



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DA PRÉ-ESCOLA

SARAH ALVES DE CARVALHO

Brasília

Novembro 2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SARAH ALVES DE CARVALHO

AS BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DA PRÉ-ESCOLA

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília

Novembro 2016

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Guerra
Suplente – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos aqueles que ainda acreditam que a educação é transformadora, que pode formar cidadãos críticos e inovadores para que possamos viver em uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado o dom da vida e por ter me guiado.

À minha querida mãe, que me apoiou, me incentivou, teve paciência e carinho durante essa jornada.

Aos estimados professores da FE que contribuíram de forma significativa a minha formação não somente profissional, mas também pessoal.

À minha querida orientadora, que aumentou o meu interesse pela educação infantil, pelas orientações e direções com tanta sabedoria na realização desse trabalho.

As minhas amigas de faculdade que estiveram comigo nessa caminhada, dentre elas, Larissa, Catharina, Raiane, Thais e especialmente Gileade, que me acompanhou mais de perto na realização desse trabalho.

As crianças e a professora da turma que me receberam de forma carinhosa e contribuíram na realização desse trabalho.

A tia Suely, que me orientou na escolha da escola onde a pesquisa foi realizada, pelas conversas informais produtivas e por todo o incentivo.

E ao meu amado noivo, que esteve comigo em toda essa trajetória na UnB, pelo carinho, apoio e companheirismo. Agradeço imensamente por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e também nos mais felizes.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho pesquisou a brincadeira como estratégia pedagógica no processo de construção da linguagem escrita, tendo como objetivo geral, pesquisar o uso das brincadeiras como mediadores no processo de construção da linguagem escrita em uma sala de 1º período da educação infantil; e como objetivos específicos analisar a atividade de aprendizagem de vogais por meio de brincadeiras e observar o uso do bingo para a aprendizagem da palavra oral com a imagem. Após uma visão histórica das concepções de infância e do atendimento e legalização do ensino na educação infantil, abordamos a utilização da brincadeira no processo de construção da linguagem escrita, como essa brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança e como ocorrem as brincadeiras de cunho pedagógico em uma sala da educação infantil. Buscamos referenciar nosso trabalho em autores como Vigotski (1984, 2008), Luria (1998), Teberosky (2011), Hall (2006), Elkonin (2009), entre outros. O estudo empírico com abordagem qualitativa foi um estudo de caso com base na observação do contexto de uma turma de pré-escola de uma escola da rede pública do Distrito Federal, com crianças de quatro e cinco anos de idade matriculadas. Observamos três atividades propostas pela professora que tinham a brincadeira como estratégia pedagógica na construção da linguagem escrita. Os resultados mostraram que a professora já deu início ao processo de alfabetização das crianças de maneira lúdica e que as crianças têm uma grande recepção quanto às atividades lúdicas. Além de aceitarem a proposta da brincadeira, dedicam-se as essas atividades e trabalham em conjunto, uma ajudando a outra em suas dificuldades. Dessa forma, fica claro que as atividades pedagógicas que levam a brincadeira como estratégia pedagógica contribuem para o processo de construção da linguagem escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincadeira, Desenvolvimento Infantil, Escrita.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – As principais características das linguagens	26
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O jogo educativo	44
Figura 2 -O material trabalhado	44
Figura 3 - Material utilizado imagens escritas	47
Figura 4 - Material utilizado palavras	47
Figura 5 -Material utilizado	51
Figura 6 - As crianças brincando	51

LISTA DE SIGLAS - ABREVIATURAS

Constituição da República Federativa do Brasil - CF

Currículo em Movimento da Educação Básica - CMEB

Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Infantil – CMEB-EI

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Faculdade de Educação - FE

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

Política Nacional de Educação Infantil - PNEI

Programa Universidade para Todos - PROUNI

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

Universidade de Brasília - UNB

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
I – MEMORIAL	13
II - MONOGRAFIA	18
INTRODUÇÃO	18
OBJETIVOS	19
CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA, LINGUAGEM ESCRITA E BRINCADEIRA	20
1.1 O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA	20
1.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E A LEGISLAÇÃO	22
1.4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
1.5 A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
1.6 BRINCADEIRA: ELEMENTO PRIMORDIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	33
1.7 O BRINCAR, A LINGUAGEM ESCRITA E O PROFESSOR	36
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA	39
2.2 PARTICIPANTES	40
2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS	40
2.4 PROCEDIMENTOS DE CONTRUÇÃO DE DADOS	40
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS	41
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	43
3.1 - PARA RESPONDER AO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO “ANALISAR A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DE VOGAIS POR MEIO DE BRINCADEIRAS”	43
3.1.1 Atividade 1: Conhecendo as vogais	43
3.1.2 Atividade 2: Brincando com as imagens e as vogais	47
3.2 PARA RESPONDER AO SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO “OBSERVAR O USO DO BINGO PARA A APRENDIZAGEM DA PALAVRA ORAL COM A IMAGEM”	51
3.2.1 Atividade 3: Bingo sonoro	51
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	56
REFERÊNCIAS	58

APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem como foco a reflexão sobre as brincadeiras utilizadas pela professora como estratégia pedagógica na construção da escrita de crianças de quatro e cinco anos de idade da educação infantil. Observamos três atividades que envolveram a brincadeira nesse processo de escrita infantil, levando em consideração que a brincadeira é um fator primordial no desenvolvimento da criança.

A primeira atividade “Brincando com as vogais” tinha como proposta ajudar a criança a conseguir fazer a relação com e grafia com apoio de algumas dicas. A segunda atividade “Brincando com as imagens e as vogais” tinha como proposta de que a criança fizesse a relação som e grafia apenas com o apoio de figuras. A terceira atividade “Bingo sonoro” tinha como proposta a relação dos sons que a criança já conhece com suas respectivas imagens representantes.

Observamos que a brincadeira promove um ambiente diferenciado na sala de aula. As crianças têm boa recepção das brincadeiras de cunho pedagógico e a utilização delas pela professora ajuda as crianças a perceberem e a fazerem assimilações sonoras e gráficas das palavras, além de proporcionar aspectos avaliativos em outras linguagens infantis, como a fala e os gestos. Uma vez que, por meio das brincadeiras, a professora pode verificar a aprendizagem das crianças de forma que não leve em consideração somente por atividades que as crianças realizam com papel e lápis.

Esse trabalho está desenvolvido em três partes: Memorial, Monografia e Perspectivas Profissionais. No memorial trazemos um breve relato da nossa caminhada escolar até a universidade, o que vivemos no seu interior e alguns fatores que nos levaram a pesquisar a brincadeira e a escrita. Na monografia temos o referencial teórico, no qual pudemos estudar as ideias de alguns autores e de determinados documentos oficiais do Estado Brasileiro relacionados a educação infantil que nos trouxeram elucidações quanto ao tema, a metodologia utilizada nas análises e discussões dos resultados observados. E na terceira parte do trabalho, estão nossas considerações sobre nossa profissão e o que almejamos fazer no futuro.

I – MEMORIAL

Escrever sobre si é um ato desafiador, mas as reflexões também são momentos reveladores da realidade. A única coisa que me vem à cabeça ao escrever esse memorial é o que vou selecionar para falar, já que foram tantas vivências diferentes, cada momento único que me construiu e que formou o que sou hoje.

A educação infantil, o momento mais lindo da minha vida acadêmica, era tão prazeroso descobrir que aquelas letras tinham um som e que elas formavam palavras, frases e o que falamos são representadas por esses símbolos. Tudo me encantava de tal forma, que eu desejava permanecer por muito tempo naquele mundo de conhecimento.

As histórias que contavam em sala de aula, os livros que nos davam para ler, eram tudo mágico. Eu ainda não sabia ler palavras, mas eu sabia ler aquelas imagens e, na minha cabeça, eu montava várias histórias. Os momentos em que podia brincar junto com os coleguinhas de sala eram tão bons; correr, brincar de casinha, e muitas outras brincadeiras. Bate até uma saudade daquelas duas escolas, uma chamada Mundo Encantado e a outra AEIOU.

Depois de vivências espetaculares em todas as séries da educação infantil, vieram os primeiros anos do ensino fundamental, não era tão gostoso quanto à educação infantil, mas também era muito bom, foram descobertas fantásticas, sobre o corpo humano, a natureza, e outras milhares de coisas. Lembro-me exatamente da experiência da que fiz na 1^o série (denominação da época), o feijão que crescia no algodão, ou da dobradura de uma flor que se colocada na água; as pétalas se abriam apenas com o contato com a água. Eu amava resolver os probleminhas de matemática que a professora passava, me sentia tão inteligente.

Eu era uma aluna muito boa nessa época, no entanto, sempre tinham aqueles errinhos. Lembro-me bem depois de uma reunião de pais, minha mãe chegou em casa dizendo que eu estava indo muito bem, porém, ficava “engolindo” algumas palavrinhas durante o texto, o que segue comigo até hoje; ao escrever um texto, às vezes, esqueço-me de escrever uma palavra assim como fazia quando pequena.

Então, após os anos iniciais do ensino fundamental, vieram os anos finais, o que me desencantou de muita coisa. Naquele período eu enxergava que estava crescendo e não tinham mais aquelas coisas tão legais da educação infantil e dos

anos iniciais do ensino fundamental. Amava fazer pinturas, por mais que não tivesse habilidade nas artes, gostava muito de desenhar e pintar. Quando cheguei a essa etapa de ensino, não tinham mais essas coisas nas aulas de artes, a gente falava sobre coisas históricas, pintores e outros. E assim todo encantamento foi se perdendo, até o fim da 8^o série.

E junto com o ensino médio, chegou à adolescência. Foi uma fase muito difícil, aquela aluna que era tão boa, não era mais tão boa, e todo aquele amor pelo conhecimento tornou-se uma preguiça imensa de ir à aula.

O ensino médio foi uma época complicada, não pensei que um dia sairia de lá sem nenhuma reprovação. Tudo era difícil, aquela quantidade imensa de matérias, muitas não faziam nenhum sentido na minha vida, mas tinham outras, como a sociologia, geografia e história, ainda retiravam algum interesse de mim. Tinha curiosidade em saber o que ocorreu no Brasil na época da ditadura, ou, como é que funciona essa luta de classes na sociedade, ou como geografia e economia tem tudo a ver. Já, outras disciplinas como português, matemática, química, física eram um grande tormento para mim.

Ainda bem que o ensino médio estava acabando, porém, antes do seu fim, veio àquela crise, e agora, o que vou ser na vida? O medo vinha e me fazia questionar: será que sou capaz de cursar uma faculdade? Será que consigo pagar uma faculdade? Pois, passar na Universidade de Brasília (UnB) era uma realidade que nunca pensei que viveria.

Então me empenhei em pesquisar em mim o que eu queria ser, qual seria minha profissão e veio um turbilhão de ideias; pensei em ser veterinária, porque gostava muito de cachorro e vi meu cachorro morrer; queria poder ajudar outros cachorros, mas logo desisti da ideia. Pensei em ser dentista, mas desisti logo que fui pesquisar e ver algumas imagens não tão interessantes do que a profissão enfrenta. Então me veio um amor grandioso pela arquitetura, pronto, estava decidido, seria aquilo, mas aquele amor foi se acabando toda vez que eu procurava coisas sobre o curso e notava que tinha muita matemática e muito desenho e eu não sou boa em nenhum dos dois.

E então o momento pelo encantamento, pela paixão e pela minha decisão chegou. Procurei sobre muitos cursos e então achei o curso de Pedagogia. Pesquisei sobre ele e foi o momento da definição do que seria minha profissão. Muitos comentários negativos sobre a profissão, como a desvalorização, salário

baixo, mas nenhum daqueles comentários estava me fazendo desistir. Eu já havia trabalhado com crianças na igreja quando tinha por volta de 15 anos. Ensiná-las era algo que eu gostava muito e ali eu me encontrei. Até um professor de matemática me disse para não escolher essa profissão, pois era muito desgastante, mesmo assim não desisti.

Fiz o Exame Nacional de Ensino médio (ENEM) na tentativa de conseguir uma bolsa em uma faculdade particular, já que tinha certeza que não seria capaz de passar na UnB, saiu o resultado do ENEM e logo as inscrições para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), mas não consegui vaga. Antes das inscrições para o PROUNI, tinha a prova do vestibular, eu fiz a inscrição, porém não queria ir fazer a prova, porque eu imaginava que só seria mais um final de semana perdido.

Com muita insistência da minha mãe, eu fui fazer a prova, ela me levou até lá e me disse que seria o orgulho dela se eu passasse. Ainda sim, fui fazer, mas sem nenhuma perspectiva de que eu seria aprovada.

Em certo dia, já desacreditada que conseguiria fazer uma faculdade, pois, não tinha conseguido bolsa PROUNI e não tinha como pagar, olhando as redes sociais, vi que tinha saído o resultado do vestibular porque uma amiga tinha publicado em seu perfil nessa rede social. Três dias depois de o resultado ter saído, notei que havia sido aprovada e acessei o site da universidade e fui olhar, quando vi meu nome lá, não acreditei. Tive que ligar para verificar se era verdade, se aquilo estava mesmo acontecendo.

Foi uma sensação inexplicável, eu tinha passado no vestibular, estudaria na UnB. Sim, eu que nunca imaginei, foi um momento tão feliz. Olhar para mim e me perguntar como fui capaz, até hoje e sempre me farei essa pergunta.

Chegou o grande momento, as aulas iniciariam, e comigo, toda felicidade do mundo, mas também muito medo. Várias angustias e dúvidas, será que consigo me manter aqui? Será que eu consigo acompanhar o ritmo frenético dessa universidade? Mas hoje vejo que deu tudo certo, cada dificuldade foi vencida aos poucos.

Primeiro semestre foi tão difícil, tive aula com uma professora tão rígida, tive que ler o mesmo livro três vezes com medo de não conseguir fazer a prova e reprovar em uma disciplina logo no primeiro semestre. Tive que me adaptar ao ritmo de estudos, logo eu, que não tinha lido nenhum livro no ensino médio; foi um semestre difícil. Quando saiu o resultado do semestre, aprovada em todas as

disciplinas, inclusive na disciplina da professora mais rígida, foi uma alegria tão grande, que quase chegou perto do que senti quando fui aprovada na UnB.

Segundo semestre estava começando e com ele, já havia uma imensa vontade de trabalhar com a Educação Infantil. Quando vi essa disciplina sendo ofertada foi uma espécie de amor à primeira vista, simplesmente amei a disciplina, a professora e tudo que envolvia educação infantil faziam meus olhos brilhar.

No período seguinte, peguei outra disciplina na área e junto com ela, projeto 3 e esse amor foi só aumentando. Lógico que sentia amor e interesse por muitas outras coisas no curso, mas a educação infantil sempre foi o que me deixava motivada. Foi então que a grande decepção veio, a professora maravilhosa, que me fez amar mais ainda a educação infantil sairia da universidade para fazer seu pós-doutorado e eu só pensava, e agora? O que eu vou fazer? Quem vai me orientar no estágio? No TCC? Esperei ansiosamente por dois anos o seu retorno para que eu pudesse voltar a ser aluna dela.

Durante esses dois anos em que essa professora esteve fora, fui moldando, com ajuda de outras disciplinas, o que trabalhar no meu estágio obrigatório e até mesmo no TCC, e assim veio mais um encanto na minha vida, a brincadeira e a alfabetização. A partir desse momento, eu só queria saber disso, todas as outras coisas que estudava tinham que ser encaixada nesse assunto.

Finalmente a professora que fazia com que a chama do amor pela educação infantil acendesse em mim, voltou do seu pós-doutorado, mal deixei que ela voltasse de férias e já estava indo atrás dela para mostrar minhas ideias, e assim fomos articulando e trabalhando juntas mais uma vez, na ocasião como orientanda do estágio obrigatório. Foi mais uma experiência magnífica.

Durante a realização do estágio obrigatório aproveitei a oportunidade para estudar mais sobre educação infantil, o processo de alfabetização e a brincadeira. Durante muitos momentos no curso me questioneei sobre o fato da brincadeira ser tão importante aprendizagem da criança e ser várias vezes, negligenciada na educação infantil.

Estudei muitos textos, verifiquei muitos documentos oficiais sobre educação e mais especificamente sobre educação infantil e, sua maioria, destacava a importância da brincadeira nessa etapa da educação. Decidi, portanto, que aquela seria minha bandeira não somente no curso, mas também como futura professora.

Cada vez que penso em trabalhar o processo de alfabetização, que é um dos momentos mais marcantes, junto com a brincadeira, fazendo assim, uma educação lúdica e que a meu ver, será mais significativa para as crianças, fico extremamente feliz e sinto que poderei fazer a diferença na aprendizagem dos meus alunos.

O estágio obrigatório, em sua primeira fase, foi maravilhoso, pois tudo aquilo que imaginava, foi visto e posto em prática. Logo, percebi que a brincadeira pode colaborar em muitos aspectos ao processo de alfabetização.

Eu tive experiências maravilhosas na Universidade de Brasília, outros momentos não foram tão bons assim; vieram muitas crises naquela querida Faculdade de Educação. Quantas vezes vi professores pregarem algo que não faziam em sala de aula, como respeitar o momento do aluno. Quantas vezes senti que aquela disciplina não iria fazer nenhuma diferença para mim e mesmo assim aprendi tanto.

Contudo, tive professores que me fizeram amar cada segundo que passei ali, me ensinaram tanto, se propuseram a compartilhar todo aquele conhecimento que tem de uma área ou outra comigo.

Se eu disser que não foi difícil, estarei mentindo, pois cada segundo naquelas salas de aula foram lutas a serem vencidas. Cada seminário apresentado, cada artigo que tive que escrever chorando, já que tenho uma dificuldade imensa de colocar no papel o que eu penso, cada estudo dirigido serviu para que eu amadurecesse progressivamente.

E para finalizar, deixo aqui uma frase de uma música do notável Chorão: “histórias, nossas histórias, dias de lutas, dias de glória”. Foram lutas e muitas vitórias na UnB.

INTRODUÇÃO

Durante o curso de pedagogia, tratou-se do lúdico em relação a ensinar partindo dos conhecimentos prévios do aluno, ou sobre métodos de ensino alternativos, que fujam da educação tradicional. Isso não está somente nos corredores da Faculdade de Educação (FE) ou em textos de grandes pensadores, mas está amparado pelos documentos oficiais do Estado que orientam a Educação Infantil.

Nem sempre professores utilizam o lúdico em processos de alfabetização, pois podem não sentir segurança com essa proposta ou não dispõem do material necessário para realizá-la. Um dos motivos pode ser a formação inicial deficiente o que torna importante a formação continuada para que os professores, deixando-os a par das transformações e avanços da educação, de modo que venha sempre contribuir para uma educação de qualidade proposta às crianças.

O que nos levou a questionar a viabilidade do apoio de brincadeiras no processo de alfabetização da criança no cotidiano escolar. Assim, pesquisamos as brincadeiras como estratégia pedagógica no processo lúdico de construção da linguagem escrita, verificando suas reais contribuições nesse processo.

Além do mais, parece-nos que a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, o que pode ser utilizada pela educação como uma ferramenta pedagógica poderosa.

Com essa problematização, norteamos nossas observações na turma de pré-escola, 1º Período, no estágio obrigatório no primeiro semestre deste ano. Pela recepção da professora e dos alunos, percebemos a oportunidade de observar as práticas pedagógicas relacionando as linguagens escrita e orais e as brincadeiras naquela turma.

Em conversa informal com a professora, dialogamos sobre a forma como as atividades eram feitas quando se utilizavam os jogos e as brincadeiras. A professora nos informou que, apesar de trabalhar com jogos e brincadeiras, tinha falta de recursos materiais.

Assim, com o apoio teórico, buscamos observar a aprendizagem lúdica dentro de uma sala de aula da educação infantil e como a professora trabalha a ludicidade em sala de aula. E nesta perspectiva traçamos os objetivos dessa monografia:

Objetivo geral: Observar o uso da brincadeira com a função mediadora na construção da linguagem escrita em sala de aula de 1º período da educação infantil.

Objetivos específicos

1. Analisar a atividade de aprendizagem de vogais por meio de brincadeiras;
2. Observar o uso do bingo para a aprendizagem da palavra oral com a imagem.

A monografia está organizada em quatro capítulos. Inicialmente trazemos as concepções de infância; a história e a legalização da educação infantil; o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, sobretudo o caderno em que trata da educação infantil e os processos de construção da linguagem escrita e por fim, o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada nesta pesquisa qualitativa, um estudo de caso com observação das brincadeiras de cunho pedagógico em sala de aula da educação infantil. O terceiro capítulo é o relato das observações juntamente com as análises das atividades discutidas teoricamente. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1- INFÂNCIA, LINGUAGEM ESCRITA E BRINCADEIRA

Numa perspectiva histórica, a criança nem sempre foi vista como um ser com direitos e sua fase etária não era reconhecida como essencial no desenvolvimento humano.

Podemos dizer o mesmo para o reconhecimento e a importância da educação infantil no Brasil. Foi necessário ter compreensão do que é ser criança; enxergá-la como um ser dotado de capacidade para aprender e se expressar, assim como um sujeito possuidor de direitos para exercício da cidadania. Também foi preciso existir movimentos sociais de trabalhadores em busca de uma educação de qualidade, os quais exigiram ajustes no salário e na formação de professor. Como resultado, surgem estudos e pesquisas teóricas e elaboração de leis e políticas públicas voltadas à educação de criança pequena. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a criança foi reconhecida como cidadã de direitos, e a partir desse reconhecimento, ela é assegurada por documentos e políticas públicas que a garantem o direito à educação de qualidade.

1.1 O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA

Estudos feitos por Ariès (1981) mostram que até meados do século XIV a criança não era representada como tal, não foram encontradas evidências que representasse a ideia de infância da criança. O que se via em pinturas, por exemplo, era a criança representada como pequeno adulto. “Até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (p.18). Os trajes eram os mesmos que os adultos usavam. “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, as faixas de tecidos que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de suas condições” (p. 32).

As crianças daquela época eram vistas como “homúnculos”, dessa maneira, eram pequenos homens que estavam sendo preparados para a vida adulta (SARMENTO, 2008).

Conseqüentemente, essas características, leva-nos a entender que não existia naquela época a ideia que temos hoje de infância como sendo a fase especialmente reconhecida em que a criança brinca, é livre para se expressar e imaginar e tem a inocência própria de sua idade. Ao longo dos anos, esse conceito de infância foi surgindo e, a partir do século de XVII, a concepção de infância,

começou a ser compreendida e reconhecida e, assim, há grandes evoluções nos temas da primeira infância (ARIÉS, 1981).

Ainda segundo a visão histórica de Ariès (1981). Os avanços que se teve do século XIII até o século XX foram muito importantes para a criança, pois ela começou a ser vista por vários ângulos e perspectivas. A criança passou a ser olhada como uma fase única no desenvolvimento da vida e a ser estudada pela medicina, psicologia, pedagogia, entre outros. Dessa forma, a concepção de criança é um conceito construído historicamente, que vem se reformulando ao longo do tempo. Além de a infância ser notada, a criança passa a ser reconhecida e vista como indivíduo capaz de aprender e se desenvolver nessa fase da vida.

1.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a transição do feudalismo para o capitalismo, ocorreu uma grande mudança da estrutura familiar na Europa. O que na época era dever da mãe ficar com os filhos enquanto o pai trabalhava, com o advento do capitalismo, as mulheres passaram a trabalhar nas grandes fábricas. As máquinas que facilitavam a produção deram espaço para que até crianças também trabalhassem. Nessa nova estrutura social, as mulheres que trabalhavam nas fábricas não tinham com quem deixar seus filhos e tiveram que passar a usar do trabalho das chamadas “mães mercenárias”. Estas últimas optaram por não trabalhar nas fábricas e cuidar das crianças das mães trabalhadoras (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Mas devido ao fato de uma única mulher ter que cuidar de muitas crianças ao mesmo tempo, aumentou o crescimento de maus tratos às crianças, uma vez que para manter quietas uma grande quantidade de crianças, a mulher que cuidava delas as agredia. No entanto, as famílias pobres nada podiam fazer, uma vez que precisavam trabalhar para sobreviver. Devido a esse quadro caótico, surgiram instituições preparadas para cuidar dessas crianças, pois suas mães tinham que trabalhar (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Desse modo, as creches e jardins de infância quando surgem no cenário da era industrial, tem como característica o assistencialismo. Didonet (2001, p. 13) reitera que “as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho”.

Fica claro que as creches e os jardins de infância foram instituídos pela necessidade de a mulher trabalhar em fábricas e não ter com quem deixar seus

filhos. Porém, as creches não permaneceram somente com essa perspectiva, ainda na Europa, as creches e jardins de infância, aos poucos assumem caráter educativo.

Assim, como afirmam Paschoal e Machado (2009), as crianças começaram a aprender tricotar e a ler a Bíblia. Então, a creche e o jardim de infância foram ganhando espaço como uma instituição educativa e não apenas assistencialista.

1.3A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E A LEGISLAÇÃO

No Brasil, de acordo com Didonet (2001), as famílias com melhores condições financeiras pagavam babás para cuidar de seus filhos, porque as mulheres pobres se viam na condição de escolher entre deixar seus filhos sozinhos ou colocá-los em instituições que deles cuidasse. Estas creches deveriam ser de período integral e gratuito ou cobrar pequenas taxas.

A princípio, as creches e pré-escolas não tinham nenhuma perspectiva educativa, apenas assistencialista. Primava pelos cuidados com a saúde, higiene e alimentava as crianças, a educação da criança era de inteira responsabilidade da família (DIDONET, 2001).

Com o passar do tempo, isso foi se modificando e a creche passou a ter um caráter também educativo. Isso se deve ao fato de que com a chegada de imigrantes europeus e a inserção maior da mão de obra feminina no mercado de trabalho, surgiu maior número de movimentos sindicalistas dos operários exigindo melhores condições de trabalho. Dentre elas, os operários exigiam instituições que além de cuidar, também tivessem um cunho educativo (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Com seus operários satisfeitos por terem seus filhos em instituições com traços não apenas assistencialistas, mas também educativos, os operários trabalhavam mais satisfeitos, e, conseqüentemente, produziam mais, logo, gerava mais lucros para os donos dessas fábricas.

Junto à incorporação de mulheres de classe média no mercado de trabalho houve a expansão dessas creches e jardins de infância ou escolas maternais. Mas, isso aconteceu de forma complicada, mais uma vez as pessoas tiveram que ir atrás de seus direitos. Então, a influência do feminismo - vindo dos Estados Unidos - deu uma nova aparência ao movimento, exigindo que as creches e jardins de infância ou escolas maternais fossem direito de todos, de qualquer classe econômica,

umentando drasticamente o número dessas instituições (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Todos os direitos conquistados até este momento não foram simples de conseguir, foram tempos de lutas que se arrastaram por muitos anos. Um dos momentos mais importantes para a educação infantil ocorreu nos anos 80 do século passado, que se caracteriza por diversos movimentos sociais e reorganização da sociedade. A classe trabalhadora reivindicava uma educação de qualidade em todos os níveis de educação, não somente na educação infantil e a valorização dos professores, visando também uma boa formação dos mesmos. Com isso, surgiram produções teóricas destinadas ao tema educação, bem como propostas pedagógicas e políticas públicas (FLORES, 2010).

Esses movimentos sociais surtiram efeito e então, com a Constituição de 1988, a criança conquistou efetivamente e legalmente o direito a educação. “Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos”, nas palavras de Paschoal e Machado (2009, p.85).

Na Constituição da República Federativa do Brasil (CF), em seu artigo 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Logo percebemos que, além da criança ter sido reconhecida como cidadã, mesmo que tardiamente, ela também conquistou o direito a educação infantil, de zero a seis anos de idade. Com essa mudança, as creches e pré-escolas passaram a ser de responsabilidade da educação, que antes era da assistência social.

A partir da constituição foram elaborados outros documentos oficiais e leis, como Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que fizeram com que a educação infantil e a criança tivessem grandes avanços, nos seus direitos e que fossem assegurados por leis, como uma educação de qualidade, com formação adequada dos professores e a obrigatoriedade da disponibilização da educação infantil a todos.

Assim, os direitos da criança e a educação infantil tiveram outro avanço com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, que pouco se fala diretamente da educação infantil, mas engloba muitas questões não só da criança, mas também do adolescente, inserindo a criança e o adolescente na cidadania.

Em 1994, foi publicado pelo Ministério da Educação a “Política Nacional de Educação Infantil (PNEI)”, a qual continha uma série de documentos publicados até 1996. Eles estabeleciam a expansão de vagas e qualidade de atendimento da criança e melhoria da formação dos docentes (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Esse documento foi importante, pois não é apenas um regulador da educação infantil, mas também serve para instruir e capacitar o professor, a partir do conhecimento das leis e políticas públicas voltadas para educação, com intuito de aprimorar o ensino.

Outro documento que retrata a importância da educação infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, e suas atualizações (BRASIL, 1996; 2005; 2013), afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica atendendo crianças de zero a cinco anos. Tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus diferentes aspectos. Essa lei divide a educação infantil em duas etapas; a creche que é para as crianças de zero a três anos e as pré-escolas para as crianças de quatro a cinco. A partir de 2013, a obrigatoriedade da educação básica no país passou para quatro a dezessete anos, portanto garantindo vagas e acesso à escola de educação infantil para as crianças de quatro a cinco anos.

1.4 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o objetivo de dar subsídios aos professores para compreender como trabalhar com as crianças de todas as etapas da educação infantil, o Ministério da Educação publicou três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998). No primeiro, trata-se das concepções de creche e pré-escola no Brasil, o segundo aborda a Formação Pessoal e Social e, o terceiro, Conhecimento de Mundo.

Este conjunto de documentos vêm para contribuir para dar referências de como e qual conteúdo se pode planejar as ações e as avaliações pedagógicas da educação infantil, sendo uma importante ferramenta de orientação aos professores de criança pequena. Entretanto, fica a implementação dos currículos da educação infantil a cargo dos sistemas de ensino municipais e do Distrito Federal. Cada Estado e o Distrito Federal possuem documentos oficiais destinados para cada fase do ensino, que levam em consideração a realidade vivida. Assim os professores têm documentos nos quais podem se apoiar para que uma educação infantil de

qualidade. Mas para que haja, cada vez, mais avanços, eles contam com as políticas públicas voltadas a Educação bem como os estudos e, sobretudo, com as pesquisas na área que contribuem com esse ensino.

O Currículo em Movimento da Educação Básica – CMEB do Distrito Federal surgiu após uma série de reformulações curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, com base em currículos desde 2000. Ele foi apresentado a comunidade em 2010 a caráter experimental, o que significa que poderia sofrer modificações futuras. Em 2013, o currículo foi validado, após uma série de modificações que a comunidade escolar e os demais colaboradores julgaram necessárias nos anos de 2011 e 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

O CMEB traz uma nova perspectiva de educação integral, que é a fundamentação deste currículo, levando em consideração o ambiente e as particularidades do ser, pensando em uma formação mais completa oferecida aos cidadãos.

O documento é dividido em oito cadernos, inicialmente trata dos pressupostos teóricos, que faz um levantamento teórico sobre educação e outros fatores que é fundamentação das outras partes, além de fazer um breve relato do processo de elaboração do currículo.

Depois os próximos sete cadernos tratam de determinado nível da educação básica, trazendo grandes contribuições para as escolas que desejem aderir CMEB, uma vez que não há obrigatoriedade em utilizá-lo. São eles: a educação infantil como a primeira fase da educação básica que traz as particularidades das crianças pequenas; o ensino fundamental anos iniciais; ensino fundamental anos final; ensino médio; educação profissional e à distância; educação de jovens e adultos; educação especial (DISTRITO FEDERAL, 2013a).

Consideramos para este trabalho a análise do caderno destinado à educação infantil do Currículo em Movimento da Educação Básica de Educação Infantil – CMEB-EI do Distrito Federal – (DISTRITO FEDERAL, 2013b). Tendo esse nível de ensino, o documento estudou e se baseou na aplicação das leis e currículos de outros estados, bem como pesquisas, estudos, entre outros, para chegar ao melhor referencial possível.

O CMEB-EI fala em busca da oferta de educação infantil de qualidade às crianças, dando-lhes o direito a uma educação que leve ao desenvolvimento pleno. Além de considerar a “educação infantil tem como atribuição instigar a criança a

conhecer o mundo, valorizando o conhecimento de cada uma delas ao organizar suas ideias para conviver com a sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 85). Legalmente, a educação infantil, tem por base a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (1996, 2005, 2013), é direcionada a crianças de 0 a 5 anos, como já foi dito, sendo assim, de acordo com o documento, é o primeiro ciclo de aprendizagens.

Como nosso foco é a pré-escola, para o CMEB-EI, essa última etapa da educação infantil tem por objetivo específico proporcionar a criança que ela se desenvolva plenamente em todos os aspectos, Entre eles: leitura e escrita espontânea; cuidado consigo, com o outro e o meio em que vive; o desenho; noções matemática; brincadeiras e jogo. Para que isso ocorra, há ênfase em várias linguagens que a criança usa para se comunicar com o outro e que também utiliza para compreensão do mundo em que vive e da cultura em que está imersa.

Quando se pensa em linguagem, a maioria das pessoas se remete a linguagem oral e escrita, esquecendo-se que a linguagem corporal, por exemplo, como uma linguagem importante para a expressão da criança. Portanto o CMEB-EI, frisa que é necessário trabalhar todas as linguagens com as crianças, por isso, o documento divide seu conteúdo em linguagens. Uma das explicações é que a criança pode usar mais de uma linguagem, ao mesmo tempo, enquanto faz determinada atividade, por mais que o objetivo pareça ser trabalhar apenas um tipo de expressão.

Especificamente o CMEB-EI trabalha as seguintes linguagens: cuidado consigo e com o outro; interação com a natureza e a sociedade; linguagem artística; linguagem corporal; linguagem matemática; linguagem oral e escrita e por fim, linguagem digital.

No quadro a seguir, percebemos que a pré-escola trabalha todas essas linguagens a fim de que a criança se desenvolva amplamente, em diversos aspectos. Vejamos uma síntese sobre cada uma das linguagens trabalhadas na pré-escola no CMEB-EI (DISTRITO FEDERAL, 2013b):

Quadro 1: As principais características das linguagens	
Linguagens	Principais Características
Cuidado consigo e com o Outro	Desenvolvimento ético e moral; socialização; percepções de si e do seu entorno; conexão entre motivo, finalidade e sentimento.
As interações com a natureza e a Sociedade	Relação entre meio social e natural do qual faz parte; cuidado com a saúde; preservação do meio ambiente; construção de

	vínculo com os demais.
Linguagem oral e escrita	Ampliar a capacidade de inserção e comunicação com o mundo letrado; formação do sujeito crítico.
Linguagem artística	Desenvolvimento da observação; percepções; criatividade; apreciação; produção.
Linguagem matemática	Aprendizagem em situação com números; quantidade; noções de tempo; espaço.
Linguagem corporal	Controle corporal; desenvolvimento de formas de ação; conhecimento do corpo; interação.
Linguagem digital	Inclusão digital, interatividade; liberdade de criação.

Fonte: CMEB-EI adaptado pela autora

Como o tema desta pesquisa é trabalhar especificamente a linguagem oral e escrita na pré-escola, trazemos a seguir mais informações teóricas.

1.5A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem escrita é um fator social, que está ligada diretamente a linguagem oral, ambas são necessárias para a comunicação entre os homens, de forma que a linguagem escrita representa a linguagem oral em formato de símbolos gráficos.

De acordo com Vigotski (1984), a linguagem escrita é “um sistema particular de símbolos e signos, cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultura da criança” (p. 120). A linguagem escrita tem relação com a linguagem oral, por ser também um código entre som/fonema e letra/grafema.

Segundo o CMEB-EI, a educação infantil é o momento em que a criança deve ler com os ouvidos, escutar os sons, fazer assimilações, distinções, onde a ludicidade é uma ferramenta a qual o professor pode e deve usar nessa fase.

Considerando o que diz o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), a alfabetização propriamente dita tem que ter início aos seis anos de idade, assim que a criança ingressa no ensino fundamental, pois com essa idade ela está incluída no “Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015).

O CMEB-EI ressalta que não há necessidade de adiantar processo de construção da linguagem escrita na educação infantil com métodos que são utilizados no ensino fundamental, mas também não é necessário atrasar esse processo (DISTRITO FEDERAL, 2013b). Ou seja, o professor precisa ter um olhar atento aos educandos, para perceber se as crianças já possuem condições de iniciar ou não o processo de alfabetização.

Entretanto, a educação infantil não tem intuito de alfabetizar a criança, mas é dentro da educação infantil que os primeiros passos para a sua alfabetização

acontecem (FERREIRO; TEBEROSKY 1986; VIGOTSKI, 1984). Portanto, não é necessário esperar que a criança complete seis anos de idade e ingresse no ensino fundamental para que ela comece a ser alfabetizada, levando em consideração que a criança pequena tem condições de entender as funções simbólicas da língua escrita e que a alfabetização é um processo que é iniciado na educação infantil (LURIA, 1998; VIGOTSKI, 1984).

Até antes, se considerarmos que a criança obtém a linguagem oral por meio do contato com falantes desde que ela nasce, presenciando as pessoas se comunicarem entre si por meio dela. Posteriormente, a criança tem contato com a língua escrita por meio da leitura dos adultos de livros de histórias infantis, jornais, letreiros na rua, e nos dias atuais, com a multimídia. Com a construção do conceito de escrita, a criança vai tendo consciência de que escrita representa a fala e progredindo neste processo de alfabetização.

Portanto, para Luria (1998), a escrita da criança começa antes dela entrar no ambiente escolar, porque ela participa de atos de leitura e escrita na família, pelo fato de que no seu dia a dia estar naturalmente rodeado do mundo letrado.

Esse meio proporciona às crianças o desenvolvimento de aspectos característicos da escrita antes da sua inserção na escola. Aspectos esses que a criança adquire ao observar o adulto escrevendo e as coisas que estão escritas a seu redor. A criança percebe fatores como o início da escrita da esquerda para direita, o mais próximo possível de seguir uma linha reta, de cima para baixo. Essas técnicas podem parecer simples para quem já adquiriu a linguagem escrita, mas para a criança, fatores como estes são um grande avanço para elas (HARSTE; BURKE, 1987).

Por absorver essas técnicas de futura escrita, a criança traz conhecimentos ao chegar à escola que serão mais bem trabalhados, proporcionando a construção do sistema de signos, que é a relação entre o significado e o significante (LURIA, 1998). O que leva a criança a entender, por exemplo, que a palavra garrafa representa o objeto garrafa e na ausência do objeto, quando se fala em garrafa, logo, ela irá se lembrar do objeto.

A linguagem é um fator social, que surgiu exatamente para que a comunicação entre os sujeitos fosse possível. A linguagem só tem seu sentido completo quando alguém que fala tem alguém para ouvir e quando alguém escreve tem alguém para ler. É basicamente assim que o sistema de linguagem oral e escrita

funciona. A criança, mesmo que ainda não saiba ler, faz uma leitura de mundo ainda pequena quando pega um livro e fingi lê-lo. Isso por estar inserida em um ambiente em que isso acontece corriqueiramente (HARSTE; BURKE, 1987).

Assim a criança pequena tem a capacidade de observar como o adulto escreve e em uma espécie de cópia do que ver, faz rabiscos, seguindo a mesma sequência técnica da escrita do adulto. Mas isso não significa que a criança tenha entendido o simbolismo da escrita (LURIA, 1998).

O processo que leva a criança a ter o domínio da língua escrita é longo e complexo, pois envolve um processo de compreensão por parte dos educadores desse desenvolvimento dos signos nas crianças, tendo em vista que se faz necessária a atenção dos adultos e a percepção de que a criança precisa passar calmamente por cada fase desse processo, sem a necessidade de acelerá-lo (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski (1984) cita três domínios importantes para que a criança desenvolva a linguagem escrita: o gesto, o simbolismo no brinquedo e o desenho.

Primeiramente: “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança”(VIGOTSKI, 1984, p. 121). Os gestos são as escritas no ar; a criança escreve com a totalidade do seu corpo, encenam aquilo que querem transmitir usando ou não a linguagem oral. A criança, antes de desenhar ou rabiscar, faz o gesto, o movimento no ar, somente depois passa aquilo para o papel, ou seja, sua linguagem escrita começa a ser traçada por seus gestos e depois são passadas para o papel em formas de rabiscos ou desenhos.

Vigotski (1984, p. 122) declara que “a segunda esfera de atividades que une o gesto e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças”. Para o autor, os objetos na qualidade de brinquedos ajudam a criança a desenvolver o simbolismo, aquilo que tem relação abstrata com o que significam condição essencial no processo de compreensão dos signos. Conforme o autor acima citado, as brincadeiras de faz de conta possibilitam às crianças a entrarem no mundo das representações, como, por exemplo, um pedaço de madeira pode facilmente virar um carrinho. Nesse momento, a criança dá ao pedaço de madeira, um novo signo, dando-lhe significado e contexto.

Podemos dizer que “é somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado” (VIGOTSKI, 1985, p. 123). Portanto, os gestos citados anteriormente, também estão presentes na brincadeira

de faz de conta. A brincadeira de faz de conta, utilizando objetos com novos significados, possibilita que a criança crie novos contextos, crie histórias, que com o passar do tempo, se torne, cada vez, mais complexas e cheias de elementos.

Essa elaboração de histórias contribui para o enriquecimento da imaginação (HELD, 1980), para a construção do simbolismo e, mais tarde, para a linguagem escrita.

Durante esse momento do desenvolvimento, surge a manifestação da fala egocêntrica, instante em que a criança fala de si para consigo. Com o passar do tempo, a criança deixa de se expressar somente com os gestos, sem usar a oralidade e passa a usar a fala egocêntrica (VIGOTSKI, 1984).

Ainda segundo Vigotski (1984, p. 126), “o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso”, ou seja, para que ela tenha possibilidade de fazer desenhos e não somente rabiscos, sem significado claro aos adultos que tem acesso aos seus desenhos, a criança já tem que ter progredido na construção da linguagem oral.

A criança ainda na fase em que os gestos são mais presentes utilizados desenhos para colocar no papel aquilo que quer expressar, sendo resultado dos gestos. No início, o desenho é uma extensão dos gestos que, posteriormente, virá a ser um signo independente. Portanto, a criança muito pequena ainda não tem consciência do significado simbólico do desenho, o que vai acontecendo conforme a criança se desenvolve (VIGOTSKI, 1984).

Conforme Luria (1998, p.166), o desenho é “um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada”. Pois, como ela ainda não se apropriou da língua escrita, essa é a forma de se expressar, de escrever mensagens que quer transmitir, os quais nem sempre seguem uma lógica para o adulto. Nesse momento, a criança produz rabiscos e desenhos ao mesmo tempo e utiliza o desenho com mais propriedade, enquanto que os rabiscos podem perder seu significado com muita facilidade, pois, nem mesmo a criança vai conseguir se lembrar por muito tempo o que aquele rabisco quis dizer.

O desenho da criança representa aquilo que ela tem em sua memória que, por diversas vezes, pode não condizer com a realidade. Assim, a criança reproduz no desenho as suas percepções de mundo, não se preocupa com a representação da realidade, pois nessa idade são mais simbólicas do que realistas (VIGOTSKI, 1984).

Conforme Vigotski, “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (1984, p. 127). No desenho, a criança representa aspectos de sua fala, que mais tarde, virá a ser a linguagem escrita. Esses aspectos de sua fala seria basicamente o que ela quer transmitir ou falar, utilizando-se do desenho para fazer tal representação.

Para que a criança consiga aprender que os sinais escritos são a representação gráfica do que falamos, ela precisa entender e internalizar que podemos escrever aquilo que falamos. Mas, isso não é rápido e fácil, demanda tempo e atenção dos professores e ainda mais, deve ser proporcionada a criança fatores que a ajude a chegar até a essa compreensão.

Estudos feitos por Luria (1998) nos mostram que a criança, antes de entender a função da escrita, faz qualquer rabisco para representar alguma coisa. Após o momento em que ela entende os signos, mesmo que ainda não consiga usar os símbolos da linguagem escrita, os traços produzidos por ela mudam; uma sequência mais lógica é apresentada pela criança. Ela passa a representar também quantidades, assim como mostra em um procedimento de pesquisa, quando uma criança solicitada a escrever “o homem tem duas pernas” a criança declara desenhar “então, vou desenhar duas linhas” (p. 171).

Luria (1998) nos mostra que o processo é longo e complexo, como já foi mencionado, mas a própria criança, com suas descobertas e com o incentivo dos adultos e, até mesmo, com a ajuda de crianças que estão na sua frente no processo de construção da linguagem escrita, faz com que o desenvolvimento da linguagem escrita seja algo que tem grande possibilidade de acontecer.

A educação infantil pode proporcionar à criança um mundo letrado, com diversidade e qualidade de materiais. Vigotski (1984) afirma que o ensino da escrita não precisa ser feito de forma mecânica, mas sim permitir que a criança entenda que podemos escrever o que falamos.

Assim ao longo do desenvolvimento da criança, ela vai tendo a percepção de que a palavra é a representação simbólica do objeto, um signo, e não parte deste último, como precocemente faz (TEBEROSKY, 2011).

Como salienta Ferreiro e Teberosky (1986) a criança tem a noção que as letras reunidas como uma palavra ou texto estão no lugar de alguma coisa, isto é, representam algo. De forma que esses conjuntos de letras são a representação do objeto ou da pessoa (do personagem).

Assim, o trabalho feito com base nos nomes das crianças é extremamente positivo, já que é algo que a criança tem contato desde muito cedo, pois, “o ambiente familiar propicia a criança a escrita de seu nome” (TEBEROSKY, 2011, p. 24).

Ainda segundo Teberosky (2011), a família é a primeira entidade na vida da criança que, além de dar ênfase na pronúncia verbal do nome da criança, fazem-na entender que aquele nome pertence a ela, faz parte dela, de sua identidade. Desse modo, possibilita que a criança tenha contato com a forma gráfica de seu nome. A escrita do nome da criança ganha mais importância a partir do momento em que ela entra na escola, visto que o nome dela é representado em muitos objetos que a pertencem, como os cadernos, agendas, mochila, lancheira, entre outros. Isso faz com que a criança esteja progressivamente assimilando que aquele conjunto de letras a representa.

Portanto, a escrita do nome representa “uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (TEBEROSKY, 2011, p. 27). Isso se deve ao fato de que a criança tem contato com uma escrita estável, que não muda sua grafia, tem ciência que aquele nome a representa e que, os seus colegas da escola também têm nomes que os representam. Por muitas vezes a criança, desde o momento em que entra na escola, tem capacidade de identificar seu nome, o nome da professora, o nome de alguns colegas e também o de outros parentes mais próximos. Por isso, verdadeiramente, a escrita do nome é uma peça importante no processo de construção da linguagem escrita.

Em suma, inicialmente, as crianças começam a escrever seu nome copiando as letras que estão nas fichas. Estas últimas são, geralmente, a representação gráfica dos nomes das crianças que são dadas a elas nas escolas brasileiras para direcioná-las à escrita de seus nomes. São os modelos fixos de escrita que as crianças copiam e servem de modelos para o conhecimento de letras, ou sons. O momento em que elas deixam de escrever seus nomes olhando nas fichas é muito importante, tendo em vista que representa uma conquista para elas. Quando elas podem escrever seus nomes sem precisar olhar as fichas, estão recorrendo à memória, e iniciando o entendimento da função de determinadas letras. Desse modo, trabalhar com os nomes das crianças proporciona uma aprendizagem significativa, levando em consideração que o nome da criança é algo presente desde muito cedo na vida dela e representa o (re) conhecimento da própria identidade.

Portanto, a aprendizagem significativa ocorre quando um professor tem a sensibilidade de detectar no aluno quais são seus conhecimentos prévios sobre determinado tema, e trabalhar assim, os novos conceitos, tendo por base aquilo que o aluno já conhece. A aprendizagem mecânica, diferente da aprendizagem significativa, é “aquilo em que novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2006, p. 16).

Sendo assim, a aprendizagem mecânica não leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, baseando-se, muitas vezes, no processo em que o aluno decora determinado conteúdo e faz muitas séries de reetições, tendo uma grande possibilidade que ela venha a esquecer.

Devido ao fato do processo de construção da linguagem escrita ter em si muitas complexidades, o professor pode facilitar que a criança tenha a aprendizagem significativa e não mecânica. Uma das condições seria ele ter essa sensibilidade de levar em consideração aquilo que a criança já conhece.

1.6 BRINCADEIRA: ELEMENTO PRIMORDIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A brincadeira é um fator fundamental na vida da criança. Para Vigotski (2008, p. 24), “a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar¹”. A brincadeira não pode ser vista como uma ação que traz apenas prazer à criança, pois há outras coisas prazerosas para ela. Além disso, existem ações de brincar que podem não trazer prazer, exemplo disso é um jogo de xadrez, em que a criança pode sentir-se na obrigação de ganhar. Essa obrigação que ela tem de ganhar, tira toda característica prazerosa da brincadeira.

Pode-se dizer que a brincadeira na vida da criança passa por dinâmicas de desenvolvimento. A brincadeira que desperta interesse em um bebê, possivelmente não apresentará o mesmo interesse em uma criança de três anos, por exemplo. Assim, a criança utiliza a brincadeira para satisfazer certos impulsos e desejos e com o passar dos anos, esses impulsos e desejos vão se modificando (VIGOTSKI, 2008).

De acordo com Vigotski (2008), na brincadeira a criança consegue realizar desejos que por diversos motivos não consegue realizar naquele momento, exemplo

¹Vigotski refere-se a criança da primeira infância como sendo a criança de 0 até 3 anos e a criança de idade pré-escola como sendo a criança a partir de 3 anos até 6 ou 7 anos.

disso, é quando a criança brinca de ser um astronauta. A criança não tem elementos que a possibilite ser um astronauta na vida real, dentre eles, a idade, mas a brincadeira permite que ela seja um astronauta. Então, a brincadeira surge dessa necessidade da realização de desejos diversos que a criança tem no momento, em cunho imaginário, ou seja, a brincadeira, de certa forma, é o imaginário em ação.

Desse modo, a base da brincadeira imaginária, ou o faz de conta, são as relações sociais do dia a dia da criança. Em suma, a variedade no brincar é reflexo da cultura e/ou diversidade cultural (BRUNER, 2007; ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Considerando que todo tipo de brincadeira tem regras, algumas delas são feitas por terceiros à criança, como é o caso das regras de jogos que já vem determinando como se deve jogar e outras, como o faz de conta, que aparentemente não tem regras. Entretanto, na brincadeira do faz de conta quando a criança brinca de ser professora, por exemplo, ela se submete as regras existentes próprias ao comportamento da professora. A criança faz a relação dessas regras e as segue enquanto brinca (VIGOTSKI, 2008).

Essa brincadeira propicia às crianças a percepção de que estão inseridas em um mundo pautado por regras sociais, que possibilitam a convivência, sem tais regras, não conseguiríamos viver em comunidade. Nos jogos, por exemplo, a criança, para conseguir jogar precisa respeitar as regras daquele jogo e mesmo que crie novas regras a partir daquele jogo, ainda sim tem que respeitar as regras. Em uma brincadeira com outras crianças, é possível perceber que as crianças respeitam as regras, mesmo que não haja uma figura de autoridade por perto. O que nos leva a afirmar que na brincadeira a criança desenvolve autocontrole e, a regra é uma das principais características da brincadeira, pois a criança se subordina a algum propósito e fica satisfeita em cumpri-la (LEONTIEV, 1998; VIGOTSKI, 2008).

Ainda nessa perspectiva, quando a criança pega um objeto e muda seu significado real, por exemplo, um pedaço de madeira se transforma em carrinho no seu imaginário, ela utiliza as regras que são impostas a esse objeto. Transfere para o pedaço de madeira, a ação de brincar de carrinho. Além disso, a criança cria um enredo para aquele objeto. Seu novo significado não pode ser modificado de maneira repentina, devido ao enredo criado pela (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Devido isso, as brincadeiras que já possuem suas regras explícitas, possuem traços imaginários. Fica claro, então, que toda brincadeira de caráter imaginário tem regras e todas as brincadeiras com regras explícitas tem uma situação imaginária. Este contexto é fortemente observado na criança da idade pré-escolar, quando ela pega determinado objeto e consegue lhe colocar outro significado simbólico e também consegue assumir o papel social de uma pessoa ou personagem que pode ou não estar no seu meio de convívio (VIGOTSKI, 2008).

Apesar de ser uma tarefa difícil, separar o significado real do objeto e criar um novo significado imaginário, essa habilidade desencadeia outros fatores simbólicos necessários ao desenvolvimento da criança: a capacidade de trabalhar em um mundo abstrato, entre outros. Exemplo disso é a construção da linguagem escrita que está ligada diretamente ao simbolismo (VIGOTSKI, 2008).

Para Elkonin (2009) quando a criança consegue tornar o objeto um brinquedo e com ele trabalhar o campo imaginário, ela está vivenciando naquele momento o processo de diferenciação do significado e do significante. Esse acontecimento é primordial em seu desenvolvimento, pois ela está se apropriando do simbolismo.

Para nós adultos, é fácil pegar qualquer objeto e colocar qualquer outro significado sobre ele, mas para a criança, as coisas ainda são diferentes. O objeto ao qual ela vai inserir outro significado tem que ter pelo menos alguma característica parecida com a do novo significado. De acordo com Vigotski (2008), um cartão postal não pode vir a ser um cavalo, por não ter qualquer semelhança com ele. Já um cabo de vassoura, permite a criança ver ali alguma semelhança que possibilita ao imaginário dela transformá-lo em um cavalo.

Do mesmo modo, ainda no campo dos significados, a criança pode usar a brincadeira de faz de conta para entender que pode pegar uma coisa no lugar de outra e estender esse entendimento para o mundo da escrita em que a palavra do objeto, é a representação simbólica dele. Nessa perspectiva, a brincadeira com situação imaginária, ou simplesmente o faz de conta, tem papel fundamental no desenvolvimento infantil e da linguagem escrita da criança (VIGOTSKI, 1984).

De acordo com Vigotski (1984; 2008), a criança na idade pré-escolar, executa muitas atividades sem entender de fato o que está fazendo, ou seja, brincando a criança tem a capacidade de fazer coisas que estão além de sua compreensão. Pode-se dizer que a brincadeira cria na criança a Zona de Desenvolvimento

Proximal. Brincando, a criança está sempre a frente do que está na vida real, realizando comportamentos além da sua faixa etária, entre outros.

A Zona de Desenvolvimento Proximal se situa entre o nível de real, que são os conhecimentos já concebidos pela criança e o nível de desenvolvimento proximal que é aquilo que a criança constrói com ajuda de outra pessoa (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski (2008, p.35) afirma ainda que a “brincadeira [...] contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, ela parece dar um salto acima do seu comportamento comum”. Portanto, o autor afirma que a brincadeira não é somente o momento de satisfações e realizações dos desejos da criança, mas sim a origem do desenvolvimento dela.

1.7 O BRINCAR, A LINGUAGEM ESCRITA E O PROFESSOR

Sabe-se que os documentos (BRASIL, 1998; 2010; 2015) que são norteadores aos professores da educação infantil contam com capítulos destinados ao brincar, por já ser claro que a brincadeira exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança em vários aspectos.

Segundo o PNAIC (2015), o lúdico é visto como um recurso facilitador e também motivador da aprendizagem escolar. As atividades lúdicas não são apenas facilitadoras de aprendizagens meramente conteudistas, mas também cooperam para a formação plena da criança.

Segundo Hall (2006), a criança não precisa de incentivo do adulto para poder brincar, basta que a deixe nos contextos mais variados e em contato com os objetos e os pares, que ela começa a brincar. De certa maneira, as crianças, brincando, recriam o mundo dentro e fora da escola. Assim, as crianças não aprendem de maneira forçada. Nas brincadeiras as crianças expõem o que elas realmente sabem e não o que decoraram, mesmo no cotidiano de sala de aula. O lúdico pode ser um momento de aprendizagem e de divertimento, o que prova que a escola não precisa ser desinteressante para as crianças, sem que elas possam levantar, brincar, correr, tudo isso faz parte da infância.

Consideramos que as brincadeiras didáticas são aquelas em que a brincadeira tem função mediadora no processo de aprendizagem de algum conteúdo. Essas brincadeiras são importantes na escola para que ocorra uma aprendizagem lúdica. Essas brincadeiras são planejadas por educadores, com

finalidade de atingir determinada aprendizagem de algum conteúdo (LEAL; SILVA, 2010).

É o caso da linguagem escrita faz parte do cotidiano da criança. Quando a criança está imersa em um ambiente lúdico que contém materiais com linguagem escrita que são relevantes para ela, a criança vivencia o processo de construção da linguagem escrita de forma que a aprendizagem é significativa, lúdica e prazerosa (HALL, 2006).

Portanto, a linguagem escrita pode ser trabalhada de forma lúdica e realista, de maneira que a criança brinca com a linguagem e suas funções do dia a dia. Dessa forma, a brincadeira ajuda a criança a internalizar o papel da linguagem escrita na sociedade. Brincando, as crianças podem trabalhar em conjunto, assim uma apoia a outra em suas dificuldades, aprendendo uma com a outra (HALL, 2006).

Quando no faz de conta, a criança brinca de ser alguém, ser a professora, por exemplo, ela reproduz falas que são características da professora. Segundo Leal e Silva (2010), isso mostra a capacidade da criança de captar fatos linguísticos. Ficando claro que a criança está atenta as variações linguísticas e vivencia experiência de produção com língua escrita e interações sociais.

De acordo com Leal e Silva (2010), as brincadeiras que levam em consideração as palavras podem vir a ser uma atividade permanente na rotina na educação infantil. Pois, levam as crianças refletir de maneira lúdica sobre as dimensões sonora e escrita das palavras.

Ainda essas autoras afirmam que o desenvolvimento de brincadeiras que levam a construção da linguagem escrita como objetivo descaracteriza uma alfabetização precoce da criança que está na educação infantil. Isso porque dá oportunidade que de maneira lúdica, aprendam sobre as palavras, fazendo assimilações da estética da linguagem e também das dimensões sonoras e gráficas.

Para tal, a realização dessa aprendizagem lúdica na educação infantil, é fundamental o papel do professor. Uma vez que há a necessidade de o professor entender que no ato de brincar, as crianças recriam e estabilizam aquilo que ela já aprendeu em diversos campos do conhecimento (BRASIL, 1998). É o professor que proporciona o ambiente favorável à brincadeira da criança, e quase sempre tem algum objetivo pedagógico por trás (HALL, 2006).

A intervenção do professor, sem ser imposta nas situações em que as crianças estão brincando, pode contribuir de maneira significativa para o desencadeamento de processos de desenvolvimento e construção de conhecimentos infantis. Isso acontece quando ele fornece os materiais e as condições propícias para ocorrer as brincadeiras entre crianças, sejam elas com regras já pré-estabelecidas, ou as criadas pelas próprias crianças, ou as protagonizadas em que elas desempenham papéis sociais (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Quando a criança brinca e aprende fatores como se submeter às regras e aprender que pode ganhar ou perder, está desenvolvendo princípios morais. São poucas intervenções que são feitas pelo professor, mas são aquelas feitas de maneira estratégica e significativa, além de o professor poder trazer mais elementos para enriquecer a brincadeira das crianças (HALL, 2006).

O professor pode fazer orientações e dar direções às crianças no seu ato de brincar, mas tem que ser feito de maneira sucinta e muitas vezes não é necessário deixar claro para as crianças que a brincadeira tem objetivos pedagógicos, como o brincar que envolve a linguagem escrita (HALL, 2006).

Para que o professor proporcione às crianças uma educação lúdica, pressupõe ele tenha tido uma formação lúdica. Entretanto, sempre é possível ampliar o repertório lúdico do professor durante sua formação, sobretudo a continuada, para que ele possa ampliar cada vez mais seu repertório de brinquedos e brincadeiras, a fim de proporcionar atividades lúdicas para as crianças ao fazer isso, ele também tem que estar imerso das brincadeiras. O lúdico é para ser vivenciado tanto pelas crianças, quanto pelo professor (PNAIC, 2015).

Em suma, consideramos que o brincar tem que estar presente nos currículos da educação infantil e ser desenvolvido no dia a dia das escolas. O brincar não é exclusivamente um momento de diversão da criança, mas um fator fundamental em seu desenvolvimento. E o professor, sendo o transmissor do conhecimento geracional, precisa ter clareza que, a brincadeira não é distração para a criança, mas sim, uma ferramenta pedagógica poderosa nos processos de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, utilizando a observação em um estudo de caso. A pesquisa qualitativa busca entender, descrever, explorar e explicar fenômenos sociais, utilizando o contexto do dia a dia dos participantes (FLICK, 2009).

A observação participativa que utilizamos neste trabalho possibilita que a pesquisadora tenha contato pessoal direto com fenômenos pesquisados. Dessa forma, a pesquisa tem em si, um instrumento de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso de nossa pesquisa é uma turma de pré-escola, de 4 a 5 anos. A investigação focaliza essa situação particular, sendo que a pesquisadora tem como preocupação central a compreensão de tal singularidade (FLICK, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola faz parte da rede pública de ensino do Distrito Federal, atende as crianças que moram na comunidade, ofertando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Escolhemos esta escola por ser a escola que fizemos o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, e tivemos a oportunidade de observar as atividades aqui analisadas sobre escrita em relação a brincadeira.

A escola foi inaugurada em 1991 e teve que ser ampliada em 1993, pela demanda do número de estudantes. Sendo assim, a escola ganhou um segundo bloco de salas.

O primeiro bloco possui 12 salas de aula, uma sala de professores, sala de informática e multimídia, brinquedoteca, sala de recursos, secretaria, sala de mecanografia, cantina, pátio coberto, banheiros para alunos e outro para professores e funcionários, sala do administrativo e a sala da diretora. O segundo bloco possui 10 salas de aula, sala dos professores, sala de leitura e biblioteca, parquinho, quadra descoberta, sala de recursos, sala dos funcionários terceirizados e os banheiros para os alunos e outro para funcionários.

Em seu Projeto Político Pedagógico, reformulado em 2016, que tivemos acesso, a escola tem como missão propor à comunidade um ensino que busca a formação cidadã, calcado na construção da aprendizagem significativa. Tem por objetivos uma gestão democrática, ações coletivas baseadas em uma pedagogia de

diálogo, ampliar a participação dos pais na vida escolar do aluno, buscando uma formação baseada no respeito mútuo.

A escola trabalha com base no CMEB – EI (DISTRITO FEDERAL, 2013b), em reuniões com todo o corpo docente, com algumas adaptações para que levasse em consideração fatores da realidade daquela escola.

2.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram: a professora regente da turma do 1º período da pré-escola, e 25 crianças de 4 a 5 anos de idade; 12 meninos e 13 meninas, todas moradoras da comunidade em que a escola pertence.

A professora Ana (nome fictício), professora regente da turma, trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 11 anos. Desses 11 anos, oito ela trabalhou com educação infantil e três anos trabalhou como coordenadora da escola, sempre trabalhando na mesma escola e sua formação acadêmica é magistério em nível médio e graduação em Pedagogia.

A professora possui bastante experiência com a educação infantil, a turma dela sempre vista pela escola como uma das melhores, fato que podemos comprovar a partir das observações do estágio obrigatório. Trabalha-se nessa turma com a ludicidade e atividades não mecânicas. Os recursos áudio/visuais foram levados para escola pela professora. Ana procura atentar-se a como está se efetivando o desenvolvimento de cada aluno, dando a devida atenção para as dificuldades de cada um. A rotina da turma é bem trabalhada e fatores como o respeito ao próximo e a professora são essenciais.

2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

O instrumento de pesquisa foi a observação com registro, utilizando os seguintes materiais: Smartphone, utilizado pela pesquisadora para fazer registros fotográficos das atividades observadas e o diário de bordo, utilizado para anotações das observações.

2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Ao ter contato com a Diretora da escola, a sala da professora Ana nos foi indicada para fazer o estágio. Dentre as várias atividades presenciadas nessa sala, selecionamos três delas que foram propostas pela professora e que notamos ter relação entre aprendizagem de escrita de vogais e formas lúdicas.

As atividades que selecionamos para analisar aconteceram no período após o recreio e tiveram uma duração média de uma hora. A seguir, explicamos cada uma delas:

- 1- Brincando com as vogais: A caixa de material continha 25 peças feitas em madeira. Cinco peças eram as representações das vogais AEIOU e para cada vogal, tinham quatro imagens com palavras começadas com estas letras. Por exemplo: peça com a letra I; outra com a imagem de uma igreja com a palavra IGREJA escrita embaixo, sendo a vogal I destacada em vermelho. As crianças tinham que observar a vogal, e procurar as quatro peças que continham as imagens e as palavras que começavam com aquela vogal. Este material pertence a escola e foi entregue pelo MEC.
- 2- Brincando com as imagens e as vogais: O jogo era composto de cinco quadrados que representam as vogais, 15 quadrados contendo apenas imagens e 15 quadrados contendo apenas palavras escritas, todos feitos em papel cartão plastificados. O objetivo do jogo era que a criança olhasse a imagem, falando em voz alta ou mentalmente, conseguisse identificar o som da vogal inicial e a colocasse embaixo da imagem. Este material foi feito por uma professora da escola e disponibilizou para as colegas.
- 3- Bingo Sonoro: O jogo era constituído por cartelas, quadradinhos e um CD. Na cartela continha apenas imagens dos objetos produtores dos sons, impressas em papel cartão e plastificados. Os quadradinhos eram utilizados para fazer as marcações das imagens e são feitos de EVA². O CD trazia os sons produzidos pelos objetos. Todo o material foi produzido pela professora Ana. O jogo consistia em chamar atenção das crianças aos sons que os objetos produzem e em seguida, a professora utilizou o quadro branco da sala para escrever as palavras representantes daqueles objetos que estavam nas cartelas, dando a devida atenção as vogais, pois era o conteúdo que a professora estava ensinando às crianças.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A partir dos objetivos levantados nesse trabalho, realizamos um resumo descritivo de cada atividade observada que possui a brincadeira como

² Material emborrachado feito de Etil, Vinil e Acetato.

métodopedagógico, analisando assim, tais brincadeiras à luz da teoria, destacando a atuação da professora e a participação das crianças.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Todas as brincadeiras realizadas pela professora tiveram caráter pedagógico e os objetivos eram fazer com que as crianças fizessem assimilações sonoras e gráficas das vogais. Uma estratégia utilizada pela professora nas atividades foi a repetição em voz alta das vogais e das palavras que as imagens representavam. A professora demonstrou estar atenta às dificuldades que as crianças apresentavam e fez avaliação individual com poucas delas.

Porém, a professora não utilizou nenhuma brincadeira com faz de conta e nem proporcionou às crianças um ambiente favorável para tal. Portanto, não pudemos observar atividades com escrita livre, por exemplo, e nem verificar quais são as reais aprendizagens que essas brincadeiras proporcionaram para essas crianças.

As crianças apresentaram interesse em participar das três atividades observadas. Elas agiram cooperativamente umas com as outras mesmo quando a proposta era resolver individualmente a brincadeira. Isso nos mostra que a cooperação entre elas nessa idade é muito grande e que uma pode aprender com as outras.

Nenhuma criança apresentou falas como “não sei fazer” ou “não quero brincar” nos levando a acreditar que essa brincadeira foi divertida e prazerosa para elas.

3.1 PARA RESPONDER AO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO “ANALISAR A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM DE VOGAIS POR MEIO DE BRINCADEIRAS”

Foram observadas duas atividades com o objetivo de promover a aprendizagem de vogais.

3.1.1 Atividade 1: Conhecendo as vogais

Nesta primeira atividade observada pela pesquisadora, a professora mostrou-se atenta aos grupos das crianças, passando de um por um fazendo orientações e verificando o desenrolar da brincadeira. Após passar em todos os grupos, a professora chama individualmente algumas crianças em sua mesa para averiguar aprendizagens e dificuldades de cada criança.

No primeiro momento as crianças não brincaram seguindo a proposta da professora, somente quando a professora passou em cada grupo, as crianças seguiram as regras daquela brincadeira. Após entenderem a proposta e começarem a brincar, as dificuldades de fazer as assimilações da imagem e da vogal começaram a surgir, mas trabalhando em conjunto e com o apoio da professora, as superaram essas dificuldades.



Figura 1: O jogo educativo



Figura 2: O material trabalhado

A estratégia da professora foi chamar um grupo de quatro crianças de cada vez até sua mesa para explicar as regras do jogo. As crianças ficaram animadas e cada grupo seguiu para suas mesas e foram brincar, espalharam as figuras e as vogais sobre a mesa e identificaram as imagens.

A professora passou de grupo em grupo orientando e verificando como as crianças estavam trabalhando os sons das letras e as figuras. Assim que as crianças encaixavam, a professora passou para o outro grupo. Sem a mediação da professora, as crianças faziam qualquer coisa com as peças, mas não encaixavam as palavras com as vogais iniciais. Depois da intervenção da professora no grupo, fazendo junto com eles, as crianças começavam a brincar seguindo as regras daquela brincadeira. Essa ação da professora sugere que a mediação dela é necessária para que as crianças entendam sua proposta e brinquem conforme as regras daquela brincadeira (HALL, 2016; VIGOTSKI 2008).

A princípio, não foram todas as crianças que aderiram à brincadeira, algumas apenas tomavam as peças para si, impossibilitando que as outras crianças

pudessem brincar também. Entretanto, com o olhar atento da professora e sua mediação, essas crianças devolviam as peças ao grupo e passava a brincar também. Antes de todas as crianças começarem a respeitar as regras da brincadeira era inviável que todas brincassem, porque não respeitando as regras da brincadeira, a brincadeira não acontecia. Assim, a professora passou a intervir na brincadeira, chamando atenção das crianças às regras para que finalmente elas brincassem conforme as regras, possibilitando o acontecimento da brincadeira. E a partir do momento em que todas elas as internalizaram, foi possível que brincassem. Mesmo depois que a professora passou para outros grupos, as crianças continuaram a respeitar as regras da brincadeira, sugerindo que, o domínio da brincadeira auxilia a criança a solucionar o jogo (LEONTIEV, 1998; HALL, 2006; VIGOTSKI, 2008).

Inicialmente, as crianças apresentaram dificuldade em associar as letras aos sons das palavras, mas com a segunda ou terceira imagem, elas já estavam assimilando o som, a letra e a palavra. Consideramos que nesta brincadeira, as crianças tiveram a oportunidade que de maneira lúdica, pudessem estar em contato com imagens, palavras, sons e letras (LEAL; SILVA, 2010).

A contribuição dos colegas também foi muito importante, pois quando o grupo inteiro não sabia onde encaixar determinada imagem, as crianças procuravam a resposta e se uma delas descobria com que vogal começava aquela palavra, quando os outros também identificavam a relação letra e som, começavam todos a procurar pelas imagens daquele vogal. Parecia-nos que era um incentivo para continuar a brincar, mesclando tentativas de buscar sons e grafias iguais. Nessa perspectiva, pudemos ver a aprendizagem ocorrendo com o outro. De modo que, quando uma criança identificou primeiro a vogal inicial de determinada imagem, gerou a dica para que as outras crianças também fossem capazes de identificar o som da vogal inicial de cada palavra representante da imagem, funcionando como zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1984).

A professora comentou em certo momento que não era o intuito dela que as crianças já soubessem realizar essa atividade corretamente, mas que elas já fossem aos poucos entendendo que os sons das palavras tinham relação com letras. A professora enfatizou que a brincadeira, por ser uma atividade diferente das atividades comuns do dia a dia, auxiliava na internalização das formas gráficas das letras aos sons delas. Por esse comentário da professora, pudemos perceber que ela tem a relação som e letra como noção de alfabetização. E por meio dessas

atividades, ela já considerava que essas crianças já possuíam condições de começarem a ser alfabetizadas.

Assim que ela passou em todos os grupos, ela pediu para que as crianças fossem guardando o jogo na caixa. Pegou o jogo e pediu que os alunos, de um por um fossem até a mesa dela. Ana colocou as vogais em ordem na mesa dela e foi selecionando uma imagem. Ela dizia a palavra em voz alta e a apresentava para a criança que tinha que dizer a letra inicial. A professora utilizou da brincadeira como recurso para avaliação, procurando identificar a real aprendizagem da criança (HALL, 2016). Essa avaliação não foi realizada com todas as crianças da sala, porque naquela semana estava tendo diversas apresentações na escola por ser a semana da luta da pessoa com deficiência e a professora levou as crianças ao pátio.

Identificamos que o material proposto pela professora apresentava algumas imagens que não pertenciam ao vocabulário e conhecimento das crianças, fazendo com que em todos os grupos tivessem a dificuldade de saber a vogal inicial daquela imagem. Por exemplo: iglu, as crianças não sabiam o que aquela imagem representava, porque iglu não faz parte do cotidiano delas. Portanto, a brincadeira com linguagem escrita precisa levar em consideração o cotidiano em que as crianças estão inseridas (HALL, 2006).

Um fato interessante é que quando a professora perguntava aos alunos com que letra começava determinada palavra e alguma criança falava uma letra errada, ao invés dela dizer que estava errada, ela perguntava se a criança tinha certeza, para levar a criança a pensar, e não ficar falando qualquer vogal aleatoriamente até acertar. Dessa forma, a professora tentou levar a criança a pensar sobre as vogais e seus sons, fazer assimilações dos mesmos de forma lúdica, assim como o CMEB (2013b) orienta que aconteça na educação infantil.

Nesse jogo, nenhuma criança apresentou desinteresse em jogar, diferentemente do que ocorre quando as atividades são descontextualizadas e sem sentido.

Como a professora tinha que passar em cada um dos seis grupos para ajudar as crianças, trabalhar os sons e a grafia das letras, a atividade utilizou quase todo o segundo momento da aula, que é após o recreio, tendo aproximadamente 1h30min de duração. As crianças se submeteram as regras da brincadeira. Entretanto, como a professora passou em todos os grupos e isso demandou tempo, quando as crianças já tinham brincado mais de uma vez e já estavam ficando entediadas, elas

passaram a dar outros significados as peças da caixa do brinquedo. Alguns meninos fizeram das peças carrinhos, outras brincaram de fazer montagens com as peças. Deixando claro que as crianças usaram a brincadeira imaginária, passando a trabalhar no campo simbólico também (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 1998; VIGOTSKI 2008).

3.1.2 Atividade 2: Brincando com as imagens e as vogais

A segunda atividade tinha como característica ser uma brincadeira individual realizada na mesa da professora. A professora chamou cada criança até sua mesa, onde brincadeira foi realizada. Nessa atividade, Ana esteve imersa junto com a criança em todo o contexto brincadeira e, assim toda a turma teve facilidade na resolução dos problemas propostos por ela. Apesar de ser individual, as crianças ficaram em volta da mesa da professora observando interessadas os colegas brincarem.



Figura 3: Material utilizado imagens

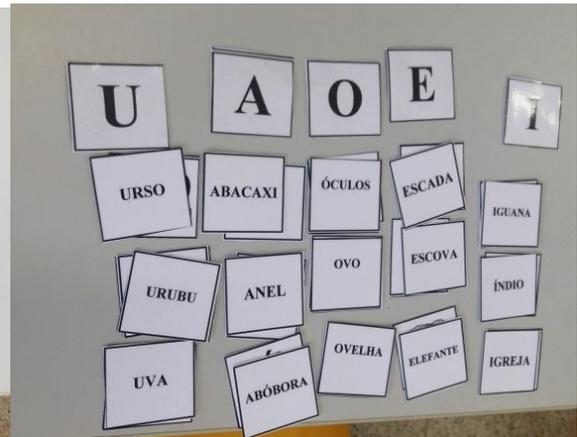


Figura 4: Material utilizado palavras escritas

escritas

Essas atividades não puderam ser realizadas com todas as crianças por falta de tempo.

A brincadeira foi ser feita em duas fases. A princípio, a criança pegava as vogais e faziam a separação na ordem que achava correta, depois ela pegava as figuras, via a figura e nomeava, indicando qual vogal começava a palavra que representava aquela imagem. Assim que a criança ia avançando no processo de construção da linguagem escrita, além de indicar a vogal, passava a indicar também a palavra por completo.

Naquele dia específico, a turma estava com menos crianças que o normal, 18 das 25 crianças estavam presentes. O jogo foi feito com nove crianças, no segundo

período da aula. Era o “dia do brinquedo”, dia em que as crianças podiam levar brinquedos e o segundo período da aula é destinado à recreação.

A professora deixou todas as crianças brincando de forma livre na sala com os brinquedos que trouxeram de casa ou com os brinquedos que são de uso comum da turma. Enquanto isso ela arrumou a sua mesa para receber as crianças.

Inicialmente, a professora foi selecionando os alunos que iriam participar, um por vez, depois, as crianças foram ficando curiosas e aquelas que demonstraram interesse, participaram da atividade também, só não participaram mais crianças, porque a aula chegou ao fim e os pais e responsáveis começaram a chegar para pegar as crianças. Depois que as crianças começaram a ficar ao redor de sua mesa, ela foi selecionando as crianças que demonstraram interesse. Todas as crianças foram até a mesa dela em algum momento para saber o que estava acontecendo.

A primeira criança a participar chama-se Heloísa, a criança que a professora julga estar à frente das outras crianças na construção da linguagem escrita, ou seja, a mais próxima de ser alfabetizada. Por mais que a educação infantil não tenha o intuito de alfabetizar as crianças, o processo de construção do conceito de escrita já é vivenciado pela criança da educação infantil. Isso indica que ela pode possuir condições de entender as funções simbólicas da linguagem escrita, assim como outras crianças da turma (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; LURIA, 1998; VIGOTSKI, 1984).

A professora pediu para que Heloísa colocasse as vogais na ordem em que ela julgasse correta. Ela não colocou na forma convencional, AEIOU, e sim, colocou UAOEI. Depois a professora foi selecionar as imagens uma a uma e pediu para que ela colocasse abaixo da vogal com que a palavra que representa a imagem começa, por exemplo, uva ela teria que colocar abaixo da vogal U.

Heloísa não apresentou dificuldade alguma para fazer a assimilação do som da vogal e sua representação gráfica, podemos dizer que teve certa facilidade. Vendo isso, a professora decidiu passar para o nível mais difícil, que é colocar a palavra completa que representa a figura sobre a figura. Essa atividade promoveu a nível de desenvolvimento proximal na criança a, pois ela passou pela primeira fase da brincadeira com bastante facilidade, mostrando naquele momento seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2008). Desse modo a professora avançou para a fase mais difícil da brincadeira para dar um salto no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

A professora apresentou a palavra “ovelha” a Heloísa e lhe perguntou que palavra era aquela. A menina pensou durante algum tempo, olhou bastante para a palavra e respondeu que era ovelha, deixando a professora surpreendida. O fato de a professora estar imersa na brincadeira, sugere que ela estava atenta aos processos de aprendizagem que estava acontecendo com a aquela criança e com as demais também (PNAIC, 2015).

Com as palavras seguintes, ela apresentou dificuldade e então a professora pegou todas as três palavras iniciada com a vogal E, por exemplo, apresentou a ela e lhe perguntou qual dessas palavras era “escova”. Heloísa ficou pensativa e a professora perguntou então, qual dessas palavras termina com VA, e aos poucos a crianças ia fazendo as assimilações e assim conseguiu colocar sobre todas as figuras, as palavras que as representam. Como a criança começou a apresentar dificuldades para realizar o que a brincadeira pedia, a professora teve que fazer intervenções, dando orientações e direções para que a criança alcance o objetivo da brincadeira (ELKONIN, 2009; HALL, 2006; VIGOTSKI, 2008).

Heloísa foi a única criança que a professora decidiu levar ao próximo estágio, que é mais difícil. Com as outras crianças, ela fez somente a separação das vogais e a assimilação do som da vogal e a imagem.

Durante o momento em que a professora fazia a brincadeira com a Heloísa, algumas crianças ficaram em volta da mesa da professora observando e participando, enquanto o restante da turma brincava livremente. Quando ela acabou a brincadeira com a primeira criança, selecionou a próxima, que também não teve grandes dificuldades de colocar a imagem na vogal inicial da palavra corretamente. Antes de começar, Sophia também, assim como sua colega, não colocou as vogais em ordem alfabética, bem como nenhuma outra criança que jogou colocou na ordem convencional.

Enquanto as crianças faziam sua organização em ordem que achava ser correta, a professora pedia a elas que falasse a vogal em voz alta para que a professora tivesse certeza que a criança já havia relacionado o nome da vogal a sua representação gráfica. Mostrando que a professora queria verificar se a criança já sabia o nome da vogal e sua grafia (HALL, 2006).

Durante a atividade, as crianças passavam na mesa da professora a fim de saber o que acontecia ali. Ana perguntava às crianças se elas queriam brincar. Todas diziam sim, e então ela pedia para aguardar o colega da vez terminar. A

brincadeira, além de despertar a curiosidade, também despertou interesse das crianças em brincar. Algumas continuavam próximas a mesa da professora, mesmo depois de já ter brincado.

Guilherme, umas das crianças que brincou com Ana, deu ênfase na vogal inicial da palavra que representa a imagem, reproduzindo a mesma maneira que professora fazia no dia a dia. Consideramos uma boa estratégia pedagógica que ajudava as crianças na hora de identificar a vogal inicial da palavra. Poucas vezes Guilherme teve dificuldade, utilizando a soletração da vogal. Esse fato mostra que a criança tem se apropriado do sistema notacional e está atenta as variações linguísticas do seu meio de convívio (LEAL; SILVA, 2010).

Algumas vezes, as crianças olhavam a figura e nem falava a palavra por completo, por exemplo, com a imagem de um abacaxi, ela somente falava A e pegava a figura e colocava abaixo a vogal A. Isso mostra o que a criança já sabe, sua aprendizagem real e que o conteúdo é fácil para ela e que a professora pode continuar trazendo mais elementos para que a criança possa estar se apropriando cada vez mais da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2008).

Em outros momentos, quando a criança não estava conseguindo fazer a atividade, a professora lhe pediu para que falasse a palavra, se necessário, repetidas vezes. A professora também soletrava a vogal para que a criança percebesse o som. Quando a criança repetia a palavra, enquanto falava, ela mesma dava ênfase na vogal. Mais uma vez a professora fez intervenção com orientação, a fim de direcionar a criança de maneira que ela possa alcançar os objetivos daquela brincadeira (HALL, 2006).

Às vezes, quando a criança que estava na mesa esperando a vez, descobria qual era a vogal inicial da palavra indicada, acabava falando. Ana intervia pedindo ao colega que esperasse a vez dando oportunidade ao colega que estava jogando de pensar e responder. Mesmo que a brincadeira teve uma proposta individual, as crianças mostraram cooperação entre si e aprendiam uns com os outros (HALL, 2006; VIGOTSKI, 2008).

A professora parou a atividade lúdica porque a aula estava acabando e os pais das crianças começaram a chegar para pegá-los.

Essa brincadeira teve objetivo pedagógico de ser uma atividade de letramento. Mostra que a professora deu início ao processo de alfabetização, mas

procura fazer de maneira lúdica, diferenciando o ensino-aprendizagem da educação infantil em relação à obrigatoriedade do ensino fundamental.

3.2 PARA RESPONDER AO SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO “OBSERVAR O USO DO BINGO PARA A APRENDIZAGEM DA PALAVRA ORAL COM A IMAGEM”

Esta atividade foi trabalhada com predomínio da linguagem oral.

3.2.1 Atividade 3: Bingo sonoro

A professora começou explicando o jogo que consistia em ouvir os sons emitidos pela televisão e identificar se existia a imagem do objeto que produzia aquele som nas cartelas entregues às crianças. Essa atividade foi feita como toda a turma ao mesmo tempo. Ana reproduzia o som na televisão várias vezes até perceber que todas as crianças já haviam identificado o objeto produtor daquele som e só parava de reproduzir aquele som no momento em que todas já haviam o identificado. Assim que as crianças identificavam a figura, colocavam o quadradinho em cima dela. Quem preenchesse a cartela, avisava a professora.

As crianças colaboraram se mantendo atentas ao som e, assim, todas puderam ouvir e identificar o objeto produtor daquele som. Neste momento, elas conversavam entre si e a professora lhes perguntava se concordavam com a resposta para que pudessem passar para o próximo som.



Figura 5: Material utilizado

Figura 6: As crianças brincando

Nessa atividade, ouvindo o som que os objetos produziam, as crianças identificavam o objeto, sobretudo buscando memórias sonoras. Inferimos que a

professora procurou utilizar os conhecimentos prévios que as crianças possuíam (DISTRITO FEDERAL, 2013b; MOREIRA, 2006).

Assim que as crianças compreendiam o som, Ana pausava e falava em voz alta com as crianças que objeto produzia aquele som, por exemplo, ao identificarem o som produzido por um telefone, a professora pausadamente falava a palavra em voz alta e a escrevia no quadro. As crianças repetiam com ANA pausadamente TELE-FONE. A professora usou muito da repetição em voz alta e a escrita no quadro para que as crianças pudessem verificar as relações sonoras e gráficas. Enquanto escrevia no quadro, mostrava às crianças que podiam escrever aquilo que falavam. Desencadeando através dessa brincadeira, a relação entre os sistemas semióticos fala e escrita necessária à construção da linguagem escrita (LURIA, 1998; VIGOSTKI, 1984).

Aproveitando que as crianças estavam atentas, a professora perguntava a elas qual era a última letra das palavras ou a letra do meio, que no caso sempre eram vogais. Fazendo os movimentos da boca bem expressivos para que a criança, além de associar o som da vogal com a articulação de pronúncia. Isso aconteceu com todas as palavras. Nessa perspectiva, podemos dizer que as crianças puderam vivenciar processos de construção da linguagem escrita de forma lúdica. E a professora proporcionou um ambiente favorável para que tal ocorresse e estava imersa naquela situação, sendo ela uma mediadora naquele momento (HALL, 2006; LEAL; SILVA, 2010).

Nenhuma criança se dispersava durante a atividade, até mesmo aquelas que são mais desatentas durante as aulas. Além disso, elas comemoravam a cada vez que faziam bingo em sua cartela. Deduzimos que nesse momento, as crianças puderam aprender e se divertir ao mesmo tempo. Dessa forma, esse tipo de atividade poderia ser parte da rotina das crianças da educação infantil (HALL, 2006; LEAL; SILVA, 2010).

A cooperação entre as crianças era evidente na brincadeira. Caso uma criança não percebesse que em sua cartela tinha a imagem do objeto que produzia aquele som, o colega do lado chamava atenção, ou até mesmo pegava o quadradinho e colocava lá marcando e falando: “olha, o seu tem”. Esse fato mostrou não haver tanta atenção a competitividade e sim a cooperação entre as crianças (HALL, 2006; VIGOTSKI, 2008), uma vez que ajudou a mostrar um trabalho coletivo,

reafirmando a amizade entre elas. Assim que todas as crianças preencheram a cartela, todas ganharam o prêmio: uma balinha dada pela professora.

Além de trabalhar os processos de construção da escrita, as brincadeiras permitiram trabalhar as regras de convivência, trabalhar a autonomia, cooperação, entre outros, contribuindo assim, para o desenvolvimento moral da criança (VIGOTSKI, 2008).

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos o dia a dia dessa turma de 1º período da educação infantil, pudemos verificar que a professora deu início ao processo de alfabetização, mesmo as crianças serem pequenas.

De acordo com o caderno número 2 do PNAIC (2015), a alfabetização propriamente dita começa no 1º ano do ensino fundamental. Mas nós acreditamos, assim como expressa o CMEB (DISTRITO FEDERAL, 2013a), Ferreiro e Teberosky (1986), Luria (1998) e Vigotski (1984) que os processos de alfabetização são iniciados na educação infantil. Não existe a necessidade de adiantá-lo, bem como não existe a necessidade de atrasá-lo. Se as crianças apresentam condições de começarem a ser alfabetizadas, por que não dar início a essa alfabetização?

Entretanto o que importa é a maneira que essa alfabetização é trabalhada na educação infantil. Precisa ser diferente do ensino fundamental que sugere ter forma mecanizada, geralmente, com o predomínio da repetição descontextualizada, além de ter ações avaliativas discriminando a criança que não aprende. As atividades de letramento no cotidiano da educação infantil apenas se justificam se forem lúdicas. Essa ludicidade na alfabetização necessita ser ampliada para os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, o ensino fundamental deve continuar trabalhando com o apoio da ludicidade como ocorre na educação infantil.

De acordo com os objetivos dessa pesquisa, tanto gerais quanto específicos, pudemos observar que a professora realizava atividades lúdicas como estratégias pedagógicas de dar início à alfabetização dessas crianças. Porém, essas brincadeiras realizadas pela professora com as crianças deixaram de fora o imaginário e o faz de conta. Não pudemos verificar as crianças escrevendo livremente, pois Ana usou brincadeiras com objetivos de sons definidos *a priori*. Dessa forma, não pudemos distinguir com clareza até que ponto as crianças estavam apenas reproduzindo ou o que elas realmente já aprenderam e internalizaram.

A escrita como brincadeira de faz de conta proporciona aos educadores uma verificação do que a criança realmente sabe e o que faz sem copiar. As crianças realizam esforços intelectuais para criar hipóteses sobre o que precisa escrever livremente.

Mesmo utilizando duas atividades lúdicas muito mecanizadas, na qual as crianças tinham direcionamento e não podiam fugir daquelas regras da brincadeira para que ela ocorresse, vimos que as crianças gostaram e demonstraram interesse pelas atividades realizadas. Em nenhum momento, durante as três atividades, as crianças disseram que não sabiam ou que não queriam brincar. Visto isso, afirmamos que essas brincadeiras contribuíram de alguma forma para a aprendizagem daquelas crianças.

Um dado interessante que encontramos foi a cooperação das crianças dessa idade por trabalharem em conjunto. Mesmo quando a atividade não era em grupo, assim como na segunda e na terceira atividade, elas procuram cooperar sempre umas com as outras. Portanto, o professor pode proporcionar às crianças o trabalho em grupo, quando estavam se ajudando mutuamente estavam aprendendo umas com as outras, criando assim zonas de desenvolvimento.

Além disso, a professora não deu ênfase na competitividade também, o que permitiu que os cuidados consigo e com o outro citados no CMEB-EI (2013a) fossem devidamente trabalhados pelos professores na educação infantil, mas também nos outros níveis de educação. Carteiras enfileiradas, a alta individualidade e outros fatores privilegiam uma educação competitiva e não cooperativa, o que pode levar a uma sociedade mais competitiva.

É claro para nós que as crianças aprendem umas com as outras, e mais do que isso, essa aprendizagem é significativa. Portanto, os professores podem proporcionar atividade, nas quais isso aconteça. E para que isso aconteça, o professor tem que ter plena consciência da importância de permitir que as crianças aprendam entre si.

Assim sendo, a brincadeira faz parte das linguagens e possibilita a aprendizagem por meio de relações, descobertas, cooperação, entre outros, que auxiliam no desenvolvimento da criança.

Este trabalho nos ajudou a pensar sobre as atividades e os conteúdos a serem trabalhados na escola de educação infantil com as crianças pequenas. As estratégias pedagógicas que precisam ser pensadas para que não produzam prejuízos a essa clientela que brinca a maior parte de seu tempo e constrói conhecimento com o outro e desenvolve os sistemas simbólicos de comunicação, bem como sua fantasia e seu imaginário.

III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Desde o primeiro semestre do curso de pedagogia, já surgiu em mim a vontade de trabalhar com a educação infantil. No segundo semestre, quando cursei a disciplina Educação Infantil pude ver que era aquilo que queria para minha vida e hoje posso ter certeza que é o caminho que quero traçar na minha profissão.

Na caminhada acadêmica, tive algumas frustrações, principalmente quando vejo que a educação e minha profissão são extremamente desvalorizadas nesse país. Mas não perdi a fé, sempre trabalharei com amor às minhas crianças e procurando dar o melhor de mim aonde eu estiver trabalhando, colocar tudo que aprendi nos quatro anos de UnB em prática.

Tive grandes companhias ; nessa universidade, grandes professores, grandes amigas, que me ajudaram a não me desmotivar, a sonhar e a passar por essa fase acadêmica até chegar a realização do desejo de ser uma grande professora. Espero estar sempre junto a essas amigas, que se formarão pedagogas assim como eu, para que possamos compartilhar experiências profissionais, continuando a contribuir uma com as outras.

A produção desse trabalho gerou grandes mudanças em mim. Pude me desenvolver, perceber que sou capaz de alcançar meus objetivos e conseguir concluir esse trabalho foi uma grande realização como estudante.

Tenho como principal desejo, trabalhar na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ao fazer meu estágio obrigatório, percebi o quanto a criança da escola pública necessita de bons professores e melhores condições estruturais e materiais para que ela tenha condições reais de aprendizagem. Quero contribuir para que essa escola pública venha melhorar, que ela possa dar a criança possibilidades ampla ao desenvolvimento dela.

Quero trabalhar de maneira lúdica, levar a criança a pensar sobre o mundo em que vive. Deixar que essa criança brinque, afinal, essa é a linha principal de seu desenvolvimento. Quero ainda, incentivar o imaginário dessa criança, que ela possa brincar, sorrir, correr, enfim, ser uma criança e desfrutar ao máximo da sua infância.

Ainda não perdi a fé que um dia as crianças desse país terão uma educação de qualidade e para que isso aconteça, trabalharei de forma a proporcionar a elas essa educação que tanto sonho ver.

Futuramente pretendo voltar a UnB, mas como aluna de mestrado, me especializando cada vez mais na educação infantil. Além disso, pretendo sempre estar me atualizando quanto às questões educacionais, principalmente as da educação infantil, fazendo a formação continuada que é muito importante para o professor.

Pretendo fazer um curso de outro idioma, para que junto ao meu companheiro de vida, possamos realizar o sonho dele de conhecer o Canadá.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1990.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 9.394/96 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

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

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 11.114/2005**: altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2005.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 11.274/2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2015.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, CMEB, 2013a. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em 20 mar. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno Educação Infantil**, CMEB-EI, 2013b. Disponível em: <<https://issuu.com/sedf/docs/2-educacao-infantil>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan. /abr. 2010 Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1601>. Acesso em: 15/08/2016.

ELKONIN, Danil. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

HARSTE Jerome C; BURKE, Carolyn L. Predictibilidade: Um Elemento Universal em lectoescrita. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. (Orgs.). **Os**

processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987, p. 39-53.

HELD, Jaqueline. (1980). **Imaginário no Poder: As crianças e a literatura fantástica** (o). São Paulo: Summus.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 53-72.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; _____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; _____. LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 143-190.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em mai. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: _____. GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 15 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais - GIS**. n. 11. p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> Acesso em 20 outubro de 2016.

_____; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.