizando os atos de ler e escrever na Educação Infantil.

A invisibilização da escrita e da leitura na Educação Infantil pode ter sido fruto de uma herança equivocada da prontidão. E em nome de evitar o equívoco histórico, baniram-se esses atos das práticas educativas na escola infantil.

Grande parte dos estudiosos do campo da Educação Infantil argumentam que nesse segmento devem ser realizadas apenas atividades ligadas ao letramento e que a alfabetização é de fato uma responsabilidade do Ensino Fundamental.

Quando falamos do objeto de conhecimento língua escrita, não estamos fazendo-o de maneira a tratá-lo em partes (sua fonologia, morfologia, sintaxe e seus usos sociais, entre outros aspectos da língua), estamos lidando com ele na sua complexidade.

Zen (2018) nos aponta para essa questão ao abordar seus desdobramentos na maneira como se entende o processo de alfabetização:

O fato de considerar alfabetização e letramento como dois processos distintos configura uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis das práticas sociais de leitura e escrita. O uso de dois termos para designar o ingresso dos estudantes nas culturas do escrito pressupõe que existam dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de ensinar. Pode sugerir também que o sujeito pode passar por um sem necessariamente passar pelo outro. (ZEN, 2018, p. 215).

Quando uma criança escreve num bloquinho de notas um pedido de um cliente, imaginando uma situação de restaurante, no seu brincar de faz de conta, o faz buscando, em seus saberes anteriores, escrever o pedido atentando para a multiplicidade de aspectos que envolve o ato de escrever, naquele contexto, e não apenas focando a atenção para quantas e quais letras. Nesse sentido, não nos parece adequado que tratemos do tópico alfabetização distinguindo os aspectos referentes ao sistema linguístico daqueles relacionados aos seus usos e funções. Ou seja, como nos diz Britto (2012):

Aí está um desafio difícil: inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento. (BRITTO, 2012, p.15-16).

O autor chama a nossa atenção para compreendermos a alfabetização como um processo que insere os sujeitos nas práticas sociais e culturais de leitura e escrita tais quais elas ocorrem na sociedade onde estão imersos.

Tal entendimento nos leva a refletir acerca da distância entre as práticas sociais de leitura e escrita, comuns à vida cotidiana, e as que são vivenciadas na escola.

Na escola, em geral, pela pressão do tempo para aprender e também pela forma como o objeto de conhecimento vai sendo organizado no currículo, observa-se a modificação deste na maneira como se apresenta fora da instituição. (LERNER, 2002).

No ciclo da Educação Infantil, inclusive, observa-se no texto dos documentos oficiais nacionais, conforme trataremos no corpo deste trabalho, um movimento de certo apagamento desse objeto cultural da maior importância para todos os sujeitos.

Nesse jogo de opostos entre brincar e ler e escrever há espaço para maiores aprofundamentos e discussões, os quais pretendemos fazer no corpo desta investigação. Assim, face ao exposto, o que é colocado como problema desta investigação pode ser assim configurado: as tensões entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever na Educação Infantil figuram como campo ainda carente de investigação, com perguntas sem resposta, e, portanto, de aprofundamento. As crianças pequenas elaboram diversas conceitualizações sobre como a escrita se organiza, mesmo sem intervenções diretas do professor, enquanto brincam de faz

de conta. Apesar disso, nos documentos oficiais há um “apagamento” dos atos de ler e escrever na Educação Infantil e tal reserva resulta numa retirada de direitos do acesso às culturas do escrito, às quais as crianças fazem jus. Essa oposição indica a urgência em discutir as prováveis interseções entre os atos de ler e escrever e o ato de brincar, no cotidiano da Educação Infantil.

Crianças pequenas, desde muito cedo, brincam, envolvidas em situações simbólicas que simulam cenas do cotidiano. Assim, o brincar de casinha, supermercado, hospital, aeroporto e outros contextos, presentes na cena infantil escolar, apresentam como potência o envolvimento em situações de leitura e escrita. Em que medida o ato de brincar acolhe os atos de ler e escrever na Educação Infantil, sem ser destituído de sua genuína espontaneidade?

O que se apresenta, então, como objetivo geral desta investigação é: analisar as possíveis articulações entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever realizadas por crianças de 5 anos, no contexto do jogo simbólico. Para responder ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os diversos entendimentos acerca da relação entre alfabetização e Educação Infantil, a partir dos documentos oficiais e da literatura acadêmica;
- b) Compreender como os recursos gráficos disponíveis no jogo simbólico são incorporados pelas crianças, durante o ato de brincar de faz de conta;
- c) Identificar se o ato de brincar e os atos de ler e escrever se sobrepõem no contexto do jogo simbólico, colocando um a serviço do outro, e comprometendo, assim, a sua intencionalidade;
- d) Refletir sobre os impactos das decisões político-pedagógicas relacionadas ao ato de brincar e aos atos de ler e escrever, na educação das crianças de 5 anos.

2 O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente trabalho propõe uma investigação sobre o campo do brincar, assim como sobre a alfabetização. Nesta seção, pretendemos aprofundar os saberes acerca do brincar, destacadamente na Educação Infantil.

Apesar de reconhecermos que o ato de brincar não se restringe ao espaço da escola, e que não é assumido, exclusivamente, como prática infantil, o foco das nossas investigações e apontamentos teóricos residirá na observação das crianças pequenas de cinco anos e seus brincares, de fazer de conta, no espaço educativo escolar.

Buscamos refletir sobre as prováveis articulações entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever, neste segmento educativo. Em que medida é possível aprender a brincar, incluindo, neste, objetos das culturas do escrito?

A discussão sobre o brincar e a sua complexidade se configura como uma condição imprescindível quando se pretende refletir sobre as prováveis articulações entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever na Educação Infantil. Organizamos esta seção apresentando, inicialmente, uma reflexão sobre o brincar e o que, conceitualmente, entendemos por essa ação. Seguimos pensando sobre o lugar que o brincar assume no desenvolvimento infantil e a importância do espaço que este precisa assumir na escola para os pequenos. Ainda destacamos os tipos de brincar e focamos maior atenção no faz de conta e as práticas dos “cantos” vividas na escola, especialmente o “canto do salão de beleza e barbearia”.

2.1 DE QUE BRINCAR ESTAMOS FALANDO?

Um grupo de crianças de 4 anos do colégio onde atuo como coordenadora se organizou ao redor de um amontoado de almofadas que estava no canto da sala e se aninhou como se fosse descansar. De repente, uma criança levantou a camisa, acomodou uma das almofadas sob o tecido da sua roupa e disse:

- Olha! Na minha barriga mora um cachorro. Ele ainda é pequeno, mas já, já, vai crescer pra sair e brincar comigo.
- Não tem nada! Você é gente. E de gente não sai cachorro.
- Sai sim! Porque é brincadeira!
- Quem quer brincar de barriga de cachorro? E convida os amigos que, até então, estavam apenas acompanhando os diálogos.

— Eu, eu, eu!

Vários se mobilizam pela convocatória para seguir no jogo proposto.

O que podemos compreender sobre o brincar assumido por esse grupo de crianças que faz das almofadas seus brinquedos e recursos para fazer de conta?

Vemos aí apontadas algumas características do brincar tal qual o compreendemos. Crianças que decidiram juntas sobre o que brincar, como fazê-lo, a partir de recursos não necessariamente estruturados, inclusive. Fizeram uso deles, transgredindo as suas funções literais, e os transformaram a partir da sua imaginação. Pautaram-se no real, mas não se prenderam a este.

As regras da brincadeira se sustentam no brincar, propriamente dito. Não foram externas e nem puderam ser modificadas a partir de acordos firmados durante o brincar. Houve um caráter de aleatoriedade e incerteza nesse brincar. Não havia garantias quanto a como aconteceria, em que ritmo e quais desdobramentos podiam resultar dele. O que o manteve em curso estava definido pelos sujeitos do brincar e seus desejos.

Ainda que tenha ocorrido no contexto da escola, não foi proposto pelo professor e submetido aos propósitos deste, mas sim, surgiu de um convite de uma criança para as outras. Enquanto brincavam de gestar um cachorro, inventavam situações da vida cotidiana, mas se sentiam livres para inventar possibilidades de experimentar essa maiêutica³ de um modo diferente, e ao fazê-lo testaram seu corpo, seus discursos, sua imagética e papéis sociais que assumiram enquanto brincavam. Não havia “riscos” em testar um jeito outro para o jogo simbólico destinado ao gestar, pois não existiam pressões externas que sancionassem o inventar novas formas para tal experimentação. Estavam “protegidos” sob a égide do brincar.

A brincadeira infantil assumiu ao longo da história da humanidade contornos distintos. Afinal, a criança, sujeito primeiro desse ato, também ao longo do tempo foi se modificando, no que diz respeito aos papéis que assumia na sociedade. A maneira como era vista e compreendida foi sendo modificada, demasiadamente, ao longo do tempo e, assim, também o modo como a sociedade lidava com ela.

Ariès (1978) nos aponta para esse fato ao apresentar dados observados em

³ A maiêutica é um dos processos do método desenvolvido por Sócrates para se alcançar o conhecimento por meio do diálogo. A palavra maiêutica significa “dar à luz” ou “parir”; no seu sentido socrático, maiêutica é dar à luz o conhecimento. Termo aqui usado com o sentido de parir.

obra de arte do século XI que revelava o modo bastante diverso de ver a criança e a infância:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou falta de habilidade. É provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo. Uma miniatura otônica do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão. (ARIÈS, 1978, p. 17).

Do lugar de irrelevância e de pouco valor destinado, pelas sociedades tradicionais, às crianças, estas, ao longo do decurso do tempo, galgaram o status de destaque e prioridade, tomando a história social da infância como parâmetro, e nessa direção, também o brincar ascendeu ao território de direito e necessidade delas, em substituição à ideia de ato fútil e frívolo e oposto ao trabalho, assumido nos discursos inspirados na filosofia romântica.

O brincar, antes visto como inerente à natureza dos pequenos, e seu funcionamento biológico, como constituinte do modo como se manifestavam na vida, foram sendo, progressivamente, transformados numa atividade marcada pelas relações dos sujeitos brincantes com seu meio e sua cultura.

Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. (BROUGÈRE, 2010, p.104).

Voltando ao brincar de gestar cachorro, vemos a presença de parâmetros sociais, e seus papéis, sendo imitados pelas crianças, validando a ideia de que tal ato se ancora num contexto social vivido por elas e serve de referência para a composição da cena brincante. Ao mesmo tempo, observamos a presença da “transgressão”, de gestar um animal, como uma possibilidade trazida pelas crianças de testar, sem reservas, os sentidos atribuídos aos atos humanos no contexto sociocultural ao qual se integram.

A exclamação (“Não tem nada!”), feita pela colega diante da proposta pouco convencional de gestação canina, não encontra eco no grupo, que se ocupa de testar a brincadeira, através do aceite em experimentar a mudança de sentido para o

“fazer de conta” de ter uma cria.

A resposta (“Sai sim! Porque é brincadeira!”) revela ainda o caráter de inventividade e possibilidade de “desobediência” ao real instituído pelo contexto social no qual as crianças estão inseridas. Denota a compreensão que aquela criança destina ao ato de brincar como licença para criar os contextos, sem estarem presos aos padrões do real.

Vemos assim, nessa brincadeira, a possibilidade de experimentar comportamentos, de testá-los, a partir de uma comunicação própria e disparada pelo condicional lúdico (“E se a gente...”), que abre espaço para a construção dos acordos relativos àquele brinco, assumidos pelo grupo envolvido naquele contexto. Nesse sentido Brougère (2010) segue nos advertindo que:

A brincadeira é uma mutação do sentido de realidade: as coisas aí tornam-se outras. A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma situação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que uma situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. (BROUGÈRE, 2010, p.106).

O brincar figura como uma experiência que atravessa o sujeito, e produz neste possibilidades de mudanças que não são controláveis pelo outro. Os efeitos que o brincar provoca, seja no campo subjetivo, cognitivo ou corpóreo, são incertos, embora, paradoxalmente, presentes e em geral, intensos.

Considerar a dimensão sociocultural do brincar, seu caráter de incontrollabilidade, também seu funcionamento a partir de atos interindividuais e, por fim, sua gestão por meio de regras próprias àqueles que brincam nos faz pensar acerca da sua evidência, de fato, nas escolas de Educação Infantil, em especial naquelas que ainda não compreendem o brincar como eixo fundamental dos currículos para esse segmento.

As escolas de Educação Infantil que seguem assumindo como ação primeira a “preparação” das crianças para o Ensino Fundamental veem o brincar como meio para garantir a aprendizagem dos conteúdos que supostamente darão ancoragem aos novos saberes a serem adquiridos no ciclo seguinte. O brincar, nessa direção, é desvirtuado da sua natureza e função, e assume um caráter de instrumento didático, exclusivamente. Vejamos o que Wajskop (2009) nos pontua acerca do brincar nessa perspectiva:

O brincar é concebido como preparação para a escolaridade futura das crianças por meio da sua transformação em exercícios. A intervenção do professor ou educador é diretiva e tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidas. A atividade é normalmente proposta através da oferta de materiais e jogos didáticos, autoinstrutivos, com vistas a ensinar às crianças noções de forma, dimensões, cores ou até letras e números. Acredita-se que, oferecendo material concreto ou exercícios mimeografados e impressos em manuais escolares sob a forma de jogo, as crianças serão seduzidas para a aprendizagem. (WAJSKOP, 2009, p.19).

Se por um lado reside na escola a chance de as crianças experimentarem diferentes experiências de brincar, quando podem escolher por elas mesmas do que brincar, com quem e a partir de quais “combinados”, por outro, a escola infantil, ainda marcada pela lógica do controle, vê esse ato como meio para garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Considerando que compreendemos o brincar como uma situação a ser aprendida, e não inata ao comportamento infantil, como nos apontou Brougère (2010), ele tem fim em si mesmo e dele decorrem inúmeras e importantes aprendizagens. Nesse sentido, cabe a nós refletirmos sobre esse ato e seu lugar de importância na educação das crianças pequenas.

É fato que o brincar ocupa lugar de grande relevância quando pensamos na educação das crianças pequenas. Não por acaso ele figura como um dos eixos estruturantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)(2010) para esse segmento escolar.

Esse ato, tão comum e verdadeiro, que vemos ocorrer nas escolas infantis, no entanto, pode ser compreendido sob distintas perspectivas. Vejamos o que Brougère(2010) aponta acerca do brincar:

O brincar é um ato complexo, acolhe compreensões múltiplas acerca das suas concepções, e apesar de ocupar lugar de ‘certeza’ quando se fala de valor e importância para o desenvolvimento infantil, ao menos nos meios educacionais, está distante de situar-se no campo do indubitável. (BROUGÈRE, 2010, p. 95).

Vemos na reflexão trazida pelo autor o anúncio da complexidade que o brincar e os sentidos atribuídos a ele têm, e embora seja validado como ato indubitável, quando falamos em infância, ainda figura como incerto.

Nessa direção, cabe seguirmos buscando compreenderem que medida o

pedagógico pode respeitar o espaço do brincar das crianças e com ele se articular, e ainda, como criar condições para que as crianças aprendam a brincar cada vez mais e melhor.

2.2 O BRINCAR NA ESCOLA

Em tempos digitais, marcadamente imagéticos e, portanto, ocupados pelas telas, brincar figura como imperativo quando pensamos na vida infantil e em sua importância para o desenvolvimento dos pequenos. Brincar, longe de passar o tempo assistindo a programas na tevê, sozinho e guiado por sua programação, inativamente, convoca as crianças a uma atividade autoral, ativa e interativa.

A escola, por se constituir num espaço genuinamente coletivo e interativo, acolhe muito bem o ato de brincar. Quando as crianças brincam, elas podem testar seus movimentos, criar estratégias para solucionar os problemas surgidos no decurso do brincar, pôr à prova suas capacidades de pensamento e articulação dos saberes prévios, também negociar com seus pares as regras da brincadeira, imitar comportamentos e papéis sociais desempenhados pelos adultos e pelas crianças, no contexto sociocultural no qual os pequenos estão inseridos. Vigotski (2007) assinala que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VIGOTSKI, 2007, p. 108-109).

É nesse “lugar imaginário”, ao qual Vigotski(2007) se refere no trecho acima, que as crianças encontram conforto para inventar e recriar o mundo à sua volta. É por meio do ato de brincar que os pequenos transformam o real, para compreendê-lo.

A Educação Infantil, ao longo do tempo, foi se constituindo no espaço onde o brincar ocupa lugar de importância. Se tomarmos a história da Educação Infantil, seus propósitos e os documentos oficiais como ponto de análise, vemos uma mudança de perspectiva quanto ao lugar que o brincar ocupa nos currículos para a primeira infância.

Como assinalado anteriormente, a DCNEI publicada em 2010 que se sustenta na Resolução nº 5, de dezembro de 2009, tem em seu artigo 9º a afirmativa de que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2009). Desse modo, as políticas públicas nacionais direcionadas à Educação Infantil responsabilizam-se por investir, prioritariamente, no brincar e interagir.

Na escola as crianças desfrutam de um ambiente propício ao brincar, uma vez que a presença dos seus pares, dos brinquedos e de outros recursos que fomentam esse ato bem como as ações pedagógicas empreendidas pelos professores vão ao encontro dessa experiência brincante.

A tensão entre dirigir o brincar a partir de proposições dos professores e acolher o brincar que surge espontaneamente pelos desejos das crianças, na escola infantil, figura como ponto que merece a nossa reflexão.

A escola é marcada pela sua própria cultura e pela cultura mais ampla. A maneira como a escola se organiza e se apresenta como instituição, através de suas regras, de seu modo de funcionar, dos seus tempos, espaços, materiais, das pessoas e suas funções, marca também a forma como o brincar se realiza nesse espaço.

Quando pensamos no brincar livre, entendemos que este se dê a partir da escolha autônoma pelas crianças dos recursos, tempos, das pessoas e regras que regem esse ato. No entanto, quando situamos esse mesmo brincar livre na escola, nos deparamos com a cultura escolar e seu funcionamento, que, de uma maneira ou de outra, “enquadra” o brincar nesse espaço e em sua forma. Nessa direção, o adjetivo “livre” pode não caber tão bem ao brincar na escola.

A despeito dessa possível incompatibilidade, o brincar na Educação Infantil pode acolher formas distintas, umas mais próximas do que chamamos de livre do que outras, para as quais os contextos criados pelos professores pretendem gerar novas e boas condições para complexificar esse ato e, portanto, criar chances de aprender pelas crianças.

Piaget (1962) categorizou o brincar infantil em estágios sucessivos que perpassam as brincadeiras, exclusivamente sensório-motoras, exploratórias, até as que estão relacionadas com a elaboração do pensamento próprio. Uma maneira distinta de focar a atenção para o desenvolvimento do brincar na infância é através da perspectiva apresentada por Rubin (2001). Tal construção considera as

brincadeiras de natureza cognitiva, estudadas por Piaget (1962), e as brincadeiras de natureza social, apresentadas por Parten (1932). As brincadeiras de natureza cognitiva baseiam-se em Piaget (1962) e foram adaptadas e categorizadas por Smilansky (1968) como: funcionais, construtivas, jogo dramático e jogo com regras. As brincadeiras de natureza social foram categorizadas por Parter (1932) da seguinte forma: comportamento desocupado, comportamento de observação, brincar solitário independente, atividade paralela, brincar associativo e brincar cooperativo.

Ainda que os múltiplos brincar se façam presentes no cotidiano da vida escolar das crianças da Educação Infantil e muitas vezes se relacionem com a maneira como estas interagem com o objeto de conhecimento língua escrita e leitura, focaremos a nossa atenção no brincar dramático e simbólico, por compreendermos a sua natureza social/cognitiva e, portanto, diretamente relacionada com as práticas cotidianas de leitura e escrita, foco de investigação do presente trabalho.

2.3 O BRINCAR DE FAZ DE CONTA

Imaginar-se como mãe de um cachorro exige da criança, ao mesmo tempo, um movimento de aproximação ao real e de afastamento deste. Concomitantemente, observamos uma tentativa da criança de se apoiar nas regras que definem os papéis sociais e de acolher o seu desejo não convencional de se ver humana-canina.

O brincar de faz de conta acolhe muito bem esse exercício criativo-reprodutivo, porque garante àqueles que brincam a chance de tentar imitar o real, experimentando-o de diferentes maneiras, sem que este primeiro “engesse” a pretensão imaginativa das crianças de recriação des se brincar genuíno. Sobre essa questão Soares nos aponta que:

Poder mergulhar no mundo imaginário é gozar da capacidade de estar em contato direto com a fantasia, pois este elemento oportuniza criar uma rede de possibilidades e de invenções pertencentes e necessárias à existência de uma realidade própria. Dizemos própria porque as normas que regem esse contexto ultrapassam as regras organizadas e estabelecidas pela sociedade. Não se trata, porém, de uma ilusão, ou de uma forma de imersão total numa instância irreal, caracterizada por uma loucura, mas de uma outra forma de perceber e representar a realidade, ou melhor, da

criação de outro real, muitas vezes necessário, no caso das crianças, para o entendimento de elaborações futuras. (SOARES, 2007, p. 24).

É interessante destacar a capacidade das crianças de, por meio da fantasia, entrar numa realidade própria. Tal ingresso permite que as crianças possam dar sentido à realidade e às práticas sociais sem as pressões funcionais que seriam exigidas se não estivessem protegidas pelo ato do brincar. Sendo assim, podem entrar em contato com o real sem que precisem estar presas por ele.

Quando pensamos numa situação de brincar de restaurante, por exemplo, ainda que as informações prévias sobre como se organiza e funciona esse espaço social sirvam de baliza para a brincadeira, a imaginação, abrigada pela realidade própria, inspira e autoriza as crianças a recriarem esse contexto. É aí que reside a chance de elas atuarem de modo autoral, impulsionando as suas capacidades de pensar e construir sentidos outros para o real.

O “brincar de faz de conta” foi eleito por nós para ancorar a investigação por compreendermos que, por se tratar de um ato por meio do qual as crianças se aproximam das práticas culturais validadas pela sociedade da qual fazem parte, poderemos também observar como os pequenos interagem com os lidos e escritos nos contextos imaginários, surgidos ou propostos, uma vez que estes integram as práticas sociais vigentes na sociedade no que diz respeito aos usos e funções desse objeto cultural.

A leitura e a escrita, como defendido no corpo deste trabalho, se constituem como objetos da cultura humana e, portanto, podem e devem aparecer nos contextos de brincar também na escola. Enquanto brincam, as crianças, inclusive, podem colocar a leitura e a escrita no modo “fazer de conta” e assim “pedir licença” para fazê-lo de maneira a se aproximarem desse objeto cultural na sua forma oficial, e também transgredi-lo.

A licença dada para simular papéis sociais, empenhada na ação de fazer de conta, também pode ser estendida para os atos de ler e escrever, antes de sabê-lo no modelo canônico. Dessa maneira, por aproximação e experimentação, garantidas pelo brincar, as crianças podem construir boas formas de lidarem também com as práticas sociais onde o ler e o escrever se fazem presentes. Imitar, inventar, desconstruir, levantar ideias e perguntas sobre como a leitura e a escrita funcionam na vida cotidiana, enquanto se brinca.

Os “cantos” de brincar de “faz de conta” são muito comuns na cultura da

escola para a primeira infância. Organizam-se os espaços, materiais e o tempo de maneira a criar condições para que as crianças possam explorá-los com liberdade, interagindo com o contexto proposto e com seus pares.

Em geral, são organizados pelos professores com o propósito de oferecer boas situações, recursos materiais e espaços organizados que convidem os pequenos a entrarem no jogo simbólico, e desse modo, poderem empenhar seus corpos, sua linguagem, seus pensamentos e ideias enquanto fazem de conta ser quem ou o que quiserem ser nesses contextos imaginários.

Pretendemos organizar “cantos” de salão de beleza e restaurante nas classes de crianças de 5 anos de uma creche pública, onde haja a possibilidade de inserção de materiais escritos comuns aos contextos propostos, de modo a observar o brincar das crianças e sua relação com os recursos oferecidos.

Como interagem com os escritos? Observa-se o acionamento das práticas de ler e escrever comuns aos contextos em questão pelas crianças enquanto brincam? Essas são algumas das inquietações para as quais buscamos resposta.

Entre o brincar realmente livre e o altamente estruturado e conduzido, existe o meio do caminho. O brincar realmente livre, compreendido como autoral, incerto e frívolo, opõe-se a esse outro brinco, demasiadamente marcado pelas regras do adulto, por suas escolhas de duração, espaço e materiais.

Ao se criar contextos de brincar de faz de conta na escola infantil, oferecendo às crianças diferentes recursos materiais, inclusive textos escritos e suportes para a escrita que acolham o jogo simbólico, estamos empenhando condições para que o brincar aconteça, acolhendo as formas distintas de aproveitamento das condições criadas para tal pelas crianças. Entremear brincades autorais e aqueles propostos pelos professores pode favorecer o avanço das crianças nas suas habilidades brincantes, inclusive.

O brincar a partir da intervenção do adulto professor, que considera o sujeito que brinca, seus interesses e escolhas, suas condições de pensar e se relacionar, pode ajudar a criar outras “camadas” mais complexas para o próprio ato brincante e, desse modo, não desvirtuá-lo, mas sim criar condições para complexificá-lo.

3 OS ATOS DE LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

João: Vamos brincar de comer?

Pedro: Como é essa brincadeira?

João: Temos que arrumar o restaurante lá na sala e chamar outros amigos para sentarem nas mesas. Eu quero ser o garçom.

Pedro: Eu quero ser o gerente.

João: Garçom é melhor porque é quem manda nas comidas. Se ele escrever errado o pedido, você vai ter que comer o errado, porque está escrito.

Com apenas cinco anos de idade, as crianças envolvidas na cena acima levantam ideias sobre a escrita e suas funções enquanto brincam de restaurante. O requinte reflexivo do diálogo entre as crianças, acerca do poder que a escrita tem na vida dos sujeitos, fortalece a importância de trazer para a Educação Infantil um olhar para a alfabetização com menos reservas e mais implicação.

A discussão sobre a alfabetização e seu lugar no segmento da Educação Infantil nos parece um caminho necessário e coerente para assegurar o direito à infância. Afinal, cercear os pequenos de acessar e pensar sobre um objeto cultural da maior importância, como a escrita, ancorando-se no argumento de que tal conhecimento pode prejudicar o desenvolvimento infantil, não nos parece razoável e compatível com o interesse das crianças pelas práticas sociais de leitura e escrita.

É fato que os pequenos se interessam pela escrita e não esperam autorização para se lançarem nessa experiência, como há muito tempo sinaliza a pesquisadora Emilia Ferreiro. Eles elaboram hipóteses para “fazer funcionar” os atos de escrever e ler, enquanto lidam com diferentes portadores de textos que circulam na escola e fora dela. Inventam nexos para os escritos, e o fazem sem, a princípio, se preocuparem em produzir, como os adultos fazem, mas sim em experimentar esse objeto de conhecimento.

[...] o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (BATISTA, 2010, p. 3).

Assim como o direito de brincar e interagir com seus pares, as crianças

também demandam conhecer, estabelecer uma relação ativa com os objetos do conhecimento que estão à disposição na sociedade da qual fazem parte. E por entender que a linguagem se constitui num meio para favorecer tais relações, tomá-la como importante e necessária às práticas pedagógicas na escola infantil figura como um ponto que merece investimento e discussão.

3.1 ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA COM MUITAS VERSÕES

Muito se discute acerca da pertinência ou não de se alfabetizar na Educação Infantil, e tal questão vem ocupando as narrativas acadêmicas, que seguem divididas entre as que acreditam ser um percurso possível, e importante de trilhar, e outras, as que insistem e defendem que aprender a ler e escrever é tarefa para o ciclo do Ensino Fundamental.

O antagonismo, há muito posto como impasse para esse ponto de discussão, desfoca, substancialmente, o que compreendemos ser essencial para tomarmos como reflexão e investigação para a Educação Infantil. Não se trata de defender que a alfabetização ocorra neste ou naquele segmento de ensino, mas que a escrita, entendida como um objeto de conhecimento, não seja “apagada” dos currículos infantis. O argumento para tal invisibilização, geralmente, se encerra em uma crítica contundente às práticas pedagógicas mecânicas e repetitivas, sem que a possibilidade de diálogo sobre outras perspectivas de alfabetização sejam consideradas.

A discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil precisa tensionar questões que envolvem diferentes dimensões, como: a criança como sujeito de direito e produtor de cultura, inclusive letrada; o currículo e a dimensão da língua escrita; o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e sua relação com a possibilidade de construção de conhecimentos; estratégias didáticas para esse propósito; como também a natureza do objeto de conhecimento sobre o qual estamos focando o nosso olhar.

Nessa direção, o movimento pendular de “ou isto ou aquilo”, quando estamos falando de alfabetização na Educação Infantil, não parece estar colaborando com a instauração de práticas promotoras do direito das crianças de aprenderem.

Também é muito importante saber como se aproximar ou se apropriar de um

objeto cultural de grande importância e poder, como a língua nativa, nas suas diferentes dimensões. Ferreiro (1992) sinaliza que:

Não se trata de mantê-las assepticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição em coro. É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. (FERREIRO, 1992, p. 102).

Os dados históricos e as produções acadêmicas que tratam dos percursos e discursos acerca da Educação Infantil revelam aspectos que podem explicar tamanha reserva para o debate em torno da alfabetização, nesse segmento.

A alegação da ausência de maturidade infantil para lidar com um objeto de conhecimento complexo como a língua, e que exige colocar em ação as funções simbólicas, ainda não construídas por completo pelos pequenos, vigorou, fortemente, no contexto pedagógico brasileiro, até os anos 1960. Como nos aponta Brandão (2021):

Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um 'amadurecimento' de certas habilidades, de modo que 'o ensino' estaria condicionado a esse 'desabrochar natural' que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Acreditava-se, ainda, que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de alfabetizá-la antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem. (BRANDÃO, 2021, p. 14).

As ideias que davam suporte ao argumento da falta de maturidade das crianças para lidarem com um objeto de conhecimento complexo como a língua escrita impregnaram as práticas pedagógicas na Educação Infantil nessa época, de modo a salvaguardar o isolamento dos pequenos dos atos de ler e escrever na escola, conferindo assim, a esse ciclo escolar, a tarefa de "tornar as crianças prontas" para tal ação no segmento de ensino posterior. Tínhamos aí afirmadas as práticas da prontidão como propósito da educação dos pequenos.

Os atos de ler e escrever exigiam pré-requisitos a serem conquistados por meio de treinos, exercícios e repetições que deviam ser empreendidos pelas crianças na Educação Infantil, de modo a, supostamente, garantir o êxito na alfabetização aos 6 ou 7 anos.

(...) Nesse sentido, analisando o processo de escolarização da criança

pequena, o papel da Educação Infantil era uma espécie de 'passaporte', uma garantia de que as crianças iriam aprender, sem grandes dificuldades, quando estivessem matriculadas na escola propriamente dita, ou seja, quando ingressassem no curso primário – como era chamado o conjunto de séries iniciais do Ensino Fundamental. (ARELALO, 2012, p. 22).

Parece paradoxal pensar que enquanto as crianças podem elaborar ideias sobre como funciona o sistema de escrita alfabético e também construir entendimentos sobre o poder que a escrita tem na nossa sociedade, a escola busque aprisionar esse objeto de conhecimento numa tentativa de, presumivelmente, protegê-las dos danos que este poderia causar ao seu desenvolvimento e aprendizagem, dando a impressão de que conhecer é um percurso que pode e deve ser controlado.

É comum e recomendável que na Educação Infantil as crianças ouçam textos literários e se divirtam com essas narrativas. No entanto, enquanto ouvem textos escritos, não só se conectam com o enredo das histórias. Também podem pensar sobre a escrita e seu funcionamento.

Podemos imaginar uma cena de crianças ouvindo um texto literário, lido pela professora, e conversando sobre ele, e as reflexões que surgem nessa trama. Essa é uma situação usual na Educação Infantil, e nos impulsiona a questionar em que medida esses sujeitos poderiam ser prejudicados pelo objeto de conhecimento sobre o qual lançam ideias, por terem apenas 4 anos ao fazê-lo.

Na minha trajetória como coordenadora pedagógica, presencio diversas situações em que as crianças pequenas estabelecem relações significativas com a escrita. Entre os inúmeros casos, destaco a seguir o diálogo relatado por uma professora de crianças de 4 anos.

Durante a leitura, a professora foi fazendo algumas pausas de modo a provocar as crianças a pensarem acerca das palavras e seus sentidos, uma vez que durante o texto haveria a aparição de vocábulos distintos para tratar da CHUVA e suas variações.

Professora: A calma desse jardim é de repente alterada. Começa uma chuarada. O que é uma chuarada?

Criança 1: É uma chuva muito grande! A gente pega o guarda-chuva e corre!

Professora: E tem diferença entre chuva e chuarada?

Criança 2: A chuva é assim, ó: xiiiiiiiiii, e chuarada é: xuuuuuuuuuu!

Professora: E se fossemos escrever 'CHUVA' e 'CHUARADA', ia ser igual?

Todos: Nãooooooooo!

Criança 2: Xiiiiiiiiii tem l e Xuuuuuuuuuuu bota o U! É diferente!

Professora: E se fosse chuvinha?

Criança 1: Ia ser pipipipi!

Professora: A formiguinha entrou no formigueiro para não ser levada pelo aguaceiro. O que isso quer dizer?

Criança 3: Aguaceiro é uma água gigante que deixa todo mundo ficar encharcado.

Criança 4: Encharcado é que a gente fica todo molhado e fica com os dedinhos encolhidos.

(Trecho de relatório – Professora do Grupo 4 do Colégio Miró).⁴

Na situação acima vimos as crianças animadas com a ideia de dar sentido às palavras que tratavam da chuva, enquanto ouviam o texto, que teve como intérprete a professora.

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO, 2012, p. 17).

Enquanto ouvem o adulto ler para elas, as crianças elaboram importantes ideias sobre a escrita. “Ler com os ouvidos”, como nos aponta Britto, é um dos contextos nos quais as crianças interagem com o objeto de conhecimento língua escrita, e o fazem por intermédio da escuta ao adulto. No entanto, é importante ressaltar, esse não é o único contexto em que os pequenos interagem com o sistema de escrita.

Hierarquizar, por grau de importância, um ou outro contexto em que as crianças interagem com a leitura e a escrita pode apontar uma compreensão de que primeiro precisam ouvir os textos lidos pelos leitores proficientes, para, posteriormente, serem autorizados a se aventurar na leitura e escrita de próprio punho e a partir de suas hipóteses.

Nessa direção, corre-se o risco de entender que os aspectos discursivos devem vir primeiro que os notacionais e não compreendidos como parte de um mesmo objeto de conhecimento, pelo qual as crianças se interessam e com o qual lidam de maneira complexa, por fazerem parte de práticas sociais de uso da escrita e leitura.

Por que ler com os ouvidos e escrever com a boca seriam mais importante do

⁴ Informações obtidas por meio de registro reflexivo da professora do Grupo 4 do Colégio Miró, em 2019.

que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos? Então a leitura pelo aluno e escrita pelo aluno não são, igualmente, importantes? Onde fica a ideia piagetiana de que a aprendizagem resulta da interação entre o sujeito e o objeto? Se a ideia é que as crianças tenham o direito de se apropriar de um conhecimento que é parte do seu contexto cultural, e que lhes interessa muito, é preciso assegurar que elas possam ler com os olhos e escrever com as mãos.

A alfabetização compreendida apenas como domínio das relações entre os grafemas e fonemas, que fora largamente, e ainda o é, defendida pelos métodos fonéticos/silábicos, e que povoaram, e seguem presentes, nas classes das crianças de seis anos nas escolas públicas e privadas brasileiras, apresentava como percurso didático, prioritário, os exercícios de cópia de letras e suas combinações em sílabas e formações de palavras “simples” que deviam ser memorizadas pelos alunos e alunas, para, então, poderem repetir em novas formações vocabulares, mudando apenas as letras de lugar, mas se mantendo dentro do que se chamava de famílias silábicas. Nessa perspectiva o sistema de escrita era reduzido a um código de transcrição da escrita e acreditava-se que sua apropriação acontecia através da formação de encontros vocálicos, sílabas, palavras e frases.

A alfabetização, assim concebida, impunha às crianças o estabelecimento de relações com o sistema de escrita alfabético através de ações “forçadas” pela escola, que nada tinham a ver com a cultura do escrito, imersa na vida da sociedade brasileira, à qual estamos nos referindo. Desse modo, não é de se estranhar que fosse justificável “o atraso” do seu acesso às crianças pequenas, por tais práticas estarem relacionadas a um “academicismo” típico do Ensino Fundamental, e que deveria ser evitado pelo ciclo do Infantil.

O equívoco comum do afastamento das normas sociais de uso da leitura e da escrita, praticado pelas instituições de ensino, independente de em qual ciclo escolar ocorra, nos parece apenas uma das pontas desse “iceberg” que buscamos discutir envolvendo as ações alfabetizadoras na Educação Infantil, inclusive.

3.2 DE QUE ALFABETIZAÇÃO ESTAMOS FALANDO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Segundo Ferreiro (1992, p. 64), “Ingressar nas culturas do escrito não é uma permissão dada pela escola”. Desde a maternidade, somos identificados pela escrita dos nossos nomes e de nossas mães nas pulseirinhas que colocam nos nossos

braços. Assim, a escrita nos atravessa desde o momento em que chegamos ao mundo, cumprindo com uma das suas funções, que é a de nos identificar como o bebê de nome tal, que “pertence” a tal mãe, por exemplo.

Esse objeto de conhecimento, quando conquistado, nos confere poder e segurança, como sutilmente nos apontou a criança da primeira narrativa desta seção, e, portanto, é papel da escola favorecer o acesso a ele desde o momento em que a criança ingressa nesse ambiente educativo. Entendemos por alfabetização o ingresso nas culturas do escrito e, portanto, também a lida com situações reais de uso desses procedimentos, inclusive na Educação Infantil.

A abordagem psicogenética construtivista, a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, nos aponta caminhos na direção de compreender como as crianças constroem ideias acerca do funcionamento do sistema de escrita. Em suas pesquisas, as autoras nos indicam as distintas conceitualizações que as crianças elaboram até serem capazes de escrever e ler de modo canônico. As diversas produções infantis, veiculadas nas investigações dessas pesquisadoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)(FERREIRO, 1992), revelam conceitualizações das crianças sobre a escrita, também na Educação Infantil, deixando claro que tal atividade cognitiva não é nociva nem inadequada, uma vez que se dá a partir de um movimento espontâneo dos sujeitos que aprendem.

Nessa dialética de transformar o objeto de conhecimento com o qual lidam, e serem transformadas por ele, as crianças podem avançar, sobremaneira, na construção de ideias (mesmo que parciais) sobre como funciona o nosso sistema de escrita. Assumir essa abordagem significa compreender que escrever não se reduz a uma simples transcrição fonética, por meio da qual se “domina” o sistema de escrita alfabético.

Quando falamos de alfabetização na Educação Infantil não estamos nos referindo a treino de letras, cópia de palavras, atividades de recitação de sons, ou exercícios de formação de famílias silábicas, numa abordagem transmissiva e tecnicista. Estamos nos referindo a abrir espaço na Educação Infantil para que os escritos possam ter lugar, para que as crianças possam brincar de escrever e de ler. E ao fazê-lo, possam pensar sobre a lógica de funcionamento desse objeto cultural do qual nasceram herdeiras.

Defendemos a ideia de que o direito à alfabetização não se aparta do direito à infância, tal qual nos apontam as autoras a seguir:

As discussões sobre as relações entre infância e alfabetização perduram há décadas no Brasil. Desde 1993, ano da primeira publicação do livro *Reflexões sobre Alfabetização*, Ferreiro nos provoca a pensar que as crianças “nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento”. (2001,p.65). No entanto, o discurso hegemônico entre os educadores brasileiros que estudam e pesquisam a infância é que a alfabetização não deve ser uma responsabilidade da Educação Infantil. Para assegurar o direito à infância nega-se o direito à alfabetização. Essa oposição também se apresenta quando se defende o brincar e as interações como aspectos estruturantes da Educação Infantil. (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020,p. 274).

Considerar a criança como ser capaz de, ao interagir com esse objeto de conhecimento, transformá-lo, ao tempo que se transforma e avança na direção de usá-lo de modo consciente e eficaz, é oposto a “ensinar” as letras e seus sons. É também distinto de desconsiderar que a forma como os pequenos interagem com os conhecimentos está, fortemente, atravessada pela experiência do brincar e, desse modo, distinto da ideia de receber informações como sujeitos passivos em situações de ensino e transmissão de conhecimento pelo professor.

Oferecer condições para que as crianças possam pensar sobre como se escreve algo que desejam comunicar, por exemplo, ao propor para elas cantos de brincadeiras de faz de conta nos quais os escritos socialmente circuláveis se façam presentes, propõe um caminho na direção de uma alfabetização que entende a criança como um sujeito ativo e pensante, e, portanto, capaz, desde tenra idade, de levantar ideias acerca dos usos e funcionamento da escrita enquanto objeto cultural. Assim o fazem os pequenos em situações cotidianas, mesmo sem autorização da escola, como vemos no relato a seguir:

Júlia e eu estávamos andando de carro e, quando paramos em um dos semáforos, identificou em um ônibus a palavra JAUÁ:
 Júlia: Mamãe, olha só! Meu nome!
 Mãe: Não estou vendo. Onde está escrito seu nome?
 Júlia: Ali, ó!
 Mãe: Não estou vendo!
 Júlia: Ah, não é meu nome, não! Tá faltando letra no meio para ser meu nome.

(Relato oral de Giovana Cristina Zen⁵)

⁵ Esse relato oral foi obtido em conversa com a Profa. Dra. Giovana Zen a respeito das experiências alfabetizadoras vivenciadas com a sua filha, Júlia, aos 5 anos de idade.

O episódio vivido por Júlia reforça em nós a perspectiva de que crianças pequenas pensam, ativamente, sobre os conhecimentos com os quais interagem, e o fazem de modo espontâneo, empenhando todos os seus saberes, anteriores, para dar sentido aos atos de ler e escrever.

Nessa situação vimos uma criança realizando uma reflexão conceitual sobre quais letras, e em que ordem, devem ser colocadas para verificar se de fato estaria escrito o seu nome no ônibus. Ao fazê-lo, observa que existem letras em comum, mas rapidamente percebe que faltam algumas e que a ordem em que estão dispostas não corresponde à escrita deste.

Em alguma medida também lhe ocorreu a ideia de que naquele local (chaparia do ônibus) não “pudesse” estar escrito o seu nome de batismo. Observa-se uma criança muito pequena pensando sobre a escrita de maneira complexa, ou seja, atentando-se para determinadas características do sistema de escrita para compor o seu nome, mas também ajustando suas ideias, considerando o suporte do texto onde, pretensamente, lia-se sua graça como incompatível com este.

A escrita é um sistema de representação complexo e construído socialmente (FERREIRO, 2018) e não um código, e desse modo, pensar em situações didáticas a serem propostas aos pequenos na Educação Infantil implica considerar tal afirmativa. A alfabetização, que tanto “assombra” por representar prelúdio de ensino e formalizações que devem ser evitados nesse ciclo escolar, pode ser reposicionada ao ser compreendida como direito das crianças de se aproximar da língua escrita. Ferreiro (2007, p. 57) nos auxilia a aprofundar essa reflexão ao apontar que “Iniciar-se na cultura escrita e conseguir transitar com familiaridade dentro dela, como se ela fosse a própria casa, este deveria ser o objetivo básico da educação, das creches até os níveis superiores”.

A despeito dessa afirmativa, os documentos oficiais revelam compreensões distintas acerca do quando, como, em que medida e com quais propósitos o ingresso nas culturas do escrito deve (ou não) ser favorecido pelo ciclo da Educação Infantil.

Se tomarmos os documentos oficiais para o referido segmento escolar e analisarmos como o objeto de conhecimento língua é tratado, pedagogicamente, notamos que não há consenso quanto a tal tratamento entre os documentos que comentaremos a seguir.

3.3 ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil, publicado em 1998, sugere práticas nas quais a língua escrita e a leitura sejam usadas pelas crianças em situações que se aproximam das socialmente válidas. Ou seja, a língua é tratada como objeto cultural encarnado em contextos de uso e, portanto, deve ser usada de modo a respeitar suas funções. O documento encoraja, ainda, estratégias didáticas nas quais os pequenos usem a linguagem com vistas a se comunicarem. Apesar do respeito à natureza do objeto cultural observado no modo como as práticas são orientadas no RCN, percebe-se que há pouca ênfase em situações nas quais as crianças sejam convidadas a escrever ou pensar sobre o funcionamento do sistema alfabético, nos fazendo acreditar que se acolhe a lógica de distinguir alfabetização e letramento.

A organização do referido documento, por linguagens, sugere um tratamento por demais “disciplinar”, de maneira que as práticas são marcadas pelos supostos limites conceituais entre as “áreas”, e dessa maneira, a língua perde a possibilidade de “estabelecer diálogo” com outros campos de conhecimento, dentro do currículo proposto para a Educação Infantil.

Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo. (BRASIL, 1998, p. 179).

O trecho acima, extraído do RCN, na parte que trata da linguagem Natureza e Sociedade, propõe uma orientação didática de cultivo de plantas e hortaliças com as crianças, por exemplo. Essa proposta, no entanto, em nada se articula com as que poderiam estar previstas para o campo da escrita e leitura. Não há qualquer indicação de ações em que as crianças pudessem escrever os nomes das hortaliças nas plaquinhas indicativas nos canteiros, tomar nota das transformações ocorridas na horta, ou ainda buscar onde estaria escrito o nome de algumas das plantas em que se notava a aparição de pulgões, por exemplo, empreendendo tais ações a partir dos seus conhecimentos prévios, sem a expectativa de fazê-lo dentro da

norma canônica da escrita.

Também não aparece na orientação didática a leitura de textos informativos pelo professor, o que poderia se constituir em fonte de conhecimento, e assim favorecer aos pequenos a escuta de texto escrito com o propósito de ler para se informar sobre como cultivar as hortaliças nos canteiros e/ou vasos da escola.

Os contextos investigativos, também comuns nas Ciências da Natureza, não se articulam com os objetivos e estratégias didáticas previstas no campo da linguagem, evidenciando o tom disciplinar presente no RCN.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, rompem com a lógica “disciplinar” para organização do currículo, apostando num ciclo escolar assentado num fundamento orgânico e integral.

No que tange à inserção de ações na direção da aprendizagem da leitura e da escrita, o referido documento, no entanto, dá passos para trás. Não cita a palavra alfabetização e, no que diz respeito ao ingresso nas culturas do escrito, afirma apenas que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir situações que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2010, p. 25).

Gerou grande espanto também a ausência das palavras ‘leitura’ e ‘escrita’ no título do campo de experiência que supostamente abordaria a inserção das crianças nas culturas do escrito na terceira e última versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O nome “Escuta, fala, pensamento e imaginação” sugere um trabalho muito mais efetivo no campo da oralidade do que acerca da escrita, propriamente dita. Entre os 27 objetivos previstos no referido documento, apenas 1 (um) faz alusão à reflexão sobre o sistema de escrita, sugerido às crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

Se pensarmos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta as direções para onde as instituições de ensino guiarão seus currículos, e que nestas há uma inexpressividade em relação ao trabalho com leitura e escrita no segmento infantil, ao menos nos cabe questionar: Considerando que estamos imersos numa sociedade grafocêntrica, quais os desdobramentos para as crianças da Educação Infantil ao se subtrair valor e importância para a leitura e escrita nesse segmento

educativo?

Acessando o percurso pelo qual passou a escrita do documento nacional e suas discussões, nos deparamos com os seguintes dados:

O campo de experiência 'Escuta, fala, pensamento e imaginação' foi assim denominado na primeira e terceira versões. Na segunda versão, sua nomenclatura foi alterada para 'Escuta, fala, linguagem e imaginação'. A título de esclarecimento, é importante situar que em uma das versões da BNCC, que chegou a circular por ocasião das audiências públicas, o campo de experiência em tela teve a nomenclatura alterada para 'Oralidade e escrita', o que suscitou grande resistência por parte daqueles que parecem querer apagar a língua escrita no currículo da educação infantil. (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020. p. 11).

É importante destacar que, ao assumir o campo destinado à linguagem excetuando a leitura e a escrita do seu título, se assume como política nacional a ideia de que na Educação Infantil cabem apenas as práticas culturais e discursivas, compreendidas como letramento, enquanto aquelas relacionadas à alfabetização e a seus aspectos linguísticos destinam-se ao ciclo posterior.

Para esclarecer essa questão é preciso retomar a reflexão sobre o próprio processo de apropriação da cultura escrita, o que exige uma retomada histórica e conceitual acerca dos termos alfabetização e letramento, compreendidos como dois processos distintos, que compõem o desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita.

No Brasil, Leda Verdiani Tfouni, da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, trouxe o termo letramento em oposição à alfabetização. Considera a alfabetização como o processo que se destina à aquisição da escrita, e o letramento diz respeito aos aspectos discursivos e sociais de uma determinada sociedade letrada. Em 1988, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, publicado pela Editora Pontes, a autora explica:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Na década de 1990, o conceito de letramento ganha destaque no cenário educacional brasileiro. Os estudos de Kleiman (1995) e Soares (1985) são os mais representativos nesse período, mas certamente as proposições de Soares (2016) são as que mais influenciaram as pesquisas e propostas educacionais. Soares (2016) reitera essa ideia e afirma que a aprendizagem inicial da língua escrita é composta de três facetas: a faceta linguística, que corresponde à representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa, que se refere às habilidades de compreensão e produção de texto; e a faceta sociocultural, relacionada aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Apesar de afirmar que as três facetas “[...]se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto.” (SOARES, 2016, p. 32), a autora segue reafirmando que a primeira faceta se refere à alfabetização e as duas últimas ao letramento.

A dicotomia entre alfabetização e letramento impactou significativamente a concepção de ensino das práticas sociais de leitura e escrita na infância. No contexto educacional brasileiro, a discussão sobre a pertinência em alfabetizar ou não na Educação Infantil tem gerado muitas polêmicas. As diretrizes e programas oriundos da instância governamental, assim como grande parte dos profissionais reconhecidos como referência nos estudos sobre a infância, defendem que a alfabetização não se configura como um objetivo da Educação Infantil. Entretanto, como afirma Ferreiro (2001):

Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (FERREIRO, 2001, p. 65).

Ainda analisando os documentos oficiais, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), datado de 2019, assume uma abordagem oposta às orientações previstas nos RCN, DCNEI e também BNCC, no que toca ao tratamento pedagógico dado ao objeto de conhecimento língua escrita, filiando-se à ideia da alfabetização por meio de treinos fonológicos que devem ser iniciados na Educação Infantil com vistas a contribuir com o processo a ser efetivado no Ensino

Fundamental.

Se na BNCC há extrema reserva com relação à alfabetização na Educação Infantil, com a publicação do PNA vemos um movimento oposto, tanto na inclusão da Educação Infantil como ciclo onde os investimentos na aprendizagem da leitura e da escrita pelos pequenos são anunciados, como pela assunção da abordagem cognitivista, em que a crença para a aprendizagem da escrita e da leitura é resultado da transposição linear do oral para o escrito.

A seguir, em trecho retirado do PNA, o entendimento sobre como deveria se dar o processo de alfabetização pelas crianças:

Como as crianças aprendem a ler e escrever e quais as melhores maneiras de ensiná-las não é simples questão de opinião. Os cientistas que estudam instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que dão respostas definitivas a estas perguntas e descartam opiniões incorretas. Suas descobertas revelam que os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita. Eles precisam aprender as formas, os sons e os nomes das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras. (BRASIL, 2019, p. 16).

Nota-se que as orientações para a organização dos currículos nas escolas brasileiras para a primeira infância, no que tange à língua escrita, não se mostram alinhadas, inclusive nas referências teóricas que os sustentam.

Enquanto as DCNEI e BNCC invisibilizam a escrita como um objeto cultural de importância e direito das crianças, o PNA trata a escrita como um código de transcrição da fala a ser aprendido por meio de treinos fonológicos.

De um lado da história, vimos a Educação Infantil sair da condição de ciclo preparatório para o Ensino Fundamental e, portanto, ceder lugar de importância e sentido em si mesmo, para investir, precocemente, em ações pedagógicas que favoreceriam o processo de alfabetização. De outro lado, vimos o afastamento de ações que promovessem o acesso às culturas do escrito pelas crianças pequenas, com o argumento de distanciar-se da lógica acadêmica típica do ciclo do Ensino Fundamental, e que, portanto, feriria os propósitos de trabalho pedagógico para as crianças pequenas.

Tomando as situações narradas, envolvendo as crianças e sua lida com a leitura e a escrita, compartilhadas nesta seção, e relacionando-as às práticas de linguagem previstas na BNCC, notamos que, enquanto nas situações

compartilhadas os pequenos lidavam com o sistema de escrita e sua natureza complexa, ou seja, nas suas distintas dimensões (social, discursiva, linguística, afetiva), percebemos que o entendimento da alfabetização para a Educação Infantil, previsto no documento em questão, dicotomiza alfabetização e letramento, compreendendo que nesse segmento cabem as práticas sociais de linguagem, mas não a sua dimensão linguística, por exemplo.

O ensino da leitura e da escrita deve ser concebido como o ensino de práticas culturais. Isso pressupõe preservar, na escola, o sentido que as práticas sociais de leitura e escrita têm fora dela. A pesquisadora Lerner (2002, p. 17) defende que “[...] o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.” Para a autora, assumir as práticas sociais de leitura e escrita como objetos de ensino implica propor às crianças atividades com as quais elas desenvolvam comportamentos de leitoras e leitores, escritoras e escritores e falantes reais.

Emília Ferreiro, em seu texto clássico “Reflexões sobre Alfabetização”, chama a atenção para a importância de ofertar às crianças experiências de leitura e escrita na escola e fora dela, contrariando a lógica, demasiadamente difundida no âmbito dos educadores infantis, da não maturidade destas para lidar com o sistema de linguagem.

A tão famosa ‘maturidade para a leitura e escrita’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita ‘esperando que amadureça.’ (FERREIRO, 1992, p. 101).

Nesse contexto, cabe pensar no percurso histórico das políticas públicas de alfabetização brasileira e suas eficácias. Ao longo dos últimos cinquenta anos no Brasil, alguns programas de alfabetização foram postos em ação: Programa Nacional de Alfabetização, PNA (1964); Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAF (1968 – 1978); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, EDUCAR (1985); Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, PNAC (1990); Plano Decenal de Educação para Todos, EDUCA BRASIL (1993); Programa de Alfabetização Solidária, PAS (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA

(2001); Mobilização pela Qualidade da Educação, PRO-LETRAMENTO (2005); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC (2012); entre outros.

Ao longo de meio século de políticas públicas, observamos que os referidos investimentos estavam voltados, prioritariamente, para o segmento do Fundamental e modalidade de ensino para jovens e adultos, quando a leitura e a escrita autônoma bem como a participação em diversas práticas sociais de leitura e escrita já deveriam ter sido conquistadas por esses atores.

A Educação Infantil não aparece como ciclo escolar no qual os investimentos para alfabetização pareçam possíveis ou eficazes.

Compreender que a alfabetização é um processo que se dá por meio da interação dos sujeitos com os escritos, constituintes da cultura letrada, que é vivida de modo ativo e reflexivo também na troca com seus pares e por intermédio de situações de brincar, nos anima a reposicionar a relação da Educação Infantil com a alfabetização.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa, suas bases epistêmicas, a natureza desta, sua abordagem e ainda os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

Também discorreremos sobre o contexto da investigação, bem como enunciaremos os participantes e os critérios de seleção destes e a sua conexão com o objeto de pesquisa apresentado.

Por fim, ainda nesta seção do texto, exporemos os procedimentos assumidos para analisar e produzir compreensões acerca dos dados gerados a partir desta investigação.

4.1 A PESQUISA E SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Entrar na escola para “olhar” suas práticas, as pessoas que integram essa realidade e as formas como se relacionam, entre si e com os conhecimentos, é uma tarefa delicada. O pesquisador se vê implicado com esses atores e precisa desenvolver uma atitude atenta e respeitosa para que possa, por meio dos olhares e falares das crianças, destacadamente sujeitos primeiros dessa investigação, construir interpretações acerca de como, ao brincar, se relacionam com a leitura e a escrita.

Realizar uma investigação envolvendo atos humanos exige do pesquisador uma atitude respeitosa e atenta. A complexidade que atravessa esses atos precisa ser considerada, de modo a planejar dispositivos de investigação que busquem abarcar as diferentes dimensões destes, fazendo ascender ao ato de pesquisar ‘um olhar’ em perspectiva. (MACEDO, 2021, p. 69).

O olhar em perspectiva chama o pesquisador a atentar-se para as múltiplas direções nas quais precisa focar a atenção, de modo a não correr o risco de realçar em demasia um aspecto da investigação, perdendo-se de outros que podem auxiliá-lo a produzir compreensões mais alargadas acerca do campo de investigação sobre o qual se debruça.

Nesse sentido, considerando o objeto de investigação deste trabalho, seu contexto e atores envolvidos, a pesquisa qualitativa, numa abordagem fenomenológica, na modalidade de etnopesquisa, de natureza exploratória e apoiada pela análise documental, observação participante e roda de conversa, se

ajusta bem ao rumo metodológico que assumimos neste estudo.

Intencionamos com a referida investigação analisar possíveis articulações entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever, realizadas por crianças de 5 anos, no contexto do jogo simbólico. Assim como:

1. Analisar os diversos entendimentos acerca da relação entre alfabetização e Educação Infantil, a partir dos documentos oficiais e da literatura acadêmica;
2. Compreender como os recursos gráficos disponíveis no jogo simbólico são incorporados pelas crianças, durante o ato de brincar de faz de conta;
3. Identificar se os atos de brincar e os atos de ler e escrever se sobrepõem no contexto do jogo simbólico, colocando um a serviço do outro, e comprometendo, assim, a sua intencionalidade;
4. Refletir sobre os impactos das decisões político-pedagógicas relacionadas ao ato de brincar e aos atos de ler e escrever, na educação das crianças de 5 anos.

Tomando os objetivos acima como norte da nossa investigação, buscamos, por meio da análise documental, observação participante e da roda de conversa, produzir os dados sobre os quais nos debruçamos para realizar nossa análise, descrição e elucidações sobre a interseção entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever pelas crianças.

4.1.1 A etnopesquisa como escolha de percurso

Ao propor uma pesquisa envolvendo sujeitos e sua história, num determinado tempo histórico, pertencentes a um grupo social e cultural e participantes de uma trama escolar, a abordagem qualitativa, através da modalidade da etnopesquisa, se encaixa de maneira mais ajustada à investigação em foco. Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) nos ajudam a compreender a escolha pelo percurso qualitativo ao apontar que:

Uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do

exercício e prática de novas formações *autosocio-antropo-ecológicas*. Eis o ponto forte, então, da pesquisa qualitativa postulada: um saber relativo à sustentabilidade da existência humana em sua morada planetária. Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação. (MACEDO;GALEFFI;PIMENTEL, 2009,p. 27).

A pesquisa qualitativa, tal como nos apontam os autores acima, nos colocou o desafio de realizar uma investigação implicada com o contexto que adentramos, nos proporcionando um experiência relacional e dialógica. Estamos lidando com sujeitos humanos e sua pluralidade e, portanto, foi preciso estar aberto para perceber os fenômenos, vendo-os não de modo a numeralizá-los, mas sim, compreendê-los para buscar elucidá-los, sabendo serem estas elucidações parciais e vistas a partir de uma perspectiva.

Entendemos ainda que ao (inter)agir com as crianças, os professores e outros atores envolvidos nos atos de brincar de faz de conta de salão de beleza e barbearia, estamos participando dessa experiência e, assim, por meio da (inter) relação com esses atores, buscando compreender como inter-relacionamo brincar e o ler e escrever. Macedo (2015) nos ajuda a validar a nossa escolha pela etnopesquisa ao apontar que:

A experiência do outro está colocada na pesquisa com o *status* de um modo *outro* de criação de saberes, acontece, no entre-nós, no entre-dois, proporcionado pelas interações no processo mesmo da pesquisa. O pesquisador e os atores sociais implicados, via encontros generativos, produzem a heurística da pesquisa sem descartar a experiência das pessoas e nem a experiência e a responsabilidade do pesquisador por aquilo que concluiu como resultado das suas ações de pesquisa. Faz-se necessário frisar, que esta abordagem não pode ser confundida com uma epistemologia espontaneísta ou populista e que, portanto, descarta a objetivação das realidades pelo pesquisador, que dispensa o planejamento rigoroso ou o rigor como responsabilidade para qualificar o ato de pesquisar e a pesquisa propriamente dita. (MACEDO, 2015, p. 30, grifo do autor).

Considerando os pontos defendidos por Macedo (2015) acima, encontramos na etnopesquisa respaldo teórico para ancorar o nosso percurso metodológico, uma vez que essa modalidade considera como fundante, numa investigação nas ciências sociais, destacadamente na educação, o contexto, a participação e a interação entre

os atores do estudo, conceitos estes marcadamente presentes nas situações tomadas como ponto de investigação deste estudo.

A reflexão sobre as possíveis relações entre o brincar e as práticas de leitura e escrita não são compatíveis com uma quantificação asséptica ou com padrões de comportamentos definidos a priori. É importante tomar uma análise multirreferencializada na qual o pesquisador irá se ancorar para analisar as percepções dos contextos observados, colocando-os em relação com os sujeitos da investigação.

Assim, a partir dessa perspectiva de reflexão, pretendemos analisar, compreensivamente, como podem se relacionar o ato de brincar e os atos de ler e escrever, no contexto da brincadeira de faz de conta de salão de beleza e barbearia em duas classes de crianças de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano de Góes.

4.1.2 Procedimentos de pesquisa

Para empreender esse estudo demarcamos um campo de investigação que envolve as ações empreendidas pelas crianças enquanto brincam de faz de conta de salão de beleza e barbearia, a interação que estabelecem com os recursos oferecidos, em especial os gráficos e também com o pesquisador responsável pela investigação.

A pesquisa documental é aquela cujos dados são advindos de documentos com o objetivo de adquirir informações, neles contidos, com vistas a compreender um fenômeno. É um procedimento que toma, como base, técnicas de assimilação, compreensão e análise de um coletivo de arquivos. Cabe ao pesquisador destinar especial atenção à escolha destes, seu acesso e sua análise de modo a assegurar que esta última o auxiliará a produzir sentido e compreensões acerca do fenômeno sobre o qual está debruçada a sua investigação.

Analisamos alguns documentos oficiais destinados a estabelecer os marcos de aprendizagem da leitura e da escrita em âmbito nacional e municipal, e destinados à Educação Infantil, em especial ao grupo de 5 anos, buscando estabelecer conexões entre estes e a maneira como as crianças se relacionaram com o ler e o escrever enquanto brincaram de faz de conta (seções 3 e 4). As observações advindas dessa análise serviram de modo expressivo para construir

nossas considerações acerca dos dados produzidos no campo de pesquisa.

Conforme anunciado acima também a observação participante assume lugar de importância na produção dos dados da nossa pesquisa. Nesse sentido, vejamos o que Deslandes (1994) nos aponta como características dessa técnica de pesquisa:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de imponderável e evasivo na vida real. (DESLANDES, 1994, p. 59-60).

O caráter de imprevisibilidade, trazido pelo autor acerca da observação participante, dialoga, sobremaneira, com a forma como encaminhamos as situações de produção de dados deste estudo. Se por um lado, estivemos “face a face” com a situação e tal imersão nos proporcionou contato direto com dada realidade, por outro lado, tal imbricação também nos permitiu refletir sobre o nosso fazer pesquisa, enquanto a fazíamos, percebendo assim um potente movimento de impacto da realidade sobre nós, ao tempo que acreditamos ter também provocado impacto no contexto da pesquisa.

A alternância de comportamento pelo pesquisador, aludida por Deslandes (1994) no trecho acima, ressalta a importância de compreender a natureza complexa dos fenômenos que elegemos investigar e o esforço de assumir “lugares” distintos para produzir entendimentos e elucidações mais alargadas sobre estes. Nesse sentido, é valioso alternar o “olhar” entre estar implicado e envolvido na brincadeira das crianças, por exemplo, fazendo parte dela, e se mantendo distante e à parte do brincar para observar sob outra perspectiva.

A roda de conversa à qual nos referimos nesta seção, e que foi usada também como instrumento de produção de dados desta pesquisa, cumpriu a função de nos aproximar da equipe pedagógica da escola, e da sua narrativa. Foi por meio da roda que pudemos ouvir as professoras e conversar com elas a fim de nos aproximar das suas ideias, suas práticas e também da cultura escolar e da maneira como se entende o brincar e a sua interação com o ler e o escrever. Macedo (2021) nos ajuda a compreender a roda de conversa como dispositivo de pesquisa ao sustentar que:

A roda de memória e conversas nos ajuda nessa pluralização quando pleiteia um momento de narração amplamente dialogizada do que nos passou e nos passa tendo como suporte um grupo de pessoas disponíveis para ouvir, contar, dialogar, ou seja, *com-versar* sobre experiências que lhes tocaram e lhes tocam. (MACEDO, 2021, p. 126-127, grifo do autor).

Desse modo, compreende-se que a roda de memórias e conversas possibilita ao sujeito um espaço dialógico e de escuta sobre as vivências. Pode promover também uma situação de envolvimento entre os atores implicados na situação de investigação a partir da interação entre estes e suas narrativas. Vejamos o que Macedo (2021) segue comentando sobre a roda de conversa.

Conversa como *com-versação* implica que, numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação da/com experiência, tem-se acesso a diversas versões pela *narrativa com-versada*. Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou seja, interpretações sobre o que se conversa. Há nesse encontro em com-versações um potente valor generativo. (MACEDO, 2021, p. 127, grifo do autor).

A roda, tal qual afirma o autor, funciona como dispositivo de trocas. De produção de versões sobre o mesmo fenômeno. E assim também foi assumido por nós, na medida em que estivemos a todo tempo em *conversações*, buscando, por meio das narrativas dos educadores, nos aproximar, respeitosamente, dos atores que compunham a realidade da CMEI Tertuliano de Góes, e fazer ajustes do uso dos dispositivos ao longo da investigação, de modo a melhor compreender a realidade na qual estávamos imersos.

Ao realizar a nossa escrita descritiva sobre o vivido fomos construindo ideias e saberes e partilhando-os, conscientes de que estes são compreensões parciais do objeto sobre o qual nos colocamos a “olhar”. No campo empírico buscamos produzir dados, construir ideias, vivenciar situações que pudessem potencializar a construção de compreensões acerca do objeto de investigação.

Foi no campo o lugar onde pudemos compor considerações, análise e conclusões parciais sobre os pontos tensionados no constructo do estudo em questão. A brincadeira de faz de conta de salão de beleza e barbearia que propusemos aos grupos de crianças de 5 anos do CMEI Tertuliano de Góes foi o contexto no qual produzimos os dados da pesquisa.

Além dos instrumentos elencados como meio de aproximação do nosso objeto de conhecimento, nos utilizamos das notas do pesquisador, filmagens e

fotografias das sessões de brincadeira das crianças.

4.1.3 Procedimentos éticos

Este projeto foi registrado na Plataforma Brasil e atende a todos os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética, sob a Resolução nº 466/2012, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. A referida resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

A pesquisa em questão foi aprovada através do Parecer Número 5.919.023, que considerou o projeto "[...] relevante, factível, necessário e que apresenta os requisitos éticos necessários para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos."

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Observar as crianças envolvidas no ato de brincar e em atos de ler e escrever pressupõe do pesquisador a entrada na escola em seu funcionamento presencial. Desde que iniciei a escrita do projeto de pesquisa para me candidatar a uma vaga no mestrado na UFBA, imaginei que essa investigação poderia acontecer na CMEI Tertuliano de Góes. Conheci essa escola em 2018, quando na época atuava como formadora de coordenadores e diretores escolares do projeto Nossa Rede, empreendido pela Secretaria de Educação do Município de Salvador, entre os anos de 2017 e 2020. Na ocasião, acompanhava as práticas alfabetizadoras da Escola Nossa Senhora de Fátima, vizinha da Tertuliano de Góes, no Alto das Pombas, e fui convidada pela diretora para visitá-la, pois estaria ocorrendo no CMEI uma feira de ciências.

A minha conexão com aquela instituição foi imediata. O espaço escolar estava muito bem cuidado, as salas de aula transpareciam uma mobilização pelas crianças e suas produções. As professoras se mostravam interessadas por um fazer pedagógico qualificado e, sobretudo, pareciam respeitar a infância e a necessidade

dos pequenos de brincar e interagir.

A casa que abrigava a escola não era grande, nem provida de espaço verde ou parques infantis com variedade de brinquedos, mas na sua simplicidade reunia os atributos esperados para acolher as crianças e oferecer uma educação infantil bem-intencionada. A diretora descreveu o CMEI em trecho de documento interno compartilhado conosco.

O CMEI – Centro Municipal de Educação Tertuliano de Góes – foi fundado no dia 30 de julho de 1964 e recebeu este nome em homenagem ao professor Tertuliano de Góes, segundo informações de alguns moradores da comunidade local. A creche-escola está localizada no bairro do Alto das Pombas, Salvador, Bahia, em um prédio antigo de duas casas. Possui quatro salas de aula, uma sala da direção, que funciona como secretaria/coordenação e sala de professores, uma cozinha contendo despensa, dois sanitários adaptados para crianças menores e uma área externa com alguns brinquedos para as crianças.

O CMEI atende crianças de 2 a 5 anos, nos turnos matutino e vespertino. Atualmente possui 90 estudantes no turno matutino e 86 no turno vespertino. O quadro de funcionários é formado por uma diretora, uma vice-diretora (que desempenha o papel de coordenadora no contraturno), uma secretária escolar e oito professoras – sendo 7 (sete) efetivas e uma contratada –, um auxiliar administrativo, dois manipuladores de alimentos contratados pela empresa terceirizada que oferta a merenda escolar das crianças, uma agente de educação, quatro auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) terceirizados e dois auxiliares de desenvolvimento infantil (PNE – pessoas que trabalham com crianças com necessidades especiais), dois auxiliares de serviços gerais e dois agentes de portaria terceirizados.

A comunidade do Alto das Pombas, onde fica localizado o CMEI, encontra-se no centro da cidade de Salvador. É um bairro que possui um vasto comércio local, a exemplo: mercados, farmácia, lojas, padarias e restaurantes. Também conta com igrejas, posto de saúde e casas residenciais, em sua maioria habitadas por moradores de baixa renda. Por isso, a necessidade de uma creche-escola de Educação Infantil.

Esse bairro mantém uma longa e vigorosa parceria com a Faculdade de Medicina da UFBA, que ao longo de mais de trinta anos vem empreendendo ações conjuntas de saúde e educação, gerando, por meio dessa parceria, produções acadêmicas de relevância e também ações de saúde pública na região.

No livro *Entre olhares e vivências no Alto das Pombas* podemos acessar uma boa descrição do bairro:

O Alto das Pombas, cujos limites se fundem com seu vizinho, Calabar, está localizado numa colina no bairro da Federação, predominantemente residencial, embora grande parte dos estabelecimentos comerciais esteja

localizada em sua via principal de acesso local, única entrada carroçável, a Rua Teixeira Mendes. Ela conta com alguns estreitos ramais – rampas e escadarias – que levam ao Calabar, à Federação e à Avenida Centenário, vias apenas para uso pedestre. O lugar é bastante conhecido pela proximidade com o Cemitério Campo Santo, inclusive, grande parte dos terrenos onde foram construídas as habitações, inicialmente no Alto das Pombas e, em seguida, no Calabar, faziam parte, até recentemente, da FSG, patrimônio da SCMB. O nome “Alto das Pombas”, segundo relatam oralmente os moradores, se deve ao fato de que, no passado, a área era muito arborizada e, por isso, para lá acorriam caçadores que vinham atraídos pelos bandos de pombos que ali viviam e se alimentavam das espécies frutíferas que encontravam naquelas matas nativas. (ARAÚJO; MOTA; MUCCI; JACOBINA, REIS, 2022, p.53-54).

O bairro é marcado por uma história de luta feminina em favor do provimento de educação de qualidade, liderado pelo Grupo de Mulheres do Alto das Pombas–GRUMAP –, também afirmativo nas lutas do movimento negro e engajado com ações de fortalecimento da comunidade, através da veiculação de informações úteis aos moradores e a sua vida cotidiana, ou seja, se constitui num agrupamento atuante politicamente.

As marcas da cultura de lutas afirmativas e o engajamento dos moradores do Alto das Pombas nas ações de fortalecimento do direito à educação para as crianças são perceptíveis também na escola e sua equipe pedagógica. As professoras apresentam um fazer pedagógico ancorado em estudo e pesquisa, assim como atuam de modo reflexivo e democrático, ao discutirem, coletivamente, as decisões educativas, e o fazem buscando articular-se com a escuta a sua comunidade interna e externa.

Vemos o interesse da equipe em pensar, criticamente, o seu fazer docente e, desse modo, acolher a nossa pesquisa na escola vai ao encontro dessa postura investigativa e de interesse por discutir seu currículo. Gallefi, Macedo e Pimentel(2009) nos advertem acerca da perspectiva implicada dos atores que participam de uma pesquisa apontando que:

Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lado lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se ‘naturalizou na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigações. (GALLEFI; MACEDO; PIMENTEL, 2009, p.129).

O convite a “pensar junto” sobre o ato de brincar e os atos de ler e escrever em contexto de faz de conta de salão de beleza e barbearia, direcionado às

crianças, a partir de um olhar outro, e não naturalizado pelo cotidiano, proposto pela nossa pesquisa aos professores da Tertuliano de Góes, figura como possibilidade de (trans)formar o fazer didático rotineiro em fazer ação investigativa reflexiva.

Elegemos o grupo final da Educação Infantil (5 anos) para participar da pesquisa, por entendermos que as crianças dessa idade, em geral, estão mais mobilizadas pelos atos de leitura e escrita que as menores, e assim têm mais conhecimentos prévios sobre estes, nos fazendo acreditar que podem acionar esses conhecimentos enquanto brincam de faz de conta de salão de beleza e barbearia.

O CMEI possui duas classes de Grupo 5 que funcionam uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Ambas foram definidas como contexto da pesquisa com o intuito de poder observar um maior número de crianças na situação de brincar de faz de conta de salão de beleza e barbearia.

Também consideramos, ao assumir a observação nos dois grupos, a informação que a coordenação pedagógica e professoras nos trouxeram de que as classes apresentavam perfis de saberes distintos acerca da leitura e escrita. Poderíamos notar em um grupo crianças mais interessadas nas práticas de leitura e escrita e no outro, menos.

O grupo da manhã era constituído de 24 crianças, entre meninos e meninas com idades entre 5 e 6 anos, moradores, na sua grande maioria, do bairro Alto das Pombas e Calabar, oriundas de famílias de baixa renda e, quase na sua integralidade, pretas e pardas. Esse grupo tinha uma imigrante venezuelana.

O grupo da tarde possuía 23 crianças, entre meninas e meninos com idades entre 5 e 6 anos, moradores dos bairros circunvizinhos à escola, filhos e filhas da classe popular, pretas e pardas. Esse grupo tinha uma criança autista.

A professora era a mesma no grupo da manhã e no da tarde, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia – FEBA – e concursada da rede municipal de ensino. Também integravam a equipe de profissionais que acompanhavam os grupos duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI. Todas as profissionais responsáveis pelos grupos acompanharam as sessões de brincar, embora não tenham atuado, diretamente, no brincar das crianças.

As informações apresentadas nesta seção do texto e que contextualizam a pesquisa: o lugar, as circunstâncias, os atores envolvidos, a cultura escolar e social que constituem esses sujeitos, assim como as práticas de brincar, ler e escrever, da CMEI Tertuliano de Góes, foram de grande relevância para a análise dos dados

produzidos neste estudo.

4.3 AÇÕES REALIZADAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Realizamos na escola encontros com a equipe pedagógica e com as crianças. Os dois encontros realizados com a equipe pedagógica cumpriram propósitos distintos e tiveram a participação de diferentes atores (vide quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Ações realizadas no contexto escolar – Turno matutino / Equipe Pedagógica

Data	Horário	Atividade	Educadores envolvidos	Propósito do encontro
09/03/22	9:00	Contato inicial	Diretora e coordenadora pedagógica	Apresentar a proposta da pesquisa à equipe técnica e propor a sua realização no CMEI.
22/09/22	9:00	Ajuste de datas	Coordenadora pedagógica	Ajustar algumas datas de encontros com as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 2 – Ações realizadas no contexto escolar – Turno vespertino / Equipe Pedagógica

Data	Horário	Atividade	Educadores envolvidos	Propósito do encontro
22/08/2022	14:00	Roda de conversa	Diretora pedagógica Coordenadora pedagógica Professora do Grupo 5 Demais professoras da CMEI	Compartilhar com as professoras do CMEI os objetivos e propósitos da pesquisa, suas ideias, etapas e ações. Ouvi-las acerca da pesquisa e estabelecer com elas um diálogo e troca de ideias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Planejamos e realizamos cinco encontros com as crianças⁶, dos quais um serviu para apresentação da proposta, e ocorreu em roda, e os demais tiveram a configuração de sessões de brincar.

⁶ O grupo vespertino teve um encontro a menos que o matutino.

Nos quadros 3 e 4, podemos observar que as quatro sessões de brincar que realizamos também tiveram intenções distintas, contaram com a participação das mesmas crianças, embora com algumas abstenções em dias diferentes.

Quadro 3– Ações realizadas do contexto escolar/ Crianças turno matutino

Sessões de brincar	Data	Horário	Ações realizadas na sessão
1º encontro	06/09/2022	8:00/9:00	Apresentação da proposta da pesquisa. Levantar/ativar os conhecimentos prévios do grupo acerca da brincadeira de salão de beleza e barbearia e os recursos gráficos presentes nesses ambientes nos contextos sociais reais. Estabelecer os primeiros acordos acerca do funcionamento das sessões de brincar.
1ª sessão	12/09/2022	8:00/9:00	Organizar com as crianças a primeira sessão de brincar a partir dos combinados do 1º encontro. Organizar com as crianças as estações do salão de beleza e barbearia, separando os materiais concernentes a cada espaço e organizando-os nos referidos locais. Interagir com as crianças na brincadeira. Observar a 1ª interação das crianças com os materiais presentes nas estações, destacadamente, os gráficos.
2ª sessão	19/09/2022	8:00/9:00	Observar o que muda em relação ao brincar das crianças de uma sessão para a outra. Notar a inclusão dos atos de ler e escrever no brincar e observar se aparecem diferenças entre as formas de incluir ou não os escritos no ato de brincar nos dois grupos.
3ª sessão	21/09/2022	8:00/9:00	Observar novos comportamentos de manejo dos recursos de leitura e escrita na brincadeira. Observar as formas de interação com os escritos nos grupos e sua inclusão no brincar.
4ª sessão	28/09/2022	8:00/9:00	Observar o brincar anotando as mudanças de comportamento, interesses, descobertas, abandono dos recursos escritos e outros. Avaliar com as crianças a brincadeira (ouvi-las).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 4– Ações realizadas do contexto escolar/ Crianças turno vespertino

Sessões de brincar	Data	Horário	Ações realizadas na sessão
1º encontro	06/09/2022	14:00/15:00	Apresentação da proposta da pesquisa. Levantar/ativar os conhecimentos prévios do grupo acerca da brincadeira de salão de beleza e barbearia e os recursos gráficos presentes nesses ambientes nos contextos sociais reais. Estabelecer os primeiros acordos acerca do funcionamento das sessões de brincar.
1ª sessão	12/09/2022	14:00/15:00	Organizar com as crianças a primeira sessão de brincar a partir dos combinados do 1º encontro. Organizar com as crianças as estações do salão de beleza e barbearia, separando os materiais concernentes a cada espaço e organizando-os nos referidos locais. Interagir com as crianças na brincadeira. Observar a 1ª interação das crianças com os materiais presentes nas estações, destacadamente, os gráficos.
2ª sessão	19/09/2022	14:00/15:00	Esta sessão não aconteceu no turno da tarde por uma impossibilidade de agenda da escola.⁷
3ª sessão	21/09/2022	14:00/15:00	Observar novos comportamentos de manejo dos recursos de leitura e escrita na brincadeira. Observar as formas de interação com os escritos nos grupos e sua inclusão no brincar.
4ª sessão	28/09/2022	14:00/15:00	Observar o brincar anotando as mudanças de comportamento, interesses, descobertas, abandono dos recursos escritos e outros. Avaliar com as crianças a brincadeira (ouvi-las).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As sessões de brincadeiras de salão de beleza e barbearia foram organizadas na sala de aula das crianças e contaram com 5 estações, a saber: cabelo, barba,

⁷ Como a segunda sessão não ocorreu no turno vespertino, focamos a nossa atenção para observar as eventuais mudanças de comportamento das crianças, destacadamente na lida com os materiais gráficos, na 3ª e 4ª sessões.

esmaltação, maquiagem e recepção.

4.3.1 Aproximação com o contexto da pesquisa – Uma roda de conversa

A entrada na casa alheia exige cautela e respeito. Estávamos chegando e, portanto, precisávamos pedir licença para entrar e ao mesmo tempo agradecer o acolhimento que sentimos desde os primeiros contatos com a direção e coordenação da escola. O lugar que o pesquisador pode ocupar na relação com a instituição precisa ser construído de maneira respeitosa, uma vez que, a princípio, pode figurar como o de “intruso”,aquele que adentra a escola para observar e julgar a partir das suas referências e que sairá sem implicar-se com a instituição e sua prática.

Nesse sentido, propusemos como ação primeira para nos aproximar da escola uma reunião com a gestão com vistas a explicitar as intenções e a natureza da nossa investigação, e desse modo, entrar “pela mão do anfitrião da casa”. Como afirma Macedo (2020, p. 49), “[...]não entramos simplesmente no campo, pois ao interagirmos e dialogarmos com as pessoas,*entramos também em campo*: conversamos e encontramos gente e suas realizações.”O autor também destaca a importância de implicar e se ver implicado no campo de pesquisa, quando estamos realizando uma investigação que envolve outros atores.

Tomando essa reflexão como baliza, além da reunião com a gestão da escola, propusemos à direção que também encontrássemos com as professoras do Grupo 5 com a intenção de apresentar a pesquisa e ouvi-las acerca das impressões sobre ela. Pretendíamos apresentar as bases da investigação, mas queríamos também ouvir aqueles profissionais acerca de suas ideias sobre o que apresentávamos como proposta e como pensavam que poderia funcionar (ou não) a pesquisa, naquela instituição.

O encontro com a diretora e a coordenadora pedagógica funcionou como meio de nossa aproximação da escola, suas ideias, necessidades e funcionamento. Também serviu para apresentar nossas intenções de investigação e expectativas e buscar pontos de interseção entre elas e as crenças e interesses da escola.

A partir da nossa apresentação, teceram alguns comentários acerca da importância de trazer para a instituição situações em que a escrita e a leitura se fizessem presentes no currículo e, por conseguinte, nas salas de aula.Comentaram

ainda que concordavam com a importância e urgência de articular as situações de brincar com os atos de ler e escrever na Educação Infantil, no entanto, anunciaram certa dificuldade de fazê-lo de modo sistemático por esbarrarem em orientações oficiais, inclusive textualizadas no Referencial Curricular Municipal e em materiais adotados pelo município, que veem as práticas de leitura e escrita pelas crianças como ações de menor expressividade e vulto.

Ficou claro no encontro o interesse e mobilização da equipe da gestão em trazer para a escola a discussão acerca da alfabetização e as possíveis articulações com as situações de brincar, envolvendo os atos de ler e escrever.

À medida que nos aproximamos mais da Tertuliano de Góes, validamos as impressões sobre o interesse e articulação do coletivo de educadores dessa escola na direção de qualificar, por meio de reflexão e trocas entre pares, a prática pedagógica empenhada nesse espaço. Vemos nessa instituição municipal o que Alarcão (2001) anuncia como escola reflexiva:

Tenho designado por escola reflexiva uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Se como dizia Habermas só o EU que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente esta escola mudará seu rosto. (ALARCÃO, 2001, p.25).

O aceite do nosso convite pela direção da escola para que todas as professoras pudessem se fazer presentes no encontro seguinte, no qual iríamos apresentar a pesquisa e sua problemática, indica, tal qual declara Alarcão, um investimento em ações reflexivas, discutidas no coletivo, e que dá indícios de estar compromissada com a qualificação das ações educativas da escola, mesmo que estas, em alguma medida, transgridam as orientações oficiais.

Nossa aproximação seguiu ocorrendo, por meio do encontro com o grupo de professores da escola. A princípio havíamos solicitado que a reunião fosse com a professora do Grupo 5⁸, apenas, classe na qual iríamos realizar as intervenções e observações, mas a diretora sugeriu que toda a equipe estivesse envolvida, uma vez que via, nessa oportunidade, a chance de mobilizar o grupo a pensar sobre a temática em pauta e, portanto, gerar espaço de reflexão coletiva na escola acerca

⁸ A professora do Grupo 5 é a mesma para o grupo matutino e vespertino.

da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Encontrar com a equipe de professores seria de grande relevância para conferir organicidade à investigação. Desse modo, a escola poderia estar implicada a conversar sobre a pesquisa e seus possíveis desdobramentos para as ações educativas no CMEI.

Planejamos um encontro a partir da pauta a seguir:

1. “Pedir licença para entrar” / agradecimento ao acolhimento pela instituição;
2. Apresentação da pesquisadora à equipe da escola e vice-versa;
3. Apresentação da pesquisa:
 - 3.1 Sobre o que versa a investigação;
 - 3.2 Quais os objetivos da pesquisa;
 - 3.3 Compartilhar nossas expectativas;
 - 3.4 Como ela ocorrerá na escola (por que escolhemos a situação de jogo simbólico de “salão de beleza” para servir de contexto de observação);
4. Acordar o cronograma de encontros;
5. Espaço para as dúvidas, perguntas, reflexões e sugestões.

Foi exatamente num clima de reciprocidade que nosso primeiro encontro aconteceu. As professoras estavam interessadas em ouvir o que tínhamos como proposta de investigação, nossas dúvidas, nossas apostas e em quais referenciais teóricos estávamos assentando nossas afirmativas. Ao mesmo tempo, se sentiram envolvidas e à vontade para contribuir com ideias, contrapontos e sugestões que pudessem colaborar com a pesquisa. O grupo apontou duas questões que qualificaram a investigação e que serviram de reflexão e ajuste no trabalho, a saber:

1. Trouxe a importância de cuidarmos da seleção dos materiais que estariam no contexto do salão de beleza e barbearia, atentando para a prevalência de meninos e meninas cuja identidade étnico-racial é negra;
2. Levantou a dúvida quanto à escolha, exclusiva, do contexto de brincar de salão de beleza e barbearia, tensionando a ideia da diversidade de contextos de jogo simbólico como meio de diversificar as situações de leitura e de escrita que poderiam ser reveladas, caso houvesse essa variação.

O ponto sinalizado acerca da seleção dos materiais que iriam compor o contexto do salão de beleza e barbearia foi de grande relevância para que ajustássemos os recursos de modo a ir ao encontro das referências estéticas das pessoas negras. Assim, os pentes de eriçar os cabelos, as esponjas próprias para arrumar os penteados *blackpower* bem como os cartazes que comporiam a cena do salão de beleza e barbearia estampando figuras icônicas negras e negros foram providenciados como recursos para a brincadeira de faz de conta que faríamos na escola. Desse modo, estaríamos colaborando com a validação da identidade negra, vendo-a como valor.

Em relação à questão que aponta para a possibilidade de diversificar os contextos de brincar para que se abrisse a chance de observar a relação das crianças com diferentes portadores de textos escritos e a serem produzidos foi afastada por nós. Elegemos um só contexto, apostando no aprofundamento do brincar e no uso dos recursos escritos.

Desse modo, queríamos que as crianças tivessem tempo para testar diferentes maneiras de usar os distintos recursos envolvendo os atos de ler e escrever (cardápio de serviços do salão e barbearia, agenda para marcação de horário, nomes dos esmaltes e de outros produtos (placas indicativas dos serviços do salão e suas estações, por exemplo), num só contexto, pois se os diversificássemos, teríamos menos tempo e possibilidade de vê-las se envolverem nesses atos a partir da repetição do contexto assumido na pesquisa.

Concluimos o encontro com o sentimento de que a pesquisa foi assumida pela escola. As professoras saíram mobilizadas a pensar, junto, e descobrir meios de trazer para as crianças situações em que os atos de brincar e os atos de ler e escrever estivessem implicados.

4.4 UMA SESSÃO PRÉVIA DE FAZ DE CONTA DE SALÃO DE BELEZA

Fizemos uma primeira experiência do brincar de fazer de conta de salão de beleza com o propósito de avaliarmos a estratégia de produção de dados, antes de nos encaminharmos, de fato, para a creche Tertuliano de Góes.

A experiência ocorreu no Colégio Miró, uma instituição privada da cidade de Salvador, com crianças de 4 e 5 anos (em duas seções distintas) e se desdobrou no primeiro registro de campo a seguir:

Beleza não se põe à mesa?

O belo infantil tem sentido próprio, ainda reservando uma certa liberdade criadora e autoral. A dicotomia entre feio e bonito é mais simples e, em alguma medida, preservada dos padrões construídos socialmente. Desse modo, colocar à mesa os recursos para brincar de salão ativa nas crianças um movimento mais exploratório e experiencial, prioritariamente, que focado no produto final deste, e de seus atributos correlacionados ao feio ou bonito.

Sendo assim, o provérbio “beleza e formosura não dão nem pão nem fartura” encontra eco no faz de conta infantil.

O salão de beleza de brincar estava pronto. Em cada canto da sala via-se “remontado” um serviço comum aos salões de beleza e barbearias que integram o cenário urbano das cidades.

Massagem, esmaltação, corte e escova, barba e bigode, também recepção, sala de espera e cafeteria compuseram o contexto de brincar de faz de conta que organizamos para as crianças de 4 e 5 anos no Colégio Miró.

Vários textos integravam o ambiente e alguns portadores para a escrita também. Cardápio de esmaltes, placas sinalizadoras, revistas para passatempo na sala de espera, comandas para a escrita do serviço e agendas para marcação de horários.

A “oferta” às crianças desse espaço para brincar foi feita com a intenção de observá-las interagindo neste, entre elas e com os materiais escritos e por escrever.

O lugar que a professora e eu, como pesquisadora, assumimos, nessa primeira experiência, foi de espectadoras. Não estávamos brincando e nem intervindo diretamente no brincar das crianças. Nos posicionamos na sala de modo silente, porém atento às conversas e interações com os recursos postos à mesa para a situação.

A nossa intervenção residiu em duas ações complementares: uma conversa prévia com as crianças sobre o brincar de faz de conta de salão e a organização do espaço e provimento de materiais para a situação.

Na roda conversamos com as crianças sobre a ideia de brincar de faz de conta e sobre como seria a brincadeira num espaço como o que organizamos para tal:

Professora: Gente, eu queria convidar vocês para brincarem num lugar diferente da nossa sala e do parque. Vocês topam?

Crianças: Siiiiim!

Professora: Eu organizei um espaço com vários materiais para vocês brincarem. Vou dar umas dicas para ver se vocês descobrem de que poderá ser a brincadeira, tá certo? É um lugar que a gente costuma ir quando queremos cuidar dos cabelos, por exemplo. Vocês conseguem descobrir onde seria?

Criança 1: Lá na minha casa tem shampoo e escova!

Criança 2: Eu vou no salão cortar o meu cabelo. Será brincadeira de salão, pró?

Professora: Nesse lugar costumamos encontrar alguns produtos como tesouras, toalhas, shampoos, creme de barbear, escovas, esmaltes...

Crianças (em coro): Salão, salão, salão, salão...

Professora: Isso! Vamos brincar de salão de beleza e barbearia. Vocês topam?

Crianças: Siiiiim!

A conversa anterior foi pensada com o propósito de levantar com as crianças suas ideias prévias sobre como, em geral, está organizado um salão, quais os recursos que costumamos achar nesse espaço e, sobretudo, tentar levantar com o grupo alguns nomes que poderiam aparecer nos escritos presentes no ambiente, e que então poderiam chamar a atenção das crianças para a leitura, como: manicure, barbearia, recepção, corte, dentre outros.

Entrar na brincadeira com os conhecimentos prévios ativados poderia, assim pensamos, criar boas condições para que as crianças potencializassem o uso dos recursos escritos, assim como dos subespaços dentro do “grande salão”.

O que se planeja e o que se realiza, no entanto, nem sempre corresponde às nossas hipóteses prévias. E foi assim que aconteceu conosco nesse primeiro brincar.

As crianças entraram no salão e se encantaram com as múltiplas possibilidades de manuseio dos materiais dispostos para tal. As misturas das cores das sombras para maquiar, o uso do gel no cabelo e seu efeito de molhar sem escorrer, o experimento dos esmaltes nas unhas dos pés e das mãos, e suas diferentes cores, e ainda a lida com as calculadoras, os dinheirinhos de brinquedo e telefones, e todas as diferentes possibilidades de sensações, cheiros, texturas, cores e afetos tomaram as crianças no brincar.

Bonito de ver a entrega dos pequenos às testagens dos materiais, no corpo! Não foram vistas reservas quanto à “sujeira” na roupa, ou o molhar os cabelos, os assentos, as texturas nas mãos, ou mesmo recusa em viver a experiência em diferentes posições, nem pelas meninas, nem pelos meninos.

Os textos, pensados para serem acessados durante o brincar, não o foram. As placas sinalizadoras, os cardápios de serviços ou blocos para servir de comanda não se constituíram no foco de interesse das crianças. Estavam ali, compunham o “cenário do faz de conta”, mas não foram convocados para entrar no jogo simbólico.

Em apenas um momento do brincar uma criança que estava na “Estação da Esmaltação” se reportou a outra colega com quem dividia o espaço:

Criança 1: Pra que serve esse papel (apontando para o cardápio dos nomes dos esmaltes)?

Criança 2: É para escolher o esmalte que vai usar.

Seguem as duas brincando de colorir as unhas, sem se importar com a escrita das cores. Colorir, naquele momento, tinha mais sentido que saber qual o nome do cromo do esmalte.

Ainda assim, nos chamou a atenção a resposta da criança 2 à sua colega por indicar ter compreendido a função daquele texto disposto na Estação da Esmaltação, sem que tivéssemos antecipado ao grupo os escritos que estariam dispostos no espaço e suas funções.

Podemos levantar a ideia de que a ambiência criada no brincar, somando-se às experiências prévias das crianças com o contexto de salão de beleza e seus escritos, as auxiliou a se aproximarem da função do texto presente no brincar das duas.

Se por um lado levantamos a expectativa de que os escritos pudessem ganhar valor no brincar das crianças, e não o tiveram, por outro a hipótese frustrada nos faz levantar algumas questões para seguir na investigação:

- 1. O que a inexpressividade de inclusão dos textos escritos no brincar das crianças nos revela?*
- 2. Qual a relação que pode existir entre o fato de o ambiente ter sido organizado, exclusivamente, pela professora sem a participação das crianças e a possibilidade de estas integrarem os escritos no seu brincar?*
- 3. Em que medida a intervenção do professor no brincar, buscando a inclusão dos textos neste, feriria a autoria deste pelas crianças?*
- 4. Quais ações didáticas a serem empreendidas, antes do brincar, poderiam potencializar a inclusão dos textos na brincadeira pelas crianças?*

5. O fato de a brincadeira ter ocorrido apenas uma vez poderia ter alguma relação com a não inclusão dos escritos nela? Qual(quais) relação(ões)?
6. Em que medida os suportes para a escrita poderiam interessar mais que os escritos para “ler”?

Essas, dentre outras questões, que carecem de investigação, dentro do campo empírico, nos convocam a gerar outros contextos, “mexendo” em outras variáveis para buscarmos respostas mais aprofundadas e seguras acerca da possível interação entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever.

Se beleza se põe à mesa, não importa! Para os pequenos, belo mesmo é o brincar sem reservas! Isso, sim, é pura formosura!

A sessão experimental de brincar de salão de beleza e barbearia, vivenciada na escola em que trabalho como coordenadora, foi muito importante para que pudéssemos ajustar a forma de organizar e propor as estações e recursos às crianças da Tertuliano de Góes.

Nessa direção, discutidos com a equipe de professores os propósitos da nossa investigação e feitos os ajustes dos materiais a serem incluídos no brincar das crianças, iniciamos as sessões de faz de conta de salão de beleza e barbearia com os Grupos 5 da manhã e da tarde do CMEI Tertuliano de Góes.

Em cada estação havia materiais concernentes a esta e em todas elas havia a presença de materiais gráficos conforme Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Materiais disponíveis das estações do salão de beleza e barbearia

Estações do brincar	Cabelo	Barba	Esmaltação	Maquiagem	Recepção
Materiais utilizados nas estações⁹	Escovas	Máquinas de barbear	Esmaltes com rótulos com nomes de professores e funcionários do CMEI	Maquiagens infantis	Telefones
	Pentes de eriçar	Pincéis de barba	Algodão	Espelhos	Teclados
	Grampos	Toalhas	Lixas de unhas	Pincéis para sombras	Máquinas de calcular

⁹ Os materiais gráficos oferecidos nas estações do salão de beleza e barbearia apontados no quadro 5 estão destacados em negrito.

	Borrifadores	Espelhos	Removedor de esmaltes	Lenços umedecidos	Máquinas de cartões de crédito
	Piranhas	Borrifadores	Palitos para limpeza dos esmaltes	Placa sinalizadora	Cédulas de dinheiro de brinquedo
	Fivelas	“Pata-pata”	Placa sinalizadora	Bloco de notas	Cartões de crédito
	Potes vazios de shampoo e creme de pentear	Placa sinalizadora	Bloco de notas	Caneta	Cardápios impressos de serviços e seus respectivos valores
	Gel	Bloco de notas	Caneta	-----	Agenda semanal “vazada”
	Spray de glitter	-----	-----	-----	Caneta
	Placa sinalizadora	-----	-----	-----	Lápis
	Bloco de notas	-----	-----	-----	Revistas impressas
	Caneta	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração da autora (2022).

As crianças escolheram em qual das estações começariam a brincar, e durante a sessão para trocar de estação era preciso negociar entre os pares. Desse modo, todas as crianças, ao longo das quatro sessões de brincar, puderam experimentar as cinco distintas estações.

Cada sessão de brincar durou em média uma hora e em cada estação houve entre 5 e 6 crianças por vez. Não foi necessário prescrever o tempo em que ficavam em cada uma das estações. Preferimos deixar que as próprias acordassem a troca com seus pares, uma vez que era possível acessar os escritos em todas os espaços do salão de beleza e barbearia. Ao longo das sessões nos ocupamos de incentivar a troca de lugar na brincadeira.

Nas estações dispusemos recursos típicos desses contextos (vide quadro 6) e em cada uma delas havia a possibilidade de acessar os escritos, uma vez que estes estavam presentes nos rótulos dos produtos, nas placas sinalizadoras, nos cardápios de serviços e nos papéis para tomar notas.

Quadro 6– Ações realizadas no contexto escolar/Estações

Estações do brincar	Cabelo	Barba	Esmaltação	Maquiagem	Recepção
Textos disponíveis na estação	Placa sinalizadora da estação				
	Rótulos dos produtos	Rótulos dos produtos	Nomes dos esmaltes	Rótulos dos produtos	Agenda semanal vazada
	Bloco de notas	Bloco de notas	Bloco de notas	Bloco de notas	Cardápios com serviços e seus valores
	-----	-----	-----	-----	Cartões de crédito
	-----	-----	-----	-----	Revistas
	-----	-----	-----	-----	Dinheiro de brinquedo

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O número de 5 a 6 crianças por estação também foi pensado considerando os seguintes critérios:

1. A possibilidade de interação entre elas, uma vez que era viável a formação de duplas e trios;
2. A quantidade de recursos disponíveis nos espaços, de modo que houvesse no mínimo um material por participante, deixando rara a chance de conflitos pela disputa dos recursos;
3. Número reduzido de crianças por espaço de modo afavorecer a observação da interação das crianças com os materiais, especialmente os escritos.

A aposta na ambiência favorável ao brincar, a oferta de distintos recursos e a interação com os pares, mediados pelo faz de conta, foi vivida pelas crianças dos Grupos 5 da Tertuliano de Góes.

Coube a nós, pesquisadores, a manutenção do olhar atento, reflexivo e engajado para construir elucidações e compreensões acerca da interseção entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever desse brincar pelas crianças.

4.5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Analisar os atos “assistidos” em uma experiência nos coloca numa jornada de escolhas. Focamos às vezes em uma “cena” e a compreendemos a partir de uma perspectiva. Construimos sentido para uma ou outra ação das crianças e o fazemos nos implicando nessa atribuição de significados, novamente a partir das nossas referências. Nesse sentido, narrar, descrever, estabelecer contrastes, tomar notas e interpretá-las, pressupõe uma jornada interativa entre o pesquisador e a realidade objetivada.

Todos os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo. Bardin(2016) define essa técnica como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos (sic.) de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 44).

Baseados nos estudos de Bardin (2016) e Triviños (1987), o trabalho de análise de conteúdo possui três etapas básicas:

1. **Pré-análise:** Segundo Triviños(1987, p. 161), essa etapa “[...] é simplesmente a organização do material.” por meio de uma leitura geral, denominada por Bardin (2016) de “leitura flutuante”, que consiste no primeiro contato com os documentos, a fim de analisar e conhecer o texto, permitindo se ocupar por impressões e orientações;

2. **Descrição analítica:** De acordo com Bardin (2016, p. 161), o material “[...] é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos.” Nessa etapa é realizada a codificação, classificação e categorização dos dados previamente analisados;

3. **Interpretação referencial:** Momento em que fazemos o estudo mais denso do material, no qual a “[...] reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações [...] com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias.” (ibid., p.162).

Neste trabalho, como outra opção metodológica, decidimos não definir as categorias antes da análise dos dados (categorias *a priori*). Portanto, optamos pela

emergência das categorias a partir do *corpus* da pesquisa, ou seja, foram categorias definidas *a posteriori*. Franco (2005, p. 60) define as categorias *a posteriori* como aquelas que “[...] vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas.”

Diante disso, o trabalho foi desenvolvido em um sistema aberto de análises, com uma liberdade maior na construção da argumentação sobre os dados obtidos pela pesquisa. A apresentação e análise dos dados foi explicitada após a ida ao campo empírico e efetivação das ações planejadas.

5 ENTREATOS DE BRINCAR, LER E ESCREVER

Esta seção do texto apresenta nossas reflexões acerca dos dados produzidos no campo empírico desta investigação. Elegemos descrever as situações vividas na escola através de narrativas, seguidas de análise e comentários, com a intenção de elucidar nossas compreensões acerca da relação entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever vivenciados pelas crianças da Tertuliano de Góes.

A seção foi organizada em quatro tópicos, a saber: **o contexto do brincar**, onde situamos o leitor acerca da experiência do brincar na escola, seus acordos, recursos e primeiras interações com as crianças; **o faz de conta de salão de beleza e barbearia**, que contextualiza e elucida a relação das crianças com o jogo simbólico no contexto do salão de beleza e barbearia; **o brincar e os materiais**, que apresenta e analisa a relação estabelecida pelas crianças com os recursos presentes na situação investigativa; e por fim, **o brincar e os materiais gráficos**, que aponta, analiticamente, para a relação estabelecida pelas crianças com os escritos presentes nas sessões de brincar de salão de beleza e barbearia.

5.1 O CONTEXTO DO BRINCAR

Pesquisadora: Olá, bom dia! Marquei um horário na recepção para fazer as unhas. Quem poderia me atender?
 Criança 1: Eu posso!
 Pesquisadora: Gostaria de pintar as unhas com o esmalte TATIANA ROSA (Tatiana é o nome da professora da classe).
 Criança 1: Esse? (Pegou um esmalte rosa qualquer.)
 Pesquisadora: Não! Esse é rosa também, mas quero pintar com o TATIANA ROSA. Você pega ele para mim?
 Criança: Não sei ler ainda.
 Pesquisadora: Você conhece esse nome?
 Criança 2: É da nossa pró?
 Pesquisadora: Sim. E já viu ele escrito aqui na classe?
 Criança 1: Não me lembro.
 Pesquisadora: E como a gente faz para descobrir o esmalte com que quero pintar minhas unhas?
 Criança 2: Você lê, que você já sabe.

Entramos no campo empírico preenchidos pela força dos referenciais teóricos aos quais nos filiamos, no entanto foi preciso, ao atuar como pesquisadoras, nos manter advertidas de que o movimento de análise dos dados requer uma atitude não colonizada (MACEDO, 2020) para que este não sirva apenas para ilustrar o escopo teórico que nos influencia.

O diálogo inicial aponta a natureza incerta que o ato de pesquisar nos impõe. A negativa das crianças sobre a possibilidade de incluir os atos de ler e escrever no ato de brincar desmontou a nossa expectativa e nos impôs um reposicionamento crítico para buscar compreender os dados produzidos pela situação investigativa.

Entrar na escola para interagir com as crianças exigiu, além da permissão dos educadores, e sobretudo, o aceite das primeiras. A roda de conversa com os profissionais que serviu de “pedido de licença” para entrar no CMEI foi também realizada com as crianças. Entendemos como respeitoso nos apresentar e falar da nossa pesquisa, assim como lhes perguntar se aceitariam participar das sessões de brincar.

A chegada de pessoas diferentes ao grupo e em sua rotina, em geral, pode causar estranheza, desconforto e descontinuidade das atividades realizadas no cotidiano das classes, na escola. Ao mesmo tempo, no entanto, pode gerar, por meio da oferta de experiências novas, distintas formas de aprender e interagir com os objetos de conhecimento, envolvidos na exploração na qual estavam imersas, a partir das novas propostas.

Nessa direção, apostamos que a nossa entrada nos grupos, embora tivesse trazido uma “quebra” da rotina, também funcionou como possibilidade de diversificar as propostas pedagógicas e gerar boas situações de aprendizagem para as crianças, mediadas pelo brincar no coletivo.

Acordado o cronograma de encontros com a coordenação pedagógica da escola e com a professora, iniciamos a nossa interação com as crianças. No primeiro encontro, a roda estava organizada quando chegamos. As crianças aguardavam com curiosidade e expectativa o que poderia advir daquele encontro conosco.

No primeiro contato em que nos apresentamos, falamos da nossa proposta e as envolvemos numa atividade que favoreceu o acionamento dos conhecimentos prévios do grupo, acerca do contexto do salão de beleza e barbearia. Para tanto, utilizamos recursos materiais que fizeram alusão ao contexto do salão de beleza e barbearia.

Começamos contando que estávamos realizando uma pesquisa na faculdade que buscava saber como as crianças de 5 anos brincavam de faz de conta, como elas interagiam com os materiais que estariam na brincadeira e perguntamos se elas poderiam nos ajudar a compreender melhor sobre a referida questão. A princípio

estavam tímidas e acanhadas para falar, mas à medida que uma ou outra foi se posicionando, o grupo se aqueceu e foi difícil arrumar uma forma para se ouvirem, mutuamente.

Preparamos um saco de tecido contendo diferentes recursos pertencentes ao salão de beleza e barbearia, a saber: pente, esmalte, toalha, máquina de barbear, agenda semanal, telefone, caneta, lixa de unha, bobe, pincel de barbear, borrifador e um cardápio de serviços do salão de beleza e barbearia impresso em colorido com seus respectivos preços.

Usamos a brincadeira de passar o saco pela roda (aludindo “Lá vai a bola”), enquanto uma música tocava na caixa de som. Quando a música parasse, nas mãos de quem o saco estivesse deveria retirar do mesmo um dos objetos contidos na bolsa e colocar no centro da roda para que pudessem, por meio da avaliação dos materiais retirados, descobrir do que iríamos brincar.

A escolha prévia dos materiais que integrariam o saco não foi aleatória. Incluímos os portadores de texto e suportes para escrita que estão presentes, em geral, nas práticas sociais de escrita e leitura no contexto de salão de beleza e barbearia. Desse modo, queríamos verificar o que as crianças poderiam pensar sobre esses recursos e sua hipotética relação com a brincadeira de salão de beleza e barbearia.

À medida que o saco foi passando e os objetos foram sendo retirados da bolsa, as crianças foram buscando construir o sentido do todo, e portanto, de qual seria a brincadeira a partir da conexão entre as partes que foram sendo reveladas pela retirada dos objetos do saco.

O primeiro objeto a ser retirado foi a lixa de unha, seguido do borrifador. Os dois materiais, no entanto, não se constituíram em pistas suficientemente seguras para o grupo afirmar do que iríamos brincar. As crianças conheciam os materiais revelados na primeira rodada do saco, e suas funções, mas ainda não era possível afirmar, a partir deles, sobre o que seria a brincadeira. Ao borrifador, por exemplo, foi atribuída a função de dispersar álcool a70% para higienizar as mãos, revelando assim o quanto estão marcados pelas práticas sanitárias comuns ao período da pandemia, sem que estabelecessem qualquer conexão deste com o contexto da brincadeira que iríamos propor.

O terceiro material a ser retirado da bolsa foi a agenda semanal.

Figura 1 – Recurso gráfico integrante do brincar



Fonte: Arquivo pessoa da autora (2022).

A menina que a retirou do saco olhou-a e seguiu sem conseguir estabelecer conexão entre esta e os demais materiais anteriormente retirados do saco. Perguntei então:

Pesquisadora: O que seria esse material?
 Crianças: Papel! (Responderam algumas crianças em coro.)
 Pesquisadora: Um papel em branco? Para desenhar?
 Crianças: Não! (Vários responderam juntos.)
 Pesquisadora: Se não é um papel para desenhar, para que serve este papel?
 Criança A: É um calendário.
 Pesquisadora: O que tem num calendário que tem neste papel também?
 Criança B: Esses quadrinhos têm no calendário.
 Pesquisadora: O que mais tem num calendário?
 Criança C: Tem números. E esse não tem.
 Criança A: Tem uma coisa escrita aqui.
 Seguiu olhando para a palavra SEGUNDA-FEIRA e disse:
 Criança A: Aqui tem ES GU DA.

A menina que tirou o objeto da bolsa parecia estar atenta ao funcionamento do sistema de linguagem alfabético e ao ler o fez a partir de uma lógica não convencional, e assim, não conseguiu a partir da sua própria leitura atribuir à palavra “segunda-feira” seu significado social, o que serviria de pista fundamental para o grupo atribuir sentido ao material. Nessa direção, informei que ali estava escrito a palavra SEGUNDA-FEIRA, e a partir daí segui:

Pesquisadora: E agora? Dá para dizer que tipo de papel é este?
 Criança C: É a semana!
 Criança D: Minha mãe tem isso!
 Pesquisadora: Vou ler para vocês os outros nomes: terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira...

Não conseguiram dizer o nome desse recurso, parecendo o desconhecerem em seus usos sociais. Apenas uma criança sinalizou que sua mãe era usuária da agenda, mas não conhecia esse denotativo.

Seguimos passando o saco e novos recursos foram retirados da bolsa: caneta, toalha, algodão e máquina de barbear. Apesar das hipóteses das crianças se aproximarem muito dos usos dos recursos em contextos familiares, o salão de beleza e barbearia não apareciam como locais que pudessem concentrar o uso de todos os objetos que foram colocados no centro da roda.

O elemento que disparou a associação de todos os recursos ao salão de beleza foi o esmalte. Quando este foi posto na roda uma criança se posicionou:

Criança E: Minha mãe é manicure e tem vários esmaltes!

E outras seguiram:

Criança F: Já sei do que vamos brincar! De salão!

Pesquisadora: Será? Vamos olhar para os materiais que temos na roda para checar se todos eles estariam num salão de beleza?

Observamos que alguns elementos não tão icônicos dos salões de beleza, como a agenda e a caneta, pareciam não fazer sentido em estarem integrados aos outros, como esmalte e lixa, por exemplo. Então investi:

Pesquisadora: Vejam, temos aqui os seguintes materiais: lixa de unha, borrifador, agenda, caneta, algodão, toalha, máquina de barbear e esmalte. Todos esses materiais são usados num salão de beleza?

Crianças: Siiiiim! (Alguns responderam rapidamente).

Alguns, no entanto, estavam desconfortáveis com a resposta afirmativa. Assim, segui provocando:

Pesquisadora: E esses dois, aqui? (Mostrei a agenda e a caneta). Fazem parte do salão de beleza?

Criança E: Minha mãe tem isso. Ela escreve nisto. (Sinalizou a menina que havia dito que sua mãe era manicure).

Pesquisadora: E esta máquina de barbear também está no salão de beleza?

Criança G: Meu tio usa isso no meu 'cangote' para cortar o cabelo. (Comentou um menino parecendo atribuir à máquina de barbear também a função de aparar os pelos com precisão e ser pertencente ao ambiente de 'beleza e cuidado').

Criança H: Essa máquina é pra fazer barba na barbearia de Seu Pepe.

A afirmativa do menino funcionou para que pudéssemos, então, acordar a nossa brincadeira. A conversa sobre os materiais que foram tirados do saco serviu

para o grupo construir uma síntese. Todos os materiais que foram tirados da bolsa se ajustavam bem ao contexto do salão de beleza e barbearia.

A agenda e a caneta, entretanto, anunciavam, em alguma medida, que tais recursos não figuravam como aqueles de maior familiaridade do grupo. Também não pareciam ser os recursos aos quais as crianças atribuíam função social dentro do contexto no qual a brincadeira de faz de conta se assentava.

Foi preciso iniciar as sessões de brincar para que então pudéssemos observar mais profundamente como as crianças incluíram a agenda e outros recursos escritos no contexto do salão de beleza e barbearia, uma vez que planejamos, conforme anunciado na seção 4, de metodologia, deste texto, organizar os espaços do salão por estações e, dentre elas, a recepção, local que concentraria a maior quantidade de portadores de escrita e leitura.

Acordamos com as crianças um cronograma de sessões de brincar e o organizamos a partir do calendário, assim como fizemos acordos sobre como aconteceria a brincadeira, envolvendo, desse modo, os grupos na gestão do tempo e combinados que regeriam nossos encontros.

Antes de concluirmos as rodas propusemos aos grupos que pensassem em qual nome gostariam de dar ao nosso salão de beleza e barbearia, e sugeriram: Salão de Beleza e Barbearia das Crianças. Curiosamente, o grupo da manhã e o da tarde propuseram o mesmo nome.

Concluimos o nosso primeiro encontro, notando que as crianças estavam muito mobilizadas para iniciar a brincadeira.

Figura 2 – Roda de proposição da brincadeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

5.2O FAZ DE CONTA DE SALÃO DE BELEZA E BARBEARIA

O brincar de faz de conta que esperávamos que ocorresse, tão logo o salão de beleza fosse montado na classe, não aconteceu da maneira que expectávamos. Tanto a assunção de funções, como a de cabeleireiros, manicures, barbeadores, clientes e/ou outros, quanto o uso dos materiais a partir de combinações próprias não foram observados no brincar das crianças. Não apareceram atos em que os papéis de cabeleireiro(a), barbeiro(a), manicure, maquiador(a), fossem vividos por elas e através dos quais poderíamos ter observado a imitação de discursos e também comportamentos típicos dos trabalhadores de um salão de beleza e barbearia, a partir de suas invenções.

A centralidade dada à exploração dos recursos, em detrimento da atribuição de novas funções aos objetos, ou ao ingresso “na cena” dos papéis sociais comuns àquele contexto de faz de conta, chamou muito a nossa atenção.

O jogo simbólico que aparece comumente no brincar das crianças pressupõe o que Vigotski (2007) anuncia como a atribuição da função de signo ao objeto conferindo-lhe significado. Um significado próprio, e não necessariamente relacionado ao estabelecido pelo real. Nesse sentido aguardávamos que as crianças tivessem se autorizado a transgredir o uso dos recursos oferecidos, transformando-os a partir das suas próprias criações.

Como comentado antes, tínhamos no grupo de crianças que participaram da investigação algumas cujos familiares trabalham em salão de beleza e barbearia, assumindo atribuições como profissionais nesses espaços, e portanto, inferimos que as crianças teriam referências, informação e alguma experiência relacionada ao contexto no qual propusemos o brincar, e que, desse modo, poderiam servir de ancoragem para a ação criativa, nesse contexto.

Na imagem a seguir podemos observar as crianças interagindo com recursos presentes na recepção¹⁰.

¹⁰ No link a seguir podem ser acessadas outras imagens em vídeo das crianças nas sessões da brincadeira de salão de beleza e barbearia.
<https://drive.google.com/drive/folders/1uQS8df2052J3EY8sF6-YN7dD36Pf8nED>

Figura 3– Estação da recepção



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A troca de papéis, assim como a ressignificação dos materiais e suas funções, comuns na brincadeira de faz de conta das crianças, não foi acionada por elas, nessa experiência.

Vejamos o que Vigotski (2007) anuncia acerca da função simbólica:

O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e que lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura, designar um cavalo. (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

As características de um brincar de faz de conta que acolhe atos imaginários, regido por regras próprias e muitas vezes partilhado com outros, não apareceu no brincar das crianças. Faltou-lhe o que Brougère (2010) aponta como:

[...] um acordo sobre regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que alguns jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 107).

Sendo assim, segundo o autor, as regras e os acordos são construídos a partir da necessidade imposta pelo desenvolvimento da brincadeira.

Nesse sentido, apostamos na repetição dos atos de brincar, dentro do mesmo contexto de salão de beleza e barbearia. Tal decisão se mostrou acertada e necessária como caminho metodológico da nossa investigação, para que pudéssemos averiguar quais e de que natureza seriam os comportamentos das crianças ao lidarem com os recursos disponibilizados no brincar dentro desse mesmo contexto.

Em contraposição à repetição do mesmo contexto de brincar, seguimos refletindo em que medida a diversificação deste poderia favorecer outras interações das crianças com os recursos gráficos, uma vez que tais recursos cumpririam funções distintas a depender do lugar que ocupassem no brincar.

No supermercado, por exemplo, os rótulos, assim como os encartes promocionais, os nomes das seções, entre outros materiais gráficos, poderiam oferecer diferentes chances de uso pelas crianças no brincar, além de poder acionar outras possibilidades de entrar no jogo simbólico, ao assumirem papéis de gerentes, padeiros, açougueiros, caixas e outros.

Na roda em que combinamos a brincadeira e levantamos os conhecimentos prévios das crianças sobre o contexto em questão, apareceu na fala delas um largo escopo de informações sobre esse espaço, o que nos indicava uma boa possibilidade de ingresso no brincar a partir das referidas informações e experiências.

A despeito dos conhecimentos prévios, entretanto, nas quatro sessões onde o brincar de salão de beleza e barbearia ocorreu, observamos as crianças repetindo o comportamento, marcantemente exploratório, dos materiais, sem entrar no jogo simbólico.

Pintaram as unhas, pentearam os cabelos, teclaram as máquinas de cartões de crédito, maquiaram uns aos outros e também fizeram as barbas, mas não fizeram de conta que eram nem clientes, nem profissionais do salão, assim como também não transformaram os recursos, atribuindo a estes outras funções.

Os diálogos não indicavam a assunção de papéis, mas sim os pedidos para empréstimo dos objetos que um ou outro estava de posse no momento. Quais justificativas podemos levantar para o não ingresso no jogo de faz de conta pelas crianças envolvidas nessa investigação? Encontrar respostas para essa indagação exige um estudo complexo e longitudinal que não se ajusta à proposta deste estudo, no entanto levantamos algumas inferências acerca da questão.

As crianças aprendem a brincar e esse ato não ocorre naturalmente. Trouxemos essa questão na seção 2 deste texto ao apontar que o brincar é uma construção cultural e fruto de aprendizagem social.

Aprende-se a brincar, inicialmente, por intermédio das proposições dos adultos, em geral, os pais, que incentivam as descobertas e comportamentos das crianças pequenas. E também os professores, irmãos e parceiros. Brougère (2010) indica que:

A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo, e depois o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Considerando que o brincar é aprendido no âmbito das relações sociais e culturais e pressupõe uma oferta de situações que favoreçam as descobertas pelas crianças, a princípio pelos adultos, como apontado por Brougère (2010), nos parece razoável refletir que também na escola, através da geração de boas condições para que o brincar ocorra, as crianças podem aprendê-lo e aprofundá-lo.

A questão que levantamos acerca do não ingresso das crianças no jogo simbólico, nesta investigação, nos traz a reflexão a respeito do lugar de importância que o brincar assume na Educação Infantil e da necessidade de fazer investimentos em políticas de formação continuada de professores que assumam como ponto de esforço as práticas de brincar nas creches e pré-escolas e favoreçam discussões e análises destas na direção de qualificá-las.

Também apontamos nossas suspeitas sobre o empobrecimento das ofertas de materiais, espaços e tempo no CMEI destinados ao brincar de fazer de conta.

Para brincar de fazer de conta é necessário experimentar papéis diversos, deslocar os objetos de suas funções reais, testar novas maneiras de usar os espaços, a partir do emprego da imaginação, nessa ação.

Ao entrar no jogo simbólico, as crianças transformam os objetos disponíveis do brincar, imputando-lhe funções diversas e criando, por meio das suas experiências e também imaginação, outras combinações desses recursos. (WAJSKOP, 2009; VIGOTSKI, 2014).

Considerando que o mecanismo psicológico do imaginar e criar é complexo e ancorado, sobremaneira, nas experiências humanas anteriores, pressupomos ainda,

em nossas reflexões, que as crianças dessa situação possam estar insuficientemente estimuladas a lidar com o imaginário, metáforas ou símbolos, muito comuns às artes visuais, cênicas, literatura e música, por exemplo.

Vejamos o que Vigotski(2014) nos aponta acerca da ação imaginativa:

[...] a atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que se baseia. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória exercitada nesta atividade, que consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo depende dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos de criação que influenciam o ser humano. (VIGOTSKI, 2014, p.31).

Ainda refletindo sobre a experiência do faz de conta de salão de beleza e barbearia, pudemos notar que, embora o jogo simbólico e imaginativo não tenha sido empenhado como ação primeira das crianças, vimos que o brincar ocorreu, na medida em que envolveu ativamente os participantes, foi regido também pelas regras destes e gerou espaço de experiência, livre de tensões e rico em prazer. Se não fizeram de conta, deram conta de brincar.

5.30 BRINCAR E OS MATERIAIS

O brincar nas distintas estações com os diferentes materiais após a conversa com as crianças foi disparado no segundo encontro com elas.

Foi importante retomar o porquê de estarmos ali e os nossos combinados a fim de ajudar as crianças a se situarem na proposta e também para reativar as relações que estabeleceram entre os recursos presentes na brincadeira do “passa saco” e o contexto do faz de conta de salão de beleza e barbearia. Deste modo puderam entrar no brincar aquecidos pelos conhecimentos que foram ativados a partir disso.

As estações que compuseram a cena do salão de beleza e barbearia foram cinco: cabelo, barba, esmaltação, maquiagem e recepção. Em todas havia portadores de textos escritos. Cada criança podia experimentar todas as estações durante as sessões, desde que acordasse a troca entre os pares.

Para organizar o grupo perguntamos para elas em qual das estações gostariam de começar a brincar e acordamos que seriamente cinco e seis em cada espaço. Desse modo, tiveram a possibilidade de interagir entre si, agrupando-se em

duplas, trios ou outros arranjos, e usar os materiais sem que precisassem disputá-los, uma vez que estes estavam dispostos numa grande quantidade, de modo que poderiam usufruir de todos os recursos, enquanto estivessem na estação escolhida.

Quando as estações estavam disponíveis com seus respectivos materiais e cada criança tinha escolhido por onde começaria a brincar, vimos uma movimentação demasiadamente centrada na posse dos recursos. Queriam acumular os materiais. Juntavam vários objetos e os colocavam no entorno dos braços, buscando com isso demarcar para os pares que aqueles eram seus.

O comportamento de acúmulo e posse, a priori, também pôde ser observado em outra experiência de pesquisa, o projeto Baú Brincante/UFBA¹¹, como podemos observar a partir das reflexões trazidas no diário de bordo das professoras envolvidas na pesquisa e discutido por D'Ávila, Cardoso e Xavier (2018).

Os olhares não sabiam para onde voltarem-se, as crianças estavam em êxtase, uma energia que vibrava nos olhos de cada um, curiosos a experimentarem tudo ao redor. Queriam pegar tudo até o que não conseguiam carregar. Diário de bordo da Escola Lagoa Dourada, 12/05/2017[...] tantas mãos cheias e tantas pernas a correr ao encontro de um colega ou para um local para brincar. Foram vinte minutos de intensa movimentação, de idas e vindas, de pegar mais coisas. [...]. Diário de bordo da Escola ERS, 12/05/2017. (D'ÁVILA; CARDOSO; XAVIER, 2018, p. 99).

Assim como os alunos que participavam da experiência do Baú Brincante, que a princípio, estabeleceram como os materiais uma relação de posse e acúmulo, notamos igual comportamento nas crianças desta investigação, em que os olhares denotavam deslumbre com a quantidade de materiais que a situação proposta ofertava, sua variedade e a disposição para manuseio, sem reservas. As crianças encontravam-se interessadas em pegar os materiais, senti-los e explorá-los. Esse em geral é um comportamento comum às crianças quando se deparam com uma proposta nova.

Também se observa tal comportamento exploratório, ao que Piaget (1951) cunhou de brincar prático em crianças pequenas, e que se distingue do brincar

¹¹ [...] projeto Baú Brincante teve sua origem em agosto de 2016, sendo desenvolvido em duas escolas do Ensino Fundamental da rede pública, nas cidades de Salvador e Jequié – BA. Esta pesquisa é realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade – GEPEL, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a coordenação Dr.^a Cristina D'Ávila, em cooperação entre o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFBA – e a Universidade Paris XIII, em Sorbonne, (Paris, França), com base no Projeto “Boite a jouer”, desenvolvido pelo grupo de estudos Experice, tendo como coordenador Professor Gilles Brougère. (CARDOSO, SOBRAL, PEREIRA, 2021).

simbólico, que abrange o faz de conta, fantasia e sociodrama, ponto este tratado na seção 2 deste trabalho. Cabe assinalar que o interesse e fascínio pelos materiais dispostos nas sessões de brincar de salão de beleza e barbearia não foi extensivo aos recursos escritos. Trataremos desse ponto mais adiante.

O encantamento das crianças pelos materiais e sua variedade nos pareceu ter causado em muitas delas “paralisação” diante da possibilidade de ter para si todos aqueles recursos. Foi preciso dar tempo de exploração e observação para que pudessem lidar com mais tranquilidade e inventividade com os recursos e sua novidade na sala. O comportamento de acúmulo e posse parecia ser mais urgente para as crianças que o ingresso no imaginário por intermédio do ato de brincar com seus pares e também com os objetos disponíveis para tal.

Os materiais despertaram especial interesse das crianças por sua diversidade e também por oferecer uma ampla experiência sensorial (espuma, gel, aerossol, líquidos com glitter, por exemplo). Observamos, no entanto, que a despeito da possibilidade de enriquecimento do brincar pela quantidade e diversidade de recursos, as crianças centraram-se nas ações exploratórias sem se aprofundar nem atribuir sentido aos materiais ou mesmo ingressar no jogo simbólico, valendo-se destes.

Notamos que a exploração dos objetos girou, a princípio, na percepção das suas características literais, sem que as crianças os transformassem, destituindo-os das suas funções reais. As diferentes máquinas de cortar cabelos ou os bobes, pincéis e esponjas, por exemplo, se mantiveram em suas funções explícitas em todas as sessões, sem que notássemos uma tentativa de dar a eles outros encargos. Também observamos que os frascos vazios de shampoo não foram usados no brincar por não possuir conteúdo real.

Os materiais disponíveis para o brincar de faz de conta pelas crianças pareceu tê-las capturado, mais fortemente, para uma exploração livre, sem o engate destes em funções simbólicas. Assim, os objetos manipulados pelas crianças viraram o brinquedo e o brincar em si.

Brougère(2010) nos ajuda a compreender essa dupla relação entre brinquedo e brincadeira apontando que:

O brinquedo, em contrapartida¹², não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.(BROUGÈRE,2010, p.13).

O autor segue ainda apontando a relação e distinção entre brinquedo e brincadeira ao considerar que:

Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira.[...] A brincadeira não pertence à ordem do não funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.(BROUGÈRE, 2010, p.13-14).

Considerando então o comportamento das crianças na relação com os objetos dispostos na proposição da brincadeira de salão de beleza e barbearia e o aponte do autor para o caráter de livre manipulação inerente ao manuseio por elas dos brinquedos nas situações de brincar, podemos pensar que a escolha das crianças em se manterem num brinco mais exploratório que dramático pode ter ocorrido em razão de algumas decisões que não favoreceram o brincar simbólico como esperávamos.

Cabe assinalar que investimos na manutenção do contexto de brincar em todas as sessões, bem como sustentamos a oferta dos mesmos recursos em todas elas, apostando, como dito anteriormente, no aprofundamento e diversificação do brincar.

Como podemos elucidar o brincar exploratório pelas crianças em detrimento do faz de conta durante todas as sessões? Levantamos os pontos de reflexão a seguir como indicadores das nossas compreensões para a questão assinalada:

1. Havia um ajuntamento de objetos não comuns ao tipo de brinquedo e materiais que normalmente estão na escola, gerando grande interesse exploratório por estes;
2. A quantidade de sessões (4) não pareceu suficiente para que os materiais

¹² O autor, no corpo deste texto, faz uma distinção entre jogo e brinquedo. O jogo, segundo o autor, “[...] pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior ao seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe e montagem) para as peças de um jogo de construção.” (BROUGÈRE, 2010, p. 12).

fossem explorados nas suas qualidades físicas, não abrindo então chance de atrelar seus usos ao jogo dramático;

3. A quantidade de recursos oferecidos e sua variedade pode ter sido demasiada e gerado um foco exclusivo nos objetos, em detrimento dos usos e funções dentro do brincar de faz de conta.

As nossas suspeitas carecem de mais investimento investigativo no campo empírico para serem melhor compreendidas e analisadas, mas o tempo destinado à presente investigação não foi compatível com os desdobramentos que os dados produzidos neste âmbito nos trouxeram.

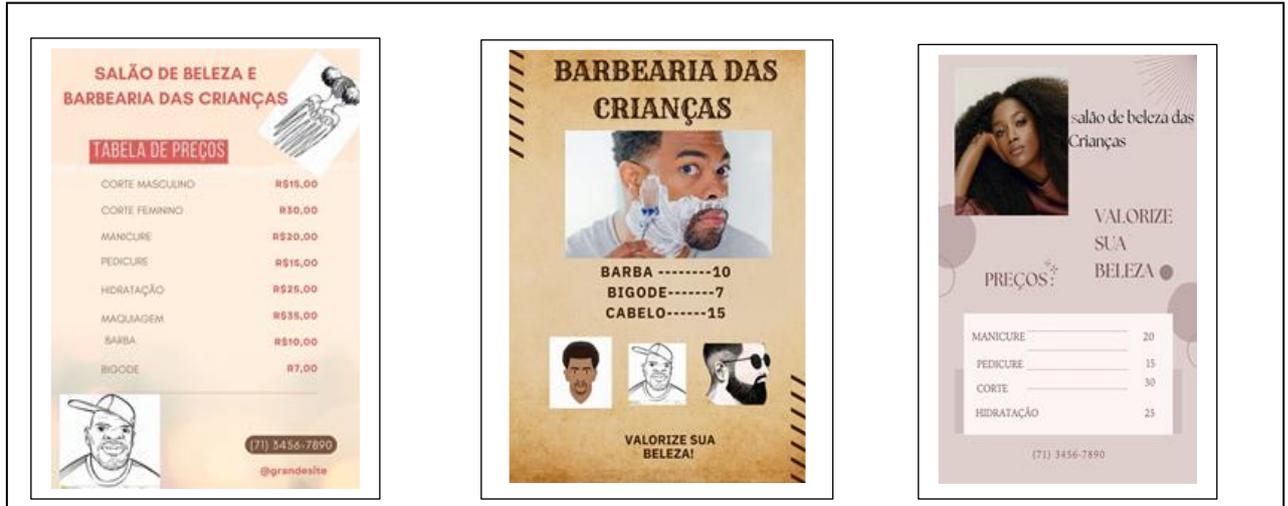
5.40 BRINCAR E OS MATERIAIS GRÁFICOS

À medida que as sessões de brincar ocorriam, conseguíamos produzir novas compreensões acerca destas. Enquanto nos primeiros encontros nos deparamos com o interesse, quase exclusivo, por parte das crianças, pelos materiais típicos do salão de beleza e barbearia, conforme anunciado notópico anterior, em relação aos recursos escritos e suportes para produzir escritas, não notamos a mesma mobilização e desejo para o manuseio e exploração destes.

Em todas as quatro sessões observamos que os materiais gráficos dispostos nas diferentes estações não foram incluídos nem nos poucos momentos onde o faz de conta ocorreu, nem mesmo nos momentos em que as crianças estavam focadas em explorar os materiais dispostos para tal.

Os atos de ler e escrever pareciam estar apartados pelas crianças do ato brincar. Tínhamos incluído, no rol dos materiais dispostos nas estações do brincar, cardápios de serviços, agendas, nomes dos esmaltes, placas sinalizadoras das estações do salão, assim como os rótulos de vários produtos, apostando que no jogo do faz de conta tais materiais também seriam inseridos no ato de brincar.

Figura 4 – Cardápios dos serviços dispostos na estação da recepção



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi importante, ao olhar para o comportamento de pouco interesse das crianças pelos escritos, considerar que a brincadeira estava acontecendo na escola. Nesse sentido, era preciso considerar que a maneira como as crianças se relacionam com os materiais gráficos e, por conseguinte, com os atos de ler e escrever estava entrecortada pela cultura escolar e também como esta se relaciona com tais atos e os encaminha junto às crianças.

Brincar na escola é diferente de brincar na rua ou em casa. O brincar na escola, em geral, acontece em horários rotineiros, em locais comumente usados para abrigá-lo, com brinquedos e/ou recursos comuns ao espaço da escola, e pode contar com a orientação do professor e cumprir propósitos educativos, a partir das intenções dos educadores.

O brincar orientado que cumpre intenções educativas e se pauta em normas e regras (ROCHA, 2016) é comum na escola e conhecido das crianças. Nessa direção, levantamos como ponto de reflexão a possibilidade de as crianças terem relacionado o nosso convite para brincar de salão de beleza e barbearia, incluindo neste os recursos gráficos, ao brincar escolar e, portanto, direcionado a alguma aprendizagem de natureza instrutiva.

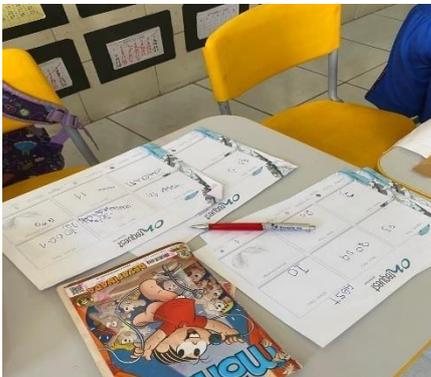
Foi importante seguir investindo no brincar proposto por nós, apostando na passagem das crianças pelas distintas estações, para que pudéssemos continuar a construir ideias acerca das possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever.

Apostamos, dentre as estações, que a recepção acolheria a maior quantidade

de recursos gráficos e, portanto, seria o lugar onde poderíamos observar, em maior prevalência, o uso destes pelas crianças. Fazer a recepção funcionar implicava em brincar de ler e escrever.

A escrita na agenda da recepção seria preenchida pelo faz de conta de marcar os horários no salão. Assim, esperávamos. Apesar da nossa expectativa, no entanto, as crianças chegavam nessa estação e se entretinham, prioritariamente, com as máquinas de cartão de crédito, de calcular, com os dinheirinhos de brinquedo e cartões.

Figura 5– Escritos das crianças na estação da recepção



Fonte:Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 6– Estação da recepção / interação entre pares



Fonte:Arquivo pessoal da autora (2022).

A agenda só foi usada quando entramos na brincadeira, nos dedicando para potencializar o jogo simbólico e mediar a relação entre cliente e recepcionista. Nesses momentos, ouvimos, recorrentemente, a fala do não saber escrever como resposta aos nossos convites para tal.

O receio de “escrever do seu jeito”, e não ser igual ao que os usuários proficientes da escrita fazem, anunciava, em alguma medida, que as crianças viam o ato de escrever como algo a ser evitado, uma vez que temiam não corresponder ao que compreendiam ser o certo.

Numa das interações com as crianças na recepção, me coloquei no lugar de cliente e entrei no faz de conta com duas crianças que estavam na estação manuseando a agenda e o telefone:

Pesquisadora: Olá, bom dia! É com você que eu posso agendar um horário com o cabeleireiro?

Criança A: O quê?

Pesquisadora: Quero marcar um horário. Você não é a recepcionista?

Criança B: Eu só atendo o telefone!

Criança A: Não sei como marca.

Pesquisadora: Essa aí não é a agenda onde anota os horários dos cabeleireiros? Então, quero cortar o cabelo e fazer as unhas. Tem horário? Pode colocar meu nome no horário das 9:00, por favor?

Criança A: Mas eu não sei escrever. Não sei, não.

O diálogo acima mais uma vez nos aponta para as ideias que as crianças parecem ter construído em relação aos atos de ler e escrever e que denotam reserva e não autorização para tal¹³.

Figura 7 – Criança produzindo escritos na estação da recepção



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 8– Criança brincando com teclado na estação da recepção



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

O acerto e o erro, tão integrados à cultura escolar, funcionavam como argumento forte o suficiente para blindar o brincar e não acolher a entrada de elementos que poderiam transformá-lo em possibilidade de errar, e assim o acionamento das tensões típicas do não corresponder ao acerto, tão valorizado e esperado pela escola.

Os saberes anteriores e contextuais acerca da escrita pareciam ser vistos pelas crianças como insuficientes para entrar no jogo do faz de conta incluindo os materiais gráficos neste. Tal dúvida nos fazia acreditar que as crianças julgavam que para brincar de ler e escrever pressupõe-se saber primeiro para brincar depois.

O renitente desinteresse das crianças, ao brincar, pelos atos de ler e escrever nos fazia refletir acerca da dura distinção que faziam entre um e os outros atos. Os

¹³Vemos no vídeo compartilhado através do link a seguir que, diante do convite da pesquisadora para escrever o seu nome na agenda para “marcar um horário no cabeleireiro”, a criança, ao se deparar com o não saber, desiste e se entretém com os dinheiros de brinquedo.
<https://drive.google.com/drive/folders/1F1nttlTtP9gQCa7njq-WFK0I7yFsTtjM>

atos de ler e escrever pareciam ser inconciliáveis com o brincar. Metaforicamente, uns eram óleo e o outro, água. Não se misturavam.

Pela recusa, por meio dos discursos e comportamentos de receio e reserva ao lidarem com esses atos, as crianças anunciavam que não acolhiam bem a possibilidade de brincar de ler e escrever. Talvez entendessem que brincar era diferente de lidar com “coisas de escola”.

Moyles (2006) nos adverte acerca dessa dicotomia quando aponta que:

Em algum lugar, bem lá no fundo de cada um de nós, parece haver um sentimento de que aquilo que não dói não vai nos fazer bem, tipo ‘tudo o que arde cura’! Portanto, algo como o brincar, com seus altos níveis de motivação e potencial divertimento, parece, de certa maneira, não ser apropriado em ambientes educacionais. (MOYLES, 2006, p.14).

Vemos na crítica acima uma lógica que pode dar sustentação às ideias das crianças acerca do explícito apartamento entre brincar e ler e escrever que apareceu nos comportamentos e falas destas, durante as sessões de brincar de salão de beleza e barbearia.

Seguimos refletindo acerca desses comportamentos nos indagando sobre a natureza e qualidade da relação que a Educação Infantil vem estabelecendo com os atos de ler e escrever. Para tanto, analisamos o documento curricular municipal buscando compreender as prováveis relações entre a conduta das crianças e as ações pedagógicas e expectativas de aprendizagens descritas no documento. Entendemos que tal material inspira e orienta as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil do município de Salvador.

No Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS), publicado em 2015 e ainda em vigor, no seu texto acerca da organização curricular, é feita referência à integração e articulação dos conhecimentos e suas vivências, no entanto apresenta os campos de experiência “Brincadeiras e Imaginação” e “Linguagens Integradas” sem articulação entre si.

[...] a organização curricular por campos de experiência concretiza a ideia de que a criança apreende o mundo na sua integralidade, não de forma compartimentalizada, portanto, as vivências que ocorrem na escola devem respeitar e potencializar esta forma. (SALVADOR, 2015, p. 59).

As expectativas de aprendizagem, relativas à linguagem escrita, direcionadas

ao público de 4 a 5 anos e 11 meses, descritas no referido documento, revelam um tratamento ao objeto do conhecimento, língua escrita, por demais desarticulado das situações sociais de uso desta e sem aludir a qualquer conexão com os atos de brincar, contrariando, desse modo, os princípios de integralidade e articulação dos objetos de conhecimento, anunciados como base da construção curricular em foco.

Dentre os itens que integram a lista de expectativas de aprendizagem relativas à produção escrita previstos no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil (SALVADOR, 2015, p.135), ao qual estamos nos referindo, aparecem:

- Conhecer diferentes maneiras de representação das letras (maiúsculas, minúsculas, de imprensa e cursiva), diferentes fontes e estratégias de comunicação, como tamanhos de letras para título etc.;
- Estabelecer relação entre o falado e o escrito (mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente);
- Desenvolver a consciência fonológica;
- Perceber que palavras diferentes são escritas com letras diferentes ou em ordem diferente e que as mesmas letras aparecem em palavras diferentes;
- Refletir sobre os sons da fala, identificando seus correspondentes gráficos.

Observa-se, assim, que o que se espera que a criança aprenda na interação com os escritos assenta-se, sobremaneira, numa lógica mecanicista que compreende o objeto cultural, língua escrita, como um código de transcrição da fala e, portanto, a ser aprendido por intermédio de treinos fonológicos.

Percebe-se ainda que os professores são orientados a oferecer às crianças situações onde o ler e o escrever estão ancorados numa lógica acadêmica e portanto distante do ato de brincar.

Vejamos o que as autoras D'Ávila, Canda e Zen (2022) nos falam acerca dessas práticas, encobertas por uma pretensa ação lúdica:

Uma breve análise das situações didáticas consideradas lúdicas revela que jogos e brincadeiras frequentemente são utilizados para disfarçar treinamentos de transcodificação linguística. Nessas atividades os estudantes são expostos a exercícios de repetição de sons iniciais ou finais das palavras, sob o argumento de que estão realizando jogos linguísticos cujo propósito é buscar palavras que rimem. (D'ÁVILA; CANDÁ; ZEN, 2022,

p.95).

Considerando as orientações previstas no documento curricular municipal, acrescido da análise das autoras acerca das práticas lúdicas empenhadas comumente para alfabetizar e, ainda, nossas observações no campo empírico, seguimos levantando ideias para buscar elucidar a extrema reserva das crianças acerca do brincar de ler e escrever.

Parece-nos razoável pensar que o ler e escrever pode estar associado a uma dimensão acadêmica, que, embora assentada pela ideia do lúdico, está distante do que as crianças compreendem por brincar. Se ler e escrever são atos associados a treinos, repetição e distantes dos seus usos e funções, e ainda, não articulados com contextos de brincar, mas sim encobertos pela escusa da ludicidade, é compreensível que as crianças não consigam acolher os escritos como objetos com os quais se possa brincar.

A escola produziu a ideia de que ler e escrever situam-se no campo do acadêmico, e assim, direcionam-se àqueles que estão prontos para tal. De uma forma explícita os documentos oficiais, como a BNCC¹⁴ e os RCMEIS¹⁵, anunciam tal separação, conforme discutido na seção 3 deste texto. E de forma implícita, não só a partir dos não ditos, mas também pelas escolhas das práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas, pode-se ir construindo a crença de que os atos de ler e escrever não são do campo do brincar e, portanto, devem ser evitados na Educação Infantil.

Desse modo, reforça-se a ideia de que à Educação Infantil cabe brincar e não lidar com um objeto de conhecimento tão complexo como a escrita, e assim segue-se apartando o brincar do ler e escrever. Ferreiro (1992) elucida essa questão ao afirmar que:

A ideia subjacente a esse modo de raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: precisamos controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mau vai ocorrer. A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola. Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo

¹⁴ BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

¹⁵ RCMEIS – Referencial Curricular Municipal de Salvador.

objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (FERREIRO,1992, p.57-58).

Não entendemos como razoável pensar que as crianças, potencialmente, possam elaborar ideias incríveis sobre os diferentes objetos de conhecimento com os quais lidam, cotidianamente, e no entanto não encontrarem na escola espaço favorecedor de aprendizagens e autorização para interagir com um conhecimento de tamanha relevância como a escrita.

Ainda que não esperem, como afirma a autora, permissão para construírem suas concepções sobre a escrita, as crianças desde muito pequenas poderiam contar com a escola como parceira na esteira dessas descobertas.

Na direção dessa reflexão, a autora argentina Molinari (2022) assinala ainda que:

Cuando se discute la alfabetización en la Educación Infantil, sabemos que la corta edad de los alumnos y el lugar del juego en las infancias forman parte de las justificaciones para desplazar las experiencias alfabetizadoras a la escuela primaria, o bien para incluirlas a condición de que se presenten con formatos lúdicos por considerarlas más cercanas a los intereses de los niños. Si bien por resultados de investigaciones estas discusiones parecen saldadas, en algunos contextos no han perdido vigencia. (MOLINARI, 2022, p. 106).

Vemos na afirmativa da autora, novamente, a crítica ao deslocamento da alfabetização para o Ensino Fundamental sob a justificativa da tenra idade das crianças e sua vinculação com o lúdico, apartando, assim, a experiência alfabetizadora do brincar. A maneira demasiadamente acadêmica com a qual a escola lida com esse objeto de conhecimento nos faz acreditar que as crianças pequenas não considerem como possível envolvê-lo no brincar.

Vigotski (2007) nos adverte, contrariando a compreensão de que a lida com a escrita deve ser adiada para os pequenos, quando diz que:

[...]seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola. De fato, se as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, como demonstram os experimentos de Hetzer, então o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar. (VIGOTSKI, 2007, p. 142).

Considerando a afirmativa acima, podemos entender que uma vez que as crianças são capazes de simbolizar, ao lidar com o sistema de escrita, elas podem

empenhar essa capacidade para se apropriar desse objeto cultural de extrema relevância para a vida desde a Educação Infantil.

Seguimos realizando as sessões de brincar e, à medida que estas ocorriam, continuamos vendo o pouco interesse ou exclusão dos escritos. Na direção de pensar outros manejos das sessões com vistas a buscar novas perspectivas para analisar a interação das crianças com os escritos, pensamos em entrar no faz de conta como coparticipantes. Assumimos papéis no salão de beleza e buscamos incluir os recursos escritos no brincar, convocando e desafiando as crianças a usá-los também por intermédio das nossas interações.

O nosso ingresso no brincar se apoia na ideia de que o adulto pode, ao iniciar e mediar a interação das crianças com o contexto do brincar, criar ofertas e expandir as competências destas (DANTAS, 2011) para lidar com a situação em pauta. Vejamos o que Kishimoto (2011) nos diz acerca do papel do adulto na brincadeira das crianças:

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (KISHIMOTO, 2011, p. 151).

A entrada do adulto no brincar das crianças não implica, como aponta a autora, em subtração da iniciativa destas, mas sim oferta de apoio para aprofundá-las. E foi essa a escolha que fizemos ao ingressar nas estações da esmaltação para fazer de conta, junto com as crianças.

Cabe assinalar que decidimos participar da brincadeira das crianças ancorados também pela ideia de que tal ação estava ocorrendo na escola, numa situação de investigação, diferenciando-se, portanto, de um brincar livre onde não seria ajustada a interferência direta do adulto. Moyles (2006) nos auxilia a seguir compreendendo a importância da atuação do adulto no brincar ao apontar que:

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras. (MOYLES, 2006, p. 30).

Se por um lado tínhamos que o nosso ingresso roubasse a espontaneidade das crianças ao lidarem com os recursos do brincar, por outro acreditávamos, assim como nos aponta a autora, que pudessem favorecer a interação delas com esses recursos por intermédio dos desafios que propusemos.

Apostando na importância da interação do adulto com as crianças nessa situação, organizamos uma coleção de esmaltes, cujos rótulos foram produzidos previamente por nós, e foram constituídos dos nomes próprios das professoras e funcionários da escola. Usamos esses rótulos acreditando que tais nomes seriam mais familiares que outros e poderiam ser identificados com mais facilidade pelas crianças. Sendo assim, entrei na brincadeira com eles me colocando no lugar de cliente.

Figura 9 – Rótulos dos esmaltes integrantes da estação da esmaltação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A minha experiência de brincar de salão de beleza na escola, onde atuo como coordenadora pedagógica, compartilhada na seção 1 deste trabalho, na qual investi junto às crianças para localizarem o nome dos esmaltes, serviu de inspiração para esta ação da investigação. Nossa interação se deu a partir do diálogo a seguir:

Pesquisadora: Olá, bom dia! Marquei um horário na recepção para fazer as unhas. Quem poderia me atender?

Criança 1: Eu posso!

Pesquisadora: Gostaria de pintar as unhas com o esmalte TATIANA ROSA. (Tatiana é o nome da professora da classe.)

Criança 1: (Pegandoum esmalte rosa qualquer) Esse?

Pesquisadora: Não! Este é rosa também, mas quero pintar com o TATIANA ROSA. Você pega ele pra mim?

Criança: Não sei ler ainda.

Pesquisadora: Você conhece esse nome?

Criança 2: É da nossa pró?

Pesquisadora: E já viu ele escrito aqui na classe?

Criança 1: Não me lembro.

Pesquisadora: E como a gente faz para descobrir o esmalte que eu quero pintar minhas unhas?

Criança 2: Você lê, que você já sabe.

As duas crianças aguardaram com certa impaciência e desinteresse a busca do esmalte e seguiram para pintar as unhas. A criança 1, as minhas, e a criança 2, as suas próprias. Não se mobilizaram para descobrir, entre os rótulos, onde estaria o esmalte que teria o nome da sua pró, apressando-se para voltar a explorar o uso do ornamento para as unhas.

Seguimos observando a manutenção de um comportamento de desinteresse pelo ato de ler e escrever, nos fazendo manter a inferência de que para os pequenos atos de ler e escrever não podem ser integrados ao ato de brincar.

A nossa tentativa de provocar o expandir do brincar também por meio do uso dos recursos disponíveis na estação de esmaltação, por exemplo, entre eles os escritos, como dito anteriormente, não foi acolhido pelas crianças.

Os rótulos dos esmaltes, mesmo contendo nomes presentes, cotidianamente, em suportes escritos na escola, não foram colocados na lógica do brincar de faz de conta, ou seja, as crianças não entendiam ser possível “fazer de conta” que liam e escreviam, usando, recorrentemente, a afirmativa “eu não sei ler/escrever” como uma alegação indicadora da distinção feita por elas entre o ato de brincar e o os atos de ler e escrever.

Levantamos também como ponto de análise a possibilidade de as crianças possuírem um conhecimento ainda muito incipiente sobre a escrita, o que significa não ter compreendido a relação existente entre partes do oral e partes do escrito; ou como denomina Ferreiro (2011), não terem ainda fonetizado a escrita. Nesse sentido, levantamos uma suspeita sobre a possível relação entre as próprias conceitualizações sobre a escrita e a possibilidade de se autorizar a participar de práticas sociais de leitura e escrita no contexto de faz de conta do salão de beleza.

Para identificar as conceitualizações das crianças sobre a escrita, propusemos a produção de uma lista com os nomes dos materiais que integravam a “caixa do salão de beleza e barbearia”, e que iria ficar para o grupo depois que

concluíssemos a investigação. Cada criança foi convidada a escrever o nome de um dos materiais integrantes da caixa. Das 21 (vinte e uma) crianças do matutino que escreveram, apenas 7 (sete) já fonetizavam a escrita.¹⁶ Das 21 (vinte e uma) do grupo vespertino que escreveram os nomes dos materiais, 12 (doze) já fonetizavam a escrita, enquanto 9 (nove) ainda não fonetizavam.

Cabe comentar, no entanto, que entendemos que para brincar de ler e escrever não existe nenhuma pré-condição relacionada a saberes prévios acerca do funcionamento do sistema de escrita. Pudemos notar, por exemplo, que no grupo vespertino, que concentrava um maior número de crianças que já fonetizam a escrita, não se verificou maior engajamento nas situações de brincar envolvendo os atos de ler e escrever.

É importante salientar ainda que em todas as nossas entradas no faz de conta, quando incentivamos ou provocamos os atos de ler e escrever pelas crianças, o fizemos sem tecer nenhum comentário sobre suas produções, e diante do recorrente “não sei escrever”, as incentivamos a produzir “do seu jeito”, deixando claro que naquela situação estávamos todos empenhados em brincar. A ação para identificar o nível de conceitualização dos grupos se deu como mais uma tentativa de levantar ideias para buscar entender o temor em ler e escrever na situação de brincar que apareceu no comportamento das crianças.

Nos parece importante seguir aprofundando nossos estudos dentro desse campo, por acreditar que o brincar é ação suficientemente potente e larga para acolher qualquer recurso nele. Os escritos também.

Acreditamos, assim, que o brincar de salão de beleza, ou de qualquer outro contexto social, inclui fazer uso de suas respectivas práticas sociais de leitura e escrita.

Condicionar a escrita e a leitura a um uso exclusivamente escolar-acadêmico, afastando-as das crianças pequenas e da forma mais comum de lidarem com todos os objetos de conhecimento, o brincar, apresenta-se como furto de direito e perda de oportunidades para elas.

Dantas (2011) nos adverte acerca dessa tensão, ao afirmar que:

¹⁶ “A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala. A análise do significante parece surgir também tratando de compreender novamente, mas em outro nível, a relação entre o todo e as partes constitutivas.” (FERREIRO, 2017, p. 70).

A sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica. Brincar com palavras, com letras, com o computador: manuseá-lo livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isto que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar 'usá-lo para.' (DANTAS, 2011, p.116).

Brincar de ler e escrever antes de usar esses últimos atos com função comunicativa real, como aponta a autora, pode “proteger” o brincar e ao mesmo tempo favorecer uma aproximação dos escritos de modo sábio e adequado às crianças pequenas. Assegura-se o brincar, mas também o ingresso nas culturas do escrito como direitos fundamentais das crianças.

Continuamos buscando compreender melhor o que pode nos apontar a recusa quase “blindada” dos pequenos para incluir também os recursos escritos no brincar de faz de conta de salão de beleza e barbearia. As elucidações e reflexões aqui apontadas figuram como elaborações parciais do que nos apontaram os dados produzidos no campo investigativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tensões entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever nas classes das crianças do Grupo 5 do CMEI Tertuliano de Góes se fizeram presentes em todas as sessões de brincadeira de salão de beleza e barbearia que realizamos.

O trabalho em pauta propôs um percurso investigativo, reflexivo e analítico acerca das possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever em situações de jogo simbólico com crianças de 5 anos.

Na condição de pesquisa qualitativa, o percurso metodológico se ancorava na abordagem fenomenológica e, como método, elegemos a etnopesquisa de natureza exploratória. A análise documental, a observação participante e a roda de conversa foram utilizados como instrumentos de pesquisa para a produção de dados.

No decurso desta pesquisa, buscamos compreender se, e como, as crianças incluíam no ato de brincar os recursos escritos presentes no contexto de salão de beleza e barbearia que propusemos como jogo de faz de conta. Nossas elucidaciones, a partir da questão central do trabalho e da produção dos dados no campo empírico, foram construídas considerando a natureza complexa, ambivalente e implicada que a pesquisa no campo das ciências sociais exige.

Nessa direção, compreendemos que o ato de brincar, tão comum às crianças, se impôs aos atos de ler e escrever, apartando-o destes. A lógica, marcadamente acadêmica, que comumente está associada ao ler e escrever se manifestou como motivo para que os escritos não fossem acolhidos como brinquedos pelas crianças e assim, passíveis de serem incorporados à brincadeira de faz de conta.

Destacamos ainda que o objeto de conhecimento língua escrita, ao ser invisibilizado das práticas pedagógicas destinadas aos pequenos, conforme apontamos na subseção 3.3, pode apartar as crianças dos seus usos e funções comuns na sociedade, transformando esse objeto cultural rico e complexo em escolar e destituído de sentido. Observa-se, também, a partir do texto dos referidos documentos, que a escrita, ao ser evitada para a Educação Infantil, torna-se objeto destinado ao Fundamental, o qual, portanto, é carregado de um academicismo inconciliável com o ato de brincar.

De acordo, ainda, com o que nos apontou o comportamento das crianças no salão de beleza e barbearia, não era possível brincar de ler e escrever. Esses atos, segundo os discursos das crianças durante o brinco, estão associados à lógica do

acerto e erro que ordinariamente se fazem presentes na cultura escolar acadêmica e, assim, são aparentemente inconciliáveis com a cultura do brincar.

Os escritos que estavam presentes nas diferentes estações do salão de beleza e barbearia e que compunham a cena do faz de conta não foram incluídos no brincar pelas crianças. A partir da ação de recusa e afastamento desses recursos no ato de brincar, como também pelo recorrente discurso do não saber ler e escrever, as crianças apontavam como inviável o uso destes como brinquedos.

A “zona livre” garantida pelo brincar de faz de conta acolheu bem o fato de as crianças não saberem, por exemplo, cortar o cabelo tal qual os cabeleireiros o fazem, de verdade, mas não suportou o não saber ler e escrever; de fato, nos apontando, mais uma vez, que esses atos estão, sobremaneira, associados ao seus usos na forma acadêmica. Brincar com os escritos, nessa direção, segundo nos sugeriu o comportamento dos pequenos, pressupõe sabê-los primeiro para brincar com eles depois.

Tomamos apenas um contexto de brincar de faz de conta (salão de beleza e barbearia) como ponto de investimento e análise e julgamos que a oferta de outros contextos, como supermercado, restaurante ou hospital, com a inclusão de diferentes recursos escritos, por exemplo, poderia resultar em outros comportamentos por parte das crianças na relação com os escritos. Nesse sentido, o aprofundamento deste estudo, a partir de novas proposições, careceria de mais tempo e novos dispositivos investigativos.

A recusa tão enfática das crianças para a inclusão dos escritos no brincar pode também estar relacionada ao lugar de pouca relevância dado ao objeto língua escrita na BNCC para a Educação Infantil e RCMEIS, podendo, deste modo, desdobrar-se numa opacidade de proposições às crianças pequenas de práticas de leitura e escrita.

A discussão acerca da relação entre a alfabetização e a Educação Infantil, aqui colocada, continua merecendo ser aprofundada. As crianças pensam e produzem ideias sobre diferentes objetos de conhecimento, e assim o fazem independentemente da autorização da escola.

Como coordenadora de uma escola privada de Salvador,acompanho há muitos anos crianças de 5 anos que avançam, sobremaneira, em suas conceitualizações acerca dos escritos, por estarem também envolvidas em contextos onde a leitura e a escrita podem ser brinquedo e brincadeira na escola.

A minha experiência profissional na escola privada revela ser possível conciliar o ato de brincar com os atos de ler e escrever em contextos de faz de conta, no entanto os dados produzidos nestas pesquisa, que ocorreram numa escola pública de Salvador, indicaram o contrário. Nesse sentido a investigação contrastiva figura como nova possibilidade de estudo a partir da discussão aqui apontada.

Nesta investigação nos deparamos com a significativa reserva das crianças do CMEI Tertuliano de Góes em relação aos atos de ler e escrever, o que nos provoca a seguir indagando acerca das políticas públicas em favor da formação continuada dos professores, assim como sobre o investimento em ações de fomento à pesquisa e ao estudo nas escolas de Educação Infantil, que possam ecoar, favoravelmente, no processo de alfabetização das crianças pequenas, sem que este resulte em academicismos precoces e descolocados.

Nossas elucidações apontam também para a suspeita de que a invisibilização da escrita nas propostas curriculares para a escola pública assim como sua desarticulação com o brincar resultem no parco interesse e mobilização das crianças pelos atos de ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, Felipe Barbosa; MOTA, Jarbas Carneiro; MUCCI, Marina Behne; JACOBINA, Ronaldo Ribeiro; REIS, Eduardo José Farias Borges dos. (org.). **Entre olhares e vivências no Alto das Pombas** : educação em saúde em um bairro popular. Salvador: EDUFBA, 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 21-43. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Monica Correa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas: Autores associados, 2012. p. 3-19. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores associados, 2012. p. 7-14. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).

CARDOSO, Marilete Calegari; SOBRAL, Conceição Maria Alves; PEREIRA, Socorro Cabral. Uma formação em rede: os fios tecidos com o brincar livre. **Revista Elite: Educação, linguagens e tecnologias**, Salvador, v. 1 n. 3, jan./dez. 2021, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/13291>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchiuda (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 111-122.

D'ÁVILA, Cristina; CANDIA, Cilene Nascimento; ZEN, Giovana Cristina. **A Lira do brincar: a ludicidade da educação infantil à educação universitária**. Curitiba: CRV, 2022.

D'ÁVILA, Cristina; CARDOSO, Marilete Calegari; XAVIER, Antonete Araujo Silva. O brincar livre na escola de ensino fundamental e formação de professores: a experiência do baú brincante. *In*: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos. (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação**. Curitiba: CRV, 2018. p. 93 - 112.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília Souza de (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção temas sociais).

DUKA, Marília. Maiêutica. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/filosofia/maieutica>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas: Autores associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens Infantil: Outras Formas de Leitura**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1992-2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emilia. O ingresso nas culturas da escrita. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 3, p. 55-66.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

KLEIMAN, Angela. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. *In*: KLEIMAN, Angela(org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage, 2011.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender medir saberes experiências**. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária: experiências transingulares com o método em ciências da educação**. Campinas: Pontes, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação/Formação-Pesquisa criação de saberes e heurística formacional**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz: Material didático de apoio**. Rio de Janeiro: ISM, 2019.

MINAYO, Maria Cecília Souza de (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção temas sociais).

MOLINARI, María Claudia. Condiciones didácticas, contextos de producción y conocimientos infantiles sobre la escritura. *In*: D'ÁVILA, Cristina; CANDIA, Cilene Nascimento; ZEN, Giovana Cristina. **A Lira do brincar: a ludicidade da educação**

infantil à educação universitária. Curitiba: CRV, 2022. p. 106-125.

MORAIS, Artur Gomes de; 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. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>. Acesso em: 12 jul. 2022.

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.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da pesquisa científica**: teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

PARTEN, Mildred Bernice. Social participation among preschool children. **Journal of abnormal and social psychology**, v. 27, n. 3, p. 243-269, 1932.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Zahar: Rio de Janeiro, 1951.

PIAGET Jean. **As Relações entre afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. [S.l.: s.n.], 1962.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança?. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. (org.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-172.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Referencial.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOARES, Leila da Franca. **Quem tem Medo de Lobo Mau?**: Um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SMILANSKY, Sara. **The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children**. New York: John Wiley & Sons, 1968.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WASJKOP, Gisela. **O Brincar – 0 a 6 anos**. São Paulo: Didática Suplegraf, 2009.

WEISZ, Telma. *et. al.* Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. **Revista Viver, Mente & Cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 5, 2005. Suplemento especial: movimentos de alfabetização.

ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 122-134, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5705>. Acesso em: 08 jul. 2022.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María Claudia; NASCIMENTO, Aline Carvalho. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, 2020, p. 255-277. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>. Acesso em: 02 jan. 2023.