



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

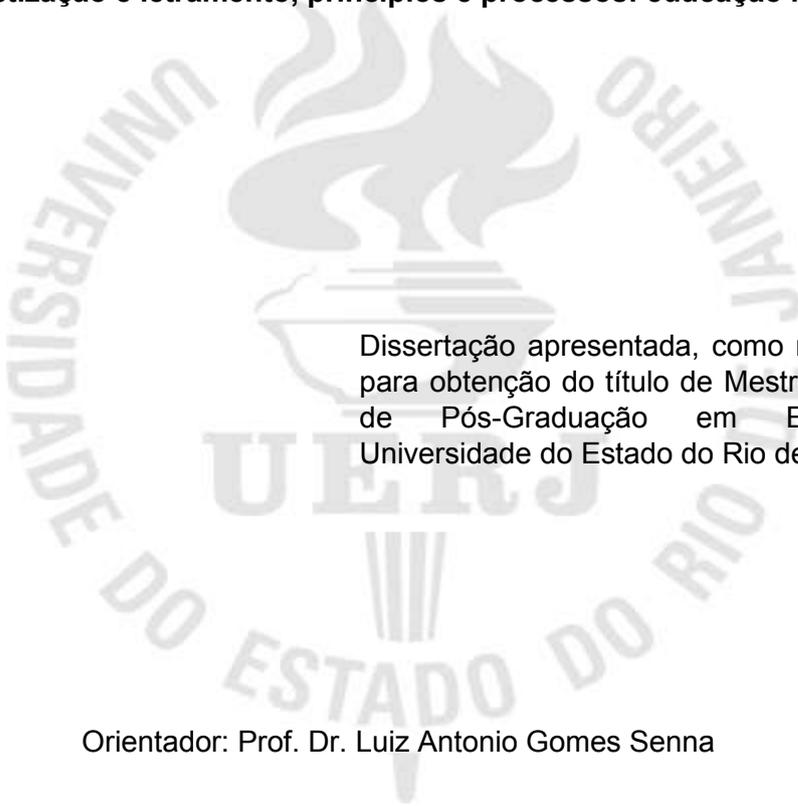
Thais de Oliveira Queiroz Atty

**Alfabetização e letramento, princípios e processos:
educação infantil**

Rio de Janeiro
2021

Thais de Oliveira Queiroz Atty

Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A886 Atty, Thais de Oliveira Queiroz.
Alfabetização, princípios e processos: educação infantil/ Thais de
Oliveira Queiroz Atty. – 2021.
103 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação infantil – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3.
Letramento – Teses. 4. Desenvolvimento infantil. I. Senna, Luiz Antonio
Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Thais de Oliveira Queiroz Atty

Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de agosto de 2021

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna
Programa de Pós-Graduação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Annie Gomes Redig
Programa de Pós-Graduação - UERJ

Prof.^a Dr.^a Erlinda Martins Batista
Programa de Pós-Graduação - UNIDERP

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos aqueles que me acolheram e me deram suporte nesses dois anos e meio de curso, com destaque aos meus pais pelo apoio incondicional em todos os momentos difíceis da minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por tanto, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, ao meu orientador Luiz Antonio Gomes Senna, para quem não há agradecimentos suficientes. Pela sua orientação, as suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu. Estou grata também pela liberdade de ação que me foi concedida, a qual foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Como professora foi o expoente máximo, abriu-me horizontes, ensinou-me principalmente a pensar.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação e Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pela amizade, companheirismo e disponibilidade integral que me foi oferecida, em especial a minha amiga e colega de curso Ângela, sem a qual essa jornada teria sido muito mais árida.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo apoio e pela sólida formação dada até à minha juventude, que me proporcionou a continuidade nos estudos até à chegada a este mestrado, os meus eternos agradecimentos. Ao meu irmão agradeço pela paciência e pela disposição em me auxiliar, me escutar e apoiar na escrita deste trabalho. A todos obrigada por permitirem que esta dissertação seja uma realidade.

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

Jean Piaget

RESUMO

ATTY, Thais de Oliveira Queiroz. *Alfabetização e letramento, princípios e processos: educação infantil*. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Discutem-se as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil e o quanto estas podem ser facilitadoras ou não no processo de desenvolvimento infantil; consideram-se autores como Wallon, Vygotsky, Piaget e seus interlocutores, que defendem uma educação global e em contexto de afetividade; busca-se fundamentar um contraponto às práticas de antecipação dos processos sistemáticos da alfabetização que vêm ganhando força nas práticas curriculares das redes públicas e privadas brasileiras da atualidade. A fim de sustentar essa discussão, me apoiarei em aportes normativos brasileiros como BNCC, RCNEI, PNE, ECA, entre outros, analisando como estes definem e defendem o processo de alfabetização e letramento no segmento da educação infantil. A título de recomendações, propõe-se uma prática curricular que parta da premissa de que a alfabetização e o letramento representam um processo que se inicia a partir da conjugação entre a experiência escolar e o contexto cultural da criança; defende-se, então, uma educação integral atrelada aos contextos de uso, ou seja, de forma democrática e determinante para a inclusão social e que permita uma real transformação da sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

ATTY, Thais de Oliveira Queiroz. Literacy and reading, principles and processes: pre-school education. 2021. 103 p. (Masters Dgr. In Education). Faculty of Education, University of Rio de Janeiro State, 2021.

Literacy practices in early childhood education and how much these can or cannot facilitate the process of child development are discussed, considering authors such as Wallon, Vygotsky, Piaget and their interlocutor, who defend a global education in a context of affectivity; this work seeks to support a counterpoint to current anticipation of the systematic processes of literacy, that have been gaining strength in Brazilian public and private pre-schools. In order to support this discussion, I will rely on Brazilian normative contributions such as BNCC, RCNEI, PNE, ECA, among others, analyzing how do they define and defend the literacy and literacy process in the early childhood education segment. By way of recommendations, we propose a curricular practice that starts from the premise that literacy represent a process that starts from the conjugation between the school experience and the child's cultural context; it is defended, then, an integral education linked to the contexts of use, that is, in a democratic and determinant way for social inclusion and that allows a real transformation of society.

Keywords: Early education. Literacy. Child development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Criança passando missangas, grossas, em tecido aramado	72
Figura 2 –	Alinhavado de missangas em palitos.....	73
Figura 3 –	Criança fazendo um cordão com macarrão	73
Figura 4 –	Menina alinhavando com cadarço em uma placa de borboleta	74
Figura 5 –	Crianças pegando objetos com uma pinça grande	74
Figura 6 –	Criança cortando massinha com uma espátula	75
Figura 7 –	Criança cortando massinha com a tesoura	75
Figura 8 –	Criança transferindo feijões entre recipientes com uma colher	76
Figura 9 –	Criança varrendo pedrinhas para uma pá	76
Figura 10 –	Criança transferindo um líquido entre recipientes com uma seringa	77
Figura 11 –	Brincadeira de transportar/equilibrar um balão de água em uma colher	77
Figura 12 –	Transferência de areia entre recipientes com colher e funil	78
Figura 13 –	Desenho (sol) na areia	78
Figura 14 –	Seleção/separação de objetos por cores com uma pinça grande	80
Figura 15 –	Pareamento/encaixe de palitinhos nos buraquinhos correspondentes	80
Figura 16 –	Transferência de bolinhas entre recipientes com os pés	81
Figura 17 –	Pareamento de tampinhas em seus tubos correspondentes (seleção por cor)	81
Figura 18 –	Jogo de arremesso e pareamento de vogais	82
Figura 19 –	Jogo do monstro que come letras, selecionadas por pareamento	82
Figura 20 –	Pescaria/pareamento de letras	83
Figura 21 –	Desenho das letras em areia	83
Figura 22 –	Pareamento das letras com pregadores	84
Figura 23 –	Jogo das rimas, selecionar as duas imagens que rimam	84
Figura 24 –	Jogo da memória de rimas	85
Figura 25 –	Dominó de rimas	85
Figura 26 –	Fantoches de colher de pau da história dos três porquinhos	87
Figura 27 –	Fantoches do cenário (casas) da história dos três porquinhos	88
Figura 28 –	Atividade de ciranda do livro	88
Figura 29 –	Luva de contação de história (fazendinha)	89
Figura 30 –	Fantoches da cuca	89
Figura 31 –	Dedoche das princesas	91
Figura 32 –	Teatralização da história dos três porquinhos	91
Figura 33 –	Teatro de fantoches	91

Figura 34 –	Jogo “Era uma vez”, cards de personagens	92
Figura 35 –	Cards com as cenas da história da cinderela	92
Figura 36 –	Receita ilustrada de muffin	93
Figura 37 –	Maquete do reino das águas claras	93

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
	METODOLOGIA	15
1	DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NESSE PROCESSO	15
1.1	Desenvolvimento Infantil: Fundamentos Teóricos	15
1.2	A Experiência Curricular da Educação Infantil e o Desenvolvimento Infantil	24
1.3	A Afetividade, a Ludicidade e o Desenvolvimento Infantil	29
1.4	Conclusões do Capítulo	35
2	CURRÍCULO EM CONTEXTO	36
2.1	Currículo: Aspectos Legais	36
2.2	Currículo: Em Contexto Pré Escolar	41
2.3	E Quanto ao Brincar? Uma Análise dos Espaços Escolares Sob o Olhar do Desenvolvimento Infantil	46
2.4	Conclusões do Capítulo	51
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA PRÁTICA ALFABETIZADORA	53
3.1	Alfabetização e Letramento: História	53
3.2	Alfabetização e Letramento: Conceitos	57
3.3	Alfabetização e Letramento: Enquanto Prática da Educação Infantil	64
3.4	Conclusões do capítulo	68
4	DA TEORIA A PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTO	70
4.1	Prontidão Cognitivo Motora	71
4.2	Alfabetização	80
4.3	Letramento ou Formação do Leitor	80
4.4	Conclusões do Capítulo	92
	CONCLUSÕES	95
	REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema muito polêmico entre os educadores e que provoca dúvidas e insegurança na maioria dos professores, principalmente nos que se encontram em início de carreira, encarando suas primeiras turmas. Essa temática é amplamente discutida nas universidades, porém de forma abstrata e dissociada da prática, o que faz com que os educadores, quando incumbidos da obrigação de alfabetizar, busquem estratégias as mais diversas. Dentre elas, uma das mais comuns atualmente é a adoção de metodologias que antecipam o processo de alfabetização para a educação infantil.

Acredita-se que o uso das técnicas aplicadas no primeiro ano do ensino fundamental na educação infantil facilita o processo de alfabetização e letramento. Porém essa crença – tão disseminada, tanto em escolas públicas quanto privadas – na verdade constitui um equívoco grosseiro e que pode gerar sérios danos no desenvolvimento infantil.

Segundo Baptista (2010), que aponta os equívocos nas práticas de alfabetização e letramento, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, é possível e necessário o trabalho com a língua escrita que respeite o direito social da criança. Direitos esses que são o direito ao acesso ao conhecimento e a própria infância sendo que esse último tem sido extremamente ameaçado por essas metodologias de alfabetização.

O tema da alfabetização e letramento sempre me instigou e intrigou durante a minha formação e atuação como educadora de educação infantil visto que a criança, mesmo na educação infantil, chega à escola imbuída de uma cultura letrada. Segundo Senna (2007 p.49) “educar é um ato da vida social” portanto nós, professores, ensinamos com base na experiência cultural da criança, tendo em vista que mesmo nessa tenra idade já possuem acesso cotidianamente a celulares, tablets e conteúdos textuais na internet sem contar com outras mídias de propaganda como outdoor, revistas, encartes, entre outros que estão à disposição em diversos espaços do cotidiano infantil.

Portanto, nessa dissertação me proponho a discutir teoricamente a infância e seus caminhos de desenvolvimento a fim de avaliar essas tentativas rasas de alfabetização e letramento, defendendo uma educação global, em contexto de afetividade, na perspectiva de Wallon, onde a educação infantil seja uma etapa autônoma e independente do ensino fundamental e a alfabetização e o letramento sejam um processo cíclico que se inicia formalmente na educação infantil, ainda que de forma assistemática, e se estende por toda a vida escolar do sujeito.

Priorizando sempre a ludicidade e a brincadeira como atos constitutivos de saberes, segundo Wajskop (1995, p. 66) o brincar é considerado a forma privilegiada de participação

das crianças na cultura e “define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”.

Portanto o principal fato a ser analisado e questionado nessa dissertação é a recorrente tentativa de antecipação dos processos sistemáticos de alfabetização na educação infantil e o quanto essas intervenções podem ser consideradas castradoras do desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky (1995, p. 185 apud GONZÁLEZ, MELLO) o desenvolvimento da linguagem escrita é um marco do desenvolvimento cultural humano pois se relaciona ao “*dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad*”. Desse modo a alfabetização e o letramento escolar são atos políticos determinantes para a inclusão social plena da criança na cultura e na sua formação como cidadã e agente transformador da sociedade.

O processo de alfabetização e letramento é algo que começa de forma inerente a escolarização da criança visto que ela se encontra em uma sociedade simbólica pautada na língua escrita, e a mesma rodeia o cotidiano da criança desde o ato do seu nascimento, portanto cabe a escola acoplar esses saberes cotidianos ao seu currículo e amplificá-los para que seja capaz de atender a demanda da sociedade e cumprir a sua função de inclusão social.

Segundo Senna (2007, p. 24) “o sentido e a razão de ser da escola, no entanto, não se constroem dentro dela própria, vindo, isto sim, de fora para dentro”, ou seja, o conteúdo escolar e própria escola estão ligados de forma indissociável a cultura visto que ela existe apenas para atender uma demanda da sociedade.

A partir dessa discussão se faz necessário enfatizar que a alfabetização e o letramento na educação infantil, deve ocorrer de forma orgânica respeitando os conhecimentos cotidianos da criança e a sua principal função não é priorizar as técnicas e a escrita perfeita das palavras e sim as suas utilidades culturais de preferência com situações reais de uso onde o foco é na experiência de comunicação.

De acordo com Corsino (2005) em sua análise do trabalho desenvolvido na língua escrita da rede municipal do Rio de Janeiro tanto os educadores quanto os gestores percebem a importância do trabalho com a língua escrita na educação infantil contudo privilegiam cópias do alfabeto ou treino grafo motor almejando uma suposta preparação para o ensino fundamental. O que demonstra o desconhecimento do processo de desenvolvimento infantil por parte desses profissionais.

É a fim de contrapor esse tipo de trabalho que nasce o ímpeto por essa pesquisa, que tem como objetivo geral analisar de forma teórica algumas das metodologias aplicadas nas escolas tradicionais e discutir as concepções de infância por trás dessas práticas pedagógicas. Objetiva também analisar a concepção de alfabetização e letramento em que se aplica as práticas curriculares específicas da educação infantil.

Em consequência, como contribuição acadêmica o estudo pretende discutir quais caminhos práticos devem ser adotados para que o desenvolvimento ocorra de forma global, inclusiva e com respeito ao conhecimento infantil e principalmente sem atropelar as sinuosas etapas do desenvolvimento da criança.

Essa discussão inicial quanto a alfabetização e o letramento como um processo cíclico que se inicia com a entrada da criança na educação infantil foi subdividida, nessa dissertação, em quatro eixos temáticos que irão compor cada qual um capítulo - com os seus objetivos específicos – sendo o primeiro caracterizar a educação infantil enquanto etapa autônoma e de igual importância de ensino na educação básica, o segundo em caracterizar a experiência curricular da educação infantil, o terceiro em definir o papel da educação infantil no processo de alfabetização e letramento e o quarto e último eixo se propõe a apresentar alternativas e sugestões de organização curricular na escola da educação infantil.

O primeiro, que será o primeiro capítulo, consiste em caracterizar a educação infantil enquanto etapa autônoma e de igual importância de ensino na educação básica e o que a experiência da educação infantil proporciona a criança quanto desenvolvimento global (cognitivo, motor e afetivo) de acordo com a perspectiva de Wallon. Busca também caracterizar e defender a ludicidade da aprendizagem e como ela influencia o processo de ensino aprendizagem infantil.

Ainda neste capítulo será definido o processo de desenvolvimento infantil e qual o papel do trabalho realizado pelo segmento nesse processo contrapondo esses ideais com as práticas de aceleração da alfabetização quem vem acontecendo nas turmas de educação infantil.

No segundo capítulo o foco recai na caracterização da experiência curricular da educação infantil analisando os espaços escolares (sala de leitura, parquinho, refeitório, entre outros) do segmento e como seus usos podem ou não potencializar o desenvolvimento infantil, será discutido também qual o papel das brincadeiras nesta potencialização.

Nesse capítulo será necessário, também, definir o que é currículo e em seguida analisar alguns aportes normativos como a base nacional comum curricular (BNCC), os parâmetros curriculares nacionais educação infantil (PCN), o plano nacional de educação (PNE), a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEIS) a fim de discutir as concepções de currículo, dos fazeres pedagógicos contidas nestes documentos que são norteadores pedagógicos do país.

O terceiro capítulo pretende definir o papel da educação infantil no processo de alfabetização e letramento. Primeiramente ele se ocupará em definir e diferenciar alfabetização e letramento defendendo que esses se constituem um processo cíclico que se inicia formalmente – pois informalmente se inicia desde a primeira interação cultural do sujeito

– com o ingresso na educação infantil, a partir disso será discutido a natureza deste trabalho no segmento.

O quarto e último capítulo busca apresentar alternativas e sugestões de organização curricular na escola da educação infantil que prese um currículo que leve em conta o desenvolvimento infantil, uma alfabetização e letramento em afetividade, de forma orgânica e com base na principal função da língua que é a comunicação.

METODOLOGIA

Após a determinação dos objetivos gerais e específicos feita nos tópicos anteriores seguirei para a metodologia que será a base para a confecção dessa dissertação de mestrado em educação cujo o tema é a discussão da alfabetização e do letramento como um processo cíclico que se inicia formalmente com a entrada da criança na educação infantil.

Segundo Senna (2003, p. 93) “[a] metodologia científica pode ser definida como o conjunto de recursos empregados para assegurar a credibilidade dos resultados de um processo investigativo”. Portanto me preocuparei nesse momento em sistematizar os procedimentos que serão realizados a fim de que no final dessa pesquisa os seus resultados possam contribuir a sociedade de forma geral.

Tendo em vista a proposta de busca por teorias de desenvolvimento humano que possam edificar a prática escolar da educação infantil me proponho a realizar uma pesquisa teórico conceitual. Dando voz a autores diversos a fim de construir uma fundamentação teórica consistente, que permita a reformulação de conceitos e de princípios além de a proposição de novas categorias científicas que possam trazer alguma contribuição para a pesquisa em humanas.

Pesquisarei autores do campo das ciências humanas, especialmente aqueles que tratem do desenvolvimento infantil como Vygotsky, Wallon, Piaget, Emília Ferreiro, entre outros e os que tratam dos processos de ensino aprendizagem, alfabetização e letramento e de conceitos de infância como Senna, Guedes, Kishimoto, Amorim, Kramer, Lins, Salvador, Motta, Negrine, Soares entre outros.

Para a confecção dessa dissertação usarei como fontes bibliográficas livros, artigos e alguns aportes normativos (os quais já foram citados) a fim de embasar e problematizar uma discussão enriquecedora sobre o tema.

No quarto capítulo, onde pretendo apresentar alternativas e sugestões de organização curricular na escola da educação infantil, pesquisarei em artigos e blogs formas de

alfabetização que dialoguem com ideia proposta na dissertação e pretendo incluir também relatos das minhas experiências como alfabetizadora da educação infantil, por meio de narração e fotos de exercícios, dinâmicas e brincadeiras que realizo no cotidiano escolar.

1 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O presente capítulo terá como foco principal o processo de desenvolvimento infantil, visto que quando se pretende discutir práticas curriculares é preciso primeiramente conhecer o sujeito do qual será o foco do trabalho docente. A seção foi dividida em três subcapítulos, o primeiro abordará alguns fundamentos teóricos do processo de desenvolvimento, embasando-se em autores como Piaget, Vygotsky e seus interlocutores a fim de traçar um perfil desse processo.

No segundo, a atenção se direciona a experiência curricular da educação infantil e o quanto e como ela deve ser afetada pelo conhecimento do processo de desenvolvimento. No terceiro e último subcapítulo será discutido o processo de desenvolvimento e a aprendizagem sob a ótica da ludicidade e afetividade na perspectiva de Wallon e de seus interlocutores.

1.1 Desenvolvimento Infantil: Fundamentos Teóricos

Antes de começar uma discussão sobre práticas metodológicas alfabetizadoras se faz necessário pesquisar e definir o próprio processo de desenvolvimento cognitivo a fim de encontrar um suporte para as práticas curriculares. Nessa dissertação darei voz a autores como Piaget, Vygotsky e seus interlocutores a fim de estruturar e definir o processo de desenvolvimento humano.

O processo de desenvolvimento humano já foi estudado e definido por diversas correntes filosóficas distintas como os inatistas e os ambientalistas (ou comportamentalistas, também bastante conhecidos do inglês *behaviorist* = behavioristas) porém nessa dissertação tratarei com a perspectiva interacionista. Nela assume-se que as crianças procuram, de forma ativa, compreender aquilo que experenciam e explicar o que lhes é estranho e que, portanto, a construção de conhecimento exige uma ação sobre o mundo. “Os interacionistas destacam que o organismo e o meio exercem ação recíproca” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p.42).

Piaget concebeu, então, que a criança possui uma lógica de funcionamento mental que difere – qualitativamente – da lógica do funcionamento mental do adulto. Propôs-se consequentemente a investigar como e através de quais mecanismo, a lógica infantil se transforma em lógica adulta. Nessa investigação, Piaget partiu de uma concepção de desenvolvimento envolvendo um processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente. (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 44)

O desenvolvimento humano pode, assim, ser definido como a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que uma criança nasceu.

Desenvolvimento é o processo pelo qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas. (DAVIS; OLIVEIRA, p.24, 2010)

Os estudos de Jean Piaget edificam a compreensão do desenvolvimento cognitivo e segundo Wadsworth “do nascimento até a fase adulta, o conhecimento é construído pelo indivíduo” (1999, p23). Segundo Filgueiras (2001) a pesquisa de Piaget constituiu uma base científica para as pesquisas sobre a aquisição do conhecimento, visto que a teoria do desenvolvimento cognitivo foi elaborada a partir da Epistemologia Genética, estudada por Piaget. A Epistemologia Genética busca investigar as origens do conhecimento desde suas formas mais elementares, de modo a compreender os diversos níveis das estruturas e processos cognitivos através do Método Clínico proposto por Piaget.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios, por meio de assimilação e acomodação. O aparecimento de uma nova possibilidade ou a mudança de alguma característica no meio ambiente, por menor que seja, provoca uma ruptura do estado de repouso - da harmonia entre organismo e meio – causando um desequilíbrio.

Esse movimento de gangorra entre a assimilação e a acomodação é chamado pelo autor de equilíbrio e “é ele o mecanismo auto regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente [...] é ele que permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas)” (WADSWORTH, 1999, p. 22). Os conceitos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio são essenciais para explicar como e porque o desenvolvimento cognitivo ocorre na teoria de Piaget.

Esquemas são estruturas cognitivas por onde os indivíduos compreendem, se adaptam e organizam o meio e ele se modifica à medida que ocorre o desenvolvimento mental, no ato do nascimento os esquemas são de natureza reflexa. Ele corresponde aos conceitos criados por cada sujeito a partir da sua própria compreensão do mundo, os esquemas não são cópias da realidade e sim inferências feitas a partir da mesma. Portanto pode-se aferir que os esquemas dos adultos surgem dos esquemas das crianças através de mecanismos de assimilação e acomodação. “Todo esquema é [...] coordenado com outros esquemas e ele próprio constitui uma totalidade com partes diferenciadas” (PIAGET 1952, p. 7 apud WADSWORTH, 1999, p. 19).

“Uma outra analogia pode ser a de um arquivo, no qual cada ficha representa um esquema. Os adultos têm muitas fichas ou esquemas. Esses esquemas são usados para processar e identificar a entrada de estímulos. Dessa maneira, o organismo está apto a diferenciar estímulos e a generalizar. A criança quando nasce, apresenta poucos esquemas (fichas de arquivo). À medida que se desenvolve, seus esquemas tornam-se mais generalizados, mais diferenciados e progressivamente mais adulto” (WADSWORTH, 1999, p. 16)

A assimilação é o mecanismo pelo qual o sujeito adquire novos dados e os integram aos seus esquemas já existentes, a aquisição desses novos conteúdos não altera a forma do esquema, apenas o amplia, acrescenta novas folhas as pastas do arquivo (segundo a analogia citada anteriormente). Dessa forma a assimilação constitui uma etapa essencial do processo de desenvolvimento humano.

Já a acomodação é o ato de criação de novos esquemas ou da ampliação de novos esquemas. Em suma “a acomodação é responsável pelo desenvolvimento (uma mudança qualitativa) e a assimilação pelo crescimento (uma mudança quantitativa)” (WADSWORTH, 1999, p. 21) e juntas são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo.

Uma questão importante a ser destacada é que a fim de acomodar é necessário que o sujeito primeiro se desequilibre, quanto a conjunto de esquemas, para se equilibrar novamente. Esse equilíbrio somente se dá a partir do processo de assimilação-acomodação por meio da interação. Portanto a equilibração pode ser considerada como o mecanismo regulador entre a assimilação e a acomodação, é a equilibração que permite que a experiência seja adicionada ao esquema.

Na assimilação, o organismo encaixa os estímulos a estrutura já existente; na acomodação o organismo muda a estrutura para encaixar o estímulo. O processo de acomodação resulta numa mudança qualitativa na estrutura intelectual (esquemas), enquanto que a assimilação somente acrescenta a estrutura existente uma mudança quantitativa. Assim, assimilação e acomodação – uma coordenação cumulativa, diferenciação, integração e construção constante – explicam o crescimento e desenvolvimento das estruturas cognitivas e do conhecimento. Equilibração é o mecanismo interno que regula esses processos. Este é um processo auto-regulatório. Do mesmo modo que nós nos adaptamos biologicamente ao mundo que nos cerca, o desenvolvimento da mente – desenvolvimento intelectual – é também um processo de adaptação. (WADSWORTH, 1999, p. 24)

Ou seja, a criança deve ser exposta continuamente a situações e experiências que a provoque, que a faça questionar os seus saberes, onde busque solucionar problemas com autonomia e conseqüentemente ressignificar seus conhecimentos e criar/ampliar seus esquemas. “O sistema de Piaget requer que a criança atue sobre o meio ambiente para que ocorra o desenvolvimento cognitivo” (WADSWORTH, 1999, p. 26).

A partir dos estudos de Piaget, o desenvolvimento pode ser definido como um processo contínuo ao longo de um continuum. As mudanças no desenvolvimento intelectual

são graduais e nunca abruptas, apesar de, para o autor, seguirem uma linearidade, um contínuo que é caracterizado por diversos períodos.

Piaget definiu quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo. O primeiro é o estágio sensório-motor, que vai até os 2 anos. O segundo é o estágio pré-operacional que vai dos 2 aos 7 anos, o terceiro estágio é das operações concretas, que vai dos 7 aos 11 ou 12 anos e o quarto e último começa por volta dos 12 anos e se chama estágio das operações formais.

Nessa dissertação me aprofundarei apenas no estágio pré-operacional por representar a idade correspondente a das crianças da educação infantil. É relevante que o professor e a comunidade escolar conheçam esses estágios pois eles nos trazem algumas questões universais do desenvolvimento infantil que nos permite saber o que se pode, ou não, exigir da criança em determinada faixa etária. E a partir daí criar um projeto curricular que se harmonize com as possibilidades cognitivas do período e que permita uma estruturação adequada da inteligência.

Uma criança não pode construir um esquema exato de areia a menos de brinque com ela. Um perfeito conhecimento dos objetos não pode ser adquirido diretamente de leitura, de observação de imagens ou de ouvir o que as pessoas dizem - estas são todas as formas simbólicas de representação - mas somente das ações sobre os objetos. (WADSWORTH 1978. p 27)

O estágio pré-operatório é marcado pelo aparecimento da linguagem, nele a criança já é capaz de ter esquemas de ação interiorizados, chamados de esquemas representativos ou simbólicos, esses esquemas envolvem uma ideia preexistente dos objetos, em suma a criança já é capaz de evocar objetos que não estão fisicamente presentes e os pensamentos passam a ser orientados por conceitos.

Neste segundo período, o pré-operacional, vivenciado agora pelo pré-escolar, a criança através principalmente da aquisição da linguagem verbal vai ser capaz de manipular símbolos que representam as pessoas e os demais elementos do ambiente, ao mesmo tempo que é capaz de reconstruir ações passadas e antecipar ações futuras. (LINS, 1984, p.107)

É importante destacar que nesse período a maturação neurofisiológica se completa e conseqüentemente gera o aprimoramento de novas habilidades, como por exemplo a coordenação motora fina. A mesma nos permite pegar objetos com a ponta dos dedos, segurar o lápis corretamente e fazer movimentos mais delicados e precisos com as mãos, o que nos propicia um refinamento nos desenhos e na escrita além de um uso mais eficiente de tesouras e colas.

Contudo uma outra marca muito importante desse período é o egocentrismo que de acordo com Lins “significa que a criança tem uma representação do mundo alterada, parcial,

moldada pelo próprio ponto de vista imediato. Ela é incapaz de perceber que existem outras possibilidades de diferentes pontos de vista” (1984, p.108).

A partir dessa teoria podemos afirmar que toda prática pedagógica deve partir de experiências vivenciadas pela própria criança e possuir uma relação individual com a mesma, visto que ela é incapaz de compreender outro ponto de vista além do seu próprio. Seus conceitos serão sempre parciais e fornecidos apenas pelo contato direto com o real, o sujeito cognoscente constrói o real por meio da ação.

Segundo Lewis e Wolkmar (1993), o entendimento de mundo da pessoa irá variar de acordo com a etapa de construção da inteligência no qual se encontra, com base nos esquemas que dispõe para definir os objetos e as diferentes situações. Desse modo, cada etapa do desenvolvimento em que a criança passa apresenta um funcionamento inteligente diferente.

A teoria desenvolvida por Piaget contribuiu de forma significativa aos estudos sobre o processo de desenvolvimento humano. No entanto, é necessário considerar que seu objeto recai sobre universalidades, ignorando diversos fatores que incontestavelmente exercem importantes influências no desenvolvimento cognitivo, como o meio social, as condições culturais e a subjetividade.

Há um excesso de regularidades na teoria piagetiana, que permite generalizar o sujeito, todavia extingue qualquer vestígio de sua singularidade. No que tange o desenvolvimento cognitivo, cabe destacar que a relação entre o sujeito e o objeto é sempre mediada por terceiros.

Consequentemente, o contato com o objeto, nunca será em primeiro grau. Assim, a capacidade lógica não é suficiente para desenvolver a cognição e, por conseguinte, a linguagem. É importante salientar que deve haver o desejo de se apropriar do objeto de conhecimento (por parte da criança), que o mesmo deve ser situado em uma rede simbólica. “As crianças procuram sempre, de forma ativa, compreender aquilo que vivenciam e explicar aquilo que lhes é estranho. Nessa interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente.” (DAVIS; OLIVEIRA, p. 42, 2010)

De acordo com Molina (2001) “unicamente em uma criança assintomática poderia se perceber essa linearidade de estrutura de inteligência descrita pela teoria piagetiana.” No entanto, não desconsidero a validade da Epistemologia Genética que trouxe inúmeros ganhos ao estudo do desenvolvimento infantil. Apenas saliento a necessidade de se voltar o olhar para outras questões que o influenciam diretamente, afinal não se pode assumir que todas as crianças se desenvolverão da mesma forma considerando que habitam ambientes diversos e experienciam situações variadas.

Vygotsky entra na discussão de forma que completa a teoria de Piaget, acrescentando inúmeras contribuições ao estudo do desenvolvimento humano com um olhar sensível as

relações interpessoais e ao seu papel como propulsora da aprendizagem. Ele admite “[...] que o desenvolvimento - o natural e o cultural - coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que ocorrem em ambos os planos se intercomunicam e constituem em realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança” (VYGOTSKY, 2013, p.36).

Para se estudar o desenvolvimento das crianças, deve-se começar com um entendimento da unidade dialética entre duas linhas radicalmente diferentes: a biológica e a cultural. Para adequadamente estudar tal processo, é preciso conhecer estes dois componentes e as leis que governam seu entrelaçamento a cada estágio de desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 1978, apud DAVIS; OLIVEIRA, 2010 p.24)

O autor assume que as diferenças encontradas nos diversos ambientes habitados pelas crianças - incluindo o doméstico, o escolar, parques públicos, entre outros, de cada uma delas - promovem aprendizagens diversas que passam a ativar processos de desenvolvimento também diversos. “[...] a relação das funções psicológicas está geneticamente [do ponto de vista do desenvolvimento] ligada a relações reais entre as pessoas” (VYGOTSKY, 1989, p. 57)

Portanto é impossível que o desenvolvimento seja linear e igual para todos, cada sujeito traça seu próprio caminho com base nas suas experiências, “[...] não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (SMOLKA, 2000, p. 30).

Nessa perspectiva o professor assume um papel essencial no desenvolvimento infantil visto que ele é uma das fontes que proporciona e media essas experiências. Afinal a qualidade das trocas entre professor e estudante influenciará decisivamente na forma como as crianças tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações e conseqüentemente alcançam níveis superiores de desenvolvimento.

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p.866).

Portanto o ideal para o caminho pedagógico é “tomar a realidade como ponto de partida” pois é a forma de alcançar e “garantir o acesso a novos conhecimentos” (KRAMER, 1982). A “‘Educação é relação’ que acontece na dinâmica de ‘voltar- se para o outro’ como ele é” (BUBER, 2012, p. 93, apud KRAMER, NUNES, PACHECO, OLIVEIRA, MARTINS, 2016, p.140) e não como almejo que seja.

A construção do conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. Especial importância é atribuída ao fator humano presente no ambiente. É através da interação com outras pessoas, adultos e crianças que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir) e sua visão de mundo (seu conhecimento). (DAVIS; OLIVEIRA, 2010 p. 43)

A linguagem para Vygotsky assume, portanto, um papel de destaque no desenvolvimento humano visto que ela é o principal instrumento mediador entre as crianças e o mundo. As “[...] palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro [...] a começar pela minha assimilação delas [...], para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra)” (BAKHTIN, 2003, p. 384).

Os instrumentos mediadores são para o autor, formações artificiais que são em sua essência sociais e foram construídos pela humanidade no decorrer da história e transmitidos de geração em geração para interferir em uma relação, fazendo com que esta relação se estabeleça.

Dentre os instrumentos mediadores estão os sistemas sógnicos, dentre os quais alguns têm especial importância tanto na vida coletiva como na individual: linguagem oral e escrita, os diferentes sistemas de contagem, o sistema algébrico, as técnicas mnemônicas, as obras de arte, os esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos, etc. (VYGOTSKY, 1981, p. 137, apud DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p.64)

Para o autor, portanto, o processo de formação de pensamento é despertado e acentuado pela interação social e pelo fluxo de comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a aquisição da experiência de muitas gerações.

A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. O pensamento infantil, amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire a capacidade de se auto-regular. (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p 56)

É importante destacar que “é também a significação que faz com que a vivência seja uma vivência. É impossível abstrair-se dela sem perder a própria essência da vida psíquica interior” (VOLOCHINOV, 2017, p. 117). Ou seja, cada experiência vivenciada pela criança é apropriada e significada de uma maneira distinta por cada sujeito, e são as propulsoras do desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é preciso considerar as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em

ação. Visto que o conhecimento é construído pela criança a partir de suas ações e interações com outras pessoas. O seu desenvolvimento está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, ou seja, no afeto.

No que se refere ao desenvolvimento intelectual, estamos interessados em dois aspectos do afeto. Um deles tem a ver com a motivação ou energização da atividade intelectual. 'Para uma estrutura de conhecimento funcionar algo deve aciona-la, originar o esforço a ser desenvolvido a cada momento e desligá-la. (BROWN & WISS 1987, p.63 apud WADSWORTH, 1999, p 36)

Embora de forma geral assumimos o afeto como sendo um item a parte do processo cognitivo, no funcionamento intelectual eles constituem uma unidade. Eles representam dois lados de uma mesma moeda. "Piaget argumentou, também, que todo comportamento apresenta ambos os aspectos: afetivo e cognitivo" (Wadsworth, 1999, p.38). Por tanto podemos afirmar que o aspecto afetivo é um dos pontos chaves do processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, sendo capaz de acelerá-lo ou diminuí-lo.

1.2 A experiência curricular da Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento infantil

É importante conhecer a base teórica do desenvolvimento humano para que se possa refletir e criticar a prática curricular da educação infantil. A pré-escola é uma etapa muito singular do processo educacional visto que é responsável pelo primeiro contato da criança com o universo escolar e os conhecimentos científicos. Porém seu papel vai muito além, pois permite o acesso, pela primeira vez, a culturas distintas da sua família e comunidade, ampliando imensuravelmente os horizontes infantis.

"A educação escolar é qualitativamente diferente da educação no sentido amplo. Na escola, a criança se depara com uma tarefa particular: aprende as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas" (A. LEONTIEV e A. R. LURIA, 1968 apud DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p.28). É de senso comum a ideia de que as crianças vão para a escola para aprender, a ler e a escrever, para se tornar alguém no futuro.

De fato, é papel do segmento despertar o interesse das crianças em práticas de leitura e escrita, para que esta se torne um instrumento, significativo de linguagem futuramente. Contudo essa premissa se constitui em uma grande falácia, visto que a criança já é alguém e 'já aprende' desde o momento do seu nascimento, para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Esse equívoco de

concepção de infância gera um efeito bola de neve pois ele afeta diretamente as práticas escolares do segmento.

Há uma concepção generalizada de que a pré-escola deveria ter como objetivo a aceleração da aprendizagem em função de um precoce ingresso na escola de 1º grau. Esse tipo de conceito é inteiramente contrário ao de desenvolvimento da criança, produzindo um treinamento que não se harmoniza com as possibilidades cognitivas do período e impedindo a estruturação adequada da inteligência. (LINS, 1984, p. 112)

Segundo Ferreiro:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2010, p.9)

Vivemos em uma sociedade capitalista onde a pressão pelo produtivismo é cada vez maior e mais intensa, as crianças desde a mais tenra idade já são compelidas a esse universo e têm seu dia recheado de atividades das mais diversas. A escola, a natação, a aula de dança, música, teatro, inglês, espanhol, robótica, capoeira e informática competem por um espaço no cotidiano infantil. Em meio a tantas tarefas é pertinente questionar onde fica o espaço para o desenvolvimento, para o brincar e para ser criança.

A escola, inserida nesse mundo extremamente produtivista se vê obrigada adotar as mesmas práticas, a fim de não perder espaço nesse universo tão competitivo. E assim a educação pré-escolar se torna um curso preparatório para o 1º ano do ensino fundamental, que adentra a criança conforme práticas previstas e conteúdo específicos que em nada contribuem para o processo de desenvolvimento infantil.

Estes planejamentos procuram dividir o ano letivo em unidades de informação onde conceitos impossíveis de serem elaborados por sujeitos no subperíodo simbólico são exigidos e considerados imprescindíveis de serem aprendidos. Na realidade o que irá acontecer é pura e simples memorização, quando muito, destas informações que tiveram como anteparo a verbalização da professora. A criança mecanicamente repetirá estes conteúdos manifestando um desempenho que não corresponde a sua compreensão real (LINS, 1984, p.116)

Dessa forma os pequenos estudantes de 3 a 4 anos, são induzidos a repetir e decorar números, letras, situações, palavras e muitas informações que são totalmente desnecessárias pois ainda são incompreensíveis (de acordo com o “estágio maturacional”) e geralmente descoladas dos seus cotidianos. São dados do mundo exterior que não podem ainda ser

manipulados pela inteligência infantil pois não são passíveis de compreensão através do pensamento simbólico.

Se é isso apenas o que a escola pretende, como algumas vezes nos parece, pela análise dos programas e métodos empregados, então é mais fácil assumir de imediato behaviorismo como orientação básica. [...] Quase que por um hábito, por uma transposição do que se faz ainda na escola de primeiro grau, o professor assume uma atitude condicionadora. (LINS, 1984, p. 120)

Na realidade, não há espaço na educação infantil para tais práticas condicionadoras. O programa curricular desse segmento deve priorizar a liberdade, a ludicidade, a espontaneidade, deve funcionar como uma válvula de escape deste universo produtivista e castrador dando asas a brincadeira, a imaginação e ao ócio. Caso a escola se desvie de sua finalidade intrínseca, tornar-se-á está apenas um apêndice do sistema educacional que mais atrapalha do que contribui ao processo de desenvolvimento.

Cabe aos professores evitar que distorções deste e de outros tipos leve para escola a uma ação prejudicial ao desenvolvimento da Inteligência da criança. É imprescindível que a criança seja devidamente respeitada no que ela tem de mais importante a sua individualidade, a sua capacidade peculiar o seu ritmo próprio de desenvolvimento. [...] O pré-escolar exige uma educação adequada e não uma redução do que se faz na escola de 1º Grau. Não se trata de uma menor quantidade ou de uma escala inferior, mas de toda uma renovação para que respeite a criança em sua inteligência específica. (LINS, 1984, p. 133)

As crianças desse século (XXI) não estão acostumadas e nem sequer lhes é permitido experimentar a ociosidade, que é vista por adultos desinformados como algo pejorativo enquanto que, na realidade, é um momento privilegiado para se exercitar a criatividade, a imaginação a autonomia e conseqüentemente proporciona um desenvolvimento saudável. Em situações de “não trabalho” ou ociosidade a criança se ocupa com brincadeiras reflexivas de auto-gestão onde exercitam o pensar e agir sobre o mundo.

Implica promover, principalmente, atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a inventividade, a expressão individual, a curiosidade e a sensibilidade frente aos problemas, a receptividade no tocante à novas ideias, à percepção e à autodireção. (TORRE, 2008, p. 28).

O reconhecimento de que a brincadeira, por si mesma, e sem estar necessariamente instrumentalizada com conteúdo pedagógicos, é uma atividade insubstituível do desenvolvimento da criança constitui outro dos fatores de potencialização da pedagogia do ócio. A brincadeira não é a única atividade, mas uma das mais paradigmáticas do tempo livre. Portanto, o reconhecimento do valor formativo da atividade lúdica não podia fazer outra coisa senão reforçar a reflexão pedagógica sobre o tempo livre. (TRILLA E PUIG, 2004, p. 60)

É preciso que haja na pré-escola condições para que a criança ultrapasse suas próprias incapacidades com autonomia, que ela viva experiências que proporcionem o desequilíbrio psíquico para que então haja novas acomodações e a ampliação dos esquemas pré-existentes. A aprendizagem é um caminho que cada indivíduo deve percorrer sozinho e cabe ao professor mediar e proporcionar vivências que serão absorvidas de forma individual e subjetiva. Pois “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade”. (VYGOTSKY, 2011, p.866).

O foco do trabalho educacional deve ser se “desenvolver enquanto pessoa, e não apenas para aprender coisas” (SENNÁ 1997, p. 34) caso o contrário os resultados serão “desempenhos estereotipados, farsas produzidas com base em atividades mecanicistas, apoiadas em simples processos mnemônicos, o que frequentemente agrada os pais e professores ansiosos por uma conduta apenas aparente” (LINS, 1984, p.119) e que não contribuem em nada (pelo contrário) com o processo de desenvolvimento.

A chamada 'rotina', se é que se pode aplicar esse termo no caso da criança em fase simbólica, é algo inteiramente diverso, pois criado a cada instante, conforme as contínuas transformações da criança. Neste sentido, as atividades não podem ser rigidamente pensadas pelos coordenadores, professores ou orientadores. Haverá certamente um fio condutor, ou esboço, mas quem preenche realmente o dia escolar é o pequeno aluno, com sua criatividade, inventividade e incessante curiosidade diante do meio ambiente preparado pelos professores. (LINS, 1984, p.118)

A criança é instintivamente curiosa e isto é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo. É preciso estimular e incitar a torrente de 'por quês' pois é justamente através do questionamento a realidade imediata que ela passará posteriormente a investigar o mundo e construir hipóteses, habilidades essenciais para a posterior aquisição da língua escrita.

Convém que educadores e pais permaneçam atentos e presentes para que os diálogos com seus filhos e alunos sejam produtores de conhecimento e não apenas um monólogo a dois que em nada contribuirá para o desenvolvimento cognitivo da criança. Deve-se exercitar a escuta ativa e compreender que a criança tem sim algo a dizer e que nos momentos de diálogo e brincadeira, o infante está se desenvolvendo.

Vincular-se e sustentar os vínculos; tratar o outro como fim, não como meio, com alegria, expressão máxima do ser humano; aliar conhecimento e sentimento; ter empatia, sentir a dor do outro, assumindo que a marca distintiva do homem não é a razão, mas, sim, nossa capacidade de relação. (KRAMER, 2013, p.152).

Na educação infantil “é mais proveitoso [...] trabalhar os conteúdos a partir dos conceitos espontâneos, ou seja daqueles que se apoiam na experiência imediata dos alunos” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 100). A própria criança deve perceber a falácia de suas

explicações artificiais, no confronto com o real, com a vivência e não apenas porque alguém lhe disse ou lhe ensinou. “À educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo.” (VYGOTSKY, 2011, p.867).

É inegável a relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação que constituem os pilares para a construção de novas aprendizagens. Existe uma relação simbiótica entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sociocognitiva para o cotidiano da educação infantil.

O ingresso escolar é essencial para o desenvolvimento do sujeito pois “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (VYGOTSKY 2000, p. 145). É apenas na escola que a criança terá acesso a mediação de um profissional capacitado e sensível ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotsky “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (2003, p. 117), o que nos faz inferir a importância da intervenção docente com a criação de ZDPs¹ nos contextos escolares, o mesmo deve ser o responsável por atuar como mediador das relações significativas de aprendizagem. Dessa forma, propiciando situações que criem zonas de desenvolvimento proximal, que promovam o avanço no aprendizado das crianças.

A aprendizagem pode ser definida como a forma pela qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, entre outras, com base em seu contato com o real, com o meio ambiente e nas relações interpessoais. É um processo que se distingue dos fatores biológicos como a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o sujeito, e do desenvolvimento maturacional do organismo, que ocorre independentemente da interação com o ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, devido a sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos

¹ A zona de desenvolvimento proximal pode ser definida em suma como a distância entre o conhecimento que uma criança já domina e os quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é justamente nesse entre lugar (do que já é e do que vai vir a ser) que o desenvolvimento acontece. por meio da interação e da troca de experiências entre crianças e adultos ou criança e criança ou criança e ambiente. Nas palavras do autor "a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã" (VYGOTSKY, 2003).

indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

O autor assume que aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos distintos, porém interdependentes, cada um tornando o outro possível. “Vygotsky postula que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento ” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 74).

“A pré-escola tem como uma de suas principais funções a socialização, sendo esta considerada [...] como um dos grandes objetivos da pré-escola.” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p.111). Logo a gênese da prática pedagógica no segmento deve ser a troca intercultural intercalada com brincadeiras e experiências que proporcionem uma prática reflexiva onde as crianças tenham voz para questionar e reformular seus próprios conceitos visto que “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (VYGOTSKY 2000, p. 115).

A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p.82)

Portanto é primordial que se analise devidamente a prática curricular a ser adotada, a fim de não criar uma situação constrangedora, onde a escola em vez de apresentar um caráter propulsor da inteligência se torne castrador do desenvolvimento infantil. Propõe-se que as pré-escolas - e os outros seguimentos também - não se transformem em um lugar onde as crianças, o futuro da nossa nação, percam a sua capacidade de criatividade e espontaneidade. Essa deve ser uma preocupação constante de todos, pais, educadores e de toda a comunidade escolar interessada no desenvolvimento infantil.

1.3 A afetividade, a ludicidade e o desenvolvimento infantil em contexto escolar

Segundo o dicionário informal (2019), a afetividade é a relação de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser vivo. Pode também ser considerado o laço criado entre humanos, que, mesmo sem características sexuais, continua a ter uma parte de "amizade" mais aprofundada.

E o mesmo traz como sinônimos querência, emotividade, afeto, amizade, amor, afeiçoamento, afetuosidade, afeição e carinho, ou seja, essas definições corroboram uma definição popularizada do conceito, que se relaciona com amor e carinho. No entanto esse conceito quando utilizado em contexto escolar corrompe e empobrece uma proposta pedagógica que se propõem a trabalhar em afetividade e com a proposta do sujeito global.

Nessa dissertação será adotada uma definição de afetividade antagônica a do senso comum, Segundo Souza (2003), quando Piaget se refere à afetividade, está usando esta palavra em seu sentido amplo, não a resumindo aos sentimentos e às emoções, mas também abarcando as tendências e as vontades. De acordo com Henri Wallon, que foi um filósofo, médico e psicólogo que dedicou a sua vida a estudar o desenvolvimento humano, a afetividade, de forma geral, consiste no ato de ser tocado por alguma situação ou experiência interna ou externa, e que esta proporciona uma mudança na forma de pensar ou agir do sujeito.

Wallon defende que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado ao meio ao qual o sujeito está inserido e está relacionado aos aspectos cognitivo, afetivo e motor, que para ele são indissociáveis e se desenvolvem em conjunto rumo a um desenvolvimento global, portanto não se pode atribuir pesos diferentes as categorias.

Segundo Almeida, (2005, p. 45) “o meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo”. O meio interfere no desenvolvimento da criança, por isso que as relações afetivas são essenciais para a aprendizagem, pois a mesma aprende com o que está ao seu redor, em situações interculturais.

Para Wallon os aspectos intelectuais não podem ser separados do afetivo, ele defende uma evolução progressiva da afetividade, que inicialmente é determinada pelo fator orgânico, porém com o passar do tempo é influenciada pela ação do meio social.

Para o autor o surgimento da afetividade antecede a inteligência humana, pois ao nascer a criança estabelece uma relação de simbiose alimentar com a mãe e precisa aprender a afetá-la para suprir suas necessidades de sobrevivência, que rapidamente é substituída por uma simbiose emocional com o meio social, e suas relações interpessoais se acentuam possibilitando trocas simétricas (com seus pares) e assimétricas (com adultos). “Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social” (ALMEIDA, 1999, p. 21).

Piaget e Vygotsky, já haviam se preocupado em afirmar a importância da afetividade, porém, foi Wallon quem tornou o tema foco de sua pesquisa. De acordo com Piaget, segundo La Taille (1992), a afetividade pode ser vista como a “energia” que movimenta as ações, para Wallon, as emoções possuem papel primordial no desenvolvimento porque, é por meio delas, que o indivíduo exterioriza desejos, vontades e apatia.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último 'por que' de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 1989, p. 129)

A emoção, segundo a perspectiva walloniana, é uma forma de manifestar a afetividade e evolui de acordo com as experiências sociais vivenciadas pelo sujeito. A afetividade é um domínio funcional com a mesma importância que a inteligência e são interdependentes.

Um exemplo prático seria em uma determinada escola em uma aula de educação ambiental (crianças de 4 a 5 anos) a professora apresenta algumas figuras de animais silvestres e fala sobre a necessidade de preservação do habitat dos mesmos, em alguns meses as crianças já vão ter esquecido desse conteúdo por não tê-los afetado e não ter provocado uma real transformação.

Contudo meses depois a mesma escola faz uma aula passeio em um viveiro (dos mesmos animais) onde eles têm a experiência de ver e tocar nos animais e perceber as características, de forma investigativa, dos seus habitats e necessidades. Nesse caso quando questionadas meses depois as crianças irão se lembrar da atividade, algumas vão se lembrar do medo que tiveram ao se deparar com os animais outras do encantamento com os mesmos, mas em ambos os casos foram verdadeiramente afetadas pela atividade.

Portanto o que faz a criança apreender os conteúdos escolares não é a sua inteligência individual ou a qualidade do professor ou da tarefa proposta e sim o quanto a atividade afetou a criança. A afetividade é propulsora das ações e da aprendizagem, é ela quem dita as regras da razão.

Na visão de Wallon, o desenvolvimento humano é visto de forma global, ele propõe um estudo integrado que abarca os diversos campos funcionais da atividade infantil e a evolução psíquica (estágio de desenvolvimento). O desenvolvimento engloba os domínios afetivo, cognitivo e motor sem privilegiar um domínio em detrimento dos demais e por causa dessa perspectiva integradora a teoria de desenvolvimento de Wallon ficou conhecida como a psicogênese da pessoa completa.

Segundo o autor:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2008, p. 33)

O desenvolvimento humano se dá de forma progressiva em cinco estágios onde ora predominam aspectos afetivos, ora cognitivos. Esse predomínio é nomeado por Wallon como

predominância funcional e cada predominância está relacionada aos recursos que a criança possui para interagir com o ambiente naquele momento da vida.

Com base em Dantas (1992), nas etapas do desenvolvimento onde há predominância da afetividade o que está em destaque é a construção da subjetividade, que se dá através das relações interpessoais. Quando há predominância cognitiva, o foco é a construção da realidade externa, que deriva da mediação dos instrumentos culturais.

Os cinco estágios de desenvolvimento humano, segundo Wallon, são: o “impulsivo-emocional”, que corresponde ao primeiro ano de vida da criança e cuja ênfase é a emoção (predomínio afetivo); em seguida é estágio “sensório-motor e projetivo”, que vai até o terceiro ano, quando o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico (predomínio cognitivo). Seguido do “personalismo”, que vai dos três aos seis anos, onde tarefa central é o desenvolvimento da personalidade e a construção da consciência de si (predomínio afetivo).

Ou seja, Wallon concorda com Piaget que dos 3 aos 6 anos a criança é egocêntrica / afetiva. Com base nas duas teorias podemos afirmar que o ensino nessa faixa etária deve ser pautado em experiências que afetem a criança de dentro pra fora, que tenham como base sua própria experiência e percepção.

Aos seis anos inicia-se o estágio “categorial”, cuja ênfase recai para os avanços dos progressos intelectuais, dirigindo o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior (predomínio cognitivo). Por último, o estágio da adolescência quando a crise pubertária impõe a necessidade de novos contornos da personalidade em função das mudanças corporais, trazendo à tona questões pessoais, morais, existenciais, retomando a predominância da afetividade.

À medida que a criança perpassa por cada um desses estágios de desenvolvimento ela traz consigo conquistas adquiridas nas etapas anteriores, construindo assim reciprocamente um processo de integração e diferenciação, e o fato de haver o predomínio do aspecto afetivo em determinada fase e em outra não, não significa que não estarão presentes na próxima fase.

Em sua perspectiva, por mais que ele tenha determinado as etapas do desenvolvimento humano, o mesmo se dá de forma descontínua, marcada por contradições e conflitos, por um vai e vem entre os predomínios afetivo e cognitivo (etapas centrípetas e centrífugas) e esses são os propulsores do desenvolvimento aos quais Wallon chama de fatores dinamogênicos. É, justamente, nessa gangorra que o psiquismo vai se constituindo dialeticamente integrando o orgânico e o social.

Os estágios do desenvolvimento para o autor, ao contrário do que defende Piaget, não são propriamente superados, e podem reaparecer em outras fases da vida, com novos sentidos de acordo com as condições do sujeito.

Como por exemplo no caso de crianças que já pararam de chupar chupeta, porém após a chegada de um irmão mais novo voltam a chupar, porém agora como reflexo de uma outra necessidade como por exemplo ciúme, desejo por atenção, entre outras opções.

Piaget, Vygotsky e Wallon preocuparam-se em estudar as diferenças entre emoção e afeto. Para Piaget (1976) o afeto é fundamental para o funcionamento da inteligência humana, segundo ele “vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização”.

Para ele a afetividade estava centrada em questões interiores do próprio indivíduo, seu corpo e suas ações ao contrário do que defende Wallon que acredita que é movida por questões internas e externas do sujeito que o tocam e motivam mudanças.

Já Vygotsky vai além de Piaget e afirma que a origem do pensamento perpassa pela motivação onde se insere influências, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. Para ele a inteligência é constituída de uma dinâmica entre o intelecto, o afetivo e a interação social, ou seja, assim como Wallon ele busca uma visão mais global do desenvolvimento humano.

Para a teoria vygotskyana a inteligência não é apenas influenciada pelo meio, mas também construída pelo próprio sujeito a partir das relações de troca estabelecidas com o meio em situações de conflito, acomodação e assimilação.

Wallon tem a afetividade como uma etapa de formação, ela é o primeiro percurso do desenvolvimento infantil, é através dela que a criança consegue percorrer o caminho até a maturação.

Esses conceitos de Wallon se fazem importantes no cotidiano escolar de forma geral, mas com especificidade na educação infantil por incluir crianças de tenra idade e que estão tendo o primeiro contato com a escola e com “o conteúdo científico”.

As mesmas se encontram no estágio sensório-motor e projetivo e personalismo, fases nas quais se faz extremamente necessário a apresentação de materiais concretos e brincadeiras como o faz de conta que permite que a criança experimente as diversas funções (mãe, pai, professora, médico, entre outras) da sociedade presenciadas no cotidiano infantil e a partir daí apreendê-las.

Segundo Oliveira:

As interações da criança com seus parceiros sociais provocam confrontos de significações e incentivam os parceiros a considerar as intenções dos outros e superar contradições que surjam entre eles. Com isso, ela constitui formas mais elaboradas de perceber, memorizar, solucionar problemas, lembrar-se de algo emocionante com alguma coisa, formas essas historicamente construídas. (OLIVEIRA, 2007, p. 138)

Por isso é de suma importância que o currículo escolar inclua uma proposta de educação em afetividade, repleta de ludicidade, experiências e investigação pois é apenas por esse caminho que se provoca o desenvolvimento humano real. É necessário que a criança esteja emocionalmente envolvida com a atividade proposta.

No caso das práticas de letramento e alfabetização na educação infantil, compreendendo que é uma fase de apresentação inicial a formas e desenhos, é importante lembrar que a criança já está inserida em uma cultura letrada onde a todo instante ela é exposta a textos literários ou pictóricos e que estes já a afetam de alguma forma. Segundo Arantes (2002), ao entrar em sala de aula os alunos e alunas não se despem dos ingredientes afetivos que os constituem.

Como por exemplo em uma turma de maternal dois (que abrange crianças de três para quatro anos) onde a professora tem o hábito de fazer a dinâmica da chamadinha onde as crianças veem seus nomes e suas fotos e dos colegas diariamente e um dia em uma determinada atividade onde o objetivo era buscar fotografias em uma revista o grupo passa a analisar não as imagens mas sim as letras contidas nas revistas buscando avidamente encontrar letras que correspondam a eles ou a alguém relacionado ao cotidiano deles. E com uma expressão de muita alegria iam até a professora relatar que encontraram a letra do Matheus, da Gabriela ou do João (colegas de turma) e até mesmo as letras dos familiares como o “S” que é a vovó Sonia ou o “D” que é o papai Diogo.

A partir desse exemplo podemos ver que o processo de aprendizagem passa pela emoção, pela representação e pela afetividade. Nós (seres humanos) só assimilamos de fato um conteúdo quando ele nos toca efetivamente, quando provoca uma mudança real no nosso cotidiano. Como no caso da criança que via nas letras representações de pessoas que lhe eram muito queridas.

Baseando-se na situação apresentada percebemos que o papel do educador é buscar essas relações de representação / apropriação entre os “conteúdos” e as diversas realidades de cada educando, que permitem que a criança se reconheça e se interesse pela proposta promovendo assim um aprendizado real. Promovendo sempre experiências lúdicas onde a criança possa sozinha traçar o seu próprio caminho rumo ao desenvolvimento e a aprendizagem. A construção da inteligência e a edificação dos saberes dependem “das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas” (GALVÃO, 2000, p. 41).

Contudo essa relação só será alcançada se o professor descer do seu pedestal de dono do saber e se permitir interagir genuinamente – em situações de diálogo, escuta ativa e brincadeira - com a criança encarando-a como a cidadã que de fato é.

1.4 Conclusões do capítulo

Dessa forma, pode-se afirmar que é necessário por parte dos professores conhecer os estudos de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon bem como acompanhar a discussão dos seus interlocutores. Pois é apenas a partir do conhecimento do processo de desenvolvimento dos sujeitos que se pode pensar formas de atuação pedagógicas que sejam de fato inovadoras e eficazes, além de proporcionar argumentos que contraponham as práticas de antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, que como já foi dito mais atrapalham do que auxiliam o processo de desenvolvimento infantil.

Possibilitando então, a defesa e a aplicação de práticas que busquem o desenvolvimento global da criança e que assumam como ponto de partida os seus afetos, a experiência e a ludicidade e que, principalmente, respeite o tempo e as necessidades da criança, promovendo, assim, atividades compatíveis com a etapa do desenvolvimento e que sejam de fato propulsoras da inteligência e não castradoras do desenvolvimento infantil.

2 CURRÍCULO EM CONTEXTO

O presente capítulo foi dividido em três seções que fundam a discussão sobre currículo na educação infantil. Na primeira pretende-se discutir e expor alguns aspectos legais da construção do currículo segundo os aportes normativos. Já na segunda seção discute-se propriamente o conceito de currículo, apresentando e discutindo diferentes perspectivas e refletindo como se dá a construção e a execução desse planejamento curricular no cotidiano escolar. A terceira e última seção apresenta uma discussão aprofundada acerca do brincar quanto ato fundante do desenvolvimento infantil e eixo estruturante do currículo do segmento, além de uma análise dos espaços escolares e como a sua organização e estruturação podem ser incluídas como um aspecto significativo do currículo.

2.1 Currículo: Aspectos Legais

O foco da análise desses documentos nacionais será na busca das concepções de currículo e de infância adotadas pelos mesmos, a fim de verificar quais os conceitos norteiam - ou deveria nortear - a prática escolar na educação infantil. O segmento foi incluído como primeira etapa da Educação básica em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que no art. 4º. define “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996)

Segundo Oliveira:

Essa inserção da educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores. (OLIVEIRA, 2002, p.37)“

O primeiro documento a especificar o trabalho na educação infantil foi o “subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998), ele defende o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, ou seja, uma educação integral que enxerga o sujeito em todas as suas dimensões.

A formulação de propostas pedagógicas deve nortear-se por uma concepção de criança: como um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento, e, portanto dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca. (MEC/SEF/DEP/COEDI. Brasil, 1998)

Em suma, o documento compreende que a criança deve ter um papel atuante no desenvolvimento do currículo escolar, não apenas como “executora”, mas contribuindo na sua confecção. Pode-se interpretar que o currículo deve ser flexível e construído no cotidiano, tanto com propostas feitas pelo professor quanto feitas pela criança. O artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança garante que deve ser dada a oportunidade a toda criança que for capaz de exprimir o seu ponto de vista, a liberdade de exprimir suas opiniões.

O documento apresenta também uma perspectiva que não consta nem na Constituição (1988), nem no ECA (1999) e nem na LDB (1996) que é a integração das funções de cuidar e educar. Os documentos anteriores e a própria Constituição defendem uma educação integral e não necessariamente a integração de cuidado e educação. Dessa forma, podemos inferir que é impossível construir um currículo que não abarque essas duas dimensões, pois não é possível educar sem cuidar.

O Referencial Curricular da Educação Infantil especifica vários direitos das crianças na escola da educação infantil:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.23).

O RCNEI (1998) defende o brincar como um direito e o compreende como uma atividade necessária para o desenvolvimento infantil e, portanto, a sua presença deve ser constante no currículo escolar. O documento assume que “o fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação”. (RCNEI, 1998, p.22).

O Referencial Curricular diz também que: “Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação”. (BRASIL, 1998, p.22). A partir disso, cabe ao professor entender que o brincar é muito mais do que um momento de recreação ou para a criança “gastar energia”, como veremos mais a fundo nas próximas seções.

Ainda sobre o papel do professor, o RCNEI relata:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p.30).

Destaco aqui a palavra parceria, de acordo com o documento o educador deve ser parceiro da criança, ou seja, conversar com ela como um igual levando em conta os seus desejos e gostos. Deve propor experiências e organizar o espaço escolar de forma que permita que a criança opine e atue, também, na sua construção, pode-se inferir que ensino se faz com a criança e não para a criança.

De acordo com o documento, é essencial que o professor proporcione a criança experiências, autônomas, de interação com os outros colegas da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas. Pois é através das relações interpessoais com seus pares e não pares que se propiciará o desenvolvimento, o exercício da individualidade e da diversidade e a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1988, p.23).

A DCNEI (2009) da educação infantil apresenta um texto organizado e subdividido e aponta as suas definições de forma clara. As diretrizes estabelecidas pelo documento englobam as crianças de 0 a 5 anos e aquelas que completam 6 anos a partir de 31 de março. Logo nas primeiras páginas o documento traz uma definição de infante quanto “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói

sua identidade pessoal e coletiva, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (DCNEIS, 2009, p. 12)

Nesse trecho constatamos que o documento defende a concepção de criança como cidadã, com história, identidade e que constrói seu próprio conhecimento através das relações interculturais e com o meio ao qual está inserida. Por tanto, a proposta curricular adotada pelo educador deve respeitar a característica investigativa da infância e priorizar a expansão das redes e dos esquemas da criança de forma que ela própria possa construir seus aprendizados de forma autônoma, sem nunca rejeitar os conhecimentos já construídos pelos discentes em espaços não escolares que fazem parte do seu patrimônio cultural. Dessa forma o educador assume um papel de mediador e propiciador de experiências estimulantes.

Essas percepções se tornam claras algumas páginas a frente onde o documento pontua três princípios básicos das propostas pedagógicas da educação infantil: Éticos, políticos e estéticos. O primeiro defende o direito à autonomia e a responsabilidade, onde deve-se priorizar o bem comum, o respeito ao meio ambiente e a pluralidade cultural. O segundo princípio, defende a cidadania, a criticidade e a democracia. O terceiro e último princípio garante a ludicidade, o uso de diversas manifestações artísticas e culturais e uma percepção sensível do educador no que tange as nuances das necessidades específicas do sujeito.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 2).

Como já é defendido nos Art 3º e Art 4º:

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.
Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Como cidadã, é garantido a criança o direito a aprendizagem através de diferentes linguagens e de forma lúdica, o direito ao brincar, a locomoção pela instituição, a interação com outras crianças do mesmo segmento e de outros segmentos também. Se constitui como dever do educador garantir condições para o trabalho coletivo, o respeito às singularidades de cada criança e o seu desenvolvimento global.

Ainda de acordo com a DCNEI (2009), no que tange a prática pedagógica, é valorizado que se promova a aprendizagem de si e do mundo através de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que favoreçam a imersão das crianças em diversas linguagens como a gestual, verbal, plástica, dramática e musical, que tragam significado às aprendizagens, que o docente crie um contexto a fim de significar os conteúdos e deve-se priorizar o ensino com autonomia nas ações de cuidado pessoal.

O que se referenda no artigo 3º, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1990)

No que tange a avaliação, é defendido que se dê, de forma processual sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, buscando as potencialidades do estudante e possíveis problemas de aprendizagem e de ensino. O que permite uma ampla liberdade ao professor na educação infantil que pode optar por observar os estudantes e registrar o rendimento nas atividades ou a confecção de um portfólio a partir das atividades do estudante, ou fotografias, entre outros.

Além disso, as crianças não podem ser retidas, pois compreende-se que “o processo de aprendizagem é contínuo e é necessário respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança”, assim diz o PNE (2014).

Tanto no PNE quanto nas DCNEIS há uma preocupação com a continuidade da trajetória escolar da criança. O PNE (2010) explica que “[...] é necessário incluir no ensino fundamental parte do que é vivido na educação infantil aproximando-se assim as etapas, facilitando a adaptação a ela [...]”. Já o Artigo 11, da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deixa claro que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem

antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI, 2009)

Contudo não é mencionado como fazer essa inclusão, fazendo com que, infelizmente, o processo inverso ocorra onde se aproxima a educação infantil do fundamental, “os currículos das pré-escolas muitas vezes são moldados naqueles das séries de primeiro grau, criando assim uma artificialidade que não conduz a nenhuma aprendizagem” (LINS, 1984, p.131). Agilizando, dessa forma, o processo de adultização infantil, rompendo com os direitos que são defendidos pelos próprios documentos de respeitar a infância e com o próprio processo de desenvolvimento infantil.

Dessa forma, pode-se inferir que a proposta curricular do seguimento deve ter como foco principal a criança, construindo um currículo para e junto dela. Educando, assim, a criança a partir da sua experiência com o mundo, sem antecipar os conhecimentos respeitando seu tempo e a sua jornada rumo ao desenvolvimento.

2.2 Currículo: Em contexto Pré-Escolar

De acordo com a seção anterior podemos resumir que a criança é uma cidadã de direitos e que as atividades propostas devem partir da experiência concreta. Mas, como esse princípio afeta o currículo da educação infantil é o que será discutido nesse subcapítulo além de discutir o que é propriamente o currículo, que no latim significa: movimento progressivo ou carreira e está relacionado com a profissão que se vai seguir. Já nas escolas o termo está relacionado às disciplinas ou aos conteúdos a serem estudados.

O currículo é entendido por alguns como um roteiro da ação na sala de aula, funciona como script, ditam exatamente o que fazer, como fazer e quando fazer. Já na visão de Popkewitz (2011), o currículo tem efeitos sociais e subjetivos, pois, é um conhecimento que organiza as percepções (pensar), as formas de responder ao mundo (agir) e as concepções do eu (sentir). Portanto para o autor o currículo vai muito além dos conteúdos a serem transmitidos ele carrega também o peso das relações interculturais.

Segundo Kramer (2001, p. 14) “Currículo é uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo à atuação dos professores”. Contudo de acordo com Young (2014) “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” e conseqüentemente ao desenvolvimento. Assim, o planejamento curricular deve partir de uma perspectiva cultural e o seu fim também deve ser na cultura.

O currículo segundo Medel (2012), na visão multicultural, deve trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadora de preconceitos em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética, nas relações interpessoais, para a crítica as desigualdades sociais e culturais.

Compreende-se, então, que o processo de construção do currículo é social edificado em fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais. Portanto, pode-se afirmar que o currículo não é neutro e nem abstrato ele produz valores, sentidos e significados, ele reflete as necessidades e os conhecimentos que a sociedade mais valoriza no momento histórico sendo, portanto, um instrumento de poder. De acordo com Senna (2007, p. 25), “a educação escolar é não mais do que uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade em todas as suas esferas e modos de ação”.

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas. (NASCIMENTO, 2007, p. 16)

Assim, “o currículo sempre é um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como ‘conhecimento dos poderosos’” (YOUNG, 2014, p. 201). Quando é assim em vez de priorizar situações onde o real vem a ser percebido e assumido como fonte, inspiração e objetivo final do planejamento, a escola se enclausura em um papel de treinamento de capacidades pré-determinadas que serão avaliadas segundo critérios que nada tem a ver com a criança ou com a realidade cultural a qual estão inseridas. Nessa perspectiva geralmente, é alguém de fora do contexto cultural que define o currículo escolar, o que é muito prejudicial para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos desse segmento.

Na educação infantil, principalmente, é de suma importância que as atividades sejam negociadas e construídas em conjunto, por professores e estudantes visto que “não há transmissão de conhecimento que não seja também reconstrução do conhecimento” (BRANDÃO, 1985 apud KRAMER 2019). Portanto é preciso desconstruir a verticalidade das ações escolares para que se possa educar para emancipar, tendo em vista que a criança é uma cidadã proveniente de um universo cultural que deve estar presente na escola.

Com relação ao conceito de Currículo, as DCNEI determinam em seu art. 3º que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 1)

Já com relação as propostas pedagógicas:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações relações, e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 1)

Esse aporte normativo, reafirma a ideia de que o centro da atividade escolar deve ser a criança, porém compreendendo que ela é um ser ativo e que deve participar desse processo de escolha de atividades e temas que as afetem e que de fato promovam o desenvolvimento, afinal quem mais pode afirmar os seus afetos além do próprio sujeito.

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças, em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas, os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. (BARBOSA, 2009. p. 50)

Portanto não cabe discutir quais conteúdos específicos (números, vogais, consoantes, formas geométricas, entre outros) constarão no currículo e sim quais experiências eu quero proporcionar e experimentar com os meus estudantes. Devemos propiciar aprendizagens recorrendo a interações significativas, que articulem conhecimentos provenientes do mundo social e cultural da criança, permitindo a mesma desenvolver sua independência e autonomia de forma plena, integral e emancipatória, visto que “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984 p. 29)

Posto isso podemos assumir que o currículo estabelece pontos de chegada e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados e rediscutidos por todos os sujeitos da cultura escolar. Dessa forma o currículo é uma síntese provisória do trabalho escolar, e não um manual que dita normas, e o planejamento não pode ser uma camisa de força, ele é construído e desconstruído constantemente com base nos afetos e nas relações interculturais. Barbosa (2009. p. 52) afirma que “o currículo, portanto, não será compreendido como uma prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos”.

A BNCC separa o currículo da Educação Infantil em 5 centros, módulos ou campos de experiência, que são: o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2016).

Propõe-se então uma “abordagem curricular para a Educação Infantil comprometida com a formação holística, isto é, que objetiva contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças, afastando-se, portanto, de enfoques preparatórios para a escolarização vindoura” (HADDAD, 2010). Enfoques esses que como já foi dito nos capítulos anteriores mais dificulta do que fomenta o processo de desenvolvimento infantil.

A proposta de um currículo por campos de experiência constitui-se em convergir, no projeto educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que ao se integrarem com a atuação dos professores proporcionam situações educativas. As brincadeiras e as interações das crianças (entre si e com os adultos) se tornam eixos estruturantes da prática pedagógica.

Dessa forma, ao entender o currículo com base nas experiências das crianças, a Educação Infantil evidencia que as necessidades das crianças “tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência dos projetos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 42)

Tendo em vista que a criança é um sujeito de experiência ímpar e o foco do trabalho docente, o planejamento curricular deve garantir condições para a organização da rotina escolar de forma que se equilibre os estímulos, como a continuidade e a inovação nas atividades, a movimentação e a concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com seus pares simétricos e assimétricos.

As experiências devem ser propostas e nunca impostas, algumas podem afetar² uma criança e não outra, o que é perfeitamente comum visto que cada criança possui uma experiência singular, o essencial é respeitar o tempo de cada sujeito, as atividades sugeridas podem ser acatadas ou não, feitas agora ou depois o foco é que a vivência deve ser construtora de significado, sendo ela proposta pelo docente ou não. A criança precisa ser tocada “de modo a promover mudanças importantes em seu comportamento, na visão de mundo, no modo de se expressar” (AUGUSTO, 2013, p. 20).

A título de ilustração apresento uma situação ocorrida no meu cotidiano escolar. Propus a turma fazer um desenho da escola e dos amigos que eles encontram todos os dias nela, algumas crianças sentaram e permaneceram concentradas em desenhar cada detalhe

² Assumo aqui o termo afeto em seu sentido amplo, não fazendo referência apenas aos sentimentos e às emoções, mas também abarcando as tendências e as vontades dos sujeitos.

de cada colega e propuseram formas diferentes de enfeitar a escola (pingos de cola colorida brilhosa, pedaços de papel colorido e eva picado, etc), outras crianças desenharam de forma mais simples mas decidiram escrever as letras iniciais de cada amigo, mas teve uma criança que falou que queria fazer depois e que naquela hora queria continuar brincando de chapeuzinho vermelho (sua brincadeira favorita), após alguns minutos a criança sentou e pediu para fazer a atividade proposta.

Ou seja, as vezes o afeto da criança está mais para uma atividade do que para outra, e não há problema, a essência do trabalho nesse segmento não é o produtivismo e sim a experiência significativa e transformadora, “a construção de um currículo a partir da experiência infantil requer a superação da ideia de que as crianças são seres sociais inertes dentro do processo de socialização”. (JAMES e PROUT, 1997). Trata-se, assim, de uma proposta curricular que prioriza a experiência social dos indivíduos para a organização das práticas pedagógicas.

A proposta pedagógica não pode ser bem amarrada, com cada atividade calculada e temporizada, a educação infantil não é lugar de adestramento nem de silenciamento de corpos, é um lugar privilegiado para a livre expressão, para o diálogo e para a experiência. Segundo Larrosa (2002, p.24) “o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” e conseqüentemente promove o desenvolvimento.

Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso tem para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora, preparatórios de alfabetização, entre outros, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora. (AUGUSTO, 2013, p. 20)

Entende-se que os sujeitos constroem saberes a partir das experiências que são vivenciadas ao longo da vida, e esses saberes da criança devem ser contemplados no planejamento do professor para serem articulados com novas experiências que promoverão novos conhecimentos. De acordo com Benjamin (1989[1918]) “nenhuma experiência começa em si mesma, assim como nenhuma experiência se esgota em si mesma. As experiências se interconectam (no tempo e no espaço) fazendo com que exista uma continuidade entre elas”.

É no cotidiano escolar, através de experiências significativas, que deve ser estimulado a “curiosidade a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009, art. 9º, inciso VIII). Compreende-se, dessa forma, que o currículo do segmento deve provocar

vínculos afetivos e que amplie as capacidades de comunicação e interação social, atitudes de ajuda e colaboração dos sujeitos.

Um bom currículo deve considerar a criança como um ser sócio- histórico. Isto posto, o brincar e as diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar se tornam ferramentas indispensáveis na composição curricular, pois é através da brincadeira e das diferentes expressões (corporal, musical, oral), que a criança expressa suas emoções, pensamentos, sentimentos, desejos, suas necessidades e conseqüentemente se desenvolvem e edificam saberes. É por meio dessas que a criança começa a compreender e ser compreendido.

A Educação Infantil é uma fase importante para o desenvolvimento global da criança, dessa forma cabe ao educador buscar estratégias que desenvolvam a mente infantil, a imaginação, a autonomia e despertem a curiosidade da criança e o desejo de expressar seus sentimentos. Se faz necessário que o docente tenha conhecimento de brincadeiras, músicas infantis, histórias, jogos e outras atividades lúdicas, pois, é apenas através das trocas culturais com as crianças que se promove o desenvolvimento.

Assim a construção de um currículo por campos de experiência demanda a aceitação da criança como agente, ou seja, como sujeito capaz de indicar caminhos e enfrentar desafios, como corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. Nesse processo, cabe ao docente uma difícil tarefa: reconhecer as potencialidades das crianças e permitir que ela trace seu próprio caminho rumo ao desenvolvimento, com erros e acertos, construindo e desconstruindo conceitos.

2.3 E Quanto ao Brincar? Uma análise dos espaços escolares sob o olhar do desenvolvimento infantil

Como vimos anteriormente o RCNEI (1998) defende o brincar como uma importante atividade do cotidiano escolar por proporcionar às crianças experiências e ampliação de novas descobertas. Nesse subcapítulo discutiremos a fundo, as propriedades do brincar e seus benefícios para o processo de desenvolvimento infantil.

Em seus estudos Henri Wallon, Vygotsky e Piaget concluíram que é por meio das brincadeiras e da interação com o ambiente que as crianças se expressam culturalmente e conseqüentemente vivenciam a cultura. “A brincadeira permite vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, a apreender a realidade, tornando-se capaz desenvolver seu potencial criativo” (SIALUYS apud QUEIROZ 2006, p.169).

Para Vygotsky, a brincadeira responde sempre a uma necessidade da criança, motivando a sua ação sobre o mundo. Essa necessidade nasce de algo que não pode ser

realizado a não ser no mundo da imaginação, por serem necessidades que não podem ser atendidas de modo imediato, o que Vygotsky nomeia de tendências irrealizáveis (VYGOTSKY, 2000, p.122).

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004)

Ou seja, é através do brincar que a criança vivencia sua cultura, é onde é permitido encarnar o papel de mãe, pai, professora, bruxa, etc. “Ao se apropriarem desses papéis, as crianças experimentam o status adulto dentro de uma zona lúdica segura, onde podem transformar os elementos culturais locais numa trama coerente e prazerosa” (BICHARA, SEIXAS, 2012; p.547)

É importante que o professor fique atento a essas manifestações culturais infantis (o faz de conta) pois através dela podemos perceber as percepções das crianças sobre o mundo o qual estão inseridas. “As brincadeiras e os jogos abrem espaço para a manifestação de emoções, produzir interações sociais, dar condições para que a criança experimente as possibilidades de escolher, decidir, participar, perder, ganhar” (ALTMAN, 2000: 254)

A brincadeira é muito mais do que um momento lúdico entre as “atividades”, ou um momento de “gastar energia” para posteriormente fazer as “atividades”, ela é – ou deveria ser – o foco do trabalho docente da educação infantil. Ela permite que a criança se desenvolva de forma global, desenvolva a autogestão, a criatividade, a imaginação, as relações socioculturais e interpessoais. Ela nos propicia educarmos a criança a partir da sua experiência com o mundo. Vygotsky assume que “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. (1998, p. 137)

No ato de brincar a criança vai muito além de experienciar a cultura, ela de fato vive e cria cultura. Na interação com os colegas nas trocas interculturais as crianças ampliam o universo cultural. Segundo Carvalho e Pontes (2003, p. 17), “a brincadeira infantil pode ser considerada como prática e produto cultural, o que potencializa a sua importância”. “Ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e conseqüentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros” (CORSARO, 2009).

Partindo do princípio que o “brincar envolve uma construção da realidade, a produção de um mundo, a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer” (CONTI; SPERB, 2001), define-se que “as brincadeiras são contextualizadas sócio culturalmente,

sendo transformadas por essa cultura na qual estão inseridas e contribuindo para sua reinterpretação e transformação” (CORSARO, 2009).

Por ser considerado um sistema relativamente autônomo e criativo de produção e mudança cultural, a Cultura de pares formada no âmbito dos grupos de brincadeira, ao compartilhar rotinas, artefatos e atividades comuns, é considerada como um processo coletivo, que ocorre mais em domínio público do que privado (CORSARO; EDER, 2011).

A brincadeira tem regras altamente estruturadas – provenientes da observação da sociedade - e que são geridas, reguladas e subvertidas pelas crianças de acordo com as suas necessidades. Parafraseando Brougère (2010), a brincadeira não é inata, “aprende-se a brincar”. Segundo Vygotsky é “possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras” (VYGOTSKY, 2008). Regras essas que são próprias daquele universo de interação e faz de conta, criada pela criança ou pelo grupo brincante.

Como por exemplo em uma situação que vivenciei em sala de aula, onde as crianças brincavam de bruxa. Elas decidiram que a professora seria uma bruxa muito má (porém ninguém demonstrava medo) começaram a elencar as características de uma boa bruxa, ter uma risada assustadora, lançar feitiços, preparar poções em seu caldeirão, voar em uma vassoura de mentirinha, e ser derrotada quando alguém jogar água. A professora entrou no jogo e imitou uma bruxa perfeita que fazia muitas maldades e sempre era derrotada por uma criança que jogava água nela, contudo ao longo da brincadeira, que ia ficando cada vez mais divertida, as crianças perceberam que era muito mais divertido a bruxa estar perseguindo as crianças e logo mudaram as regras iniciais e tornaram a bruxa imune a água.

Assim, as culturas infantis podem ser definidas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34). Essas ações e formas culturais não nascem espontaneamente e sim constituem-se mutuamente das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.

O processo de desenvolvimento e aprendizado infantil não se dá de forma unilateral – a professora propõe e o aluno executa - e sim com uma coautoria, através das brincadeiras as crianças entram em ZDP e conseguem ampliar seu universo cultural. “Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona de desenvolvimento proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil” (VIGOTSKY apud QUEIROZ, 2006, p.172).

Ao brincar de faz de conta a criança torna-se, aos poucos, menos dependente do objeto real, passa do concreto (brinquedo) para o abstrato (ideia) aquilo que o objeto a pode proporcionar, como por exemplo um bambolê se tornar uma espada e um pedaço de pano se

transformar em bruxa malvada, ou seja, é a solidificação da capacidade de imaginação e criatividade. De acordo com Almeida “o brinquedo faz parte da vida da criança, simboliza a relação pensamento/ação e torna possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.” (LIRA; RUBIO 2014, p.16 e 17)

De acordo com Corsaro (2009), o faz de conta (jogo de papéis) engloba mais do que a sedimentação de conhecimentos sociais, envolve também exercitar a relação entre contexto e comportamento além de construção de categorias. Dessa forma, o brincar de papéis, não estimula apenas a aprendizagem de algo a respeito da posição social específica daquele papel (mãe, professora, astronauta, etc), mas também que existem papéis e que estes podem ser experimentados e transformados ao brincar. “Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concreta as significações sociais aprendidas, como também ela se apropria dessas significações transformando-as em ação lúdica” (PEDROSA; SANTOS 2009).

O brincar de faz de conta de acordo com Vygotsky é um importante estimulante do desenvolvimento infantil visto que:

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação está com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal. (VYGOTSKY, 2008, p.36)

Os objetos se transformam para responder a uma necessidade imediata da criança, como por exemplo em uma brincadeira de bola em que, de repente, a bola se torna a Maria Alice, um bebê que deve ser cuidado, porém alguns minutos depois volta a ser uma bola comum. Portanto brincar é aprender e servirá de base, para os processos imaginativos e troca do concreto para o abstrato, dando suporte a experiências futuras

O brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis do imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização do seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar. (ROLIM, GUERRA, TASSIGNY 2008, p.178)

Levando em conta que a principal fonte de aprendizagem da criança é a brincadeira a escola deve estruturar seus espaços de forma que estimule esse ato. Algumas escolas investem em brinquedos e jogos diversos e enchem os espaços tanto, que mais atrapalham do que auxiliam o desenvolvimento. Segundo Benjamin “a criança é aquela que pode coordenar numa só brincadeira os mais variados materiais, mas também fazer saltar de um

simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha as mais diferentes figuras” (BENJAMIN, 1984, p.69, 70).

A brincadeira é um espaço privilegiado para imaginação e construção ativa da criança, entregar espaços totalmente prontos pode cercear, um pouco, dessa capacidade. A brincadeira é o espaço por excelência da imaginação, da fantasia e da invenção. “Brincar significa libertar-se das coisas postas e imaginar, criar um mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 78).

Portanto é essencial, “deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie dele e transforme esse espaço através de sua própria ação.” (LIMA, 1989: 72). É preciso que a criança seja de fato construtora daquele espaço bem como do currículo e da própria cultura escolar.

Deve-se investir em adornar as salas de aula e as brinquedotecas a partir da confecção coletiva de jogos e brinquedos construídos pelas crianças, oriundos de sucata por exemplo, onde a criança possa exercitar a sua criatividade e deixar a sua própria marca na escola e conseqüentemente na cultura. Por exemplo em uma atividade onde a professora apresentou a turma diversas garrafas pet e questionou que brinquedos poderiam fazer com elas e partir das respostas das crianças foi confeccionando brinquedos.

Em muitas escolas a qualidade da educação infantil parece estar centrada em normatizações e estruturação de espaços que remetem muito mais ao professor e a noção que o mesmo tem de infância do que as crianças de fato. Defende-se que é importante abrir espaço para a expressão da criança, mas não em ouvir a sua voz, não se assume a criança como construtora ativa da cultura escolar e do seu currículo, em uma prática que não se faça para ela e sim em conjunto.

Os espaços escolares também são mediadores, importantes, do processo de aprendizagem infantil, portanto, é necessário que estimulem múltiplas descobertas e vivências apresentando itens que gerem curiosidade e experiências e conseqüentemente a ampliação da cultura infantil. A sala de aula é viva e se completa no cotidiano a partir da interação e das produções das crianças.

Portanto, pode-se concluir que o brincar é um ato fundante da aprendizagem, porém é preciso pontuar que existem diversas formas de se brincar no cotidiano escolar. Dividirei o brincar, em duas categorias, a brincadeira livre e a direcionada. De forma geral nas escolas o docente se interessa mais pela a segunda pois é consenso que através da brincadeira pode-se trabalhar “conteúdos”.

Como já foi dito no subcapítulo anterior essa ideia de que se deve trabalhar “conteúdos” na educação infantil é falaciosa e desmentida pela própria legislação. Por isso

não se pode classificar nem eleger qual brincadeira tem prioridade, ambas são igualmente importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem humano.

A brincadeira livre é aquela que a criança cria espontaneamente, e as suas regras são criadas pela própria criança, já a direcionada é mediada pelo professor que puxa o foco da brincadeira para determinadas questões, nela a criança se submete a regras que podem ser arbitrárias ou negociadas. Um exemplo de brincadeira direcionada seria em um faz de conta o professor nortear a brincadeira com base em um assunto que está sendo debatido pela turma, e eleger que cada criança seja, por exemplo, um personagem do folclore brasileiro ou um jogo numérico ou de cartas mediado pelo docente.

A partir dessa discussão podemos concluir que as escolas devem priorizar as brincadeiras, dirigidas ou não, como fonte principal de aprendizagem pois proporcionam o raciocínio, a lógica, a reflexão, a autogestão, a moralidade, as descobertas sobre o mundo que a cerca construindo e desconstruindo significados. Nas palavras de Kishimoto (2001, p.67), “Toda experiência resgatada através das brincadeiras contribuirá para o crescimento da criança no seu modo de ver e atuar no mundo”.

2.4 Conclusões do capítulo

Pode-se concluir que os aportes normativos defendem o desenvolvimento holístico da criança, levando em conta seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Para isso o currículo deve ser flexível e construído no cotidiano baseado nas experiências infantis, com propostas feitas, tanto, pelo professor quanto feitas pela criança.

Assim a proposta curricular deve ser criada através de uma parceria entre professor e estudante, o qual deve ser tratado como um igual. Propondo-se experiências e uma organização do espaço escolar que permita que a criança opine e atue, não apenas como executor da atividade proposta, mas como sujeito atuante da construção curricular, afinal o ensino se faz com a criança e não para a criança.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o currículo da educação infantil deve focar na criança, construindo um currículo para e junto dela. Compreendendo a criança como cidadã, com história, identidade e que constrói seu próprio conhecimento através das relações interculturais e com o meio ao qual está inserida.

Deve-se priorizar, portanto, situações onde o real vem a ser percebido e assumido como fonte, inspiração e objetivo final do planejamento. A escola não pode se enclausurar em um papel de treinamento de capacidades pré-determinadas que serão avaliadas segundo critérios que nada tem a ver com a criança ou com a realidade cultural a qual estão inseridas,

o docente deve assumir um papel de mediador e propiciador de experiências construtoras de significados.

Dentre essas experiências o brincar ocupa um lugar de destaque como fomentador de desenvolvimento, representando mais do que um momento lúdico e sim como um momento privilegiado para imaginação e construção ativa da criança. Visto que permite que a criança se desenvolva de forma global, e aprimore a autogestão, a criatividade, a imaginação, as relações socioculturais e interpessoais. O brincar nos propicia educarmos a criança a partir da sua experiência com o mundo, devendo ser então, o foco do trabalho docente no segmento.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA PRÁTICA ALFABETIZADORA

O presente capítulo trata sobre a prática alfabetizadora da Educação Infantil, sendo dividido em três subcapítulos. O primeiro intitulado de alfabetização e letramento: história, narra o processo histórico de construção da alfabetização brasileira, discutindo seus avanços e retrocessos, embasando-se principalmente nos estudos de Mortatti.

O segundo subcapítulo nomeado alfabetização e letramento: conceitos, pretende explicar os conceitos de alfabetização e letramento e seu processo de construção. Já o terceiro e último subcapítulo batizado de a educação infantil e as práticas de alfabetização e letramento pretende discutir qual a natureza do trabalho alfabetizador no segmento considerando os aspectos do desenvolvimento infantil já mencionado nos capítulos anteriores.

3.1 Alfabetização e letramento: história

O processo de alfabetização e a sua concepção vem sofrendo diversas transformações, teóricas e metodológicas, ao longo dos anos. Mortatti (2006) divide a história da alfabetização brasileira em quatro momentos distintos “cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita” (MORTATTI, 2006, p.4). Sendo o primeiro denominado de metodização do ensino da leitura, o segundo de institucionalização do método analítico, o terceiro de alfabetização sob medida e o quarto de alfabetização: construtivismo e desmetodização, sendo este vigente até o momento.

A primeira etapa que durou de 1876 a 1890 foi chamada pela autora como a fase da “metodização do ensino da leitura”, o ensino da leitura era baseado nas “cartas de ABC” seguido de leitura e cópia de documentos manuscritos. Essa metodologia é denominada como marcha sintética, nela o ensino partia da parte para o todo, ou seja, partindo da soletração (alfabético), do nome das letras, do fônico (iniciando nos sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons).

Dessa forma o ensino da leitura deveria começar com a apresentação das letras e dos seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou a partir das famílias silábicas (método da silabação), sempre em ordem crescente de dificuldade. Após as letras ou os sons estarem renúidos em sílabas ou as famílias silábicas já serem conhecidas, ensinava-se a ler palavras constituídas com essas letras, sons e sílabas, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Já o ensino da escrita, se restringia à caligrafia

e ortografia, e seu ensino correspondia a cópia, ditados e formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras.

O ano de 1876 foi um divisor de águas na história do campo de estudo da alfabetização brasileira pois se iniciou, segundo Mortatti (2006), o princípio das disputas metodológicas. Foi publicada em Portugal a cartilha da 'moderna linguística' escrita pelo português João de Deus, que chegou ao Brasil no ano de 1880. Segundo o 'método de João de Deus' ou da 'palavração', a alfabetização deveria começar pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras, se opondo, assim, aos métodos de marcha sintética amplamente defendidos na época.

A partir desta disputa instaura-se a crença de que "o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época)". (MORTATTI, 2006, p.6)

O segundo momento denominado como fase da "institucionalização do método analítico" que vai de 1890 até meados da década de 1920, defendia que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo, para a parte a partir de processos da palavração e sequenciação. Contudo, a aplicação dessa metodologia sofria grandes variações dependendo do que o docente interpretava como 'o todo', se era a palavra, ou a sentença, ou a história. O método analítico era influenciado pela psicologia da Gestalt que defendia que a criança apreendia a realidade de forma integral.

A ênfase da discussão sobre as metodologias permaneceu preponderante no ensino da leitura, enquanto o ensino da escrita continuou a ser entendido como uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada - manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula - que se dava por meio de extensos exercícios de cópia e ditado. É nesse momento, já no final da década de 1910, que o termo "alfabetização" começa a ser usado fazendo referência ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Em suma, esse período foi marcado pela disputa entre os defensores dos métodos analíticos e os que defendiam os métodos sintéticos. A partir desta disputa a alfabetização continua a ser considerada uma questão de método, porém agora subordinado às peculiaridades da psicologia da criança.

O terceiro momento teve seu marco inicial em meados dos anos de 1920 quando Lourenço Filho edita o Teste ABC com a finalidade de medir o nível de maturidade dos alunos em processo de alfabetização, a partir daí tem início um novo embate entre os apoiadores dos métodos sintéticos (tido como tradicional) e os apoiadores dos métodos mistos, era essa a fase da alfabetização sob medida.

Nessa fase a alfabetização (que remetia a aprendizado da leitura e escrita) engloba necessariamente uma questão de ‘medida’, e a metodologia de ensino a ser aplicada se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. O ensino da escrita permaneceu sendo compreendido como uma questão de treino ortográfico, que devia ser ensinado concomitantemente à habilidade de leitura. O aprendizado de ambas exigia um “período preparatório”, anterior a alfabetização que se resumia a extensos exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, entre outros.

Na alfabetização sob medida, o ensinar está subordinado à maturidade da criança a quem se ensina, dessa forma, as questões metodológicas encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. “Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional.” (MORTATTI, 2006, p.9)

O quarto e último momento, que se iniciou na década de 1980 e está vigente até o presente momento, é chamado pela autora como alfabetização: construtivismo e desmetodização. Ele surgiu a partir da necessidade de se combater o crescente fracasso da escola na alfabetização das crianças, embasando-se teórico – metodologicamente no pensamento construtivista, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores, no interacionismo linguístico e no letramento.

Neste momento desloca-se o eixo das discussões de como se ensina (método aplicado) para como se aprende, o construtivismo não defendia um novo método, mas sim, uma “revolução conceitual”, reivindicando, o abandono das teorias e práticas tradicionais, desmetodizando-se assim o processo de alfabetização e questionando a necessidade das cartilhas.

Inicia-se, dessa forma, uma disputa entre os apoiadores do construtivismo e dos defensores dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das cartilhas e dos diagnósticos de maturidade. “Para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário, em cada um dos quatro momentos cruciais, produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo” (MORTATTI, 2006, p.12)

Contudo como as políticas públicas assumiram e passaram a orientar maciçamente a perspectiva construtivista, assim a discussão foi silenciada e mal assimilada e passou-se a produzir “cartilhas construtivistas” ou “sócio-construtivistas” e posteriormente o uso de livros didáticos.

Nesse 4º momento — ainda em curso — funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível

de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p.11)

Ainda que o construtivismo em tese tenha se tornado oficial no Brasil, outras pesquisas se destacaram a partir de meados dos anos de 1980, como por exemplo as propostas de João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka que se embasam no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, e com as propostas de pesquisadores como Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, que se fundamentam no conceito de letramento. Porém, cabe ressaltar que “sua oficialização não os tornou unanimidade na prática alfabetizadora”. (MORTATTI, 2010, p. 333)

Algumas das propostas didático-pedagógicas subsequentes desses modelos teóricos foram incorporadas ao cotidiano escolar e se tornaram complementares ao construtivismo no âmbito de políticas públicas de alfabetização. Contudo, apesar de possuírem as mesmas motivações (o combate ao fracasso escolar da alfabetização) e alguns aspectos comuns e de terem sido apropriadas como complementares se tratam de modelos teóricos distintos, com perspectivas epistemológicas destoantes.

Ademais dessas propostas já citadas destacaram-se também estudos apresentados pelos pesquisadores Fernando Capovilla e Alessandra Capovilla que partem de uma perspectiva centrada no método fônico e problematizam dados sobre o fracasso escolar brasileiro em alfabetização no período de 1995 a 2004 além de tecerem críticas aos PCNs e ao construtivismo, considerado por eles o responsável pelo fracasso escolar. Suas extensas pesquisas foram compiladas no livro intitulado *Alfabetização: método fônico*.

Todavia essa proposta não pode ser considerada nova, visto que o método fônico consiste em uma das faces da marcha sintética que já é conhecida no Brasil desde o século XIX e amplamente criticada a partir do século XX, sendo assim uma proposta obsoleta travestida de inovação.

A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo que denomino *remetodização da alfabetização*. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país. (MORTATTI, 2010, p.334)

Outrossim, reacender o debate acerca dos métodos de alfabetização a partir da proposta do método fônico em contraposição ao construtivismo, pode ser considerado um retrocesso visto que traz novamente ao cerne do debate a disputa pela hegemonia de projetos políticos na criação e implementação de políticas públicas para a alfabetização, além de trazer

à tona um discurso puído e obsoleto de disputas já ocorridas em cada um dos quatro momentos cruciais da história da alfabetização brasileira.

O vigor da tradição, seu peso no pensamento do homem [...] nunca dependeram da consciência que este teve dela. [...] O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categoria cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam contra ela. (ARENDDT, 1979, p. 52-53)

Ao longo desses quatro períodos de fato houveram muitas mudanças de concepções de infância e de metodologias contudo houveram também muitas constâncias, dentre elas que a qualidade da educação gira em torno da metodologia aplicada e mesmo quando se deslocou o eixo das discussões do método de ensino para o nível de maturidade ou para o processo de aprendizagem o fez sob a mesma base epistemológica, a psicologia.

Senna (2007) sequenciou quais os modelos de mente que embasam as metodologias aplicadas nos quatro momentos da história da alfabetização brasileira:

- Crianças como agentes - a aprendizagem pela imitação: ao professor cabe a demonstração.
- Crianças como conhecedoras – o conhecimento prático: o que precisa ser aprendido pelo aluno está contido nas mentes dos professores e nos livros; ao aluno cabe a compreensão, enquanto que ao professor, a exposição dos conteúdos.
- Crianças como pensadoras – as crianças tem teorias sobre o mundo e sobre o funcionamento da mente, que precisam ser harmonizadas com as dos professores através do discurso, da colaboração e da negociação, aluno: intérprete; professor: colaborador.
- Crianças como conhecedoras – o conhecimento objetivo: o aluno é construtor do conhecimento; o professor, gerente das informações. (SENNA, 2007, p.85)

3.2 Alfabetização e letramento: conceitos

Houve um instante na história da alfabetização, como foi visto na subseção anterior, em que se acreditava que escrever era sinônimo de codificar e ler como decodificação, contudo em um determinado momento essa premissa começa a perder forças. Isso ocorre quando os docentes das chamadas classes de alfabetização compreendem que escrever implicava a compreensão de regras de origem muito distintas das que se “aplicam às línguas legitimadas pelas culturas, as mais plurais dos alfabetizandos” (SENNA, 2007, p. 207).

Compreendeu-se que se a escola mantivesse como sua única forma prevalecte de cultura, a científica, ela já seria excludente em sua concepção e em nada poderia ajudar os estudantes nos seus processos individuais de aprendizagem. Considerando que “a busca da

educação é a autotransformação, a emancipação do indivíduo (ou seja, a sua liberdade)” (SENNA, 2007, p. 83).

Antes de tudo, educar é um ato de vida social e, desse modo os atos formais de ensino são decorrência da vida social que se pretende para o outro. Mesmo a educação formal, quando não orientada em sintonia com as perspectivas de vida social manifestadas quotidianamente nas relações de educação incidental, jamais logrará êxito, uma vez que se torna um processo artificial e esvaziado de alguma intencionalidade legítima. (SENNA, 2007, p.49)

Em consequência a heterogeneidade dos alunos passa a ser reconhecida e assumida como alicerce da educação escolar. E a base teórico-conceitual que passa a sustentar a educação brasileira se sedimenta em concepções como a de Paulo Freire que requer a negociação dos sentidos das palavras, é neste momento que a cultura dos alunos ganha permissão para entrar na escola.

De acordo com a pedagogia freiriana o ensino da leitura e da escrita deveria partir do universo cultural do estudante, logo é inconcebível a adoção de cartilhas prontas e generalizadoras que representam um mundo que não lhes pertencem, nessa perspectiva a palavra vem do mundo para a escola para em seguida retornar ao mundo.

Assim o grande desafio da educação moderna é, justamente, dar a possibilidade aos alunos de transitarem entre suas formas de pensamento (narrativo ou científico), sem que haja uma violência cultural por parte da escola, ao legitimar (equivocadamente) apenas uma forma de pensar e sim a negociação e construção de significados que agreguem e ampliem o seu universo cultural.

Nessa perspectiva é possível ancorar-se em Vygotsky que foi um dos primeiros teóricos a destacar a importância da cultura no desenvolvimento humano, nos apresentando a existência de um modelo mental totalmente diferente do que havia sido defendido até o momento, o qual não era norteado pelos princípios da individualidade e da universalidade e sim por meio das experiências interculturais.

Admitindo assim, a perspectiva de edificação de dois tipos de conceitos, sendo eles os espontâneos (cotidianos) e os científicos. O primeiro iniciado desde o primeiro dia de vida sendo relacionado a experiência de vida da criança e sem nenhum planejamento prévio específico, nomeado pelo autor de conceito espontâneo, e o segundo que se origina na escola, denominado como conceito científico.

Numa definição de Geertz: “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise ...”. Podemos confirmar, desse modo, que a educação está intimamente ligada ao contexto, à cultura em que está inserida, não ocorrendo de forma isolada.” (SENNA, 2007, p. 84)

É nesse contexto teórico de “desmistificação da crença de que o ato de ler se pudesse compreender como simples ato de decodificar, e o ato de escrever, apenas como simples ato de codificar.” (SENNA, 2007, p. 207) que surge a necessidade de pensar e analisar a alfabetização e o letramento como eixos distintos de um mesmo processo, considerando que “[...] *el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión*”. (VYGOTSKY 1993, p.21)

Nesse momento o:

Interesse se volta para um fenômeno anterior à escrita ou a leitura do texto escrito, levando a que se venham discutir fatores que facultam ao homem construir sistemas de comunicação e com eles interagir em sociedade, recorrendo-se desse modo, a faculdade humana de linguagem. (SENNA, 2007, p.208)

E foi justamente com a chegada do construtivismo e da Psicogênese da língua escrita, que se passou a idealizar e estruturar novas formas e princípios para a alfabetização. Todos os métodos utilizados até então – silábicos, fônicos e até o global – se tornaram obsoletos. Em praticamente todo o país, as secretarias de educação orientaram suas redes numa linha psicogenética (SOARES, 2003).

Essa nova maneira de pensar a alfabetização, a relacionava diretamente aos seus usos em um âmbito social e cultural e conseqüentemente ao diverso. O que não ocorria nos paradigmas mecanicistas e linguísticos que não acolhiam outros padrões de linguagem se não a norma culta da língua. Exatamente por essa característica inclusiva (de agregar o diverso) dessas novas práticas alfabetizadoras é que elas se tornaram revolucionárias. Conforme, Vygotski (2006) a linguagem, tanto interior, escrita e falada, constitui o principal sistema de signos que modifica interiormente o ser humano no seu processo de desenvolvimento.

Assim, pode-se compreender o processo de alfabetização como um esforço coletivo que requer ação tanto da comunidade quanto do professor e do estudante como agentes de igual valor. Visto que segundo Vygotsky (1977) a linguagem escrita não pode ser entendida como uma variável do conhecimento individual, mas, como uma construção histórico-cultural, próprias das Funções Psíquicas Superiores do ser humano.

A Psicogênese da língua escrita foi a primeira teoria que propõem “uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 15). Por isso “orienta as bases com as quais se logrou substituir a noção de ensino da escrita pela noção de mediação nas práticas de alfabetização. Por mediar, aqui, compreende-se o processo de provocar certa experiência de escrita e levar o aluno a um processo de metacognição.” (SENNA, 2007, p. 209)

Suas principais colaborações para o campo da alfabetização foram a defesa da escrita “como fenômeno produzido na e pela mente”, e em relação “à concepção de produção de conhecimento em ciências humanas, com imediata repercussão no modo como tais ciências passariam a conceber a mente e o sujeito cognoscente” (SENNA, 2011, p. 211).

As autoras criticam a abordagem mecanicista e a consequente crença na escrita como tradução da fala e defendem que a escrita seja encarada em sua função comunicativa, e não como um simples código. Dessa forma assume-se que a alfabetização deve promover a inclusão das diversas práticas sociais de escrita e dos diversos contextos. Para elas a escrita “é objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem” é um “sujeito cognoscente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 28).

Defendem que a apropriação da escrita se dá pela reconstrução dos objetos fundamentada na interação, e que o princípio do aprendizado está no conhecimento que a criança já possui sobre a língua e sobre seu funcionamento. Assim, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo evolutivo contínuo de aquisição da escrita, que requer momentos de intervenção os quais permitam tomadas de consciência, e a criança conceitualize saber (de forma autônoma), neste caso a escrita, que geralmente já faz parte de seu cotidiano.

A teoria da psicogênese define quatro estágios³ evolutivos do processo de aquisição da língua escrita, sendo eles: estágio pré-silábico, estágio silábico, estágio silábico alfabético. E o desenvolvimento ocorre por meio do estabelecimento de hipóteses metacognitivas baseadas em experiências de escrita, ou seja, a criança aprende a escrever através da construção e desconstrução de hipóteses sobre a escrita. Consequentemente, pela primeira vez, a alfabetização implica mais do que o domínio de um código ou de um instrumento, mas sim a integração em práticas sociais, trazendo para a escola o conhecimento e o levando de volta para o mundo.

No primeiro momento, a experiência de grafismo da criança não apresenta distinção entre o que é escrita e desenho. No segundo, inicia-se a ‘fonetização’ da escrita, quando a criança começa a tomar consciência de que a escrita é um tipo de grafismo particular e começa a avançar na busca de alguma correspondência entre a forma escrita e a representação da fala, desse modo introduzindo na escrita os primeiros traços arbitrários. Já no terceiro estágio, constitui-se um período de transição, pois a criança utiliza-se, simultaneamente, das duas hipóteses anteriores, produzindo formas que, ora mais, ora menos, se aproximam de grafemas, ainda não necessariamente associados a palavras, pois ainda persiste uma tendência a produção de formas imaginárias, não definidas pelo traço convencional dos grafemas. Somente no quarto estágio a criança compreende a estrutura lógica da escrita e da leitura. (SENNA, 2007, p. 211)

³ Nesse texto me atentarei apenas aos estágios iniciais visto que são mais pertinentes ao recorte da Educação Infantil.

Segundo as autoras “ler não é decifrar; escrever não é copiar” (p. 269) e o sujeito da psicogênese é um sujeito cognoscente que “reconstrói o objeto para dele apropriar-se através de um conhecimento e não da exercitação de uma técnica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 277). A partir dessa teoria podemos inferir que o processo de aquisição da língua escrita não possui um fim em si própria, mas é um instrumento para o desenvolvimento que permite a inclusão e o trânsito entre as mais diversas culturas.

A teoria elaborada pelas autoras foi inovadora naquele contexto histórico e continua a possuir grande importância no campo da alfabetização, contudo foi amplamente questionada por aderir os universais linguísticos de Chomsky em sua adequação teórico-descritiva pois eles foram adotados a fim de “dar sustentação ao simplesmente insustentável: a escrita não é e jamais será um fenômeno de origem inata” (SENNA, 2007, p. 214).

A língua escrita não pode ser considerada como língua materna e seu processo de aquisição não pode ser considerado instintivo, tendo em vista que a língua materna não precisa ser ensinada formalmente, e sim apreendida pelas experiências vivenciadas no cotidiano dos sujeitos. Ao passo que a língua escrita, requer que a criança passe por um sistema de ensino formal.

“Enquanto a fala se concretiza em sons articulados, a escrita se materializa através do registro de letras” (MACHADO, 2013). Consecutivamente, a língua oral conserva um sistema de sons e regras de articulação que se diferenciam de sujeito para sujeito, já escrita contém um sistema gráfico e regras ortográficas que fixam sua forma. Isso posto, é impossível assegurar que o grafema e letra possuem o mesmo significado, sendo a letra a unidade material da escrita, e o grafema a sua representação mental.

Por mais que quando “imersa em um mundo onde há presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procure compreender a natureza destas marcas especiais” (FERREIRO, 2001, p. 43) sem um ensino formal e a atuação de um profissional especializado a criança não alcança os níveis mais elevados dos estágios evolutivos determinados na psicogênese. Portanto cabe destacar o papel do professor como um importante mediador do desenvolvimento da língua escrita, não com uma função restrita a observação, mas como um sujeito que observa e estuda a forma como a criança pensa e compreende o mundo para então, desenvolver formas de intervenção e propostas que façam a ponte entre as Zonas Real e a Potencial.

Parafraseando Machado (2013) existem duas vertentes principais nas abordagens sobre a questão mencionada: uma que defende estreita dependência entre a escrita e a fala, definindo a segunda como representação da primeira. A seguinte abordagem nega a relação de dependência e defende uma relação de interação entre os dois fenômenos. Conforme Senna (2011) a língua oral e a escrita são distintas, e que cada uma constitui um sistema

autônomo com usos sociais distintos e estruturas próprias. Vygotsky (2009) complementa que a escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e, desta forma, ainda são pouco acessíveis para a criança.

Dessa forma não cabe ensinar uma a partir da outra, Vygotsky (1989), defende que o desenvolvimento da fala e da escrita ocorrem de formas radicalmente distintas, a fala é desenvolvida de forma orgânica pela criança, já a escrita requer que seja ensinada de forma sistemática por alguém, contudo salienta que a forma de ensinar não lance a “linguagem escrita viva a um segundo plano” (VYGOTSKY, 1989, p. 119).

Assim a leitura e a escrita devem representar algo que a criança necessite, ou seja ter seu sentido negociado para que a criança se sinta integrada às práticas da cultura letrada. A partir dessa necessidade de englobar todas as complexas facetas do processo de aquisição da língua escrita e do conseqüente ingresso a cultura letrada que se gerou os conceitos de alfabetização e letramento, sendo considerados elementos distintos, porém, pertencentes a um mesmo processo.

Entende-se a alfabetização como o estudo do processo de construção e de uso dos diversos códigos da cultura escrita, principalmente, a escrita alfabética, a escrita matemática e as escritas hipertextuais vinculadas às mídias digitais. Quanto ao letramento compreende-se como o conjunto de estudos que focam no mecanismo cognitivo pelo qual os indivíduos se sustentam no processo de alfabetização, nas circunstâncias interculturais que estabelecem os modos de pensamento e os significados no uso do instrumento da alfabetização, no emprego das formas de expressão nos mais diferentes tipos de interação social e entre sujeitos e culturas diversas, além das maneiras que se regula o processo de leitura de mundo.

Quanto à dissociação entre alfabetização e letramento Senna (2011), nos diz que:

Se de um lado a alfabetização focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita, o letramento, de outro, vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação interpessoal com todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo

Para Soares (1998)

A alfabetização é vista como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever. Já letramento como o estado ou condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Mortatti (2004)

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos na sociedade letrada, ou, mais especificamente,

grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Assim sendo, a alfabetização pode ser definida como um processo específico, onde ocorre a aprendizagem do código alfabético em suas duas dimensões: leitura e escrita. Já o letramento, transborda a habilidade de ler e escrever e deve ser compreendido como uma prática social que envolve os sujeitos nos mais diversos usos dos símbolos gráficos, sendo eles desenhos e palavras escritas.

Senna vai um pouco além ao compreender que:

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas sociais ditas letradas. (SENNA, 2003, p.15-16)

De acordo com Smolka (1999, p. 69), “a alfabetização não implica, obviamente, apenas na aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações”, nem envolve apenas uma relação da criança com a escrita. Implica um campo muito maior, que consiste na construção de sentido, no domínio de práticas de comunicação e leitura, no desenvolvimento intelectual, psicomotor, socioafetivo e de leitura de mundo, os quais estão contidos no letramento. Visto isso percebe-se o quão indissociáveis são esses processos, que constituem dois lados de uma mesma moeda.

Smolka afirma:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos (SMOLKA, 1999, p. 63).

Sendo assim o ponto de partida para o desenvolvimento do letramento e da alfabetização na escola abarca o autoconhecimento do sujeito em níveis afetivos, sociais e cognitivos e a partir daí construir uma identidade que mescle as duas maneiras de operar o pensamento: a sua própria, legitimada e reconhecida como capaz de produzir conhecimentos e a científica, que lhe possibilita compreender o mundo de uma forma mais organizada e atuar no espaço público de forma mais planejada.

3.3 Alfabetização e letramento: quanto prática da educação infantil

A fim de contribuir substancialmente para o processo de alfabetização e letramento na educação infantil e proporcionar experiências e práticas significativas de aprendizagem é preciso conhecer e compreender o caminho pelo qual o infante adquire o conhecimento e a história do desenvolvimento do signo na criança o qual foi estudado e denominado por Vygotsky como a Pré-história da linguagem escrita.

Desde o momento do nascimento a criança se envolve em uma relação simbiótica com cultura, a qual lhe permite atribuir significados às coisas, a construir hipóteses sobre como elas funcionam e elaborar saberes no que concerne a escrita antes mesmo de ingressar no ensino formal. Em consequente, se faz necessário pontuar que o processo de aquisição da língua escrita não se dá de forma linear, e sim, é constituído de continuidades e descontinuidades o que para Vygotsky, comprova que o desenvolvimento não é “um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra” (VYGOTSKY, 1989, p. 121).

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.180).

Para o autor esse processo se inicia no gesto de apontar que contém a gênese do signo visual. Em suas palavras: “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 1989, p 121). Pode-se destacar dois pontos onde há uma relação especial entre o gesto e a escrita que são a garatuja e os jogos infantis de faz de conta.

Quanto a garatuja, é definida como subsequente da dramatização por gestos o qual antecede o desenho ou são usadas para explicar seus desenhos. O autor cita como exemplo quando a criança pretende desenhar objetos complexos e apenas representa uma das propriedades do objeto, neste momento “elas não desenharam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo” (VYGOTSKY, 1989, p. 122).

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde -e vimos como se desenvolve -começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.181).

Já a brincadeira imaginativa, assume o papel de gesto representativo quando a criança passa a usar um determinado objeto para representar outro, como por exemplo quando uma criança substitui um lápis por um microfone, ela o faz porque pode aplicar ao lápis o mesmo gesto e intenção que seria aplicado ao microfone, percebe-se assim que é o seu gesto que significa o objeto. Nesse momento a criança já é capaz de representar simbolicamente o que é essencial para a aquisição da escrita visto que a mesma representa “um sistema de simbolismo de segunda ordem” (VYGOTSKY, 1989, p. 125).

Em suma, segundo o autor, a significação desinente, ou seja, decorrente do desenho e do faz de conta é simbolismo de primeira ordem e se rabiscos se constituem de gestos fixados no papel pelo lápis, dessa forma, é o gesto a primeira representação do significado do objeto. Assim o trabalho na educação infantil deve privilegiar e estimular os momentos de faz de conta e os desenhos livres, sempre provocando a criança à construção de significados, visto que o jogo simbólico, o desenho e a escrita são momentos distintos de um mesmo processo, o de alfabetizar.

Percebe-se uma grande confusão em compreender a natureza do trabalho com o código na educação infantil. Sendo necessário, dessa forma, priorizar as discussões acerca das práticas educativas referentes às crianças de quatro a seis anos, que se articulem, mas não antecipem, os processos de Alfabetização. De acordo com Kramer “o objetivo da alfabetização é o de favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase no processo de produção e utilização de textos” (KRAMER, 2020, P.236)

Soares explica que:

[existe uma confusão e] um mau entendimento do que seria trabalhar com a escrita na Educação Infantil. Associam aprender a língua escrita como uma disciplina, uma tarefa pesada que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito, quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer (SOARES, 2003, p.9)

A apreensão acerca do ensino-aprendizado da leitura e da escrita na educação infantil, acaba por cercear o espaço que deveria ser destinado às outras linguagens. Prioriza-se, geralmente, a parte motora do ensino do código sendo o desenho das letras o foco principal do trabalho no segmento, prática que como já foi dito anteriormente mais atrapalha do que ajuda o processo de aquisição da língua escrita e de formação do leitor.

Para Vygotski (1995) o domínio da linguagem escrita pela criança implica em apropriar-se, ao mesmo tempo, de um sistema complexo de signos simbólicos que, certamente, não pode ser realizado, unicamente, de forma mecânica. E, complementa que na realidade esse aprendizado é “[...] el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del

comportamiento infantil. (VYGOTSKI, 1995, p.128 apud GONZÁLEZ, MELLO, 2016, p.2308)

As escolas do segmento deveriam, prioritariamente, ser um espaço de socialização em que as mais diversas linguagens pudessem ser experienciadas, favorecendo e proporcionando condições para o desenvolvimento do potencial comunicativo, criativo e principalmente a possibilidade de a criança pensar cientificamente seu cotidiano.

Las necesidades comunicativas determinan el aprendizaje y la estructura del sistema lingüístico. “el lenguaje es como es por lo que hacemos con él” las tres grandes funciones que el lenguaje cumple:

- metafunción experiencial, organización de la experiencia;
- metafunción interpersonal, mantenimiento de interacciones verbales;
- metafunción textual, producción de mensajes. (GIL, 2017, p. 126)

É preciso levar em conta, também, que o corpo da criança, pré-escolar, ainda não está pronto para a escrita sendo necessárias diversas etapas para o seu desenvolvimento motor, como as descritas na tabela abaixo:

Tabela 1: Etapas preliminares da escrita

Antes de Escrever A Criança			
Precisa Manipular Slime	Precisa Apertar Esponjas	Precisa Alinhavar	Precisa Fazer Transferências Entre Recipientes
Precisa Manipular Vários Tipos de Pinça, como Pregadores	Precisa Pintar com Diferentes Materiais	Precisa Usar a Tesoura e Picar Papel	Precisa Amassar Massinha

Confecção do Autor

Além da questão do desenvolvimento físico é impreterível considerar o caráter social da língua, Ferreiro, caracteriza a escrita “como um modo particular de existência no contexto sociocultural” (FERREIRO, 1995, p. 153). É preciso, portanto, que haja negociação de sentidos e que a criança entenda que a escrita serve apenas como intermédio (ferramenta) para o mundo, como meio de alcançar o conhecimento historicamente construído, sendo oportuno “tomar a realidade como ponto de partida e assim garantir o acesso a novos conhecimentos” (KRAMER, 2020, p.242). Convém “tratar o processo de construção da escrita como um trabalho de descoberta da funcionalidade pragmático-discursiva do texto escrito, sempre em confronto com contextos comunicativos.” (SENNA, 2007, p. 205)

[...] ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida... que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. (VYGOTSKY, 2003, p.133)

Segundo Vygotsky (1989), o conhecimento se edifica nas relações sociais mediado pelos instrumentos e símbolos culturais. E constitui um sistema simbólico provido pela cultura na qual o sujeito está inserido e que possibilita ao homem elaborar representações mentais da realidade. Para o autor, o homem se relaciona com o mundo físico e social através de instrumentos de mediação e de signos. A escrita é, portanto, apropriada pelo sujeito em um processo complexo e singular, sendo assim uma produção cultural e conseqüentemente uma produtora de cultura, que ao ser apropriada pelo sujeito torna-se também produtora de identidades. De acordo com Senna *“La escrita siempre se comprendió la herramienta social básica de la sociedad moderna, motivo que a llevó tornarse símbolo de ciudadanía e integración social.”* (SENNA, 2001, p.5).

O domínio aprofundado dessas aquisições necessita de metodologias de ensino que não enfatizem apenas ensinar letras e conhecer o alfabeto como finalidades em si mesmas, mas, ao contrário, é fundamental o enfoque do sentido e do significado para os estudantes de aprender a escrita padrão da língua materna nas suas diferentes dimensões: gramatical, ortográfica e semântica, de modo que esses indivíduos possam ir além da grafia correta das palavras, mas utilizá-las para a comunicação escrita do pensamento, das emoções, das percepções, ideias; em direção ao desenvolvimento cada vez mais aprofundado das funções psicológicas superiores [abstração, memória lógica, voluntária, formação de conceitos, etc.], tipicamente humanas. (GONZÁLEZ, MELLO, 2016, p.2308)

Posto isso a gênese do trabalho nesse segmento deveria circundar as práticas de letramento, que “mobilizem o alfabetizando a desenvolver a escrita como um processo cognitivo consciente e objetivamente centrado em processos interiores” (SENNA, 2007, p.209). Favorecendo, assim, atividades que promovam a formação de um hábito de leitura e escrita, de trabalho com textos, como por exemplo a leitura de livros, a recontação de histórias por partes das crianças, a confecção de cartazes e listas, o preparo de receitas, teatro de fantoche, entre outras.

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas letradas. (SENNA, 2003, p 15)

Considerando todos os aspectos já mencionados, pode-se afirmar que é função do trabalho na da educação infantil, tornar claro para a criança em idade pré-escolar a importância social da escrita para que essa se submeta, futuramente, a sua arbitrariedade. Em suma, no trabalho com crianças é essencial a presença da brincadeira, da função social da escrita, o contato com os mais variados portadores de texto, a contextualização, a interação

com o objeto de aprendizagem e o estímulo a vontade de aprender que está diretamente relacionado a afetividade.

Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento do pensamento conceitual acontece nos tipos de atividades que têm uma grande intencionalidade e sentido para as crianças. Assim, a etapa de manipulação dos objetos, entendida como atividade prática da criança e a mediação do adulto, concebida como atividade teórica, lhe proporcionam os meios eficazes para desenvolver o pensamento abstrato, lógico e racional. (VYGOTSKY apud GONZALEZ; MELLO, 2016, p.2320)

3.4 Conclusões do capítulo

A história da alfabetização e do letramento no Brasil, foi construída a partir de grandes embates metodológicos, contudo é importante salientar a importância da sua desmetodização visto que é essencial deslocar-se o eixo das discussões de como se ensina (método aplicado) para como se aprende, tornando a criança, de fato, o centro do trabalho docente.

Esse raciocínio permite compreender o processo de alfabetização como um esforço coletivo, que requer ação tanto da comunidade quanto do professor e do estudante como agentes, de igual valor, do processo de construção do conhecimento, nesse contexto cabe ao docente provocar determinadas experiências de escrita que levem a criança a explorar o seu próprio processo de metacognição.

Sendo necessário, portanto, considerar que a alfabetização implica mais do que o mero domínio de um código ou de um instrumento, mas sim a integração em práticas sociais, trazendo para a escola o conhecimento para posteriormente o devolver para o mundo. Ou seja, a leitura e a escrita devem representar algo que a criança realmente necessite, em suma ter seu sentido negociado para que a criança se sinta, de fato, integrada às práticas da cultura letrada.

Dessa forma o ponto de partida do currículo nesse segmento implica o autoconhecimento do sujeito global, isto é, em níveis afetivos, sociais e cognitivos, para então construir uma identidade que transite entre as duas maneiras de operar o pensamento: a sua própria, legitimada e reconhecida como capaz de produzir conhecimentos e a científica, que lhe possibilita compreender o mundo de uma forma mais organizada e atuar no espaço público de forma mais planejada.

Em suma as escolas de educação infantil deveriam ter como foco a socialização dos estudantes e oferecer um espaço em que as mais diversas linguagens pudessem ser experienciadas, favorecendo e proporcionando condições para o desenvolvimento do potencial comunicativo, criativo e principalmente a possibilidade de a criança pensar cientificamente seu cotidiano.

A partir dessa discussão pode-se concluir que a essência do trabalho docente nesse segmento orbita em torno das práticas de letramento, a fim de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma que estejam incluídas no universo social do sujeito e que, portanto, tenham seu sentido culturalmente legitimado. Sendo necessário, para tanto, a adoção de práticas como a de leitura de livros, a recontação de histórias por partes das crianças, a confecção de cartazes e listas, o preparo de receitas, teatro de fantoche, entre outras.

Considerando todos os aspectos já mencionados, pode-se afirmar que é necessário tornar claro para a criança em idade pré-escolar a importância social da escrita a fim de que essa se submeta, posteriormente, a sua arbitrariedade. Para um bom desenvolvimento infantil é necessário, portanto, a presença da brincadeira, da função social da escrita, o contato com os mais variados portadores de texto, a contextualização, a interação com o objeto de aprendizagem e o estímulo a vontade de aprender que está diretamente relacionado a afetividade.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTO

A partir de tudo que foi discutido ao longo dessa dissertação pode-se concluir que um ensino infantil de qualidade é aquele que compreende a criança em sua totalidade (aspectos cognitivos, motores e afetivos), entendendo que qualquer aprendizagem surge dos afetos infantis e são embasados nas suas próprias experiências, pois desde o ato do nascimento a criança se envolve com a cultura, a qual lhe permite atribuir significado às coisas de seu mundo, a construir hipóteses sobre como elas funcionam, e produzir saberes no tocante a escrita antes mesmo de adentrar no ensino formal.

Uma escola de qualidade leva em consideração a criança enquanto sujeito de direitos, cidadã, que tem uma história a ser contada e que pode olhar criticamente o presente, com seus olhos de criança, e com isso inventar um futuro diferente. Ainda mais, uma escola de qualidade trabalha numa perspectiva de humanização, onde a escrita de uma história coletiva seja fruto do resgate da experiência, da capacidade de ler o mundo, proporcionando às crianças a oportunidade de se apropriarem das diferentes formas de produção da cultura. Uma escola de qualidade: deveria estar comprometida com a cultura como experiência, não como recurso metodológico; visa aprender com a cultura enquanto produção humana: suas tradições, costumes, valores e enquanto experiência acumulada no que se refere ao acervo de conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade; deve estar comprometida com o conhecimento, com a possibilidade de fazer do conhecimento não um instrumento de poder, mas a base para se incorporar às diferenças, combatendo as desigualdades.(BARBOSA, 2004, p. 20)

Sendo assim, a construção curricular e, conseqüentemente, as atividades devem ser propostas e construídas coletivamente de forma que de fato se alcance uma educação cidadã, emancipatória e atrelada ao cotidiano. Segundo Kramer (1997, p. 17) uma escola de qualidade está comprometida com a cidadania, com o conhecimento e com a cultura. Contudo, uma proposta curricular organizada a partir dos apontamentos dos estudantes pressupõe considerar a experiência educativa como parte integrante das vivências socioculturais das crianças e não apenas como uma fragmentação disciplinar e racionalizada, relacionada apenas a experiência educacional.

Com a alfabetização e letramento não seria diferente, sendo assim as atividades no segmento devem focar na ludicidade, na brincadeira, na negociação e construção de sentidos e da autonomia, além do próprio desenvolvimento físico da criança, entendendo “a alfabetização [...] como um processo de compreensão e expressão de significados” (KRAMER, 2019, p.236). Considerando que o brincar é fórmula mais privilegiada para o desenvolvimento, pois através dele a criança pensa, se organiza, escolhe, cria e passa a lidar com o mundo de maneira distinta, sendo dessa forma, essencial que esteja presente no

cotidiano escolar. Santos (2002) relata que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e principalmente na infância e deve ser vivenciada não apenas como diversão ou lazer.

Certamente que esse ensino não deve pautar-se em instruções mecânicas, comumente utilizadas na alfabetização no início do Ensino Fundamental. O gosto pela escrita e pela leitura advém do sentido pessoal e do significado social que essas aprendizagens devem ter para cada pessoa. A função desse ensino deve ser a de trabalhar na direção da criação das necessidades e dos sentidos, de forma que cada criança possa aprendê-las. (GONZÁLEZ; MELLO, 2016, p.2319)

Faz-se necessário, então, que os docentes da Educação Infantil reflitam e se sensibilizem com os modos como as crianças são afetadas pelas experiências que vivenciam nas mais diversas situações do cotidiano infantil, compreendendo, dessa maneira, as formas pelas quais as crianças significam o mundo, e partir daí planejar e propor atividades que articulem os diversos modos de pensamento. Portanto, quando se conjectura a construção de um currículo para a Educação Infantil, deve-se considerar a construção de um sujeito social e histórico e, em seguimento, em um espaço que possibilite a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Assim, o presente capítulo pretende apresentar algumas sugestões de práticas lúdicas de alfabetização e letramento para a educação infantil que respeitem o processo de desenvolvimento infantil, considerando que é através do brincar e da experimentação que a criança aprende. Essas atividades foram selecionadas a partir de sites e blogs de educação e de arquivos pessoais da minha experiência quanto educadora.

As competências a serem exercitadas no segmento foram divididas em três categorias – que são indissociáveis e que fazem parte de um mesmo processo de aprendizagem – e que tensionam o desenvolvimento global dos sujeitos. Sendo a primeira nomeada de prontidão cognitivo motora, a segunda como alfabetização e a terceira como letramento ou formação de leitor.

4.1 Prontidão Cognitivo Motora

É preciso, nesse segmento, compreender que a criança ainda não está fisicamente pronta para o ato de escrever sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades viso-motoras e cognitivo-motoras que são essenciais para o futuro ato de escrever. Sempre com foco na ludicidade, na brincadeira e

com significado. Como bem diz Leontiev (1978), o sentido e o significado da atividade precisam estar unidos para que a atividade não seja realizada de forma mecânica.

Prontidão cognitiva e motora: a habilidade de empregar códigos gráficos ou motores demanda do indivíduo a utilização de recursos físicos específicos, que, por sua vez, exigem dele controle imediato sobre órgãos do corpo. Portanto, o aprendizado dos princípios básicos de emprego de um determinado código (comportamento esperado a partir do primeiro objetivo do processo de alfabetização) exige do indivíduo ser capaz de controlar mentalmente seu corpo e estar capacitado a realizar ações motoras específicas. (SENNÁ, 2019, p. 263)

Deve-se, então, apresentar uma série de atividades que burilem o corpo infantil para uma futura experiência com a escrita. Atividades como o alinhavar, o exercício do movimento de pinça, percursos, a manipulação de diversos materiais (massinha, areia, lixa, espuma, etc), recortes diversos (seja com papel, papelão, massinha, com tesoura, com palito ou com a mão), colagem, pintura livre com os mais variados recursos (tinta, lápis, giz, areia, etc), o equilíbrio e a transferência de materiais entre recipientes são alguns exemplos de atividades que exercitam a chamada prontidão cognitiva e motora.

Seguem algumas imagens de atividades que desenvolvem essas habilidades.

Figura 1: Criança passando missangas, grossas, em tecido aramado



Fonte: ToddlerApproved 2021

Figura 2: Alinhavado de missangas em palitos



Fonte: FuntasticLife 2021

Figura 3: Criança fazendo um cordão com macarrão



Fonte: AlunoOn 2021

Figura 4: Menina alinhavando com cadarço em uma placa de borboleta



Fonte: FunEdu 2021

Figura 5: Crianças pegando objetos com uma pinça grande



Fonte: Sugestaodeatividades 2021

Figura 6: Criança cortando massinha com uma espátula



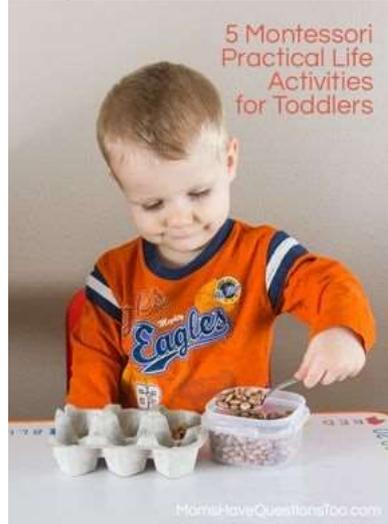
Fonte: OncePerfectDay 2021

Figura 7: Criança cortando massinha com tesoura



Fonte: OncePerfectDay 2021

Figura 8: Criança transferindo feijões entre recipientes com uma colher



Fonte: MyLifeandKids 2021

Figura 9: Criança varrendo pedrinhas para uma pá



Fonte: Pinterest 2021

Figura 10: Criança transferindo um líquido entre recipientes com uma seringa



Fonte: Share&Remember 2021

Figura 11: Brincadeira de transportar/equilibrar um balão de água em uma colher



Fonte: Tempojunto 2021

Figura 12: Transferência de areia entre recipientes com colher e funil



Fonte: Educardiver 2021

Figura 13: Desenho (sol) na areia



Fonte: Educainfantiltiacacau 2021

Figura 14: Seleção/separação de objetos por cores com uma pinça grande



Fonte: KinderBegeistern 2021

Figura 15: Pareamento/encaixe de palitinhos nos buraquinhos correspondentes (com base nas cores)



Fonte: SouMãe 2021

Figura 16: Transferência de bolinhas entre recipientes com os pés



Fonte: Semeynaya-Kuchka.ru 2021

Figura 17: Pareamento de tampinhas em seus tubos correspondentes (com base nas cores)



Fonte: LearningandExploringThroughPlay 2021

4.2 Alfabetização

No que tange o processo de alfabetização, o trabalho nesse segmento não deve priorizar cópias nem a grafia correta das letras e das palavras pois o seu uso pressupõe uma racionalização da língua que deve ser negociada com a criança. Assim deve-se focar em apresentar as letras em um contexto de ludicidade a fim de que as crianças possam reconhecê-las e associá-las a objetos de afeto, como a letra do nome do amiguinho, de algum familiar, de um brinquedo ou da sua comida favorita, os cards com os nomes das crianças são excelentes aliados nesse momento.

Dessa forma a criança descobre que pode não apenas desenhar objetos, mas que pode, também, desenhar palavras. Os signos escritos começam a funcionar como representações e a sua compreensão ocorre, inicialmente, por intermédio da linguagem falada. E aos poucos a criança passa a compreender a escrita como uma tecnologia da humanidade que tem como objetivo registrar informações e torná-las conhecidas pelos sujeitos sociais de uma mesma cultura.

Segundo Senna (2019, p. 179) entende-se “por alfabetização o conjunto de estudos e teorias que têm por objetos o processo de construção e de uso dos diferentes códigos da cultura escrita moderna, especialmente, a escrita alfabética”. Assim a alfabetização, a cultura e a afetividade conservam uma íntima relação, visto que, a escrita é uma produção cultural imbuída de afetividade, por ser subsequente do desejo de nos expor aos outros falando de nós e de nosso mundo.

Nessa etapa é proveitoso trabalhar - no campo da oralidade - com parlendas, músicas, jogos de palavras, escrita livre e direcionada com diversos recursos, pareamento e separação de letras, números e formas explicitando as suas diferenças. É interessante, também, criar um caderno de escrita espontânea onde a criança poderá usar sempre que quiser escrever, assim, será mais fácil acompanhar o processo de construção da escrita pela criança.

Alguns bons exemplos de jogos de palavras são: a brincadeira *eu vejo com meus olhinhos*, que consiste em a criança escolher um objeto que esteja em seu campo de visão e falar o começo da palavra, em seguida os colegas devem descobrir o objeto escolhido (*eu vejo com os meus olhinhos uma coisa que começa com lá – lápis*); ou um jogo da memória ou dominó com rimas onde a criança deverá juntar as palavras a partir da última sílaba; ou em uma brincadeira imaginativa onde uma bela fada madrinha ou uma bruxa má distribuirá feitiços, porém o feitiço só dará certo se rimar, *com essa varinha, transformo você em uma galinha*, então a criança enfeitada deverá imitar uma galinha.

O principal é que as brincadeiras propostas partam dos afetos infantis, seja no faz de conta, na pescaria ou no arremesso, as letras, palavras ou figuras selecionadas devem possuir algum significado para a criança e partir de objetos, pessoas ou situações reais que são vivenciadas no cotidiano infantil.

Deve-se estimular que a criança crie associações entre as letras e as palavras escritas as coisas que já conheceram no campo do real como por exemplo o b de branca de neve (princesa favorita) ou o m de Maria (nome da colega), é interessante também etiquetar o ambiente para a criança associar a palavra ao objeto que está usando, como a cadeira ou a massinha.

Seguem algumas imagens de alguns recursos que promovem essas habilidades, contudo é importante destacar que a essência do desenvolvimento infantil está na intencionalidade e nas pontes com o seu universo cultural e não no recurso proposto em si.

Figura 18: Jogo de arremesso e pareamento de vogais



Fonte: AlunoOn 2021

Figura 19: Monstro que come letras, selecionadas por pareamento



Fonte: HappyTotShelf 2021

Figura 20: Pescaria/
pareamento de letras



Fonte: PlanningPlaytime 2021

Figura 21: Desenho das
letras em areia



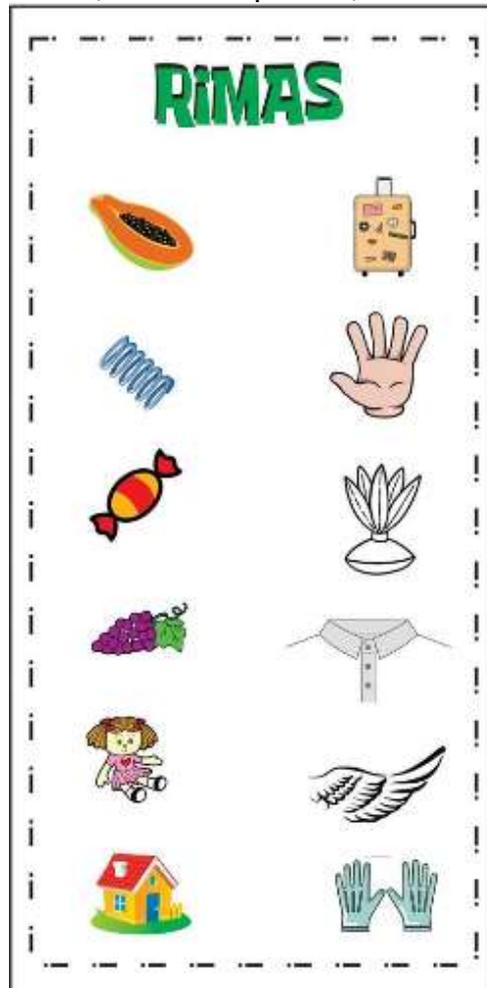
Fonte: CriandocomApego 2021

Figura 22: Pareamento das letras com pregadores



Fonte: Activelittles 2021

Figura 23: Jogo de rimas, selecionar as duas imagens que rimam (mamão e mão, mola e gola, bala e mala, uva e luva, boneca e peteca, casa e asa)



Fonte: Bloguinhovania 2021

Figura 24: Jogo da memória de rimas



Fonte: DiariodaTiaMari 2021

Legenda: (vassoura e tesoura, boneca e caneca, pente e dente, bola e cola, gato e pato, janela e panela, pincel e anel, abelha e ovelha, chocolate e abacate, minhoca e pipoca)

Figura 25: Dominó de rimas



Fonte: Educacaoespecial-nedivonfruauff 2021

Legenda: (castelo, chinelo; cogumelo, pimenta; noventa, quiabo; nabo, caneta; chupeta, carretel; anel, boliche; sanduiche, capim; pudim, cavalo; gallo, bola; cola, prato)

4.3 Letramento ou Formação de leitor

O letramento, é considerado, a gênese do trabalho na educação infantil, e consiste em construir uma relação afetiva e carregada de significado entre a criança e o texto escrito, além de apresentar a criança ao universo letrado e conseqüentemente a um mundo de possibilidades, para tal é preciso compreender que a escrita transborda os muros da escola e representa, de fato, todo um processo histórico cultural.

O conceito de letramento foi concebido com a intenção de reforçar a necessidade de que o trabalho de alfabetização seja parte e consequência de todo um processo de desenvolvimento cognitivo. Deste processo, espera-se que o sujeito seja capaz, isto sim, de transitar como cidadão em um mundo cartesiano, de ter voz pública e de planejar sua vida com autonomia. (SENNA, 2019, p.185)

Mesmo antes de entrar na escola a criança já tem contato e já construiu uma relação e algumas hipóteses com relação aos textos do seu cotidiano, cabe a escola auxiliar e mediar esse processo através de brincadeiras e experiências lúdicas que promovam a imaginação e o encantamento infantil. De acordo com Senna (2019)

Trata-se de um processo de desenvolvimento que interfere em múltiplas esferas da cognição, desde a representação e orientação global psicomotora, incluindo as representações lógico-causais e essenciais, até as representações socioafetivas de um sujeito que se abre a distintas esferas de socialização. Por letramento, se compreende, então, um projeto de socialização desenvolvido pela escola por meio de um processo que promova o desenvolvimento dos sujeitos, a partir de diferentes fenômenos associados a pontos de vista teórico-científicos os mais diversos. O processo de letramento envolve, também, uma perspectiva mais ampla acerca do tempo do aluno: não se trata mais de um momento episódico na história escolar, com limites de tempo fixados a partir de um padrão único, mas uma preocupação constante, por toda a vida, uma vez que cada estágio de desenvolvimento desencadeia um novo estágio de socialização e um novo processo de letramento se inicia. (SENNA, 2019, p. 186)

A principal aliada nesse processo, tanto de encantamento quanto entrada no universo letrado, é a contação de histórias, porém, é preciso destacar que ela vai muito além ao ato de pegar um livro e ler para uma criança, ela demanda a imersão (por parte do adulto) a um mundo imaginário e criativo que promove assim, o compartilhamento de histórias e experiências.

Pode-se utilizar diversos recursos como fantoches, dedoches, luvas e teatrinhos, porém é preciso lembrar que a construção de conhecimento não se dá de forma unilateral, o professor fala e a criança aprende, e sim, através de um processo dialógico. Portanto é necessário criar situações onde a criança é protagonista da sua própria história, promovendo rodas de conversa e brincadeiras onde as crianças possam encarnar, criar e vivenciar as experiências dos personagens, que deixam de ser figura estáticas de um livro e se tornam companheiros de aventuras.

Esses momentos de aventura, podem ser, posteriormente, sistematizados através de maquetes, desenhos ou cards de histórias, onde por meio de figuras as crianças deverão recontar a história, considerando os seus personagens e a sua cronologia. Além da possibilidade de criar novas histórias ao misturar os cards (como na figura 35).

É importante também que a criança tenha acesso e compreenda as diversas funções comunicativas do texto escrito, para isso, pode-se confeccionar listas, cartazes, fazer pesquisas em livros, jornais e revistas, confeccionar cartas, cartões e bilhetes, ler e preparar receitas. Um bom exemplo de atividade seria a produção de uma festa de massinha, onde oralmente será sugerido pelos estudantes os itens que compõem uma festa (alimentos, bebidas, enfeites, etc), enquanto a professora escreve uma lista desses itens e os nomes das crianças que irão fazê-los.

Ou seja, as práticas de letramento não se retêm no uso e na análise do texto escrito em si, e sim em práticas que provoquem integração social por meio de atividades integradas que promovam o desenvolvimento da socialização e do contato com experiências de vida em que a escrita seja construtora de significado. Segue algumas imagens de atividades que desenvolvem essas habilidades.

Figura 26: Fantoche de colher de pau da história dos três porquinhos



Fonte: Professorajuce 2021

Figuras 27: Fantoche das casas (cenário) da história dos três porquinhos



Fonte: JackieBoyle 2021

Figura 28: Atividade de ciranda do livro, folha dividida em três quadrados numerados onde a criança deve desenhar o início, o meio e o fim da história lida

CIRANDA DO LIVRO

Desenhe o começo, o meio e o final do livro:
Criança desenha adulto escreve!

NOME DO LIVRO: _____

<p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">1</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 80%; margin: 5px auto; height: 20px;"></div>	<p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">2</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 80%; margin: 5px auto; height: 20px;"></div>
<p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">3</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 80%; margin: 0 auto;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 80%; margin: 5px auto; height: 20px;"></div>	

Fonte: Acervo pessoal

Figura 29: Luva de contação de história (fazendinha)



Fonte: SandraMachado 2021

Figura 30: Fantoche da Cuca



Fonte: Educandocomsimplicidade 2021

Figura 31: Dedoche das princesas



Fonte: VereFazer

Figura 32: Teatralização da história dos três porquinhos



Fonte: M4Whiteley 2021

Figura 33: Teatro de fantoche (personagens: membros de uma família)



Fonte: Makeitcoats 2021

Figura 34: Jogo Era uma vez; cards de personagens (castelo, princesa, camponês, poção, bruxa, sapa)



Fonte: Mungfali 2021

Figura 35: Cards com cenas da história da cinderela



Fonte: Eidikidiapaidagogisi 2021

Figura 36: Receita ilustrada de muffin



Fonte: Mixidão 2021

Figura 37: Maquete do reino das águas claras (história do sítio do picapau amarelo)



Fonte: Acervo pessoal

4.4 Conclusões do capítulo

Tendo em vista tudo o que foi discutido quanto ao processo de ensino aprendizagem na educação infantil conclui-se que é necessário que os educadores compreendam que as crianças são afetadas pelas experiências que vivenciam nas

mais diversas situações do cotidiano infantil, e estas são as bases que estruturam a construção do conhecimento e significam o mundo infantil.

Portanto, é a partir dessas bases que o docente deve planejar e propor atividades que transitem entre os modos de pensamento. Assim, ao se conjecturar a construção de um currículo para a Educação Infantil, deve-se levar em conta a construção de um sujeito social e histórico e, conseqüentemente, em um espaço que permita a integração entre os diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Dessa forma, ao planejar as atividades a serem propostas para o segmento o educador deve levar em conta o desenvolvimento global da criança e a sua etapa de desenvolvimento a fim de não queimar etapas e propiciar uma melhor aprendizagem. Levando em conta que, nesse segmento, a criança ainda não está fisicamente pronta para o ato de escrever sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades viso-motoras e cognitivo-motoras, sempre associadas a um contexto de uso, de ludicidade e de brincadeira.

Quanto a natureza do trabalho de alfabetização, deve-se focar em apresentar as letras e palavras em um contexto de ludicidade buscando que as crianças possam reconhece-las e associa-las a objetos de afeto, como a letra do nome do amiguinho, de algum familiar, de um brinquedo ou da sua comida favorita, a fim de que a criança descubra que não apenas pode desenhar objetos, mas que pode, também, desenhar palavras. Porém, se faz necessário ressaltar que a gênese do desenvolvimento infantil está na intencionalidade e nas pontes construídas com o universo cultural infantil e não na atividade proposta em si.

No que tange as práticas de letramento é preciso assumir que o texto transborda os muros da escola e representa, de fato, todo um processo histórico cultural. Sendo, portanto, necessário ter como foco a construção de uma relação afetiva e carregada de significado entre a criança e o texto escrito. Levando em conta que construção de conhecimento não se dá de forma unilateral, e sim, através de um processo dialógico.

Dessa forma, conclui-se que alfabetização, a cultura e a afetividade compartilham de uma íntima relação, considerando que, a escrita é uma produção cultural imbuída de afetividade. Dessa forma cabe, ao docente, propor situações onde a criança assuma o protagonismo da sua própria história, promovendo rodas de conversa e brincadeiras onde as crianças possam encarnar, criar e vivenciar

experiências que lhes permitam construir uma relação significativa, prazerosa e de carinho com o texto escrito.

CONCLUSÃO

Conhecer os estudos de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon do mesmo modo que estudar a discussão dos seus interlocutores, é essencial para compreender o processo de aprendizagem infantil e conseqüentemente alcançar uma prática curricular mais efetiva, que respeite o processo de desenvolvimento infantil e que faça cumprir os direitos constitucionais da criança. Bem como proporcionar argumentos que contraponham as práticas de antecipação dos conteúdos do ensino fundamental para a educação infantil, que, infelizmente, se tornam mais comuns a cada dia.

Defendendo, assim, práticas que almejam o desenvolvimento global da criança e que tenham como ponto de partida os seus afetos, a experiência, a brincadeira, a ludicidade e que, acima de tudo, respeite o tempo e as necessidades da criança, articulando, dessa forma, atividades compatíveis com a etapa do desenvolvimento em questão e que de fato fomentem a inteligência e não cerceiem o desenvolvimento.

Assumindo que, nesse segmento, o corpo da criança ainda não está pronto para o ato de escrever sendo, dessa forma, necessário atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades viso-motoras e cognitivo-motoras, sempre associadas a um contexto de uso, de ludicidade e de brincadeira.

A partir da leitura dos aportes normativos, defende-se a construção de um currículo mais flexível, edificado no cotidiano e nas experiências infantis, com propostas apresentadas, tanto, pelo professor quanto feitas pela criança, em parceria. Onde criança opine e atue, livremente, e seja protagonista do seu próprio desenvolvimento. Compreendendo o processo de alfabetização e letramento como um trabalho coletivo, que requer ação tanto da comunidade quanto do educador e do estudante como agentes, com igual peso, na construção do conhecimento. Assim, cabe ao docente provocar determinadas experiências de leitura e escrita que auxiliem a criança a desenvolver seu próprio processo de metacognição.

Dessarte, se torna essencial promover vivências onde o real é assumido como fonte, inspiração e objetivo final do currículo. Posto isso a escola tem um papel que transborda a função de adestramento de capacidades que em nada afetam a realidade cultural do estudante. O docente deve assumir um papel de mediador e fomentador de experiências construtoras de significados. Para tal não é preciso a adoção de metodologias, apenas da presença ativa, da escuta e da experimentação

de situações que estimulem o potencial comunicativo, criativo e a possibilidade de o sujeito pensar cientificamente seu cotidiano, de forma que a criança, de fato, se torne, o centro do trabalho docente.

Dentre essas experiências o brincar ocupa um lugar de destaque, pois é considerado eixo fundante do processo de ensino aprendizagem, onde estimula-se a imaginação e construção ativa da criança, permitindo o seu desenvolvimento integral e o aprimoramento da autogestão, da criatividade, da imaginação, das relações socioculturais e interpessoais.

Ou seja, é através do brincar que a criança aprende e vivencia sua cultura, é onde lhe é permitido encarnar os mais diversos papéis sociais. O que constitui a gênese do trabalho de alfabetização e letramento no segmento, que é a aquisição de um instrumento que permite a inclusão e o trânsito entre os mais variados contextos culturais de escrita.

Assim, para um bom desenvolvimento infantil se faz necessário, no cotidiano escolar, a adoção de brincadeiras, a negociação da função social do texto escrito, o contato com os mais variados portadores de texto (livros, revistas, jornais, receitas músicas, anúncios, entre outros) a contextualização, a interação com o objeto de aprendizagem e conseqüentemente ao incentivo ao desejo de aprender que está diretamente relacionado a afetividade.

As experiências propostas devem focar em apresentar as letras e as palavras em um contexto de ludicidade estimulando que as crianças as reconheçam e associem a objetos de afeto, como a letra do nome do amiguinho, de algum familiar, de um brinquedo ou da sua comida favorita, a fim de que a criança construa uma relação prazerosa e significativa com o texto, experiências tais que sejam confeccionadas através de um processo dialógico e que possuam intencionalidade e construam pontes com o universo cultural infantil.

Assim, conclui-se que a alfabetização, o letramento, a cultura e a afetividade integram uma estreita relação e fazem parte de um mesmo processo indissociável, visto que, a escrita é uma produção cultural que remete afetividade. Dessa maneira a escola deve incluir no seu planejamento curricular hábitos de escuta, brincadeira, pesquisa e diálogo, em situações que permitam que a criança construa e desconstrua suas próprias hipóteses acerca do conhecimento de forma exploratória, colaborativa e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2005.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: **Priori**, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 231-258.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e cognição**: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução M. W. B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: *Novas Diretrizes para a Educação Infantil*. **Salto para o futuro**, ano XXIII, n. 9, jun. 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Prática cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009, p. 1-111.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BICHARA, Ilka; BECKER, Bianca; SEIXAS, Angélica. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA**, Porto Alegre, v.43, n. 4, pp. 541-551, p.542 a 551, out/dez 2012

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 26 de dez. de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **RESOLUÇÃO Nº 5**. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, **Plano nacional de educação**, (MEC/SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, A.M.A. & PONTES, F.A.R. (2003). Brincadeira é cultura. In A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F. A.R. Pontes & I. D. Bichara (orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca** (pp.15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.

CONTI, L.D. & SPERB, T.P. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 17(1), 59-67.

CORSARO, W.A. (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez.

_____; Eder, D. (2011). **Children's peer cultures**. Review Literature and Arts of the Americas, 16(1990), 197-220.

DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget, **Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia Na Educação**. 3 ed, São Paulo: Cortez, 2010

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1976.

FERREIRO, Emília. **Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças** In: CASTORINA, José Antônio et Antônio-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles (et al.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. Psicopedagogia On-line, 2002. **Um estudo sobre a lateralidade como fator influente na alfabetização**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/download/lateralidade.doc>>. Acesso em: 13 jun. 2010.

FILHO, G. A. J. A educação do educador: a Pedagogia respondendo às paixões. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, L. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GILL, J.M. **Sobre el papel del lenguaje en el “fracaso escolar”**. In: *Didactica. Lengua y Literatura*. v. 29, 121-137, Mardel, 2017

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2306–2324, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9195. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9195>. Acesso em: 23 mar. 2021.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva & SANTOS, Lucíola (ed.), **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (p. 418–437). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Didática e Prática de ensino). 2010.

INFORMAL, **dicionário** (2019) Disponível em:
<<https://www.dicionarioinformal.com.br/afetividade/>> Acesso em 03/ 02/2021

JAMES, Allison & PROUT, Alan. **A new paradigm for the Sociology of childhood?**

Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London 1997 (second edition). The Falmer Press. p. 7-34.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Cadernos de Pesquisa, 42, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1982.

KRAMER, Sonia (Org.). **Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, S. **Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber**. In S. Kramer, M. F. Nunes, & C. Carvalho. Educação Infantil: formação e responsabilidade (pp. 309-329). Campinas: Papyrus. 2013

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria; PACHECO, Alessandra; OLIVEIRA, Andrea; MARTINS, Aline. **Encontros e Desencontros de Crianças e Adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber; Pro. posições**. vol. 27, n. 2 (80). São Paulo, SP. Maio/Ago. 2016

KRAMER, Sonia.. **“Alfabetização: Dilemas e Práticas”**; Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf, vol. 1 n.9, Belo Horizonte, MG. Jan/jul. 2019

KRAMER, S. **ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 9, 24 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 19, p. 20–28. 2002.

LEWIS, Melvin; WOLKMAR, Fred R. **Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência**. 3. ed. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1993.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **A Estruturação da Inteligência do Pré-Escolar segundo Piaget**. Rio de Janeiro: Anima, 1984

LIRA, Natali Alves Barros, RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância do brincar na educação infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5, n 1, 2014

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. **A escrita alfabética, sua natureza e representação**: Contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006.

_____. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

MOLINA, Silvia Eugenia. **A organização das construções cognitivas a partir da constituição subjetiva**. In: Escritos da Criança, n. 4, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001. p. 13-17.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEDROSA, M.I. & SANTOS, M.F. (2009). Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez.

POPKEWITZ, T. S. **História do currículo, regulação social e poder**. In: SILVA, T. T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173 - 210.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003 e 2004. Publicado no Livro Brincares, 1 edição, editora UFMG, 2005.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, Fortaleza, v.23, n.2, p. 170-180, jul./dez.2008.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SENNA, I. A. G. **Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização**. In: alfa (são paulo), v.39, p.221- 241,1995.

_____. **O currículo na escola básica**: caminhos para a formação da cidadania. Rio de Janeiro: Dunya,1997.

_____. (2001) "**Letramento e desarrollo humano en contextos interculturales**". In: Congresso Internacional Virtual de Psicologia Educativa. Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleares / Cibereduca.com.

_____, Luis Antonio Gomes. **Orientação para elaboração de Projetos Acadêmicos de Pesquisa-Ação em Educação**. Papel Virtual, Rio de Janeiro, 2003b.

_____, Luis Antonio Gomes. O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento. In: **Educação e linguagem**. São José dos Campos, 2003, n. 7, pp. 200-216.

_____. **Letramento**: Princípios e processos. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____.; GODOY, Elena. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____.; DAINEZ, Débora. **Itard e Vigotski: um diálogo possível?** In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel; DAINEZ, Débora (org.). O Garoto Selvagem e o Dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos. Campinas: Mercado das Letras, 2017. 280p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Simplificar sem falsificar**. Revista Educação - guia da alfabetização, n.1. São Paulo: Segmento. 2003.

SOUZA, Maria Thereza C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. . In: ARANTES ,V. A.; AQUINO , J. G. (Eds.). **Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas**. Campinas, SP: Ed. Summus, 2003

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa**. CARBALLAL, Carmen (Trad.). São Paulo: Madras, 2008.

TRILLA, Jaume; PUIG, Josep Maria. **A pedagogia do ócio**. Valério Campos (trad). 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. **Concrete human psychology**. Soviet Psychology, 1989.

_____. **Obrasescogidas**. Tomoll.Madrid:Visor Distribuidores, S.A., 1993.

_____. **Fundamentos de defectologia.** In: VYGOTSKI, L.S. (Org.). Obras escogidas (Tomo V). Moscú: Editorial Pedagógica, 1997.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil.** Teias: Linhas críticas Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

_____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Antonio Machado Libros, S.A., 2006.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual GIS. Coppe/ UFRJ, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor. (Original publicado em 1931), 2013.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.

YOUNG, Michael. **Teoria Do Currículo: O Que É E Por Que É Importante.** Instituto de Educação, da Universidade de Londres (Reino Unido). Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014