

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

GRAZYELLE SCHEIFFER DA SILVA
PAMELA RODRIGUES ALVES DA SILVA

AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ORAIS E LETRADAS

PONTA GROSSA

2022

GRAZYELLE SCHEIFFER DA SILVA
PAMELA RODRIGUES ALVES DA SILVA

AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ORAIS E LETRADAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Giselle Cristina Smaniotto.

PONTA GROSSA

2022

**GRAZELLE SCHEIFFER DA SILVA
PAMELA RODRIGUES ALVES DA SILVA**

AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ORAIS E LETRADAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Ponta Grossa, 06 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Giselle Cristina Smaniotto
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr^a Gisele Brandelero Camargo
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr^a Patrícia Lucia Vosgrau de Freitas
Mestre em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA

2022

DEDICATÓRIA

Dedicamos esse trabalho primeiramente a Deus, que nos guiou e orientou. Ao nosso Senhor Jesus Cristo toda honra e toda glória e todo louvor. "Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém". Romanos 11:36.

Também dedicamos a nossa família, que esteve torcendo por nós em cada etapa da nossa vida, em especial, a nossa formação. E dedicamos esse estudo a cada professor(a) que tem lutado incansavelmente por uma educação real e humana, que busca desenvolver a criança em sua plenitude.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos a Deus, pois até aqui nos sustentou, nos dando forças, sabedoria, ânimo, fé e coragem para prosseguir. Em todos os momentos tivemos a certeza da Sua presença e pudemos perceber seu Santo Espírito nos guiando e iluminando. Deus foi quem tornou possível a realização desse sonho!

Agradecemos também aos nossos familiares, que estiveram ao nosso lado em cada momento dessa trajetória, nos oferecendo total apoio, amor, carinho e atenção. E por terem muita paciência para compreender essa rotina agitada de um universitário. Eles foram essenciais, pois nos motivaram a sempre continuar persistindo e não desanimar.

Agradecemos a nossa orientadora, a professora Giselle Cristina Smaniotto, que foi muito atenciosa e sempre estava disponível quando precisávamos de ajuda. Também temos que agradecer a todos os professores que marcaram nossa jornada acadêmica, os quais nos ajudaram a construir nosso perfil profissional docente e a desenvolver nossa formação humana.

Agradecemos nossos colegas que sempre estiveram conosco nos momentos bons, mas, principalmente naqueles momentos mais difíceis. Eles nos deram muito apoio e nos ajudaram a chegarmos até o fim do curso. Enfim, agradecemos a todos que estiveram envolvidos nesta pesquisa de maneira direta ou indireta.

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

(Emilia Ferreiro)

RESUMO

Este trabalho trata das linguagens da criança da/na Educação Infantil, em especial, a linguagem verbal (oral e escrita). Tem como objetivo principal analisar o desenvolvimento da linguagem oral e das práticas de letramento na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental que contemplou: a construção histórica da concepção de criança e de infância, desde a Idade Média até chegarmos ao conceito de criança como sujeito de direitos que conhecemos atualmente; a visão de Educação Infantil que passou de um caráter assistencialista ao pedagógico; os principais marcos legais que contribuíram para a valorização da infância, da Educação Infantil e da criança em sua plenitude. Também abordou os conceitos de oralidade, alfabetização e letramento e apresentou práticas orais e letradas lúdicas que contribuem para o desenvolvimento das linguagens da criança na Educação Infantil. A pesquisa demonstrou que é possível trabalhar com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil por meio de práticas letradas, de modo natural, espontâneo, lúdico, e, ainda, com intencionalidade.

Palavras-chave: Linguagem oral e escrita, Educação Infantil, Práticas Lúdicas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – QUEM É A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	11
1.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA/CRIANÇA E ESTUDOS QUE AUXILIAM NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	11
1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	20
1.3 DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E SUA RELAÇÃO COM OS DOCUMENTOS NACIONAIS	27
CAPÍTULO 2 – ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.1 CONCEITO DE ORALIDADE	35
2.2 A ORALIDADE NA VIDA E NA ESCOLA	38
2.3 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS	41
2.4 ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	47
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR MEIO DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.1 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3.2 É BRINCANDO QUE SE APRENDE! A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS PEQUENAS	55
3.2.1 Teatro	57
3.2.2 Música	59
3.2.3 As Contações de História	63
3.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PRÉ-ESCOLA: UMA PRÁTICA ALÉM DO LÁPIS E DOS PAPÉIS	65
3.3.1 Por que trabalhar com a produção escrita com crianças da Educação Infantil ?	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a discussão sobre inserir a criança em um ambiente letrado desde a Educação Infantil ganhou muita força. Diversos estudiosos da área defendem que é direito da criança ter contato com a alfabetização e letramento desde muito pequena. Todavia, outros educadores acreditam que isso deve ser pensado apenas quando ela chegar ao Ensino Fundamental e estiver pronta, ou seja, com as habilidades necessárias desenvolvidas para participar do processo de alfabetização e letramento. Diante dessa realidade, o presente trabalho busca compreender os aspectos que envolvem esta temática, especialmente, no que diz respeito às práticas orais e letradas que participam do desenvolvimento das linguagens da criança pequena.

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir de discussões realizadas em sala de aula durante as disciplinas de Ludicidade Corporeidade e Arte, Fundamentos Teórico-Methodológicos da Educação Infantil e Alfabetização e Letramento, no curso de Pedagogia. Além dessas experiências, ao realizarmos nossa inserção na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I e ao participarmos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ no ano de 2019, as indagações que trazíamos das disciplinas mencionadas, vieram a se fortalecer ainda mais, pois estes momentos práticos nos proporcionaram vivências que nos instigaram a esta pesquisa.

Ademais, quando analisamos o processo histórico dos conceitos de infância e de Educação Infantil ao longo dos anos, notamos que a concepção de infância, termo que vem do latim *Infans* e significa o que não fala, interferia na visão de Educação Infantil, tendo em vista que a mesma era compreendida a partir de uma ideia assistencialista, pois as mães deixavam os seus filhos nas creches por necessidade. Desta forma, essa etapa que hoje é tão importante para a educação básica, antes não passava de um depósito de crianças, pois não existia a

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa ligado à coordenação de aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES e responde ao compromisso de investir na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da Educação Básica. A Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2009, participa do Programa. No primeiro momento foram os subprojetos nas áreas de: Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Química e Artes que se inseriram em escolas municipais e estaduais de ensino. Em 2011, um novo grupo de subprojetos se inseriu nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do município de Ponta Grossa. Neste segundo momento, as áreas contempladas foram: Química, Física, Biologia, Artes, História, Geografia e Letras.

articulação da relação cuidar e educar, apenas o cuidar era visto como relevante e o educar ficava por conta das outras etapas do ensino.

Portanto, a questão do trabalho com a oralidade e com a escrita na Educação Infantil não acontecia, nem sequer era pensada. Formar para letrar crianças pequenas não era o objetivo, até porque essa criança não tinha voz ativa dentro do processo educativo. Diante disso, após percebermos que existia uma polêmica sobre alfabetizar e letrar ou não na Educação Infantil, e sobre o modo como fazê-lo, despertou em nós o interesse de compreendermos de maneira mais aprofundada essa temática, pois a mesma nos provocou inúmeras inquietações, e a partir delas fomos motivadas a ir em busca de conhecimentos que nos esclarecessem a respeito desses processos e da polêmica que os envolve.

Por este motivo, esta pesquisa tem como pergunta-problema: Como promover o desenvolvimento da linguagem oral e das práticas de letramento na Educação Infantil? Para tanto, buscou investigar e discutir as estratégias pedagógicas que podem promover o desenvolvimento da linguagem oral e a ampliação das práticas letradas, aproximando o educando do mundo da escrita e favorecendo a sua apropriação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da linguagem oral e das práticas de letramento na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: 1) conhecer a concepção de infância e de Educação Infantil no Brasil e no município; 2) discutir sobre as práticas da oralidade e sobre as práticas de letramento para o desenvolvimento da linguagem na infância; e 3) identificar práticas pedagógicas lúdicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e a participação em práticas de letramento na Educação Infantil.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho se refere a uma pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foi realizada uma revisão da literatura acerca do tema, com o objetivo de investigar as obras já publicadas que tratam sobre as concepções de infância, de Educação Infantil e sobre o trabalho com as linguagens na Educação Infantil, para que desta maneira pudéssemos analisar como as práticas pedagógicas promovem o desenvolvimento da oralidade e do letramento nessa etapa de ensino.

Subsidiaram a aproximação e reflexão sobre a temática da infância e da Educação Infantil os seguintes autores: Abramowicz (2018), Áries (1981), Cruz e

Fontana (1997), Dalbosco e Martins (2013), Mello e Sudbrack (2018), Rousseau (1973), Samways e Saveli (2012), Ujiie (2009).

Os autores que fundamentaram as discussões sobre a oralidade, a alfabetização e o letramento foram Albuquerque (2007), Brandão e Leal (2011), Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), Ferrarezi Jr (2014), Cartaxo, Fontana e Smaniotto (2020), Perez (2005), Rojo (2012), Sampaio (2005), Soares (2004, 2021).

As práticas pedagógicas lúdicas que favorecem o desenvolvimento da oralidade e a inserção no mundo da escrita foram discutidas a partir de Arcoverde (2008), Barbosa e Oliveira (2016), Brandão e Girão (2011), Brandão e Rosa (2011), Brito (2003), Lima; Lima; Nascimento e Santos (2021) e Soares (2021).

O trabalho se organiza em três capítulos. O capítulo um, intitulado *Quem é a criança da Educação Infantil?* apresenta a construção da concepção de infância/criança e de Educação Infantil até os dias atuais e também aborda os documentos que regem essa primeira etapa da educação básica, tanto a nível federal como municipal.

O segundo capítulo, *Oralidade e escrita na Educação Infantil*, aborda os conceitos de oralidade, de alfabetização e letramento, assim como promove breves discussões a respeito de como a oralidade é compreendida no espaço escolar e sobre o alfabetizar e letrar na Educação Infantil.

No terceiro e último capítulo, intitulado *Práticas pedagógicas lúdicas para o desenvolvimento da oralidade e a apropriação da escrita por meio do letramento na Educação Infantil*, apresentam-se algumas práticas pedagógicas lúdicas que contribuem para o desenvolvimento da oralidade e da apropriação da escrita no trabalho com crianças da Educação Infantil.

A pesquisa demonstrou que é possível trabalhar com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil por meio de práticas letradas lúdicas. O trabalho desenvolvido com crianças pequenas deve ser natural, espontâneo e lúdico, entretanto, repleto de intencionalidade. O papel do docente é promover esse ambiente intencional e trabalhar as linguagens (oral e escrita) de maneira articulada. Para promover as práticas orais e letradas o docente deve compreender quem é a criança da Educação Infantil, temática que será abordada no capítulo a seguir.

1 QUEM É A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para iniciarmos as discussões acerca do tema, abordamos, primeiramente, o conceito de infância ao longo da história, trazendo suas distintas concepções até chegar ao conceito de infância que conhecemos atualmente. Partimos da Idade Média até chegarmos à atualidade. E também fazemos reflexões sobre o surgimento da Educação Infantil vinculada ao sentimento de infância na Modernidade.

Apresentamos o surgimento da concepção de Educação Infantil e a maneira como ela esteve organizada em cada período histórico. Percebendo que ela passou de um caráter assistencialista para um caráter compensatório, para, somente a partir desta perspectiva, chegar ao caráter pedagógico que conhecemos atualmente. Elencamos também as principais leis que permeiam a Educação Infantil e a criança, analisando os avanços que as mesmas trouxeram para a educação da infância.

1.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA/CRIANÇA E ESTUDOS QUE AUXILIAM NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A concepção da infância nem sempre foi como conhecemos atualmente, ela sofreu diversas mudanças com o passar dos anos. Aspectos culturais, sociais, espaciais interferiram na construção de um conceito de infância em cada momento histórico. Diversos estudiosos tiveram grande relevância na transformação do conceito de infância e criança. Philippe Áries, renomado e importante historiador francês na compreensão dos estudos sobre a infância, foi um dos pioneiros a preocupar-se com um sentimento de infância diante da sociedade, assim como explicam Samways e Saveli:

[...] Philippe Áries, que, em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1975), defende que infância é uma categoria social, construída historicamente, pois sua concepção como uma fase singular da vida da criança, até a idade média, não existia. (SAMWAYS; SAVELI, 2012, p. 52).

Até o século XII não existia uma preocupação com a definição de um conceito de infância e, nem sequer, havia uma atenção no atendimento às especificidades da criança, pois, não existia distinção entre o tratamento dos adultos e das mesmas. Já na Idade Média, elas eram vistas como adultos em miniatura,

todavia, eram consideradas inferiores por serem menores em sua estatura, serem fracas e frágeis. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais.” (ÁRIES, 1981, p.14).

O conceito de criança sofre alterações conforme o tempo histórico que está sendo estudado, visto que a cultura predominante da sociedade irá influenciar na construção da concepção de infância. “A origem etimológica da palavra ‘infância’ está no latim *infantia*: do verbo *fari*, falar - especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante - e de sua negação, *in*.” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 21). Logo, percebe-se que quando foi definido esse termo para a palavra infância, a visão que as pessoas tinham era de crianças mudas, passivas e que não podiam e nem tinham o direito de falar, pois eram silenciadas.

Áries trouxe dados imprescindíveis para o entendimento da família e da infância na sociedade medieval. O autor (1981, p. 156) ressalta que “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. Percebe-se então que, no momento em que ela deixava de ser dependente do adulto, ou seja, que conseguia caminhar, comer, fazer suas necessidades sozinha, a criança já era considerada um mini adulto.

Nessa sociedade as crianças compartilhavam dos mesmos afazeres dos adultos, haja vista que frequentavam os mesmos espaços e vestiam-se exatamente como os adultos da classe social a qual pertenciam. Os jogos e brincadeiras não eram pensados para a infância, dessa forma o modo de diversão era essencialmente adulto, pois dentro dessa cultura não existia uma delimitação entre o mundo adulto e o mundo da criança. Além disso, a linguagem utilizada era a mesma, não havendo distinção entre os assuntos tratados nos grupos de conversas sociais, e nem na maneira de se direcionar às crianças.

E conseqüentemente, como não existia um sentimento de infância como uma etapa importante do desenvolvimento humano, a educação era uma competência para a família, visto que era desenvolvida no seio familiar com o objetivo de preparar para a vida adulta em sociedade. A criança era tida como uma página em branco, assim como explanam Samways e Saveli (2012, p. 52): “No século XVIII, o

conceito de *tábula rasa*² permeava a sociedade. As crianças eram consideradas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta”. Porém, essa antiga concepção e visão de criança foi se transformando no decorrer dos anos.

Um dos precursores responsáveis pela transformação do conceito de criança e de infância foi Comenius (1592-1670), o qual passou a enxergá-las como plantas, defendendo que se elas fossem semeadas, regadas, podadas, com liberdade para crescer, com os cuidados necessários e com amor, elas alcançariam seu pleno desenvolvimento. Ele compreendia a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, diferentemente de como ocorria anteriormente às suas reflexões. Comenius fazia analogia comparando as crianças com arvorezinhas, afirmando que eram os adultos que plantavam e, conseqüentemente, colhiam essas sementes; logo, segundo ele as crianças deveriam conviver em sociedade junto com os adultos e não isoladas como acontecia.

Além de Comenius, os estudos de Jean Jacques Rousseau³ nos levam a destacá-lo também como um grande marco na transformação e construção do conceito de infância, assim como no entendimento da criança que conhecemos hoje, tendo em vista que foi a partir do seu pensamento revolucionário, que a mesma passou a ser considerada como um ser pensante e com ideias próprias. Dessa maneira, a infância, que outrora era desvalorizada, passa a ser uma fase imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, porque é compreendida em sua plena totalidade.

Em sua famosa obra, *O Emílio*⁴, Rousseau trata de assuntos que são de extrema importância para a pedagogia contemporânea. O autor enfatiza a importância que a educação na infância possui, destacando que ela deve ocorrer desde o nascimento. Além do mais, o filósofo traz uma escrita que valoriza e promove o respeito à criança e à infância, tendo em vista que as suas concepções e pensamentos defendem que a infância é uma etapa da vida humana que não deve ser negada ou inferiorizada, visto que cada fase é única e especial e deve ser vivenciada. Rousseau enfatiza que:

² *Tábula Rasa* era um conceito utilizado pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704) que também ficou conhecido como pai do liberalismo.

³ Jean Jaques Rousseau (1712-1778) foi um intelectual que viveu no século XVIII e é considerado uma referência quando se pensa nos estudos acerca da infância.

⁴ *Emílio* ou *Da Educação* foi uma obra escrita por Jean Jaques Rousseau em 1762. Nela, ele aborda questões políticas e filosóficas da sociedade, relacionando-as também com a educação.

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem estar. (ROUSSEAU, 1973, p. 73-74).

Portanto, se, antes, no modelo de sociedade medieval não existia um limite entre o adulto e a criança, a partir de então passa-se a ter um novo olhar para esta etapa humana, o que desenvolveu novas reflexões acerca da infância. Dentro dessa nova concepção as necessidades da criança não deveriam ser compreendidas como inferioridades ou fraquezas que a mesma carregava, mas sim, serem vistas como uma singularidade, isto é, características especiais que a diferenciam de uma pessoa já em fase adulta. Deste modo, isso não seria mais um problema ou um motivo de vergonha e discriminação, e sim uma questão de cuidado e afeto. A criança não deveria mais ser rotulada como um adulto em miniatura, e sim ser respeitada em sua própria etapa da vida, a infância.

Os estudos de Rousseau revelam duras críticas ao ensino jesuítico, o qual ele considerava um ensino bárbaro, pois, segundo o autor, os jesuítas sacrificavam a infância das crianças para pensar num futuro incerto. Além do que, eles enxergavam a criança como defeituosa, e era a educação que tinha o papel de consertar esses defeitos. E para Rousseau respeitar as crianças significava não sacrificar essa fase, a qual ele considerava tão importante. Ele também defendia que o adulto não poderia interferir no mundo das crianças, elas é que deveriam descobrir por si só suas fraquezas, e que o papel do adulto era mediar esse processo, porém, nunca interferir de maneira direta. Pois, para ele, se fizéssemos isso, estaríamos descaracterizando o mundo da criança e inserindo os vícios adultos.

[...] Rousseau faz uma séria crítica à educação jesuítica, a qual ele chama de educação bárbara. Para ele, é incompreensível que castigemos a criança em nome de algo que ela não está preparada para ser nem física e nem cognitivamente. Os jesuítas educavam as crianças como uma espécie de adulto defeituoso. Assim, o papel da educação seria corrigir esses defeitos para daí surgir um verdadeiro adulto. (DALBOSCO; MARTINS, 2013, p. 88).

Todavia, ele afirmava que a mediação adulta era de suma importância para o desenvolvimento infantil. A criança precisa do adulto para a conduzir, não se pode abandoná-la, por acreditar que o adulto não deve interferir em seu mundo. Ela necessita de cuidados em sua primeira infância. O que Rousseau criticava era o fato de interferirmos e corrompermos o mundo da criança com ideias adultas. Logo, não podemos olhá-las a partir da nossa lógica, pois desse modo, não estaremos enxergando-as em sua plenitude, podendo considerá-las como sujeitos incompletos.

O modo de falar com a criança também modificou-se após o pensamento de Rousseau (1973, p. 56), o qual afirmava que “A criança que quer falar não deve ouvir senão palavras que pode compreender; não dizer senão as que pode articular.” Como já havia sido comentado, antes dele não interessava se a criança estava compreendendo ou não o que estava sendo dito, por serem consideradas inferiores nem se cogitava a ideia de fazer alterações na linguagem adulta para que elas pudessem entender e participar das conversas ativamente. Eles acreditavam que as crianças não poderiam comunicar-se porque não dominavam a linguagem oral.

Para Rousseau, a educação tem a finalidade de formar o ser humano como um cidadão autônomo, um sujeito capaz de participar da sociedade. E para ele, é na primeira infância que devemos desenvolver os sentidos das crianças, confrontando-as com a natureza, e não com o mundo adulto, pois segundo ele, é somente assim que a criança reconhecerá suas fragilidades. “Ela quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário”. (ROUSSEAU, 1973, p. 44). Com essa frase de Rousseau, compreende-se o quanto a ideia de criança evoluiu, haja vista que antes, elas não tinham direito nem à fala, e agora, devem ser respeitadas nas suas especificidades, e devem ser livres para explorar o mundo ao seu redor.

Logo, percebemos que as ideias de Rousseau se fazem presentes até os dias atuais, e que frases escritas em sua obra *Emílio* ainda são muito significativas e enriquecedoras, não só para a educação, mas também para a formação humana. A concepção de infância passou de uma negação da criança/infância para uma valorização desta, e depois dele, surgiram pensadores importantíssimos para a compreensão dessa infância, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Rousseau nos mostrou que devemos

compreender a criança no seu mundo, sem o corrompermos, e que o papel do adulto é conduzi-la, porém, de maneira livre e sem dominá-la.

O espírito destas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder. (ROUSSEAU, 1973, p. 58).

Johann Heinrich Pestalozzi foi um teórico suíço que incorporou em seus estudos os pensamentos rousseauianos. O educador acreditava na equiparação da instituição educacional com o lar (UJIIE, 2009). O afeto era um ponto central em suas obras, pois defendia que as escolas deveriam ser uma extensão do lar e, logo, as crianças tinham de se sentir seguras e protegidas dentro dessas instituições. Pestalozzi acreditava que o objetivo da educação era fazer com que as crianças desenvolvessem as habilidades naturais e inatas, ele defendia que o desenvolvimento se dava de dentro para fora, envolvendo as questões psicológicas, discordando da ideia que a criança deveria ser preenchida por conteúdos e informações.

Já Frederico Froebel, que teve Pestalozzi como seu mestre influenciador, embasou seus estudos numa questão considerada mais romântica. Ele percebia a criança como uma planta humana ou semente do bem, assim como Comenius. Froebel defendia que devemos tratar as crianças com cuidado, o que favoreceria seu desenvolvimento. Ele também traz a ideia de que o processo de aprendizagem deve ocorrer de maneira lúdica, pois as crianças devem sentir prazer naquilo que vão aprender. Ele acreditava que essas atividades levariam espontaneamente ao conhecimento. (UJIIE, 2009).

As práticas utilizadas na Educação Infantil têm influência de Froebel até os dias atuais, haja vista que essas práticas são carregadas da sua teoria, na qual se acredita que as brincadeiras são o primeiro caminho para a aprendizagem e que através delas as crianças criam representações do mundo concreto com o objetivo de compreendê-lo. Ele também afirmava que através das brincadeiras poderíamos treinar habilidades nas crianças, mas que essas brincadeiras não poderiam ser impostas, entendendo que o aprendizado não acontece por obrigação. De acordo com Samways e Saveli (2012, p. 52) “Froebel (1782-1852) ampliou suas ideias e criou o “*Kindergarten*”, uma espécie de jardim da infância que primava pela

liberdade das crianças no processo de aprendizagem”. Esse termo surgiu porque ele enxergava as crianças como plantas, como já mencionado acima.

Desta maneira, percebemos, por meio das contribuições dos autores mencionados anteriormente, que tanto o sentimento quanto o conceito de infância passaram por uma profunda transformação e cada concepção foi extremamente significativa para que isso ocorresse. Sendo assim, foi a partir dessas ideias que as instituições escolares sofreram alterações.

Durante o século XX, ocorreu a primeira guerra mundial que impactou fortemente a infância, e, por conta desse acontecimento, houve um significativo crescimento de órfãos, o que aumentou a necessidade de se pensar em instituições que cuidassem e atendessem as especificidades das crianças pequenas, para que dessa forma, houvesse a diminuição da mortalidade infantil. Nesse sentido, profissionais da saúde passaram a auxiliar no trabalho com as crianças.

Destacamos dois grandes autores, Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), que além de educadores eram médicos de importante relevância para a educação e contribuíram para o trabalho com as crianças especiais. Seus ideais também favoreceram a mudança na visão do atendimento às crianças, voltando-se para uma questão mais assistencialista.

O médico Decroly trouxe contribuições não somente na área da saúde, mas também na esfera pedagógica. Suas ideias foram extremamente influenciadas pelos estudos de Rousseau. Decroly criticava a forma tradicional de ensino, para ele os conteúdos não deveriam ser organizados de acordo com as disciplinas tradicionais, e sim por meio dos centros de interesses, que eram os grupos de aprendizagem, formados pela idade das crianças.

O autor acreditava e defendia que era somente através do interesse que a criança iria realmente aprender, tendo em vista que era apenas ele que a levaria ao verdadeiro conhecimento. Outra contribuição de Decroly para a educação foi a ideia de globalização de conhecimentos, ou seja, a alfabetização pelo método global, haja vista que para o educador a criança aprenderia a partir da visão do todo, que então, deveria ser organizado em partes.

Maria Montessori, assim como Decroly, trouxe diversas contribuições não somente para a área da saúde, mas também para a educação. Foi a primeira mulher a tornar-se médica em seu país. Seu método é fundamentado nas questões biológicas do desenvolvimento, e por este motivo ela acreditava num

desenvolvimento por etapas, o qual seria acompanhado de acordo com o crescimento biológico da criança.

Esse método consistia na ideia de partir do concreto para o abstrato, pois acreditava que desta forma o aprendizado seria mais significativo, pautando seus estudos na liberdade, atividade e individualidade do aluno. Montessori também ficou famosa por causa da sua defesa de um ambiente adaptado às crianças, com móveis que estivessem a sua altura e disposição.

No período pós primeira guerra mundial, destaca-se a ideia ao respeito às crianças, fomentando, então, o surgimento do Movimento da Escola Nova. O movimento tinha como proposta, uma nova maneira de compreender as necessidades da criança pequena. Além do mais, criticava a maneira tradicional de se ensinar, por isso, possuía como ideal, a construção de uma escola que realmente buscasse atender às peculiaridades das crianças em sua plenitude.

Também destacamos que os estudos dentro da psicologia passaram a ter enfoque na criança pequena. Estudiosos e psicólogos como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) buscaram compreender e promover o desenvolvimento das crianças, o que trouxe importantes contribuições para o ensino, visto que as descobertas realizadas pelos mesmos permeiam todo o processo de aprendizagem das crianças até os dias atuais.

Piaget foi o primeiro pesquisador da área da psicologia a preocupar-se com o estudo do desenvolvimento do pensamento da criança. Cruz e Fontana (1997, p. 43-44) nos mostram “[...] a questão à qual se dedicaria por toda a vida: explicar a forma pela qual o homem atinge o conhecimento lógico-abstrato que o distingue das outras espécies animais”. Logo, notamos que Piaget não voltou seus estudos diretamente à educação, no entanto, sua teoria impactou de maneira significativa a mesma. Ele atingiu a educação de maneira indireta com a sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Cruz e Fontana afirmam também que:

Ele não se dedicou a estudar o pensamento infantil motivado por um interesse pela infância em si e também não elaborou sua psicologia genética movido pelo interesse por questões propriamente psicológicas. O centro de seu trabalho e de todos os seus estudos é o desenvolvimento do conhecimento. (CRUZ; FONTANA, 1997, p. 45).

Piaget pensou num desenvolvimento do ser humano voltado às questões biológicas, tendo em vista que também era formado em biologia. Dividiu o

desenvolvimento infantil em estágios, além de trazer definições de conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem, como a assimilação, a acomodação, a equilibração, a noção de esquemas, entre outras coisas. Para Piaget o desenvolvimento desses estágios era alcançado conforme a idade das crianças. Os estágios são separados em: período sensório motor (do nascimento até os 2 anos de idade, aproximadamente), período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos, aproximadamente), período das operações concretas (aproximadamente, dos 7 aos 11 anos) e o período das operações formais (dos 11 até cerca dos 19 anos).

A teoria vygotskiana, conhecida também como teoria sociointeracionista, abordava mais os elementos histórico-culturais, por acreditar que a criança aprendia através da interação com o meio em que estava inserida e com os outros. Vygotsky defendia que era no convívio com outros seres humanos que a criança iria conseguir desenvolver-se, ou seja, o homem aprenderia a ser homem com os outros homens. O adulto seria o mediador entre a criança e os objetos, ele ensinaria a manuseá-los, a utilizá-los, e assim, a criança iria internalizar isso e conseqüentemente, aprender. Cruz e Fontana expõem que:

A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. (CRUZ; FONTANA, 1997, p. 57).

Wallon trouxe um conceito muito relevante em sua teoria do desenvolvimento, a afetividade. A afetividade para ele estaria relacionada com tudo aquilo que pode afetar as crianças, tanto fatores externos (como os objetos, o olhar, a atitude ou a fala de uma pessoa), como os fatores internos (sensação de medo, fome, angústia). Logo, essa afetividade não teria a ver, como erroneamente podemos pensar, com o fato de darmos carinho ou amor para a criança, mas sim, pela ideia de que nós, seres humanos, somos afetados de maneira positiva e negativa, interferindo no nosso processo de desenvolvimento. Portanto, Wallon, além de pensar no corpo das crianças, ele pensou nos seus sentimentos e emoções, defendendo que estes impactam de maneira relevante no processo de desenvolvimento infantil.

Desta maneira, diante de todas as pesquisas realizadas, percebemos que o percurso de estudos, as construções e ideias acerca da infância contribuíram

imprescindivelmente para a concepção de criança que se assume na atualidade. Diversos autores por meio de seus estudos trouxeram um enriquecimento a essa concepção, e agora, os direitos da criança são amparados também legalmente, especialmente após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990, da LDB de 1996, entre outras leis que acarretaram uma conquista imensa para essa fase da vida.

Para nós, acadêmicas e futuras docentes, a criança assume um lugar de grande destaque e importância em nossa sociedade, por isso defendemos a concepção de que a mesma é um sujeito de direitos, haja vista que ela é um ser social e histórico. Portanto, a criança deve ser amada, respeitada e compreendida como alguém capaz, que traz consigo experiências subjetivas e conhecimentos que já estão presentes em seu tempo de vida. E por isso, ela tem muito o que compartilhar, expressar e também o que experimentar, conhecer, observar, viver.

A partir da retomada dos aspectos históricos e sociais da construção de uma concepção de infância abordada nesse primeiro momento, trazemos na sequência, mais informações acerca da construção de uma definição de Educação Infantil, que é o lugar onde a criança poderá ou não se desenvolver integralmente. Partiremos do histórico do surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil no país, assim como o caráter distinto de educação que cada época defendia. Comentamos acerca das primeiras instituições de Educação Infantil que surgiram com um caráter assistencialista, passando pelo caráter compensatório, para então chegar ao caráter pedagógico atribuído à Educação Infantil atualmente. E para concluir a seção, apresentamos os principais documentos legais que auxiliam na garantia dos direitos da criança.

1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como discutido anteriormente, a visão de ser criança foi se modificando ao longo dos séculos, por isso podemos afirmar que a concepção de infância é uma construção social e faz parte de um processo histórico. No Brasil, ao final do século XIX e início do século XX, com o advento da república, a ideia que se tinha de criança era um tanto quanto salvacionista, visto que as mesmas passaram a ser compreendidas como o futuro da nação. Dessa maneira, como futuras representantes do país, elas precisariam ser muito bem educadas. E foi a partir

desse pensamento que as primeiras escolas especializadas sob responsabilidade do Estado, começaram a surgir, pois até esse período a única instituição que visava o atendimento à infância no Brasil era a roda dos expostos⁵ ou excluídos.

Sendo assim, após esse período, as primeiras instituições escolares do Brasil foram denominadas como creches e possuíam um caráter assistencialista de educação, tendo em vista que tinham como principal propósito o cuidado com as crianças. Fatores como a industrialização também impactaram na necessidade dessas instituições especializadas ao atendimento infantil. Devido à inserção das mulheres no mercado de trabalho de maneira abrangente, tornou-se essencial pensar em um local onde as mães pudessem deixar seus filhos para irem trabalhar. Assim como nos mostram Machado e Paschoal (2009, p. 84) “Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres de classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância”.

Nessa época, a questão da condição social influenciava totalmente no modelo de educação que a criança estaria em contato. Famílias mais abastadas e com um nível econômico maior contratavam babás para cuidar de seus filhos. Já as crianças filhas de operárias ou de famílias pobres frequentavam as creches, que deveriam ser gratuitas ou com um valor baixo, caso contrário, as famílias não teriam condições de pagar. Também deveriam ser em período integral, levando em conta que suas mães trabalhavam o dia todo. Nessas creches, os profissionais prezavam pelo cuidado das crianças, ou seja, ensinavam hábitos de higiene, alimentavam-nas, zelavam pela sua saúde, para que desta forma, as mães conseguissem trabalhar fora do lar.

Por esse motivo, o termo creche ficou atrelado a essas instituições assistencialistas, e o termo jardim de infância era vinculado mais com uma concepção pedagógica. Desse modo, tinha-se a ideia de que as creches eram para

⁵ A roda dos expostos ou roda dos excluídos era um procedimento presente nas Santas Casas de Misericórdia, que recolhiam crianças órfãs, abandonadas pelos pais, ou filhas de mães de má conduta. As crianças eram abandonadas em um tabuleiro de forma cilíndrica, que ficava na janela dessas instituições e assim que o bebê era colocado neste dispositivo, a pessoa que o deixava, rodava a roda e puxava uma corda, para avisar que uma criança tinha sido abandonada. Nenhuma pessoa conhecia o rosto de quem tinha abandonado o bebê, pois o procedimento preservava a identidade do sujeito. Outra informação histórica sobre as rodas dos expostos, é que pessoas em extrema pobreza e escravos, também se utilizavam delas, a ideia era deixar seus filhos nessas casas, com a esperança de que um dia, alguém de uma família abastada e com posses os adotasse, para que então, os mesmos tivessem um futuro e uma educação melhor. (DIDONET, 2001).

os pobres e os jardins de infância para os ricos. Inclusive a finalidade da educação entre elas era distinta, visto que nas creches o foco era apenas cuidar, atendendo as necessidades básicas da criança, e nos jardins de infância, havia uma preocupação com uma concepção pedagógica que embasasse o processo de ensino com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos. (SAMWAYS; SAVELI, 2012).

Esse caráter assistencialista perdurou até a década de 1960, quando passou a ser substituído pelo caráter compensatório de educação. A partir da década de 1970, o caráter que vigorava era o de educação compensatória, a qual tentava solucionar as deficiências das crianças com uma cultura considerada inferior. Essa concepção de Educação Infantil buscava preparar a criança para a escola primária. Foi somente a partir da década de 1980 que começou a se observar uma inserção significativa das crianças na Educação Infantil e conseqüentemente começou haver uma preocupação com os aspectos pedagógicos da educação. Logo, a Educação Infantil no Brasil passou por três concepções: a assistencialista, a compensatória e a pedagógica, as quais impactam até os dias atuais.

Portanto, após influências do caráter pedagógico na Educação Infantil, começou-se a pensar nos direitos das crianças e no dever do Estado para com as mesmas. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, incluiu-se a creche e a pré-escola como um direito da criança e dever do Estado. Como podemos observar no artigo 208, no inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988, p. 329). Foi a partir de então, que tornou-se incumbência do Estado esse dever e não mais da área assistencial. Assim sendo, as creches e pré-escolas deveriam apresentar também um trabalho educacional e não mais apenas um trabalho voltado ao cuidado.

Mello e Sudbrack (2018, p. 4) afirmam que “Na história da Educação o marco das mudanças e dos avanços deu-se com a Constituição Federal de 1988”, ou seja, foi a partir dela que se começou a olhar a Educação Infantil a partir de outra perspectiva. E também começou a se pensar em leis, diretrizes, estatutos, enfim, documentos do âmbito governamental, que assegurassem e reafirmassem esses direitos da infância. Esses documentos deveriam embasar suas discussões a partir do que estava posto na Constituição de 1988.

Duas emendas importantes que alteraram a Constituição de 1988 foram: a emenda constitucional 053/2006, no seu Art. 208, inciso IV, o qual definiu “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1988, p. 328), que estabeleceu um período menor à Educação Infantil, que passou dos seis para os cinco anos de idade. E a emenda constitucional 059/2009, que alterou a obrigatoriedade da Educação Infantil, visto que apenas o ensino fundamental era posto como obrigatório antes da mesma. Então, com essa emenda, a pré-escola (4 a 5 anos) tornou-se uma etapa obrigatória, e as crianças a partir dos quatro anos de idade deveriam frequentá-la. (MELLO; SUDBRACK, 2018, p. 6).

Em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, a partir de então, começou-se a mudar a forma de olhar a criança, que passou a ser vista como cidadã e sujeito de direitos. Foi com esse estatuto que os direitos das crianças passaram a ser reafirmados e assegurados legalmente, por meio de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para o atendimento da infância, protegendo, desta forma, a criança e o adolescente de maneira integral. De acordo com o documento, em seu Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 15).

Com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/96, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Segundo o documento, a Educação Infantil é dividida em creche, que oferece atendimento a crianças de zero a três anos, não sendo obrigatória, e a pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, a qual é considerada como obrigatória.

Até o ano de 2013, a Educação Infantil compreendia a faixa etária dos zero aos seis anos de idade, e foi somente com a lei nº 12.796/2013 que fez alterações em alguns artigos da LDB (1996), que a faixa etária muda dos seis para os cinco anos, tornando-se obrigatória as matrículas das crianças de quatro e cinco anos

(MELLO; SUDBRACK, 2018, p. 6). Além do mais, no art. 31, a lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996, passa a organizar a Educação Infantil da seguinte maneira:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 22).

Outro documento importante são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) do ano de 2009. Ela possui um caráter obrigatório e seu principal objetivo é nortear, orientar a organização curricular da Educação Infantil no país. Assim como enfatizam Mello e Sudbrack (2018, p. 9) “As Diretrizes Curriculares referem-se a um documento que tem por objetivo orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas”. Diferenciando-se assim do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que não era um documento obrigatório e nem tinha seu foco na criança e na sua identidade, pois era mais voltado para a orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Além do mais, as diretrizes, em seu artigo 9º, apresentam como eixos principais da Educação Infantil as interações e brincadeiras, dando assim, uma fundamentação teórica para a construção da BNCC (2018). Também foi através das DCNEI que se começou a pensar na vinculação entre o cuidar e o educar, sendo reforçado ainda mais pela BNCC. (MELLO; SUDBRACK, 2018, p. 10).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que reúne os conteúdos mínimos a serem trabalhados na educação básica. Mello e Sudbrack (2018, p. 10) afirmam que “A BNCC visa definir os conhecimentos que considera essenciais que os estudantes tenham acesso e se apropriem desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio”. A mesma não se constitui em um currículo, mas aponta parâmetros básicos a serem suplementados por outros direitos, objetivos de aprendizagem e metodologias. Na Educação Infantil, a BNCC passou a estabelecer os seis direitos de aprendizagem

para as crianças da creche e pré-escola, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo a Base, esses direitos:

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p.37).

Dessa maneira, levando em consideração os seis direitos de aprendizagem da criança garantidos pelos eixos interações e brincadeiras na Educação Infantil, assegurados pela DCNEI em seu art. 9º, como mencionado anteriormente, a BNCC propõe uma nova organização curricular, estruturando-se em cinco campos de experiências. O documento afirma a importância que os campos de experiências possuem no ensino e aprendizagem das crianças pequenas:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40).

Os campos de experiências é que irão definir os objetivos e o desenvolvimento das atividades, eles estão baseados no que as DCNEI propõem sobre os saberes e conhecimentos fundamentais que devem ser proporcionados às crianças. Desta maneira, os campos se organizam em: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 4) Traços, sons, cores e imagens e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com a BNCC, os objetivos de aprendizagem buscam atender, prioritariamente, às necessidades e as características de desenvolvimento de cada criança. Por este motivo, organizam-se em três grupos por faixa etária, sendo a *creche*: para bebês de zero a um ano e seis meses; *as crianças bem pequenas*: que englobam crianças de um ano e sete meses a três anos de idade; e também a *pré-escola*: para as crianças pequenas de quatro a cinco anos.

Portanto, diante de nossas leituras e estudos, destacamos que a Base passou a colocar a criança como o centro do processo educativo. Também percebemos que a concepção de criança e de Educação Infantil foi se

transformando ao longo dos anos, e no desenvolvimento desse processo. Observamos que vários pensadores trouxeram contribuições para que essa concepção fosse se alterando e evoluindo. Além do mais, destacamos como a legislação é imprescindível para assegurar os direitos das crianças e o cumprimento dos deveres pelo Estado e pela família para com as mesmas. E assim, com a definição de criança suscitada pelas DCNEIs (2009), percebemos o avanço considerável na visão de criança e infância.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Ao finalizar esta seção, consideramos pertinente salientar que esses documentos são postos para a escola como perfeitos, porém, nós como profissionais da educação temos o dever de analisar criticamente se eles realmente estão de acordo com a nossa concepção pedagógica ou não. Um exemplo pertinente é a implementação da BNCC, que vem dividindo opiniões e trazendo vários embates. Algumas pessoas acreditam que a BNCC tem mais por objetivo padronizar o ensino do que orientar o trabalho docente, e por isso são totalmente contrárias a ela. Nós acreditamos que é necessário avaliar os pontos positivos e negativos do que está sendo proposto à escola, e então fazer um estudo aprofundado do que realmente conseguimos aproveitar, e o que acreditamos que não está de acordo com a nossa realidade podemos fazer alterações com o objetivo de adaptá-la.

Ainda estudando os principais documentos que tornaram a criança um sujeito de direitos, apresentamos na próxima seção do capítulo, de uma maneira mais sucinta, os principais documentos que norteiam a Educação Infantil no município de Ponta Grossa, sendo eles as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares. Nosso intuito é sair da esfera macro, para adentrar na esfera micro de documentos que tratam dos direitos educacionais da criança da Educação Infantil.

Nesse sentido abordamos um breve histórico da implementação da Educação Infantil em Ponta Grossa, contemplando o surgimento das primeiras instituições na cidade. Além do mais, trazemos as principais concepções de pedagogia e princípios

de aprendizagem que estão presentes nos documentos e que norteiam o trabalho na Educação Infantil no município.

1.3 DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E SUA RELAÇÃO COM OS DOCUMENTOS NACIONAIS

Os dois documentos mais importantes na fundamentação da concepção de Educação Infantil em Ponta Grossa são as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares. Discutimos na sequência, um pouco sobre o que esses documentos revelam acerca do histórico da Educação Infantil no município, a visão de criança, os fundamentos que baseiam esses documentos, a fundamentação teórica que pauta as práticas pedagógicas nos CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil), a idealização de Educação Infantil para a Secretaria, entre outros aspectos importantes para compreendermos esta etapa de ensino em nosso município.

O documento *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa* foi elaborado no ano de 2003, mas no ano de 2015 ele foi atualizado e reelaborado sob o mandato do prefeito Marcelo Rangel Cruz de Oliveira. Essa reelaboração se deu por conta que a responsabilidade da educação transferiu-se da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação, acarretando diversas mudanças no âmbito educacional. Logo, a visão que se tinha de educação e de criança também foi transformada no município.

[...] justificamos a necessidade de reformular as Diretrizes Curriculares Municipais, voltadas para a educação infantil, elaboradas em 2003, pois a visão a respeito de criança, educação, atendimento em creches e pré-escolas, movimentos sociais, currículo e métodos pedagógicos passaram por transformações, nesta última década. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 11).

Ambos os documentos apresentam um breve histórico da Educação Infantil no município, todavia, nos fundamentamos nos Referenciais Curriculares para escrever acerca desse assunto. O Referencial foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa em 04 de dezembro de 2019 e publicado no ano de 2020. Segundo o documento, a Educação Infantil teve início em Ponta Grossa no ano de 2001, quando a Secretaria Municipal de Educação assumiu as responsabilidades sobre as creches públicas, as quais estavam anteriormente sob jurisdição da Secretaria Municipal de Ação Social.

O primeiro jardim de infância no município foi criado pelo Decreto nº 11, de 04 de janeiro de 1918. Em 26 de fevereiro de 1924, no governo de Caetano Munhoz da Rocha e Brasília Ribas (prefeito), é inaugurada a primeira Escola Normal Primária na Rua do Rosário, na Praça Barão do Rio Branco. O jardim de infância funcionava anexa a essa Escola Primária. A Sociedade Espírita Francisco de Assis de Amparo aos Necessitados (SEFAN), fundou em 1941, a primeira creche de Ponta Grossa, a qual atendia crianças cujas mães precisavam trabalhar fora.

Essa creche foi mantida pelas doações da comunidade e pela ajuda da LBA (Legião Brasileira de Assistência) e da Proamor. Então, o atendimento às crianças também passou a ser de incumbência da Fundação Municipal Proamor de Assistência ao Menor e de instituições assistenciais ou comunitárias. Essa fundação foi instituída pela Lei nº 4.036, de 24 de agosto de 1987, no governo do Prefeito Otto Santos da Cunha, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social. Percebe-se aqui, o caráter assistencialista da educação, que tinha como objetivo dar assistência técnica e financeira ao atendimento de crianças carentes. Assim, como expõem os Referenciais:

Além dos recursos do Governo Federal e da Prefeitura Municipal, em 1989 foi criado no governo do Prefeito Pedro Wosgrau Filho, a Zona Azul (Sistema de Estacionamento regulamentado) com o objetivo de trazer mais recursos para a Fundação Proamor, constituindo assim o sustentáculo financeiro junto às instituições conveniadas com a Fundação Proamor. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 19).

E foi somente a partir do ano de 2001, que esse caráter assistencialista foi sendo superado. O primeiro passo foi a transferência da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação em 2002, deixando de lado a Fundação Proamor. Isso aconteceu no governo do prefeito Péricles de Holleben Mello. Após isso, “A Educação Infantil aumentou significativamente o seu atendimento à comunidade pontagrossense, novos CMEIs foram construídos e inaugurados, outros foram reformados e ampliados [...]”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 22).

Além disso, é pertinente salientar que o Referencial Curricular no município de Ponta Grossa, está pautado nos seis direitos de aprendizagem oferecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes elaborados por meio de princípios éticos, estéticos e políticos, que são determinados pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Segundo os Referenciais são os direitos de conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar que devem nortear as experiências e aprendizagens das crianças nas unidades educativas.

Encontram-se diversas semelhanças entre os Referenciais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Ponta Grossa. Ambos defendem que o princípio de aprendizagem só acontece por meio da participação real das crianças, na qual elas devem vivenciar situações problemas no aspecto físico e social, para que então sejam capazes de tomar decisões diante dos mais diversos acontecimentos. Nessa perspectiva, o documento também menciona que é necessário trabalhar dentro de uma prática pedagógica que tenha como essência a participação da criança e do educador.

Nota-se que esses documentos municipais estão de acordo com os documentos nacionais, e que a ideia de criança apresentada pelo mesmo, é a de sujeito de direitos, protagonista do processo educativo, com caráter subjetivo, enfim, ela é considerada em seu desenvolvimento pleno. E por defender essa concepção de infância, a Secretaria Municipal de Educação, enxerga o espaço da Educação Infantil como um desenvolvedor dessas potencialidades infantis, como revelam as Diretrizes:

Trata-se, portanto, de voltar-se para o potencial infantil e enriquecê-lo por meio de ações próprias e especializadas, embasadas pelos conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina. Porém não esquecendo que as crianças são únicas em individualidades e diferenças. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 12).

Percebe-se que os documentos apresentam a pedagogia de Freinet como uma importante possibilidade para o trabalho na Educação Infantil. Essa concepção se fundamenta em quatro eixos: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade. Além do mais, segundo os documentos, a pedagogia freinetiana agrega em ricas técnicas e práticas, porém as mesmas não devem ser vistas e trabalhadas de uma maneira isolada.

As técnicas Freinet não fazem sentido se vistas isoladamente, compartimentalizadas. Elas devem ser vistas como estratégias e formas de ação que, em conjunto, permitem atingir o objetivo proposto. Cada uma das atividades têm sentido se desenvolvidas a partir de uma concepção cooperativa de produção. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 56).

Portanto, é necessário que as mesmas sejam trabalhadas em cooperação. Nesse sentido as diretrizes apresentam as principais técnicas freinetianas que podem estar presentes no processo pedagógico das escolas de Educação Infantil, sendo: Cooperativa escolar, Imprensa escolar, Jornal escolar, Texto livre, Correspondência interescolar, Livro da vida, Jornal mural, O estudo do meio, Aula passeio, Biblioteca, Planos de trabalho e os Cantos de atividades.

Sabendo que o trabalho na Educação Infantil deve ser cooperativo, não podemos tratar o processo de ler e escrever como algo prioritário e superior às outras linguagens. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um campo de experiência específico para essas questões, o qual é chamado: Escuta, fala, pensamento e imaginação. O mesmo constitui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são especialmente idealizados para as áreas de linguagens na Educação Infantil.

Nesse campo são pensadas práticas promotoras do desenvolvimento das várias linguagens que a criança possui. É por meio da linguagem que a criança se expressa, se comunica, se constitui como sujeito ativo e singular, pertencente à sociedade. E pensando exclusivamente na faixa etária da pré-escola, composta por crianças pequenas (quatro a cinco anos e onze meses de idade), organizamos dois quadros a respeito deste campo de experiência.

O primeiro quadro contém as principais informações com relação aos direitos de aprendizagem (apresentados nos Referenciais Curriculares do município de Ponta Grossa), e o segundo contém informações sobre os objetivos de aprendizagem (externados na Base Nacional Comum Curricular), ambas as informações são pertencentes ao campo Escuta, fala, pensamento e imaginação da etapa da Educação Infantil.

Quadro 1 - Campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO DO DIREITO
CONVIVER	A criança tem direito de conviver com outras crianças e adultos, compartilhando sua língua materna, em situações comunicativas cotidianas.

(continua)

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO DO DIREITO
BRINCAR	A criança tem direito de brincar com textos, poemas, palavras, parlendas, jogos e textos de imagens, entre outras coisas que envolvam a língua materna.
EXPLORAR	Tem direito de explorar os sentidos das parlendas, rimas, imagens, além de explorar os sons pertencentes à língua, apropriando-se desses elementos para elaborar novas falas, histórias, escritas.
PARTICIPAR	De contação, dramatização e leitura de histórias, poesias, narrativas. Além de elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta.
EXPRESSAR	Necessidades, desejos, sentimentos, pontos de vista, dúvidas, descobertas utilizando múltiplas linguagens.
CONHECER-SE	E reconhecer aspectos peculiares de si, dos outros e de seu grupo de pertencimento, suas preferências por pessoas, autores, gêneros linguísticos, etc.

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2020)

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem (BNCC)

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO DO OBJETIVO
(EI03EF01)	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI03EF02)	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI03EF03)	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI03EF04)	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(continua)

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO DO OBJETIVO
(EI03EF05)	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI03EF06)	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI03EF07)	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI03EF08)	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).
(EI03EF09)	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL (2018).

A oralidade e a escrita na Educação Infantil tem que ser trabalhadas de uma maneira lúdica e significativa, tendo em vista que deve ser desenvolvida de um modo natural e também deve ser trabalhada de uma forma contextualizada, envolvendo todas as linguagens da criança. Conforme a BNCC:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (BRASIL, 2018, p. 42).

Desta maneira, isso reafirma a concepção de que o processo de leitura e escrita é algo natural da criança, pois desde muito nova, a mesma já tem contato com práticas orais e com a cultura escrita. “Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais

interagem”. (BRASIL, 2018, p. 42). E por ser um processo natural, não podemos tornar o trabalho com a escrita e a leitura mecânico na Educação Infantil. Por isso, a visão que os professores possuem da Base irá interferir em suas práticas. Pois se o docente compreender a BNCC apenas como um documento distante de sua realidade, ele não entenderá sua importância. E assim como reiteram Mello e Sudbrack:

A antecipação da alfabetização é uma questão polêmica, pois acreditamos que parte da prática utilizada em sala de aula vem da interpretação dos documentos, ou seja, do que é referido nas diretrizes e agora na BNCC; muito do que é preconizado não se realiza, se realiza apenas parcialmente ou de maneira distorcida. A interpretação para concretizar (o que e como) as normas dependerá da cultura local, da formação e das condições de trabalho. (MELLO, SUDBRACK, 2019, p. 14).

As autoras ainda destacam a influência da cultura local, das condições de trabalho, da formação, ou seja, de cada aspecto subjetivo das escolas. Devido ao fato de a BNCC ser um documento de âmbito nacional, ela não pode chegar às escolas sem sofrer mudanças, isso acontece por causa das especificidades de cada instituição. E por isso é muito importante um esforço coletivo das escolas na interpretação e na análise crítica da BNCC.

A discussão acerca da antecipação da alfabetização também está diretamente ligada à visão que cada professor tem do documento. Podendo levá-lo a um trabalho contextualizado com a língua materna, ou totalmente distante das experiências das crianças com a mesma. Ou seja, a alfabetização pode ser um processo presente na Educação Infantil, não precisando ser totalmente extinto como muitos acreditam.

Um grave problema que ocorreu com a ideia de alfabetização na Educação Infantil foi a curvatura da vara⁶, porque muitas vezes as práticas de alfabetização vão de um extremo ao outro. Levando professores a defender a alfabetização como ponto central na Educação Infantil ou levando os docentes a negar totalmente as práticas com a alfabetização, devido ao fato de acreditarem que isso seria uma forma de antecipá-la.

⁶ Curvatura da vara é um termo que ficou famoso na área acadêmica, apresentado pelo professor, filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani. Seu sentido está relacionado com teorias, opiniões, concepções extremistas.

Acreditamos que a alfabetização deva estar presente na Educação Infantil, todavia, ela não pode ser o ponto central. Nada impede do professor apresentar aspectos da língua para as crianças, de desenvolver práticas letradas no seu planejamento, porém esse processo não pode ser algo mecânico e imposto. O docente pode despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela língua escrita, incentivando os mesmos a inseri-la no seu dia a dia, mas tudo de maneira natural.

Abordamos mais sobre esse assunto no próximo capítulo, em que apresentamos o conceito de oralidade e os conceitos de alfabetização e letramento aplicados à Educação Infantil. Ainda tratamos de algumas discussões a respeito de como a oralidade é compreendida dentro do ambiente escolar e sobre o debate entre alfabetizar ou não na Educação Infantil.

2 ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A oralidade é um conceito fundamental quando se pensa em ensinar e aprender a usar a linguagem, pois é a partir dela que as crianças se expressam, é por meio da fala que elas se comunicam. Outros conceitos igualmente importantes são os de alfabetização e letramento. Entretanto, eles ainda geram muitas dúvidas e confusões. Embora não sejam processos idênticos, estão articulados e são inseparáveis, e por esse motivo ainda existem pessoas que acreditam que são os mesmos. Diversos autores pesquisam acerca das distinções entre esses processos para conseguirem desta forma estabelecer uma definição clara para cada um deles.

Comumente ouvimos falar sobre o trabalho com a oralidade e a escrita na Educação Infantil, porém, como compreendemos esses conceitos? Quais as relações e as distinções entre eles? Ou ainda, devemos ou não alfabetizar na Educação Infantil? Essas questões são abordadas de maneira mais detalhada nas seções abaixo.

2.1 CONCEITO DE ORALIDADE

O conceito de oralidade está relacionado com a aquisição das habilidades da língua falada, mas é necessário que venhamos a compreender que a oralidade é algo natural do ser humano, isto é, já faz parte da criança, porém passa a ser desenvolvida ao longo do tempo e em diversas situações. Para entendermos melhor, podemos refletir acerca do que o Carvalho e Ferrarezi Junior explicitam:

Por meio das interações sociais desde que nasceu, ela aprendeu a ouvir e a falar - ou seja, aprendeu as competências comunicativas da oralidade - e agora tira o maior proveito possível delas, pois isso faz parte de seu organismo, da mesma forma que as suas pernas e a competência para andar, que seus braços e a competência para tocar, manipular etc. Sim, a oralidade é parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida cotidiana. A criança sabe tudo isso intuitivamente: de fato, ela não tem “consciência” de que sabe tudo isso. Só sabe que sabe! (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 17).

Percebemos que a oralidade faz parte do nosso organismo e muito antes do nascimento do sujeito, ela já está presente, pois desde o ventre materno, o bebê já é capaz de ouvir sons emitidos pelo mundo exterior e então reconhecê-los, assimilá-los, etc. Um exemplo seria quando a mãe canta uma canção de ninar para

o seu neném na barriga, ou então, um alto e assustador barulho, emitido do lado de fora. Estamos inseridos em um mundo oral, por isso a oralidade nos constitui enquanto seres humanos e compõe a nossa identidade, ou seja, ela nos define, pois o timbre da voz, a maneira única de pronunciar as palavras e de se expressar nos caracterizam.

Desta maneira, é possível constatar que a criança sabe muito a respeito da oralidade, visto que ela é algo natural, é um movimento espontâneo no seu cotidiano. Porém, a criança não sabe que sabe, isto é, não possui consciência porque não desenvolveu a capacidade de refletir acerca da estrutura sonora da fala ainda. Mas como desenvolver essa capacidade nas crianças, levando-as a refletir sobre a língua falada, adquirindo então as habilidades necessárias para saber ouvir e saber falar?

Vejamos o que Ferrarezi Jr (2014) nos fala sobre as habilidades de ouvir e de falar e que comprovam que, apesar da espontaneidade dessas práticas, elas precisam ser desenvolvidas de maneira intencional na escola. Para o autor, o ouvir compreende as seguintes habilidades:

- adotar uma postura social adequada ao ouvir [...];
- concentrar-se;
- discernir o que ouve, inclusive a partir das fontes;
- conhecer o vocabulário que se ouve;
- conhecer o tema que se ouve e/ou o tema após ouvir;
- ter paciência;
- memorizar;
- reproduzir fielmente e com diferentes recursos aquilo que se ouviu;
- compreender o que se ouve;
- interpretar o que se ouve, inclusive com a percepção das implicações e pressuposições do que se ouve;
- dialogar;
- assimilar críticas e/ou posturas discordantes em relação à posição pessoal;
- apreciar diferentes materiais de audição, como falas, poesias, músicas diversas etc.;
- integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever. (FERRAREZI JR, 2014, p. 68-69).

O rol de habilidades elencadas acima revela que também se aprende a ouvir. Para que a oralidade seja trabalhada, além de desenvolver habilidades do ouvir, também é necessário desenvolver as habilidades do falar, que segundo Ferrarezi Jr. (2014) são:

- organizar o conteúdo a ser expresso;
- demonstrar princípios de cortesia e polidez ao falar;

- demonstrar desenvoltura e desinibição pessoal e, em certas situações específicas, boa dose de intrepidez;
- distinguir o tipo de público que ouve a fala produzida, proporcionando perfeita adequação entre o padrão produzido e as expectativas dos ouvintes;
- educar a voz, incluindo a impostação e a melodia expressiva;
- pronunciar adequada e claramente as palavras utilizadas;
- utilizar um vocabulário múltiplo, adequado às necessidades expressivas identificadas;
- construir sentenças adequadas àquilo que se quer expressar, no padrão que se escolheu como o mais adequado em cada situação real de vida;
- reconhecer a importância e as consequências da própria fala - desenvolver a fala responsável;
- integrar a fala com o ouvir, o ler e o escrever. (FERRAREZI JR., 2014, p. 73).

Outra habilidade relacionada à produção da fala é a consciência fonológica. Apesar de a oralidade ser uma prática espontânea e natural nos pequenos, é na Educação Infantil que os mesmos irão adquirir a consciência fonológica necessária para a real compreensão da relação fonema e grafema, para então terem as condições necessárias para serem alfabetizados, é claro, no seu tempo adequado. Mas o que realmente seria a consciência fonológica? Soares (2021) nos explica que:

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros de fala é o que se denomina consciência fonológica: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. (SOARES, 2021, p. 77).

Sendo assim, compreendemos que apesar de a oralidade ser um processo natural para a criança e até mesmo algo inerente ao ser humano, tendo em vista que muito antes de nascer o mesmo já começa a vivenciar e aprender a habilidade da fala, é no ambiente escolar que a criança irá desenvolver e adquirir as habilidades necessárias para o aperfeiçoamento de tal função. E, mais especificamente, é na Educação Infantil que ela dará seus primeiros passos para isso, porque é nesse espaço, que a mesma se conscientiza da língua falada por meio de brincadeiras e atividades lúdicas.

Discutimos a seguir uma outra faceta dessa questão: como a oralidade, realmente, tem sido compreendida nas escolas. Sabemos que a criança, independente do seu contexto social, familiar, econômico, terá contato com a oralidade, a menos que possua alguma deficiência auditiva ou mudez, estando ausente deste processo, caso contrário, isso irá acontecer.

Um problema que decorre desta questão é o esquecimento da oralidade pela escola, pois devido ao fato de se considerar que qualquer um tem acesso à fala, acredita-se que ela não precisa acontecer de maneira mais sistemática e intencional. Abordamos, então, a consequência desse esquecimento da oralidade para o desenvolvimento infantil.

2.2 A ORALIDADE NA VIDA E NA ESCOLA

Iniciamos essa seção fazendo um contraponto entre a oralidade e a leitura e a escrita a fim de entendermos o lugar que a primeira ocupa nas relações sociais e na escola. Em nossa história percebemos que a leitura e a escrita sempre foram elementos que caracterizavam pessoas da elite, das classes sociais mais favorecidas e poderosas, ou seja, sempre foram um requisito que distinguia pessoas pobres de pessoas ricas. A escrita e a leitura durante muito tempo serviram como diferenciadores de pessoas inteligentes e pessoas burras, de pessoas sábias e pessoas ignorantes, era como se o seu domínio definisse as pessoas.

Assim como nos mostram Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p. 19) “[...] a escrita se mostra muito mais útil para a segregação e exploração de pessoas do que outras formas de tecnologia como, por exemplo, a tecnologia bélica.” Os autores revelam a influência e o impacto que os processos de leitura e escrita podem gerar na sociedade.

Eles também nos apresentam um fato que contribuiu para essa diferenciação das pessoas, entre as que são capazes de ler e escrever e as que não são: o ensino europeu. Nele as escolas eram organizadas de modo semelhante às igrejas. Logo, os alunos deveriam se curvar diante da sabedoria do professor e deveriam guardar silêncio, pois a fala era considerada como um pecado. Isso afetou, e ainda afeta o futuro das crianças, haja vista que posteriormente elas não irão conseguir se expressar da maneira adequada, irão ficar nervosas, gaguejar, tudo isso devido à cultura do silenciamento das crianças. (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018).

Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr, um dado muito preocupante no país, é que as escolas ainda não superaram essa condenação da fala, o que resulta em sujeitos que não sabem se expressar, não sabem interpretar o que ouvem, não conseguem estabelecer relações entre a escuta e a fala. E por causa disso, as escolas ainda vêm formando crianças mudas e surdas, que apesar de terem capacidade para

exercer essas habilidades são oprimidas e bloqueadas em seu desenvolvimento da oralidade.

Hoje, temos um monte de surdos e mudos que não são pessoas com necessidades especiais nas nossas escolas. São crianças e adolescentes biologicamente aptos a ouvir e falar, mas que não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar. Meninos e meninas monossilábicos que sobrevivem sem a competência de expor suas ideias com clareza e sem a coragem de abrir a boca diante de gente “mais importante”, porque lhes foram negados os meios para seu desenvolvimento integral. (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 22).

Isso é algo gravíssimo e que gera consequências irreversíveis, impactando em diversas áreas da vida dos alunos, inclusive no processo de alfabetização e letramento. Por este motivo não podemos cair na falácia de pensar que nossas crianças aprenderão e desenvolverão sozinhas, de maneira espontânea e natural, as habilidades para a oralidade. É necessário reconhecer que a oralidade não é um processo simplista como muitos acreditam. Compreendendo a complexidade desse processo, explanamos a seguir os aspectos que envolvem a sistematicidade do ensino da mesma.

Para que o ensino da oralidade realmente aconteça, é necessário um conjunto de métodos e ações que se interligam entre si. Neste sentido, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) defendem que a sistematicidade é um aspecto imprescindível. Também é de suma importância destacar que um bom trabalho no ensino da oralidade, exige organização da parte do docente, pois o mesmo precisa dispor de tempo para que o aprendizado em oralidade se desenvolva. É claro, que o trabalho com a oralidade deve ser feito com total dedicação e de maneira contínua e regular. Além disso, todos da escola devem estar envolvidos nesse processo, afinal de contas, sabe-se que a oralidade está presente em diversas situações do dia a dia da criança. O ensino das competências comunicativas, ainda, exige três importantes aspectos no trabalho docente.

O primeiro aspecto é o método, tendo em vista que o trabalho somente será eficiente, quando partir de um método que realmente permita a aprendizagem da oralidade, logo, é essencial que esse método esteja de acordo com o que a criança necessita. O segundo aspecto é a continuidade, ou seja, o ensino das competências comunicativas não pode ocorrer de uma maneira aleatória, ou então com atividades soltas, que não se ligam entre si. Permitir que isso aconteça, é um erro gravíssimo,

pois é essencial que todas as práticas trabalhadas deem continuidade umas às outras, elas devem se complementar de maneira progressiva.

Já o terceiro aspecto é a progressividade. Devido ao ensino das competências comunicativas/orais ser tão complexo, é necessário que o docente compreenda que a criança somente irá aprender, quando tiver uma base sólida desse ensino. O aluno precisa estar bem alicerçado nas habilidades e funções comunicativas mais simples, para só então partir para os saberes mais consistentes, ou seja, mais difíceis.

Desta maneira de forma alguma deve ser proposto a uma criança atividades de níveis mais complicados e além do que ela pode resolver, antes de se ter certeza, que a mesma já apreendeu o nível mais simples daquele ensino. Ou seja, é na zona de desenvolvimento proximal que o professor deve trabalhar, assim como afirmava Vygotsky em seus estudos. É nesse momento que a progressividade faz total diferença, pois é por meio dela que o aluno vai sendo preparado, ultrapassando cada etapa de aprendizado no seu tempo adequado.

Percebemos dessa maneira, o quanto a sistematicidade se faz necessária no ensino da oralidade. É fundamental respeitarmos esses três aspectos, levando-os em conta no momento de planejar, considerando-os em nossas práticas. Ainda acerca dessa importante questão, Carvalho e Ferrarezi Junior (2018) destacam que:

Método, continuidade e progressividade garantem a sistematicidade do trabalho de desenvolvimento das competências comunicativas como, aliás, garantem a sistematicidade do ensino como um todo. Sem isso, nada feito! Nada de obter bons resultados, nada de os meninos, nada de as meninas aprenderem o que a gente quer ensinar. (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 32).

Portanto, se nota que a oralidade é um processo complexo e que apesar de ser inato, ainda assim se faz necessário o seu desenvolvimento por meio de estímulos e incentivos. Diversos ambientes proporcionam esse desenvolvimento, no entanto, sabe-se que é na escola que esse papel ganha mais destaque. Quando família e escola trabalham em conjunto, a aprendizagem das crianças pode tornar-se mais fácil, contudo, quando esses dois ambientes se contradizem, elas são as principais prejudicadas.

Quando se compreende que a oralidade vai muito além das aulas de gramática, abre-se um leque de oportunidades com o trabalho da mesma. Jamais

desmerecendo a gramática, contudo, o trabalho isolado da mesma torna-se um limitador do desenvolvimento da oralidade. E ao pensar nas atividades que envolvem a oralidade não podemos esquecer da importância do planejamento, não apenas do professor de português, pois isso não deve ser um objetivo apenas dele, mas da escola.

Esse é outro debate acerca da oralidade, pois muitos acreditam que é apenas função do professor de Língua Portuguesa desenvolvê-la. Todavia Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p. 77) mostram que “Todos juntos, em todas as aulas de todas as matérias, um pouquinho por dia todos os dias, e essas crianças estariam se comunicando com eficácia em poucos anos”, ou seja, devemos compreender que a oralidade é mais do que um processo natural e inato, e que sim, necessita de um trabalho coletivo, pois apenas as aulas de português não serão suficientes para o desenvolvimento da oralidade com qualidade.

Na próxima seção, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento e também a importância de diferenciá-los e, apesar disso, compreendê-los como interdependentes, de maneira a promover práticas significativas e autênticas com a escrita na Educação Infantil.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS

Os processos de alfabetização e letramento podem ser confundidos e até ter suas definições distorcidas devido ao fato de que muitas pessoas ainda acreditam que ambos os processos são idênticos. Pensar neles separadamente dificulta ainda mais suas definições, haja vista que um complementa o outro, embora não sejam iguais. De acordo com Soares:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2021, p. 27).

Soares (2021) acredita em um processo de alfabetização no contexto de letramento, ou seja, a alfabetização deve iniciar com questões que estejam

presentes nas instâncias das práticas sociais dos alunos. A alfabetização tem como principal objeto de estudo sistemático a linguagem e também dá ênfase nas relações grafemas-fonemas. Esse processo requer um domínio dos aspectos relacionados com a codificação e a decodificação de símbolos, é um processo finito. Assim explica a autora:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2004, p. 16).

A partir das ideias de Soares (2004) reafirma-se o que já havia sido mencionado acima, que ambos os processos acontecem de maneira articulada, apesar de não serem os mesmos. Mais adiante em suas reflexões, a autora enfatiza que o letramento tem a linguagem escrita como um instrumento em contextos sociais, ele dá ênfase à leitura e produção de textos, requer um domínio do uso social da escrita, e é um processo permanente que ocorre ao longo da vida.

Albuquerque (2007) relata que no final do século XIX as habilidades de codificar e decodificar palavras foram transferidas para as salas de aula, impactando, deste modo, o processo de alfabetização, que se limitou apenas ao desenvolvimento dessas duas habilidades, padronizando a aprendizagem da leitura e escrita.

Essa definição de alfabetização acarretou graves problemas para a educação. O mais sério deles foi o fato de as crianças saberem codificar e decodificar letras, palavras, frases e até textos, entretanto, de não conseguirem estabelecer relações com o que estavam lendo/escrevendo. Ou seja, elas liam/escreviam um texto, por exemplo, mas ao serem questionadas acerca do mesmo, não sabiam a temática, os detalhes, as informações apresentadas no texto. As crianças estavam apenas codificando e decodificando palavras, não lendo e escrevendo autonomamente.

Esse paradigma de alfabetização como memorização começou a ser criticado a partir dos anos de 1980, pois estudiosos da área começaram a revelar em números como esse processo estava sendo ineficaz. Os teóricos do campo da psicologia, da sociologia, da pedagogia, da história influenciaram a construção de uma nova visão de alfabetização, um novo encaminhamento da mesma, com o objetivo de redefini-la. (ALBUQUERQUE, 2007).

Essa alfabetização que estava sendo duramente criticada não levava em conta o processo de letramento. Muitas pessoas estavam sendo preparadas para construir textos escolares, os quais eram treinados e usados na escola, mas quando se pedia para elaborarem outros textos ou a leitura de outros gêneros, isso já não era possível devido ao fato de limitarem-se apenas aos materiais trabalhados em sala. Ou seja, não eram considerados os aspectos relativos ao uso social da escrita, os contextos nos quais as crianças estavam inseridas. Assim sendo:

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. **É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”.** (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16, grifos nossos).

Além dessa dissociação entre alfabetização e letramento no processo de aquisição inicial da escrita, é importante considerar que tais processos são complexos e multifacetados e seus conceitos vêm sofrendo alterações no decorrer dos anos. As discussões atuais que envolvem a alfabetização e o letramento não são as mesmas de décadas atrás. Por outro lado, são aperfeiçoamentos delas, pois a partir de estudos e pesquisas de áreas afins à temática, ganhou outras abordagens importantes.

Cartaxo, Fontana e Smaniotto (2020) apresentam-nos a alfabetização como um processo de múltiplas facetas, o que comprova a sua complexidade e a necessidade de uma formação abrangente e fundamentada do futuro professor. Embasando-se em diferentes pesquisadoras que estudam sobre a alfabetização, as autoras assim caracterizam algumas dessas facetas:

Quadro 3 – Facetas da alfabetização

<p>FACETA PSICOLÓGICA Soares (1985, 2004, 2016) Soares, Maciel (2000)</p>	<p>Tem como foco os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever, bem como as habilidades de compreensão e produção de textos. São exemplos os estudos sobre: relações entre inteligência (QI) e alfabetização; relações entre aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.); disfunções psiconeurológicas (que dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita). Contempla, mais recentemente, as abordagens cognitivas (Piaget, Emilia Ferreiro).</p>
<p>FACETA LINGUÍSTICA Soares (1985, 2004, 2016) Soares, Maciel (2000)</p>	<p>Analisa o processo de alfabetização como um processo de natureza essencialmente linguística: um processo de transferência da fala para a escrita, não só através da construção das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, mas também através de transferências de natureza discursiva, semântica, morfossintática (2000, p. 41). Estudos sobre: consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita: (continua)</p>
<p>FACETA PSICOLINGUÍSTICA Soares (1985) Soares, Maciel (2000)</p>	<p>Volta-se para a análise de problemas tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de</p>

	informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê etc. (1985, p. 22).
FACETA SOCIOLINGUÍSTICA Soares (1985) Soares, Maciel (2000)	Considera a questão da interferência das diferenças culturais e dialetais no processo de aquisição da leitura e da escrita (diferenças entre o sistema fonológico e ortográfico, diferenças lexicais, morfológicas e sintáticas).
FACETA SOCIOLÓGICA Soares, Maciel (2000)	A alfabetização é discutida à luz das condições sociais em que ocorre, analisando-se sua determinação por fatores internos à escola e por mecanismos externos a ela (p. 41). São exemplos de estudos: a investigação das relações entre condições sociais e econômicas de vida e o rendimento em alfabetização; a adequação de cartilhas às características e costumes da população que as utiliza, entre outros.
FACETA PEDAGÓGICA Soares, Maciel (2000)	Trata a alfabetização na perspectiva dos fatores internos ao contexto escolar, procurando desvelar as práticas pedagógicas da alfabetização, explicitar os mecanismos e processos presentes no cotidiano da sala de aula, caracterizando alfabetizandos e professores ou supervisores envolvidos no processo de alfabetização (p. 40).
FACETA SOCIOCULTURAL Soares (2004, 2016)	Considera o contexto de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização (2016, p. 31). Na prática: imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (2004, p. 15).

Fonte: CARTAXO; FONTANA, SMANIOTTO (2020, p. 1132) Baseado em Soares (1985, 2004, 2016) e Soares e Maciel (2000).

O quadro mostra que o paradigma da alfabetização por memorização desconsidera essa complexidade do processo de apropriação do sistema de escrita.

Também em relação ao conceito de letramento, podemos observar que houve avanços que acompanharam as mudanças que aconteceram nas sociedades.

O conceito de multiletramento(s) surgiu a partir das necessidades que a sociedade como um todo foi apresentando, principalmente, na questão da diversidade cultural e na diversidade de linguagens na escola. Diante disso, foi proposto, em 1996, pelo Grupo de Nova Londres, um grupo constituído por pesquisadores dos letramentos, uma pedagogia dos multiletramentos. O conceito de multiletramento(s) é caracterizado por dois princípios fortemente presentes em nossa sociedade: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens. Sabe-se que com o passar dos anos o mundo foi se transformando, e várias coisas que anos atrás não tinham relevância, hoje possuem um papel de destaque na sociedade, como, por exemplo, o impacto das tecnologias.

Por esse motivo, devemos entender que o multiletramento considera todas as maneiras de se letrar e não apenas as que são valorizadas pela sociedade. A escola durante anos teve como objeto central do letramento o texto escrito, entretanto, atualmente a complexidade da sociedade exige de nós multiletramentos que nos permitam interagir e interpretar imagens estáticas, imagens em movimento, um mapa, um poema, um infográfico, um áudio, uma letra de música, e não é somente ler um texto. Além disso, essa interação de linguagens pode acontecer simultaneamente em um mesmo texto que conterà todos esses elementos juntos (áudio, imagem, texto, etc).

A interação com múltiplas linguagens e culturas que o multiletramento nos proporciona, também permite que venhamos a desenvolver uma criticidade, à qual a escola tem papel fundamental em desenvolver, pois, como explana Rojo (2012, p. 28) “[...] esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analista crítico.” Notamos que quando a autora usa o termo consumidor é como se fôssemos meros receptores, todavia, é imprescindível que a escola venha a formar sujeitos capazes não apenas de consumir, mas também de construir novos conhecimentos, de elaborar análises críticas.

Diante do exposto, compreende-se que o professor possui responsabilidade na implantação e desenvolvimento do conceito de multiletramento(s) na escola. Para isso, o docente precisa entender as especificidades desta nova pedagogia dos multiletramentos, para que, deste modo, venha a planejar e desenvolver suas

práticas fundamentadas neste conceito, que amplia o conceito de letramento discutido anteriormente.

Sendo assim, enfatizamos a importância de se considerar a indissociabilidade dos processos de alfabetização – em suas múltiplas facetas - e de letramento – multiletramentos, para que desta maneira, as crianças possam compreender os usos sociais da escrita (e de outras linguagens) e seu impacto no cotidiano.

Para além das discussões sobre os conceitos de alfabetização e de letramento surge a questão sobre quando se iniciam esses processos. Neste trabalho destaca-se o questionamento: Pode-se alfabetizar e letrar na Educação Infantil? A próxima seção apresenta algumas reflexões a esse respeito.

2.4 ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Sabemos que o contexto social em que a criança está inserida possui forte influência no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Esse pensamento se justifica ao analisarmos as circunstâncias de uma criança de classe média alta e de uma criança de classe baixa. Ambas apresentam realidades extremamente diferentes, pois enquanto uma vive em um ambiente alfabetizador no meio familiar, a outra tem pouco contato com a leitura e a escrita. Além do mais, as condições financeiras e culturais de uma criança marginalizada são muito desfavoráveis a ela, muitas nunca tiveram contato com materiais e práticas que as levem a ter experiências significativas e positivas em relação à leitura e escrita, bem como, muitos de seus pais e responsáveis não são alfabetizados.

Por conta dessa realidade, a escrita nem sempre é valorizada por essas famílias, ainda que seja um desejo grande por parte dos familiares verem suas crianças lendo e escrevendo. Nesse sentido, enfatiza-se o papel da escola, tendo em vista que é ela que irá, muitas vezes, apresentar a importância da linguagem escrita e também da leitura para as crianças. Desta maneira é a escola que irá deixar as primeiras e mais marcantes experiências no aprendizado da alfabetização, sejam elas positivas ou negativas, e isso irá perdurar por toda a trajetória escolar da criança. Sendo assim, indagamos: Quando iniciar o processo de alfabetização, ou seja, quando e como devemos alfabetizar uma criança? Seria na Educação Infantil? Ou apenas no Ensino Fundamental?

Primeiramente, destacamos a importância de a criança compreender a função social da linguagem, visto que é somente desta maneira que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tornar-se-á algo natural e significativo para os alunos. Ao perceberem que, quando se inserem na sociedade, precisarão fazer uso dessas habilidades, eles passam a compreender a sua real relevância, e isso se dá de maneira natural, sem a necessidade de ser algo imposto. Devemos priorizar o trabalho com a língua escrita na sua totalidade e não de maneira isolada a fim de que esse processo não seja banal e irrelevante. Sampaio afirma que:

Uma escola que opte por favorecer a apropriação da linguagem escrita prioriza situações de interação em que a escrita seja utilizada na plenitude de suas funções sociais. Porém, a escola que prioriza a língua escrita vinculada estritamente ao sistema de normas se divorcia da linguagem, esvaziando-a de sentido. (SAMPAIO, 2005, p. 56).

Em nosso país, perdurou até a década de 1960 a defesa de um discurso de maturidade para a alfabetização, ou seja, a visão que prevalecia da alfabetização alegava que primeiro era necessário que as crianças desenvolvessem certas habilidades para somente então se iniciar o processo de escrita. E supostamente essas habilidades só ficavam prontas/finalizadas, em torno dos seis/sete anos. A Educação Infantil teria esse foco de amadurecimento das habilidades que as crianças iriam precisar para se alfabetizar. (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Por considerar que as crianças não teriam nenhum interesse em ler e escrever antes dos sete anos, as práticas de alfabetização eram vistas como prejudiciais ao processo de aprendizagem da criança. Inclusive políticas públicas foram desenvolvidas pautando-se nessa ideia de que a Educação Infantil serviria como uma etapa preparatória das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. Todavia, os profissionais da área da educação perceberam que esse paradigma não estava tendo os resultados esperados, visto que os dados revelavam que o fracasso na alfabetização não havia sido superado, apesar de todos os investimentos realizados, conforme sinalizam Brandão e Leal:

O discurso da prontidão também foi questionado por profissionais da área da educação que apontavam a baixa qualidade dos “exercícios preparatórios”: muito repetitivos e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis. Porém, o maior golpe nesse discurso foi o fato de que o fracasso na alfabetização continuava a ocorrer mesmo com o alto investimento público na disseminação de programas que apostavam em

numerosos exercícios preparatórios para garantir a maturação almejada para a alfabetização. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 16).

Conseqüentemente, após o fracasso dessas propostas e argumentos, se fez necessária a substituição dos mesmos. Foi então que surgiram pelo menos três caminhos para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil, conforme Brandão e Leal (2011). O primeiro caminho defendia que a criança deveria sair da Educação Infantil dominando certas habilidades de leitura e escrita, visto que não havia uma comprovação teórica ou empírica de que as crianças não aprendiam antes dos seis anos (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 16). E por isso começou um trabalho muito cansativo com as crianças, em que as mesmas deveriam reconhecer as vogais, as consoantes, as famílias silábicas, usando, principalmente, o método da memorização.

Outro caminho que surgiu foi o de exclusão da letra e qualquer conteúdo relacionado com a mesma na Educação Infantil. Aqui, começou-se a defender um letramento sem letras, colocando as outras linguagens (corporais, plásticas, musicais, etc.) como mais importantes naquele momento. Ou seja, as abordagens foram de um extremo ao outro, de uma superestima das letras a um anulamento das mesmas. Brandão e Leal enfatizam que:

Nesse tipo de abordagem, portanto, a alfabetização, de modo contrário ao que propõe o caminho anterior, não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um “conteúdo escolar” e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 18).

Então, se chegou ao caminho que consideramos o mais apropriado para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil, ao qual as autoras intitularam “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Como o próprio nome sugere, o princípio central do trabalho com as linguagens nesse caminho são as práticas significativas para os alunos. Essa abordagem nega tanto o primeiro como o segundo caminho, pois nota-se aqui, a importância do uso social da escrita, o qual está presente na vida da criança antes mesmo dela se inserir na escola.

Essa relação que a criança estabelece entre a escrita e o seu uso social é imprescindível para que se desenvolvam práticas letradas significativas, pois quando a criança interage com a língua em situações reais de uso, ela compreende o seu real sentido e importância. As crianças formulam hipóteses das funções da

escrita, e por este motivo, devemos primeiramente investigar o que elas já sabem sobre o assunto antes de iniciarmos o processo de alfabetização. E quando realizamos essa investigação também estamos traçando alternativas e sistematizando o trabalho com a escrita, sem desconsiderarmos as especificidades do letramento. Deste modo, as autoras concluem que:

Em síntese, neste terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à *apropriação do sistema alfabético* de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do *letramento*, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 21).

Pensando nesse embate entre promover ou não a alfabetização para as crianças na Educação Infantil, discutimos a função da pré-escola, que corresponde a uma etapa da Educação Infantil e compreende a faixa etária de alunos de quatro e cinco anos. A função da pré-escola, segundo Sampaio (2005), dividiu-se entre: a) preparar as crianças para o Ensino Fundamental, para que elas tivessem as habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, ou seja, com foco no processo de aprendizagem; e b) defender que não é papel da pré-escola preparar, mas sim criar caminhos para que as crianças se desenvolvam, para deste modo, conseguirem ser alfabetizadas no Ensino Fundamental. Nessa concepção o foco é o desenvolvimento.

Historicamente, a visão preparatória da pré-escola teve fortes influências. As práticas docentes faziam relação com essa ideia, pois o objetivo principal era elaborar atividades que desenvolvessem as habilidades para a concretização do processo de alfabetização. Sampaio (2005, p. 54) argumenta que “A preparação para a escola é tida como finalidade primeira da pré-escola. Nesta concepção, o trabalho realizado tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras necessárias ao ‘momento’ da alfabetização”.

Contudo, Sampaio afirma (2005, p. 55) a partir das ideias de Vygotsky, que ele “[...] rejeita cada uma dessas concepções e nos diz que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo”. Logo, percebemos que Vygotsky discorda de ambas as concepções, tanto a que coloca o desenvolvimento infantil como foco da pré-escola, como a que coloca a

aprendizagem, pois para ele ambos os processos ocorrem concomitantemente, visto que a criança pode aprender conforme está se desenvolvendo, assim como se desenvolver conforme está aprendendo, um não impede o outro.

Soares também enfatiza que esses processos ocorrem de maneira inter-relacionada:

[...] é pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionadas de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético. (SOARES, 2021, p. 51).

A partir das ideias de Soares (2021) nota-se que a alfabetização ocorre por meio do desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos – internos, e o processo de aprendizagem acontece através da observação, da imitação ou das experiências que as crianças vivenciam no seu contexto social e cultural, logo, a aprendizagem se dá de maneira externa, é um processo que vem de fora para dentro. Assim, o desenvolvimento cria caminhos para promover a aprendizagem, como também a aprendizagem desenvolve caminhos para promover o desenvolvimento.

Quando essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem não é compreendida pelo professor, o mesmo acaba criando barreiras que dificultam ainda mais esse momento para as crianças. Os docentes acabam caindo no engano de acreditar que na pré-escola deve-se apenas iniciar, preparar o trabalho para a alfabetização na escola. Assim como nos diz Perez (2005, p. 85), eles acabam criando uma fronteira entre a preparação para a aprendizagem na pré-escola e a aprendizagem sistemática na escola.

O processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, de um modo geral, não é compreendido pela professora, que está acostumada a considerar que existe uma fronteira entre o adestramento - preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita - realizada na pré-escola e a aprendizagem sistemática - momento ideal para a alfabetização - realizada na classe de alfabetização. (PEREZ, 2005, p. 85).

Diante disso, defendemos que na Educação Infantil, o foco não deve estar na alfabetização. Entretanto, pensamos que esse processo pode ocorrer de modo natural, por meio de práticas lúdicas e significativas para a criança.

Compreendemos que tanto o desenvolvimento infantil como a aprendizagem podem ocorrer simultaneamente. Eles não precisam se dividir em ocasiões estanques, separando o momento de aprender e o momento de se desenvolver, como se fossem processos desconexos e fragmentados. Assim como elucida Vygotsky, ambos podem acontecer juntos.

Deste modo, abordamos no próximo capítulo algumas práticas pedagógicas lúdicas que contribuem para o desenvolvimento das crianças, tanto no que diz respeito à oralidade, como para a apropriação da escrita e o trabalho com o letramento na Educação Infantil. O capítulo inicia com uma breve discussão acerca das diretrizes para o trabalho com as linguagens na Educação Infantil e se desenvolve trazendo algumas discussões a respeito da importância das brincadeiras no processo de aprendizagem das linguagens pelas crianças pequenas, das contações de histórias e das produções de textos na pré-escola.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR MEIO DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o ensino da linguagem verbal - oral e escrita - não deve ocorrer de vez em quando ou quando der, mas sim, continuamente, pois é um conteúdo curricular previsto por lei e uma necessidade na vida dos cidadãos. Por este motivo as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil necessitam estar permeadas pelo trabalho com as linguagens.

Muitas vezes, nota-se que a abordagem que mais ganha destaque na Educação Infantil é a de supervalorização da escrita e o esquecimento da oralidade, tendo em vista que a fala é tida como algo natural e que se desenvolve sozinha na criança, como já discutido no capítulo anterior.

A LDB 9394/96 teve fortes influências na criação do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que em 1997, trouxe à tona a necessidade de a escola trabalhar com a linguagem oral, ocupando tempo do ensino regular para isso, visto que o documento elucida a ideia de que o ambiente escolar seria o principal ambiente de interação social. (CARVALHO; FERRAREZI JUNIOR, 2018). Este e outros documentos oficiais deixam claro que o trabalho com a oralidade é de suma importância para o processo de desenvolvimento da criança.

Entretanto, o acesso à cultura letrada por meio da leitura e das atividades interativas de produção textual também são necessárias para a formação de leitores e escritores competentes. Dessa forma, neste capítulo apresentamos sugestões de práticas pedagógicas lúdicas que promovem o desenvolvimento da oralidade – como a música, a contação de histórias, as encenações e o teatro – e práticas que exploram a escrita por meio da leitura, das brincadeiras com palavras e textos e da produção de textos. Iniciamos discutindo algumas diretrizes para o trabalho com as linguagens na Educação Infantil.

3.1 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É sabido que um dos papéis da Educação Infantil é proporcionar práticas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, essas práticas devem permitir que as crianças vivenciem momentos diversificados de contato com a(s) linguagem(ns).

Sabe-se também que o eixo norteador dessa primeira etapa da educação básica é o eixo interações e brincadeiras, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Por conseguinte, as propostas desenvolvidas no trabalho com as linguagens na Educação Infantil devem estar centradas nesse eixo.

Para tanto, a definição de um conceito de currículo se faz imprescindível para pensarmos acerca das diretrizes que fundamentam o trabalho com as linguagens na Educação Infantil. Compreender que o currículo não é um documento onde está presente uma lista dos conteúdos que devem ser desenvolvidos no decorrer do ano letivo já é o primeiro passo a ser tomado. Infelizmente, essa discussão sobre as novas concepções de currículo ainda é bem recente, pois como afirmam Barbosa e Oliveira:

Durante muitos anos o currículo foi caracterizado como uma lista de conteúdos disciplinares a serem transmitidos, em pequenas e iguais porções, para todos os alunos. Os ideais de igualdade na escola eram compreendidos como a distribuição equitativa dos mesmos conteúdos para todos, o que está mais próximo da ideia de homogeneidade. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 17).

A definição de um modelo de currículo não fica restrita apenas ao ambiente escolar, vai muito além, pois envolve questões de incumbência social, econômica e política. As escolas de Educação Infantil durante muito tempo relutaram em aceitar a ideia de um currículo, devido ao fato de que a organização delas era definida por meio das rotinas, e não através de conteúdos como nas outras etapas de ensino. Conforme ratificam Barbosa e Oliveira:

A história das instituições hoje reunidas sob o título de Educação Infantil, ou seja, as creches e pré-escolas, aponta, entre outros aspectos, uma relutância em aceitar a ideia de currículo como organizador de seu cotidiano. Oriundas de uma tradição filantrópica e assistencialista, as creches usavam o termo “planejamento das rotinas” para orientar o trabalho com as crianças. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 20).

Superada esta ideia e entendendo que o currículo prescrito não era uma lista de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, a partir dos debates das teorias críticas em meados dos anos 1980 e 1990, as escolas de Educação Infantil também vieram a definir seus currículos, analisando o seu contexto, a organização que as escolas dispunham, sua visão de educação, sociedade e, principalmente, as experiências dos alunos.

Com base nisso, as experiências das crianças no cotidiano da educação infantil acontecem através da organização de contextos que possibilitam evidenciar e significar conhecimentos, os quais muitas vezes ficam implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados em propostas de intervenção pedagógica. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Portanto, para conseguirmos promover práticas letradas visando o trabalho com as linguagens de maneira significativa com as crianças, precisamos definir nossa visão de mundo, de educação, de organização da rotina dos Cmeis e, principalmente, temos de pensar nas diretrizes que irão conduzir nossa atividade pedagógica com as crianças da Educação Infantil, proporcionando a elas o contato com diferentes práticas orais, com textos, com a leitura, com a produção escrita e, preferencialmente, por meio de brincadeiras, que é um dos eixos estruturantes dessa etapa de educação, como já mencionado anteriormente.

Desta maneira, discutimos na próxima seção, a importância das brincadeiras no desenvolvimento das linguagens das crianças pequenas. Acreditamos ser pertinente debater mais sobre o assunto. Sendo assim, a próxima seção inicia com uma breve discussão acerca da necessidade do lúdico no processo de aprendizagem das crianças. Após isso, trazemos as contribuições das práticas e brincadeiras que são utilizadas no desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil.

3.2 É BRINCANDO QUE SE APRENDE! A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Para compreendermos a importância da ludicidade no desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil, primeiramente se faz necessário conhecer o conceito do lúdico, entendendo a que o mesmo se refere. O termo é associado ao brincar, ao jogo e à diversão, ou seja, aquilo que nos traz prazer. Nesse sentido, Lima et al (2021) mencionam que:

O termo lúdico passou por várias modificações no decorrer da história. Deixou de ter apenas o sentido de jogo, conquistando outros significados com maior dimensão, envolvendo outras perspectivas, como o brincar espontâneo, a liberdade e o divertimento, que fazem parte das atividades essenciais do ser humano, que é uma necessidade básica do corpo e da mente. (LIMA; LIMA; NASCIMENTO; SANTOS, 2021, p. 3).

Desta maneira, percebe-se que a ludicidade é fundamental para o bem estar do ser humano, pois além de fazer bem a saúde, facilita a comunicação, a socialização e a aprendizagem. E pensando no lúdico enquanto instrumento metodológico de ensino, passamos a ter a plena certeza que o mesmo se faz essencial para uma real aprendizagem, e também para o pleno desenvolvimento das crianças, seja física, motora ou cognitivamente.

A ludicidade facilita a aprendizagem da criança, pois a mesma passa a aprender de maneira leve, prazerosa e agradável, o que contribui muito para sua concentração e para seu raciocínio, além de estimular a criatividade. Além do mais, é por meio de atividades lúdicas que o interesse da criança em aprender o que está sendo proposto passa a ser despertado. No entanto, se faz necessário ressaltar que o lúdico deve ser utilizado de forma correta, isto é, com uma verdadeira intenção pedagógica.

Para que a criança realmente se desenvolva, não é o bastante levar a ela brincadeiras soltas e sem nenhum tipo de planejamento ou objetivo. Brincadeiras assim possuem o seu papel, mas em outro momento e local, porém na escola, tudo deve ser desenvolvido através de um olhar pedagógico, permeado de intencionalidade. Quando pensamos no desenvolvimento da linguagem oral e na promoção das práticas de letramento na Educação Infantil, isso se fortalece ainda mais. Pensamos que a aprendizagem deve, sim, ocorrer de uma maneira natural e leve, ou seja, sem cobranças, entretanto, planejamento e objetivos são essenciais.

Dessa maneira, defendemos que a ludicidade deve ser parte do planejamento docente, ou melhor, pensamos que ela é intrínseca a um bom plano de aula. O lúdico deve ser o principal aliado do docente que busca propiciar o real desenvolvimento de seus alunos. Acreditamos que o professor que preza pela ludicidade na aprendizagem dos pequenos, é o mesmo que gera frutos satisfatórios no seu trabalho.

Sendo assim, é fundamental que o professor desenvolva práticas que contemplem o que cada criança necessita. Nesse sentido, abordamos abaixo algumas práticas e brincadeiras que são utilizadas no desenvolvimento das linguagens com crianças da Educação Infantil. Em cada subseção mencionam-se as contribuições que a brincadeira em questão agrega na aprendizagem dos pequenos.

3.2.1 Teatro

O teatro é uma prática pedagógica que permite ao professor trabalhar as várias linguagens das crianças. Nesta atividade o aluno pode criar o enredo com a ajuda da professora ou pode retratar uma história já existente, e até inserir detalhes extras que não existiam na história original. Essa decisão dependerá do objetivo traçado pelo docente ao desenvolver essa prática lúdica.

Além de ser uma maneira de a criança se expressar demonstrando seus sentimentos e emoções, o teatro possui também um caráter educativo. Essa prática voltada à educação teve início nos tempos de Platão, visto que antes dele, o teatro era utilizado inicialmente para a realização de culto a deuses; em seguida para a dramatização, onde o foco era apenas expor os sentimentos das pessoas envolvidas com a atividade. Conforme discorre Arcoverde:

Desde os tempos de Platão o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas com valores didáticos, ou seja, o teatro tido como formador da personalidade do homem. O teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que difundia o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível na época de Platão e Aristóteles. (ARCOVERDE, 2008, p. 600).

Segundo o autor, o teatro ainda não era considerado como um campo artístico, foi só a partir dos anos de 1970 que ele começou a possuir uma vertente na arte:

Foi a partir da década de 70 que o teatro-infantil passou a ser visto também como uma atividade artística. Assim, o teatro infantil passou a apresentar duas modalidades: o teatro com uma função pedagógica, visão que historicamente já vinha sendo abordada, referindo-se ao desenvolvimento da criança na realização de atividades de teatro e a outra dimensão que tem sido analisada e o teatro como uma atividade artística, a história do teatro como uma história da cultura, as características e função do teatro em cada período histórico. (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

Os benefícios de ambas as vertentes (pedagógica e artística) são inúmeros, todavia, abordamos mais detalhadamente a perspectiva pedagógica do teatro. Com esta atividade podemos desenvolver em nossos alunos as habilidades orais, ou seja, quando a criança participa de um teatro ela consegue comunicar-se oralmente, e lógico que quanto mais permitirmos que as crianças se expressem, mais estaremos contribuindo para um aperfeiçoamento da oralidade nas crianças.

Com o teatro também podemos desenvolver a escrita. E isso pode acontecer de diversas maneiras, haja vista que a produção escrita infantil não diz respeito apenas a textos convencionais, nem a produções que atinjam níveis de normatização técnica. A escrita pode acontecer quando a criança narra para seus colegas as suas falas, ou quando ajudam a professora a escrever o roteiro, ou ainda quando produzem seu próprio roteiro com o auxílio da docente. Enfim, ela acontece no momento em que a criança se insere em um ambiente letrado, o qual desperta nela a curiosidade e o interesse pela língua escrita.

Nesse sentido, as práticas teatrais também contribuem para uma escrita independente, isto é, as crianças desenvolverão a criatividade na escrita, pois conseguirão se expressar com mais facilidade e assim não serão futuros alunos copistas. Elas desenvolvem habilidades para a criação de bons textos, ou seja, uma escrita que partirá das próprias ideias.

Também podemos trabalhar o lado emotivo e sentimental das crianças. E muitas delas irão expressar fatos que talvez a professora nunca saberia. Neste momento é muito importante o olhar atento do docente, a fim de perceber o que as crianças estão proferindo, manifestando. Podemos descobrir problemas, conflitos familiares, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, entre diversas outras coisas.

Além disso, propiciar às crianças momentos de encenação nas peças teatrais da escola, junto com os seus colegas, contribui muito para que aqueles alunos mais tímidos percam o medo de falar em público. Assim essa prática se tornará algo natural para eles, propiciando a formação de futuros adultos mais seguros e desenvolvidos, o que faz toda a diferença no que diz respeito à participação, não somente na escola, mas na sociedade como um todo.

Ainda podemos desenvolver com as/nas crianças os princípios relacionados à ética, à moral e aos bons costumes. Ao fazermos isso, estaremos favorecendo a formação de cidadãos que saibam respeitar o seu próximo, saibam compreender as diferenças de cada indivíduo, aprendam a respeitar sua família, respeitar a importância de cuidar do meio ambiente, etc. Logo, os alunos aprenderão a ter compromisso consigo e com os outros e, conseqüentemente, suas relações com os colegas, com a professora, com a escola, será muito mais significativa.

Outro aspecto muito relevante ao se trabalhar com o teatro é o desenvolvimento da criatividade, que ajudará muito a criança também em sua fase

adulta. Pois é por meio da criatividade que a criança poderá solucionar seus conflitos, tornar-se independente, enxergará além do que está posto, se expressará livremente e isso auxiliará também em suas produções na escola e no desenvolvimento de suas variadas linguagens (plástica, corporal, musical, textual, oral, entre outras).

Em suma, as vantagens de se trabalhar com o teatro na formação de crianças são múltiplas, como bem explicita Arcoverde:

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

Portanto, o teatro é uma oportunidade muito rica para se trabalhar o desenvolvimento das linguagens infantis. Além de permitir que a criança venha desenvolver a empatia, conseguindo se colocar no lugar do outro. Ele pode ser trabalhado de diversas maneiras com as crianças, o que oportuniza o trabalho com as diversas áreas do conhecimento. E, principalmente, é uma brincadeira lúdica repleta de intencionalidade.

3.2.2 Música

O contato da criança com os sons e com a música inicia-se no ventre materno, quando sua mãe canta e conversa com ela ainda na barriga. Essa interação é muito importante para o desenvolvimento de um vínculo no relacionamento entre o adulto e a criança. A música é apenas uma das partes que constitui o ambiente sonoro, o qual é apresentado à criança desde sua fase intrauterina, como já mencionado.

A música também permite que a criança se expresse e, principalmente, se comunique através dos sons. Esse processo de musicalização acontece de maneira espontânea, pois a música faz parte do contexto em que ela vive, ou seja, a música está presente em diversos momentos da vida da criança. Mas não podemos cair na

falácia de acreditar que quando levamos letras de músicas para as crianças decorarem nas apresentações de dias comemorativos é o suficiente, como, infelizmente, ocorre em nossas escolas de Educação Infantil.

Muitas práticas de musicalização ainda são pautadas na memorização da letra e dos gestos, tornando esse processo mecânico e desinteressante para as crianças. Consequentemente, essas atividades podem não possuir um objetivo pedagógico que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. E acabamos também por desvalorizar essa prática importantíssima que nos auxilia tanto no trabalho com a linguagem oral, corporal, escrita e artística com as crianças.

Por esse motivo, inserir práticas lúdicas que desenvolvam a musicalização não é um trabalho fácil, visto que, envolvem muitos aspectos. O professor precisa ter um certo conhecimento, uma formação musical e um trabalho de escuta sensível. Isso não significa exigir que as crianças alcancem níveis técnicos e profissionais, mas sim que o trabalho docente terá como base pesquisas e estudos sobre a área, os quais irão fundamentar sua prática pedagógica. Assim como enfatiza Teca Alencar de Brito:

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho. (BRITO, 2003, p. 35).

Romper com essa visão arraigada em nossa educação é um processo que demanda muito esforço. Entretanto, se começarmos a inserir a música em nossas práticas pedagógicas dentro de nossas salas de aula sem essa visão de algo mecânico, como se fosse um protocolo a ser seguido, onde os professores gastam mais tempo ensaiando canções com as crianças do que planejando atividades que irão de fato promover o desenvolvimento da linguagem infantil, já estaremos dando um passo relevante para essa transformação.

A música possibilita que a criança amplie o seu vocabulário e faz com que ela conheça sons variados. Com a música, as crianças começam a perceber as combinações dos sons, aprendendo a usar as rimas. A música também propicia o trabalho com o corpo, pois automaticamente ao ouvirmos uma música, o nosso

corpo já quer mexer, e podemos assim desenvolver a corporeidade com as crianças, entre diversas outras habilidades.

Ao ouvirem, cantarem e até mesmo criarem suas próprias músicas, conseqüentemente, apresentarão um certo desejo de aprender a escrever, afinal de contas a escrita torna-se algo significativo em suas vidas. Dessa forma, o processo de leitura, de alfabetização com o uso da música também se revelará como uma necessidade, e não será algo imposto como, muitas vezes, vemos acontecer nas escolas de Educação Infantil. Logo, o processo de alfabetização e letramento, que divide opiniões entre os professores, será algo natural e muito prazeroso para as crianças pequenas. A alfabetização e o letramento farão parte do processo educativo das crianças da Educação Infantil, entretanto, não serão o seu foco, o seu objetivo principal.

Outro aspecto relevante ao se pensar no trabalho com a música na Educação Infantil é a preocupação que devemos ter ao apresentarmos para as crianças músicas que realmente irão contribuir para o seu desenvolvimento, fazendo com que seja algo significativo para elas. Devemos ter muito cuidado com a mensagem que estamos passando para nossos alunos, por isso, envolve um trabalho minucioso e de muita responsabilidade, pois temos que analisar inclusive as entrelinhas antes de levarmos alguma proposta para as crianças.

Por meio da música podemos oportunizar aos nossos alunos a interação com seus colegas e com os adultos. Podemos permitir que eles exponham o que estão sentindo, que venham a desabafar através da música. E as crianças também podem desenvolver sua criatividade, seja na elaboração de músicas, na criação de paródias, na confecção de instrumentos, entre outras atividades lúdicas e significativas. E claro que tudo que planejarmos, tem que ser adaptado aos nossos alunos, sem exigir além nem aquém do que eles conseguem.

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, se “transforma em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35).

Como afirmado anteriormente, a brincadeira faz parte da vida da criança, e elas juntamente com as interações constituem os eixos estruturantes que norteiam a

organização da Educação Infantil (BNCC). Portanto, promover a música é um caminho no qual estaremos assegurando o direito legal da criança de aprender através do brincar e do interagir. E nós, como docentes, devemos primar por pautar nossas práticas nesses dois eixos.

Reiteramos que trabalhar com a música envolve uma diversidade de possibilidades na maneira do professor conduzir suas aulas. O docente pode apresentar propostas que envolvam a confecção de instrumentos musicais, utilizando, por exemplo, materiais recicláveis como embalagens de iogurtes, garrafas pet, cano pvc, latas de alumínio, etc. ou até materiais naturais como galhos, folhas de árvores, madeira, entre outras coisas.

Ele também pode propor que as crianças cantem cantigas de roda ou pode trazer as letras das músicas e apresentar para elas fazendo com que as mesmas venham a sentir uma curiosidade em saber o que está escrito no papel. Pode pedir que a criança crie sua própria música e cante para seus colegas, o que irá estimular o respeito entre elas enquanto cada uma ouve a música do colega, etc. Enfim, o trabalho com a música é um campo imenso e o docente optará pelo caminho a traçar com seus alunos.

Percebemos, então, que o trabalho com a música abre um leque de possibilidades. Logo, temos a liberdade e autonomia para decidirmos a maneira como queremos e iremos trabalhar com nossos alunos, de acordo com a necessidade de cada turma e criança. Sempre que possível devemos voltar ao nosso passado e relembrar as canções antigas, as cantigas de roda, as brincadeiras que fizeram parte de nossa infância, trazendo para o presente o que estava sendo esquecido no passado, fazendo um resgate cultural dessas músicas e brincadeiras tão importantes na infância. Conforme Brito (2003) ressalta:

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. As cantigas-de-roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano. (BRITO, 2003, p. 111).

Assim sendo, a música permite à criança se descobrir e descobrir o mundo à sua volta. Permite que ela venha a desenvolver habilidades primordiais para sua vida, como as referentes à linguagem oral, à linguagem escrita, corporal, etc. E o

papel do educador é fundamental nesse processo de descoberta da criança, pois ele é o mediador entre ela e as suas variadas linguagens. Mesmo sendo algo corriqueiro na vida da criança, pois ela está em contato com a música antes mesmo de nascer, ainda assim deve ser pensada e planejada de maneira ordenada, não mecânica. E a Educação Infantil tem um papel relevante nessa inserção pedagógica dos alunos no mundo da música.

3.2.3 As Contações de Histórias

A contação de história é uma prática muito conhecida nas escolas de Educação Infantil, e sabe-se o quanto ela é importante para o desenvolvimento da criança, que se envolve por inteira no momento da contação, tendo em vista que tanto o intelecto como o emocional da criança são ativados. Quando se trata da área de linguagens, a contação de história é imprescindível, pois essa prática estimula a imaginação, a oralidade, a leitura e a escrita e insere a criança no mundo letrado.

Diante disso, o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois como mediador, é o docente que irá inserir a criança no mundo da leitura. Por isso, o momento de contar histórias é tão relevante. Não basta apenas ler, é preciso contar uma boa história, ou seja, preparar o ambiente e dar vida ao que se lê, despertando nas crianças o interesse e o prazer pela leitura. Dessa forma, o docente realmente contribuirá para o desenvolvimento pleno de seus alunos.

Existem diversos meios para que a prática de contação de história aconteça, mas destacamos um em especial: as rodas de história. Com um olhar mais específico para as rodas de contações, salientamos algumas características da mesma, ressaltando o enriquecimento que essa prática traz para as crianças, além de uni-las aos adultos nesse momento tão especial.

A partir das ideias de Brandão e Rosa (2011) compreende-se que as principais contribuições que as rodas de história trazem são:

- **O contato da criança com a professora:** A docente narra e conta a história, e nesse momento, além da proximidade física que ocorre entre o narrador e o ouvinte, existe a interação no plano simbólico, o que contribui para o

desenvolvimento das linguagens. “Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer”. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37).

- **A formação de crianças e adultos ouvintes:** O momento de compartilhar histórias é de extrema importância. Quando isso ocorre de maneira simultânea, isto é, todos participam ao mesmo tempo, e no mesmo lugar da contação, como acontece nas rodas, é possibilitado às crianças um aprendizado em grupo, o que faz toda a diferença na aprendizagem do saber ouvir, e sabemos que para saber falar ou escrever, primeiramente, é importante saber ouvir.
- **Oportuniza a transição entre as diferentes situações sociocomunicativas:** Nas rodas de histórias as crianças podem trocar seus papéis, ora são organizadores, ora contadores, ou então, podem ser quem começa com a canção para o momento da história, isso possibilita o desenvolvimento da autonomia.
- **A contação de história funciona como uma prática consoladora:** Ouvir histórias pode ser um meio de curar muitos problemas, dentre eles, os emocionais, pois elas podem trazer para as crianças algumas resoluções de conflitos interiores. Quando uma criança ouve uma boa história, em um ambiente propício, onde ela se sinta confortável, ela é muito beneficiada em todos os sentidos.

Compreendendo a tamanha importância das rodas de histórias, ressaltamos o que Brandão e Rosa (2011) apresentam sobre as suas finalidades para a aprendizagem das crianças. As autoras mencionam que:

No contexto da Educação infantil, ao propor a roda de história, a professora pode ter em mente diferentes finalidades: fazer juntos uma coisa de que todos gostam, estreitando os vínculos e desenvolvendo o sentido de coletividade; discutir temas relevantes ao grupo ou para alguma criança em particular; desenvolver a linguagem oral, além de outras finalidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita [...]. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 39-40).

Diante do exposto, é possível perceber o quanto as rodas de histórias são importantes para o desenvolvimento das crianças e das suas linguagens. Essa prática irá proporcionar o desenvolvimento da comunicação e também da interação entre os alunos. A criança ama compartilhar aquilo que imagina e constrói em sua mente, e é por isso que o momento de contação propicia a ela um ambiente para que divida com os colegas a sua própria história. Através dos gestos, das imagens e figuras ela pode extrapolar a sua imaginação, instigando assim a sua criatividade.

Além disso, podemos salientar que as histórias infantis são excelentes no desenvolvimento da oralidade, é através das contações que a criança também passa a reconhecer as diferentes entonações, isto é, as variações dos sons das palavras e a maneira como estas são faladas. Também destacamos que o ouvir é a primeira leitura da criança.

Nesse sentido, sabemos que para nos interessarmos por algo, primeiramente precisamos tomar conhecimento da sua existência, e conforme conhecermos mais sobre, mais interessados ficaremos. O mesmo ocorre com a leitura, pois quando a criança ouve histórias, ela se aproxima do universo literário e assim pode compreender qual o sentido de ler e, então, essa prática passa a ser de seu interesse e desejo.

Por fim, enfatizamos que as contações de histórias são um meio, isto é, uma ponte para o desenvolvimento da escrita. A bagagem que a criança adquire em cada história que ouve, fará total diferença no momento de escrever. Abordamos mais acerca desse assunto na próxima seção, que discute sobre alguns aspectos da escrita, destacando que é possível trabalhar a produção textual com crianças da Educação Infantil por meio de práticas não convencionais.

3.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PRÉ-ESCOLA: UMA PRÁTICA ALÉM DO LÁPIS E DOS PAPÉIS

Como mencionado anteriormente, existe um momento da trajetória da criança que o desejo pela escrita aflora. Sendo assim, compreende-se que a produção de textos na Educação Infantil também possui um caráter pedagógico, e é possível de se realizar, pois a mesma desenvolve habilidades que auxiliarão as crianças na sua inserção em um mundo letrado, inclusive ao adentrarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O motivo dos alunos ainda não saberem escrever textos

convencionais não deve ser um limitador ou um empecilho para os professores não apresentarem esses materiais para eles.

A criança não precisa estar alfabetizada para entrar em contato com a língua escrita, ou seja, a alfabetização não é um pré-requisito para que os docentes insiram textos em suas práticas cotidianas. Muito pelo contrário, haja vista que ao apresentarmos textos para os alunos da pré-escola, estaremos impulsionando, instigando um desejo neles em conhecer e aprender cada vez mais acerca da língua escrita. Entretanto, esse trabalho deverá ser feito de maneira leve, lúdica e significativa para as crianças.

As crianças da Educação Infantil podem produzir textos de diversas maneiras, e não apenas da maneira convencional a qual estamos habituados. Temos que entender que um texto pode ser produzido quando a criança elabora um bilhete, uma lista, uma carta, entre outros gêneros textuais com objetivos diferentes de interação por meio da escrita. E o aluno não precisa ter o domínio da língua escrita para fazer isso, ele pode narrar uma situação enquanto outra pessoa vai escrevendo, e é por isso que a produção coletiva pode ser um excelente caminho para isso.

A produção coletiva pode ser um estímulo para que as crianças venham a desenvolver as habilidades necessárias para a produção de textos significativos, reais e autênticos. A professora pode aproveitar as dúvidas que as crianças apresentam, as curiosidades que surgirão ao verem a professora escrevendo o que elas estão contando para incentivar as mesmas a produzirem seus textos, mesmo que ainda não saibam ler e escrever.

Brandão e Girão (2011, p. 118) ratificam que “[...] a produção de textos coletivos é também apontada como um dos índices de qualidade no trabalho pedagógico que se faz nas salas de Educação Infantil”. Logo, quando as autoras afirmam isso, nota-se que um trabalho com textos na Educação Infantil é possível sim, e além do mais, esse trabalho é apontado como um padrão, como um indicador de qualidade.

As crianças pequenas, quando estão inseridas em um mundo letrado, possuem mais facilidade para diferenciar gêneros textuais, para compreender as características de cada gênero, entre outras habilidades relacionadas ao conhecimento do mundo da escrita. E isso possibilita que elas venham a produzir

oralmente textos que desejam escrever, mesmo que ainda não tenham o domínio da escrita. Conforme elucidam Brandão e Girão (2011):

O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por uma escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. Em outras palavras, crianças bem pequenas podem produzir oralmente textos escritos. Ou seja, *textos orais produzidos em linguagem escrita* que são grafados por outros ou por elas próprias. (BRANDÃO; GIRÃO, 2011, p. 120).

O que faz com que a criança consiga produzir textos oralmente ou até ditar textos a serem escritos, enquanto ainda nem sabe ler e escrever convencionalmente, é o contato com livros, com textos de gêneros variados, ou seja, o contato com uma rotina letrada onde estejam presentes diversos materiais para que ela tenha acesso, e a partir disso possa construir novos conhecimentos e habilidades sobre os usos da escrita.

Um estímulo para despertar o interesse das crianças para produzir textos é a escrita a partir de um contexto significativo para elas, em que elas possam visualizar uma situação real e não vejam a produção apenas como cumprimento de uma tarefa que a professora passou. Elas necessitam perceber o uso social da sua produção escrita, precisam desenvolver textos com alguma finalidade. Assim como afirma Soares (2021):

[..] não se aprende a “compor” textos ou a “redigir” textos sobre determinado tema, aprende-se a *produzir* textos em situações de *interação* entre quem escreve e para quem se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola. (SOARES, 2021, p. 254).

Para que a professora consiga trabalhar textos com as crianças de maneira significativa, é fundamental que ela esteja atenta, e sempre quando surgirem oportunidades a docente pode aproveitá-las. Por exemplo, quando as crianças questionarem algo sobre o que a professora leu/escreveu, ou quando quiserem descobrir o que está escrito em algum lugar, ou ainda quando tiverem que enviar mensagens/comunicados/convites a outras pessoas. Por isso, enfatizamos que é imprescindível que a sala de aula seja um ambiente letrado.

Portanto, produzir textos para a criança vai muito além do que nós pensamos. Para elas é um momento em que a imaginação, a criatividade, a expressão estão à flor da pele. Não é (ou não deveria ser) um processo mecânico, mas sim uma oportunidade de a criança se redescobrir e descobrir o mundo ao seu redor, e por isso, cabe a nós docentes, promover um ambiente propício para essa finalidade.

3.3.1 Por que trabalhar com a produção escrita com crianças da Educação Infantil?

Esse é um tema de difícil consenso entre os docentes da Educação Infantil, visto que uns condenam essa prática enquanto outros tornam o processo de escrita o único objetivo dessa primeira etapa da educação básica, como já debatido no capítulo dois deste trabalho.

Considerando que podemos desenvolver com as crianças as habilidades necessárias para o processo de escrita, nada nos impede de apresentarmos para as mesmas as produções textuais. E quando escrevemos com elas ou na frente delas, estamos inserindo-as em um ambiente letrado, onde a escrita é parte importante para o desempenho de funções básicas do dia a dia, como fazer uma lista de mercado, escrever um recado para alguém, entre outras formas de comunicação.

Antigamente, a escrita era restrita, pois era oferecida apenas a uma pequena parcela da população, ou seja, a elite. No entanto, hoje em dia, podemos afirmar que a comunicação escrita é essencial para se levar uma vida participativa na sociedade. Com essa ampliação dos usos da linguagem escrita para uma parcela maior da população, originou-se uma cobrança, considerando que atualmente é exigido, pelo menos, um nível básico de escrita para quase todas as vagas de emprego disponíveis na sociedade.

Por isso também, que essa função social da escrita foi se intensificando ainda mais, e atualmente, o domínio da linguagem escrita é essencial para o sujeito assumir o seu papel na sociedade. E cada vez mais cedo está se exigindo essa habilidade da criança e, conseqüentemente, do professor e da escola.

Como a criança tem que dominar o sistema de escrita alfabética, o melhor caminho é aquele que o leva a aprender de maneira lúdica, prazerosa e significativa. E o papel do adulto letrado é o de conduzir a criança ao

desenvolvimento das habilidades necessárias para a escrita, fazendo um trabalho com intencionalidade.

Desse modo, o trabalho com textos permite que as crianças vivam situações que lhes permitam inserir-se no mundo letrado. Isso não significa que elas produzirão textos de maneira convencional, ou que irão copiar por horas os textos produzidos coletivamente. Não é isso! Nos referimos aqui a práticas significativas, a promoção de oportunidades para elas vivenciarem esses momentos ricos que irão favorecê-las futuramente no domínio dessas habilidades. Conforme destacam Brandão e Girão:

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma. (BRANDÃO; GIRÃO, 2001, p. 123).

A citação acima reitera que as crianças descobrem os usos e as funções sociais da escrita, além de iniciarem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, com base nas situações que vão vivenciando desde o contexto familiar, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, até terem um domínio para conseguirem escrever autonomamente. Quando elas afirmam que as crianças pensam sobre o que a escrita representa, nota-se que esse processo envolve o pensamento reflexivo da criança, e por isso não se pode tratar esse processo como algo mecânico.

Quanto mais a criança vivenciar situações letradas e estiver em contato com a língua escrita, mais fácil será para que elas confirmem sentido/significado ao processo de alfabetização e letramento. Ou seja, quanto mais familiaridade elas tiverem com as produções escritas, maior facilidade e autonomia terão no momento de ler e escrever. E desse modo o sucesso no processo de alfabetização e letramento acontecerá de maneira mais rápida, com intencionalidade e por meio da ludicidade. Logo, as crianças expostas a esse ambiente letrado dominarão a linguagem oral e escrita com maior desenvoltura.

Portanto, defende-se que não se pode pensar a oralidade separadamente da escrita e nem a escrita separadamente da oralidade, visto que ambas estão intimamente relacionadas, pois quando há separação nesse processo, o

desenvolvimento integral da criança é prejudicado. Consequentemente, as práticas pedagógicas devem fazer essa articulação entre a linguagem oral e a escrita, sem considerar uma superior a outra.

Por isso, é mister que exista a definição de um currículo para os trabalhos com as linguagens na Educação Infantil. Documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares, os Referenciais abordam essa importância da articulação entre as linguagens e trazem propostas que orientam o trabalho docente. No entanto, ele não deve limitar-se a esses documentos, visto que são guias das práticas docentes e não uma regra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linguagens oral e escrita integram o cotidiano infantil. Desde quando a criança nasce numa sociedade grafocêntrica e é, naturalmente, inserida num mundo letrado, essas linguagens estão presentes em sua vida, pois são elementos fundamentais para que a mesma possa comunicar-se e também para que consiga realizar funções básicas relacionadas com a oralidade e a escrita. E por serem imprescindíveis à vida da criança, o trabalho com essas linguagens na escola deve ser permeado de intencionalidade. Logo, o papel da Educação Infantil ganha muita visibilidade, visto que nessa etapa podemos promover práticas orais e letradas através da ludicidade.

Nesse sentido, através da pesquisa foi possível compreender mais acerca desta temática. O estudo propiciou a análise da concepção de criança e de infância, que foi se estabelecendo com o passar do tempo no Brasil e no município de Ponta Grossa, influenciando completamente a visão da Educação Infantil. Atualmente, o caráter pedagógico é predominante nessa etapa de ensino, por isso as práticas desenvolvidas com os pequenos são repletas de intencionalidade.

Desta maneira, compreende-se que o caráter pedagógico, juntamente com a influência legal, como a Constituição, a LDB, o Referencial, as Diretrizes, o Eca, a BNCC, entre outras, foram fundamentais para que a criança passasse a ser definida como um sujeito histórico e detentor de direitos, principalmente no que concerne ao direito à educação. As instituições de Educação Infantil, que antes se pautavam no modelo assistencialista de educação, tendo por único objetivo o cuidado com a criança, agora conciliam o cuidar com o educar.

Portanto, a inserção de práticas orais e letradas ganharam relevância, pois passaram a ser compreendidas como imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem infantil. A partir dessa realidade, o ensino da linguagem oral e escrita passou a ser um conteúdo curricular previsto legalmente, porém o debate entre alfabetizar/letrar ou não na Educação Infantil ainda é permeado de divergências. Há uma divisão na opinião dos professores, pois uns acreditam que deve se alfabetizar já na Educação Infantil, enquanto outros defendem que as crianças ainda não estão prontas para ela.

Em razão disso é que se afirma que na Educação Infantil pode-se construir um ambiente letrado favorável para que as crianças venham a desenvolver as

habilidades utilizadas no momento da alfabetização. Uma Educação Infantil de qualidade forma crianças que interagem com a escrita e por meio da escrita nesta etapa de ensino. Mesmo que a alfabetização não seja o foco principal, ela vai estar presente no mundo da criança, a qual sentirá a necessidade de escrever e perceberá a função social da escrita naturalmente, sem ser algo imposto para ela.

Quando dizemos naturalmente não estamos falando que não deve haver intencionalidade nas práticas docentes. Muito pelo contrário! É impreterível que o professor pense e planeje práticas/atividades que realmente propiciem o desenvolvimento das crianças, ou seja, o docente precisa estabelecer objetivos que visem o real e pleno aprendizado dos seus alunos, neste caso, em relação ao desenvolvimento das linguagens. O que queremos destacar é que esse trabalho pode ser leve, agradável e significativo se somado à ludicidade no planejamento.

A ludicidade deve ser parte do planejamento docente, pois está diretamente ligada a um bom plano de aula, já que o lúdico facilita a aprendizagem da criança, tornando o processo de aprender um momento prazeroso e despertando o interesse da mesma. Contudo, para que a criança realmente se desenvolva, não é o bastante levar a ela brincadeiras soltas. O professor deve pensar e planejar práticas que contemplem o que cada uma necessita aprender.

Nesse momento, a concepção que o docente tem sobre o trabalho com as linguagens com crianças da Educação Infantil será decisiva, pois influenciará em cada atividade proposta pelo mesmo. Práticas pedagógicas como o teatro, a música e as contações de histórias, produções de texto por meio de receitas, bilhetes, texto coletivo, entre outras, promovem o desenvolvimento da oralidade e do letramento na Educação Infantil.

Desta maneira, com suas aulas, o docente pode limitar o desenvolvimento das crianças, ou então, pode desenvolver metodologias que favoreçam as potencialidades das mesmas. Por isso, reafirmamos que o trabalho com as práticas orais e escritas precisam estar incluídas em um ambiente letrado na Educação Infantil. Ademais, é um equívoco pensar na oralidade e na escrita de maneira isolada, uma não deve se sobressair em detrimento da outra, ao contrário devem ser práticas inter-relacionadas.

Sendo assim, essa pesquisa contribuiu para compreendermos que uma Educação Infantil de qualidade não é aquela que impõem às crianças a alfabetização e o letramento, nem é aquela que apresenta práticas espontâneas

sem intencionalidade. Uma Educação Infantil de qualidade desenvolve as habilidades necessárias para a alfabetização através de práticas letradas e lúdicas, propiciando às crianças o contato com um ensino significativo que desperte nas mesmas o interesse pelas linguagens oral e escrita.

É atribuído ao docente o papel de despertar esse interesse em seus alunos, haja vista que ele é o promotor das práticas orais e letradas nessa primeira etapa da educação básica. Além do mais, a concepção que ele tem de criança, de Educação Infantil e de alfabetização/letramento influenciará nas propostas desenvolvidas por ele. Para tanto, compreende-se quão abrangente é essa área de pesquisa. Esse trabalho atentou-se em buscar uma breve explicação acerca dessa importância, contudo, ainda existem muitos aspectos a serem aprofundados em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1° ed., 1° reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. A importância do teatro na formação da criança. In **Anais** [...] VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, Curitiba-Paraná. 2008.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2° ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Processos legislativos da **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral do indivíduo. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; FONTANA, Maria Iolanda; SMANIOTTO, Giselle Cristina. **As facetas da alfabetização nos cursos de pedagogia**: desafios para a formação do professor. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. Oralidade conceito e relevância. In CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na Educação Básica**: O que saber, como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 13-37.

CRUZ, Maria Nazaré da; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

DALBOSCO, Cláudio; MARTINS, Maurício Rebelo. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605, v. 4, n. 2, p. 82-89, 2013.

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

FERRARI, Márcio. Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-d-e-forma-unica>. Acesso em: 17 de ago. de 2021.

LIMA, Lidinéia; LIMA, Lucilene; NASCIMENTO, Stefany; SANTOS, Israel. **A importância da Ludicidade na Educação infantil**: Utilizando jogos e brincadeiras. Faculdade Unidas de Campina, Goiânia, 2021. p. 2-25.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Oralidade e letramento como práticas sociais. In DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: Da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Inter. Edu. Sup**. Campinas, São Paulo, v.5, p. 1-21, 2019.

OLIVEIRA, Jussara Passos de; RIBEIRO, Ada Polyana; SIMÕES, Liene Ribeiro . A infância no contexto da Educação Infantil. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 4-11, Jan./Jun. 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. *In Educação em Revista*, v. 31, n° 04, p.201-222. Belo Horizonte: FE/UFMG, 2015.

PASSAMAI, Gislaíne de Lima; SILVA, Joice Ribeiro Machado. A História da Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, São Paulo, n.13, p 1-6, jan. 2009. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1VmODz_2013-6-28-15-56-4.pdf. Acesso em: 17 de ago. de 2021.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. *In* GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a Pré-Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-107.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. John Locke. **Sua pesquisa.com**, 2020. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/biografias/john_locke.htm. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. Rousseau: biografia resumida do filósofo francês. **Sua pesquisa.com**, 2020. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/biografias/rousseau.htm>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na Pré-Escola. *In* GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a Pré-Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 52-77.

SAMWAYS, Andréia Manosso; SAVELI, Esméria de Lourdes. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Ponta Grossa, v.2, n.1, p. 51-59, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In* ALMEIDA, Ordália Alves; SALMAZE, Maria Aparecida (Org.). **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Editora Oeste, p. 131-148, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Ponta Grossa, Paraná, 1. ed., 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, abr, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil**. Ponta Grossa, Paraná, 1. ed., 2020.

UJIE, Najela Tavares. Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais. **Revista Guairacá**. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/guairaca/article/view/1130/0>. Acesso em: 16 de ago. de 2021.

UEPG. Programa de iniciação à docência-PIBID, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/portaldaslicenciaturas/programa-de-iniciacao-a-docencia-pibid/> Acesso em: 20 de maio de 2022.