

Adriano Rosa da Silva

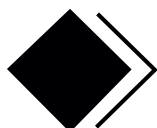
Educação Infantil de

A a Z



uma sopa de letrinhas

Estudo acerca das
Ações de Alfabetização e Letramento



científica digital



EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil

www.editoracientifica.com.br - contato@editoracientifica.com.br

Diagramação e Arte	Edição © 2025 Editora Científica Digital
Equipe Editorial	Texto © 2025 Os Autores
Imagens da Capa	1ª Edição - 2025
Adobe Stock - 2025	Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais pela edição e projeto gráfico. Os autores detêm os direitos autorais dos seus respectivos textos. Esta obra foi licenciada com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou em partes, desde que seja citada a fonte, com os créditos atribuídos aos autores e obrigatoriamente no formato Acesso Livre (Open Access) e sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma. É proibida a catalogação em plataformas com acesso restrito e/ou com fins comerciais.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Adriano Rosa da
Educação infantil de A a Z uma sopa de letrinhas: estudo acerca das ações de alfabetização e letramento / Adriano Rosa da Silva. – Guarujá-SP: Científica Digital, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-5360-960-0
DOI 10.37885/978-65-5360-960-0

1. Educação infantil. I. Silva, Adriano Rosa da. II. Título.

CDD 372.21

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação infantil

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2025

Adriano Rosa da Silva

Educação Infantil de A a Z uma sopa de letrinhas:

**Estudo Acerca das Ações de Alfabetização e
Letramento**

1ª EDIÇÃO



científica digital

2025 - GUARUJÁ - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Profª. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Profª. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Profª. Dra. Clara Mockdece Neves
Profª. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Profª. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Profª. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Profª. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Profª. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Profª. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Prof. Dr. Humberto Costa
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Profª. Dra. Maria Cristina Zago
Profª. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Profª. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial e Revisados por Pares Externos (Peer Review), sendo indicados para publicação.

Nota: Esta é uma produção independente, tornando-se uma obra com reservas de direitos autorais para os autores. Alguns textos podem ser derivados de outros trabalhos já apresentados ou defendidos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo é exclusiva dos autores, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores, revisores e membros do Conselho Editorial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles os quais me oportunizaram construir este trabalho, fruto de constante reflexão acerca da realidade dos alunos, no contexto da educação infantil, vistos por mim como crianças vivendo suas múltiplas infâncias naquele ambiente coletivo e heterogêneo. Por esse motivo, tem um “cheirinho das cores” do lápis de cera e a alegria da descoberta, pelo sentimento genuíno e genial de busca do novo. Dessa forma, tal como as crianças, ofereço ao acaso e ao inesperado de minha empreitada, uma dose de surpresa e inventividade.

Este maravilhoso mergulho no universo infantil me ajudou a compreender que é a criança quem ensina a si mesma, não por imposição de outrem, mas por suas próprias hipóteses. Ela descobre o mundo da leitura e escrita e reconstrói seus conhecimentos. Assim também, nós aprendemos muito com ela e, isso, percebi empiricamente.

Dado o exposto, não conseguiria descrever com palavras a emoção que senti naquela instituição de educação infantil comunitária, só ficaria nas tentativas intermináveis. Não conseguiria averbar o encanto no sorriso de cada criança, a doçura em cada olhar, o jeito simples, puro e esplêndido.

Por tudo isso, só tenho a agradecer àqueles que me proporcionaram experimentar sensações maravilhosas, momentos ímpares de interação, descontração, conquistas, aprendizagens, mediação, afeto, respeito, carinho e solidariedade os quais jamais vou esquecer.

Àqueles, o meu humilde muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central as ações de alfabetização e letramento em uma creche comunitária localizada em um bairro periférico da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O estudo apoiou-se nos dados descritivos de um diário de campo escrito durante a observação do trabalho pedagógico em uma turma de pré-escola, com crianças de cinco e seis anos de idade. Esta pesquisa investiga através da observação participante e da análise documental, como o professor que trabalha com crianças nessa faixa etária pode oferecer um espaço lúdico de leitura e escrita em sala de aula. O principal objetivo do trabalho foi conhecer como acontecem as ações de alfabetização e letramento, no contexto da educação infantil, no âmbito daquela instituição de ensino. Observou-se a importância da escolha de procedimentos de ensino e da organização de experiências de aprendizagem, onde o professor possa deixar que o aluno construa sua autonomia, mediando a descoberta dos signos linguísticos pela criança, possibilitando a ela interpretar o mundo letrado a seu modo e reconstruir seus conhecimentos, bem como a fim de que se desenvolva em todos os aspectos. Para elucidar essas questões buscou-se o referencial teórico de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Sônia Kramer, entre outros estudos dessa temática.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento.

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO	8
1 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL	12
1.1 Aspecto Administrativo	15
1.2 Aspecto Pedagógico	26
2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	36
2.1 Perspectiva Individualizada	39
2.2 Perspectiva Socializada	50
3 RESULTADOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	60
3.1 Afetividade	66
3.2 Cognição	70
3.3 Psicomotricidade	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Interessa observar, antes de tudo, que opto por esta pesquisa partindo das minhas experiências no chão da instituição na qual realizei meu Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Assim, no tocante ao estágio, Buriolla (2008) ressalta que

Este é concebido como uma situação-processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é o *locus* apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito crítico, a consciência, a criatividade e demais atitudes e habilidades profissionais esperadas em sua formação. (p.83).

Dessa vivência, exponho aqui o que me chamou a atenção, naquele período. Explano que o objeto deste trabalho vai ao encontro das minhas experiências no estágio descritas, do *incipt* ao *explicit*, no meu diário de campo e aqui averbadas, de maneira que pretendi desenvolver um estudo focando as especificidades dessas ações educativas de alfabetização e letramento no que concerne a crianças oriundas das camadas populares que frequentam uma instituição comunitária de educação infantil localizada em uma periferia do leste fluminense.

Nessa direção, considerando as características desse modelo de sociedade vigente, marcado pela exclusão e desigualdade sociais e as dificuldades enfrentadas, pelos indivíduos das classes menos favorecidas, em seu processo de escolarização, em virtude, sobretudo, da precariedade de investimentos públicos nas instituições comunitárias de educação infantil daquela rede educacional municipal e o baixo poder aquisitivo da população residente nesses locais periféricos. Acredito que o desenvolvimento desse projeto se justifica, à medida que contribui para poder colocar em debate a problemática ora descrita.

O que me motiva é o gosto por essa temática, por isso escolhi tal problema de pesquisa e objetivei desenvolver um estudo sobre a creche acima mencionada a partir do que pude apreender naquela ocasião do estágio. Investiguei nessa instituição de educação infantil comunitária, *intra muros*, a seguinte questão: como as ações de alfabetização e letramento são direcionadas às crianças da pré-escola no intuito de promover o desenvolvimento integral das mesmas?

Sendo assim, reitero que o estudo sobre as ações de alfabetização e letramento na educação infantil foi um assunto no qual me interessei a partir da minha experiência de estágio, cujo plano se encontra em anexo, para buscar dados reais de aprendizagens. Onde realizei o diário de campo com observações em uma turma de pré-escolar, com as crianças de maior idade da instituição, as quais no ano seguinte deixarão esta creche comunitária, iniciando o primeiro ano do ensino fundamental em outra escola.

Saliento que ainda não leciono nem desenvolvo nenhuma prática relacionada à educação formal, mas penso que devemos, já na educação infantil, oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita para as crianças, com vistas ao desenvolvimento afetivo-cognitivo-psicomotor das mesmas, onde o professor possa realizar ações individualizadas e socializadas de alfabetização e letramento, com prevalência do lúdico sobre os conteúdos “livrescos”, “enciclopédicos”, “intelectualistas”.

Em consonância com o exposto acima, concordo com Soares (2009), quando afirma que trabalhar a alfabetização com as crianças, nessa faixa etária, é na verdade, deixá-las imersas em um ambiente, em que nada seja forçado, nem imposto, não havendo atividades “mecanicistas” e “tarefeiras” de treino, repetição e verificação de escrita, mas, sim, basicamente, de vivência da leitura e da escrita.

Sob esse ângulo, ratifico que achei relevante para minha pesquisa as ações de alfabetização e letramento poderem acontecer no espaço da educação infantil, trazendo benefícios ao desenvolvimento integral dos educandos da pré-escola. “Considerando que os primeiros anos de vida são fundamentais ao desenvolvimento subsequente do indivíduo, as creches revestem-se da maior importância” (NICOLAU, 1987, p.272). Nessa linha de interpretação,

Considerando que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento subsequente da criança, fica mais do que evidente a relevância e o papel da educação pré-escolar na formação integral do indivíduo para uma sociedade em contínua mudança. (NICOLAU, 1987, p.19)

Acredito que a prática docente tem papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada aluno. Desse modo, averbo que também o

professor da educação infantil pode refletir sobre o seu *modus faciendi*, até por que “refletir sobre o próprio trabalho é condição de sobrevivência na profissão docente, de modo que a autoconsciência é uma característica que sustenta o processo identitário dos professores” (CARVALHO, 2007, p. 111 *apud* NÓVOA, 1992).

O objetivo precípua deste trabalho é mostrar como um espaço lúdico, com ações de alfabetização e letramento, antes do ensino fundamental, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Para tanto, utilizei a descrição do meu diário de campo, bem como técnicas de estudo qualitativo as quais achei mais adequadas. Como a observação participante, apreendendo aquela realidade determinada em uma multiplicidade de situações, *in situ*. Ou como afirma Lüdcke (1986).

A observação participante (...) é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. (LÜDCKE, p.28).

A análise documental, complementando os dados obtidos *in loco* e também abordada por Lüdcke (1986, p. 9)

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (...) uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Pensando que as crianças, hoje em dia, vivem num contexto letrado, onde desde muito pequenas estão inseridas em um mundo intertextual, com um sem-número de estímulos audiovisuais, imagéticos, sensoriais, propagandísticos e midiáticos, acredito ser esse um tema de estudo relevante, sobretudo, para aqueles formação pedagógica.

Assim, sabendo-se *que pensar a educação num contexto é pensar o contexto mesmo, compreendendo que a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso* (ROMANELLI, 2010, p.23), tenho por objetivo, nesse momento, apontar, as partes subsequentes deste trabalho que primeiramente traz algumas questões sobre a maneira como

os aspectos administrativos e pedagógicos influem nas ações de alfabetização e letramento desenvolvidas na turma da pré-escola.

Em um segundo momento, explicita-se que essas ações, supra ditas, correspondem à ajuda individual aos alunos pela professora regente da turma, conforme emergem as necessidades, numa perspectiva individualizada, harmonicamente associada ao trabalho com a turma *in totum*, numa perspectiva socializada.

Em seguida, em um terceiro momento, enfatizo, por fim, os resultados do processo de aprendizagem das crianças, em virtude dos procedimentos didático-pedagógicos adotados pela professora do pré-escolar, no seu *facere* profissional, destacando os aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, sem desconsiderar os demais âmbitos da criança enquanto ser global, total. Não entendendo a Educação Infantil como um luxo ou um favor, mas como um direito da criança, concordo com Kohan (2004) quando esse autor afirma que

Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, (...) o ser humano está pensando como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. (...) Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos. (KOHAN, 2004, p.53)

1 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Essa pesquisa se desenvolveu, como já foi dito, na periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro (leste fluminense). Dessa forma, acredito que a apresentação da instituição nos auxilia a compreender a própria concepção que a creche tem de oferecer às crianças do pré-escolar, outras possibilidades de aprendizagem, mediante atividades lúdicas de alfabetização e letramento, intencionalmente planejadas, para que o aluno construa sua autonomia. Não perdendo de vista que o ato de aprender perpassa toda a vida da criança, não se manifestando somente quando ela está na creche, como bem nos reforça Nicolau (1987).

A criança aprende muita coisa que não se encontra no âmbito e nas preocupações da escola. Assim sendo, o seu saber vai muito além daquilo que lhe é intencionalmente proposto na pré-escola. (NICOLAU, 1987, p.73)

Em face disso, resgato um pouco a história da instituição, em que pude perceber que se afirmou na localidade como uma busca pela escolarização das crianças. A creche comunitária teve início no salão comunitário de uma instituição religiosa, com 20 crianças. Em pesquisas e reuniões realizadas na comunidade, decidiu-se implantar um trabalho com educação infantil, tendo a frente desse trabalho quatro mulheres.

Depois que a Organização Não Governamental Solidariedade França Brasil (SFB), entidade francesa sem fins lucrativos, ligada à igreja católica, comprou o terreno em que hoje é a Obra Comunitária e cedeu a esta igreja católica local o espaço, foi então construída a creche pela igreja, objetivando atender inicialmente os filhos das mães trabalhadoras daquela localidade, oportunizando o acesso à educação a esses indivíduos das camadas populares. Nessa linha de entendimento,

Uma educação para todos não pode ser consequência de uma concepção elitista: os privilégios não são estendidos, mas eliminados, se quer atingir a democracia. (GADOTTI, 2010, p.276)

Vale salientar que a creche sempre atendeu crianças de diferentes religiões e me pareceu não impor a doutrina da igreja católica rigidamente em sua metodologia aos alunos. A creche comunitária atendia inicialmente 60 crianças da comunidade, ainda com poucos recursos, algumas salas eram de madeira, a título de exemplo. Só posteriormente a instituição conveniou-se com a prefeitura municipal, a qual passou a disponibilizar verbas para a instituição. Sob essa ótica, comungo com a ideia de que

Uma educação sofisticada não é sinônimo de educação de boa qualidade. Mesmo não dispondo de muitos recursos, é possível realizar um bom trabalho, desde que o educador tenha sempre presente que seus alunos e ele são os elementos mais importantes do processo educativo.

Na realidade brasileira atual, a educação pré-escolar precisa assumir um compromisso irreversível para com as crianças, especialmente com aquelas oriundas das classes populares, que não dispõem de oportunidades para desenvolver plenamente o seu potencial, devido às consequências da carência econômica. (NICOLAU, 1987, p.70)

Dado o exposto, desde 1988, a Obra Comunitária vem desenvolvendo um trabalho com educação infantil de acordo com a necessidade apontada pela comunidade. Paralelo ao trabalho de Assistência Social, sempre houve a preocupação de se prestar um bom atendimento às crianças durante o tempo em que elas permanecessem na instituição, entendendo a importância do processo educacional como pedra de toque para a conquista da cidadania. A esse respeito Magda Soares (2008) afirma que

Só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita. (SOARES, 2008, p.57)

Explano também que o conhecimento acerca das famílias das crianças pela instituição de educação infantil é importante para as suas dimensões tanto administrativa, quanto pedagógica. Conforme Philippe Ariès (1981), fatores como classes sociais, etnia, gênero, local de moradia, composição familiar, valores, conhecimentos, hábitos e práticas culturais da família e da comunidade em

que a criança se insere são constituidores de modos de modos específicos de ser criança (ARIÈS, 1981). Tal como nos expõe Aranha (2006), que a família, enquanto primeira agência de socialização das crianças, é fundamental para o crescimento e desenvolvimento das mesmas, tendo em vista que

Não existe a "criança em si", nem a "família em si", mas sim a infância e a família como fenômeno cultural (...) a família é uma instância importante no processo de socialização, bem como no desenvolvimento da subjetividade autônoma, ensinando informalmente o que as crianças devem fazer, dizer ou pensar. (...) Portanto, a família constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano. (p.95-96)

Nesse aspecto, conforme informações da própria instituição, as famílias atendidas hoje são constituídas de muitos membros morando em uma mesma casa, com pais/mães com pouca instrução, que mostram dificuldade em educar seus filhos, com moradia de aluguel ou em terrenos de posse onde são construídas várias casas. A renda familiar é, em geral, de até um salário mínimo, com os responsáveis pelas crianças, geralmente mulheres, trabalhando no comércio ou em serviços domésticos. Também foi relatado que muitos dos responsáveis dos/as pequeninos/as estavam desempregados. Diante dessas informações supracitadas, concordo com Nicolau (1987) quando assevera que

Quando se aborda o papel exercido pelo ambiente, é natural que se reporte às condições de vida das crianças que vivem em ambientes economicamente desfavorecidos, à luta de seus familiares para sobreviverem, já que estes são os grupos que interagem de uma forma mais difícil com a realidade. (...)

À medida que são valorizadas as condições ambientais para o desenvolvimento do indivíduo, facilmente se percebe a relevância da educação pré-escolar que deve propiciar o desenvolvimento integral da criança (NICOLAU, 1987, pp.71-72)

Em resumo, explano, nesta parte do trabalho, como os aspectos administrativos e pedagógicos da instituição influem nas ações de alfabetização e letramento desenvolvidas na turma da pré-escola 2B, foco da minha pesquisa.

1.1 Aspecto Administrativo

Observando o cotidiano da creche, podemos compreender que os aspectos administrativos podem influir as ações de alfabetização e letramento no pré-escolar. Como já foi explicitado anteriormente, as crianças matriculadas nesta instituição residem em locais tidos como de vulnerabilidade social, em bairros considerados pelos próprios habitantes como violentos, só algumas poucas crianças não residem nessa localidade, mas, moram em bairros próximos no mesmo município.

Dadas as condições socioculturais brasileiras, as instituições de educação infantil podem representar uma situação de convívio social bastante privilegiada para a promoção das capacidades necessárias às crianças se inserirem no mundo, com uma postura ativa, crítica e autônoma. Embora, "pretender fazer da educação pré-escolar a solução do problema das desigualdades sociais é, no mínimo, incorrer em grave equívoco" (FERRARI e GASPARY, 1980, p.78).

São crianças pertencentes às camadas populares e mesmo morando na região metropolitana, por sofrerem diversos condicionantes sociais, um ambiente alfabetizador na educação infantil faz com que elas tenham acesso ao que outras crianças de classes mais abastadas têm em suas casas (SCARPA, 2006). Visto que a criança só constrói conhecimentos acerca da leitura e escrita se estiver inserida em um ambiente que a possibilite presenciar e participar de situações de iniciação a essas práticas de forma lúdica.

Nesse sentido, os objetivos principais no que toca ao acesso inicial à leitura e à escrita, de acordo com Soares (2009) são: "compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles para ler e para escrever; participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita; construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita; desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual."

Nesta via, a intervenção do adulto é necessária para que a criança vá se apropriando dos códigos sociais, dos símbolos, da linguagem, enfim, da cultura do seu grupo. Isso acontece através das diversas situações de aprendizagem em

que o adulto oferece às crianças condições propícias para que elas experimentem, arrisquem, criem hipóteses, exercitem e desenvolvam suas capacidades. Porém, como ressalta Nicolau (1987), a educação infantil não deve ter uma concepção preparatória, como se fosse um “vestibulinho” para o ensino fundamental.

Corre-se o rico também, quando se analisa a expressão pré-escola, de concebê-la como uma mera preparação ao ensino de 1º grau ou, ainda, pretender que a educação pré-escolar resolva os problemas que não estão no seu âmbito de alcance, isto é, a problemática sócio-econômico-cultural e política do país e, a específica, da escola de 1º grau. A educação pré-escolar sofre estes efeitos condicionadores. (NICOLAU, 1987, p.73)

Com efeito, quando o educador interage com a criança, há o objetivo explícito de ensinar e de promover determinadas aprendizagens, por isso, é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças.

Vale destacar que os funcionários da creche também residem nesse bairro, pertencendo à comunidade bem próxima à instituição e aos lares dos alunos, com isso, muitas crianças que estão hoje na creche são irmãs de ex-alunos da instituição. Muitas dessas crianças são de famílias contempladas pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal, o qual visa atender famílias pauperizadas.

Explano, nesse momento, a composição das turmas da creche, dado por mim coletado em campo:

FORMAÇÕES DAS TURMAS:

Maternal I – 13 crianças
Maternal II – 18 crianças
Pré I – 18 crianças
Pré II – 15 crianças
Pré III – 20 crianças
Total de 84 crianças

No que tange às matrículas sem quaisquer exigências de pré-requisitos são realizadas em qualquer período do ano, quando houver demanda superior ao quantitativo de vagas oferecidas, costuma-se organizar lista de espera e será respeitada a ordem desta lista ao convocar para preencher vaga sendo que o aluno que se incompatibilize com a filosofia e os objetivos da entidade é facultada a instituição não renovar sua matrícula.

Presencie, na ocasião do estágio, um preenchimento de ficha de matrícula de uma criança. As perguntas para preenchimento de ficha para colocar dados cadastrais de identificação da criança e da documentação pertinente para comprovação de alguns dados.

A coordenadora perguntou se os pais trabalham? Em que? Como é o comportamento da criança em casa? Os gostos? Os traços de personalidade? Brincadeiras prediletas? O sono? O alimento? O banho? Se tem alergia? Perguntou sobre o Pré-natal da mãe? Se houve complicação na gravidez? Se tem problemas de saúde na família? Se a criança já teve alguma doença? As infantis como catapora, caxumba...? Se alguma pessoa diferente iria buscar a criança em alguma ocasião? O termo de responsabilidade foi lido junto com a responsável pela criança, foi assinado pela responsável.
(DIÁRIO DE CAMPO)

Por conseguinte, o quadro de funcionários que trabalham em horário integral é composto por: cinco educadoras, uma auxiliar de professor, uma brinquedista, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais, além das duas coordenadoras pedagógicas que se revezam e a diretora da instituição. Considerando que todos que atuam no espaço de educação infantil são educadores, sendo assim, todos estão comprometidos com sua formação e capacitação e nesse sentido buscam frequentar cursos e oficinas oferecidos por ONG's, Poder Público e entidades afins na própria comunidade, como: igrejas, escolas e instituições de educação.

Acerca da formação docente para essa modalidade de ensino, averba a legislação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério

na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.)

Diante disso, das educadoras, duas tinham a graduação em Pedagogia, as demais e as funcionárias faziam pelo PROINFANTIL o ensino médio normal, formação de professores na modalidade semipresencial. Nesse sentido, elas se ajudavam mutuamente no processo de aprendizagem umas das outras. Percebendo-se como esta rede de ensino coloca-se na tarefa de investir de maneira sistemática na sua capacitação e atualização permanente em serviço, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há muito tempo e com qualidade. Nenhum funcionário no trabalho com carteira assinada, como também, não tem outro emprego para complementar a renda.

Saliento que os educadores são em sua maioria mulheres que moram na mesma comunidade, tendo vários pontos em comum, conforme as informações coletadas em campo, dentre os quais destaco: a religião (católica), a cozinheira é evangélica e tem boa relação com as demais; situação econômica; condição de trabalho; o forte envolvimento comunitário e pastoral; preocupadas em desenvolver um bom trabalho e ampliá-lo para melhor atender a comunidade; para esses educadores o que os motiva na profissão é a troca de experiência com as crianças e a contribuição que dão para a formação da cidadania e defesa dos direitos da infância.

Observando-se que a participação da equipe é através de reuniões periódicas a serem marcadas pela coordenação com a finalidade de planejar e avaliar as atividades desenvolvidas. Trabalha-se com materiais concretos a partir do contexto das crianças trazendo para os espaços da creche suas vivências e conhecimentos, privilegiando atividades de: pesquisa, recorte e colagem, pintura, história, música, dança e outros, conforme sua faixa etária.

Depreendi empiricamente, pelas observações e entrevistas semi-estruturadas realizadas que o grande acervo cultural da infância ainda acompanha grande parte dessas educadoras que em suas práticas diárias se utilizam de atividades que foram transmitidas de pais para filhos. Sabendo-se que as experiências, trocas afetivas e o conhecimento de mundo são a fonte do desenvolvimento da criança.

Percebi que há uma preocupação do corpo técnico-administrativo da creche em promover um cuidado com as crianças, relacionado com seus objetos de uso pessoal, ao manusear e manipular pertences; ao buscar cooperação de responsáveis na organização do material; ao estabelecer com as crianças acordos de boa convivência e de conservação dos materiais e do espaço. Do mesmo modo, preocupam-se com o educar, entendido como processo permanente com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento do “melhor de cada um”, priorizando, nesse sentido:

- Atividade de experiência prática.
- Utilização de material concreto para contagem, seriação e classificação.
- Recorte, colagem e modelagem.
- Jogos dinâmicos e educativos.
- Atividades lúdicas, brincadeiras e dramatização.
- Roda de conversa, debate e pesquisa.
- Passeios, visitas e excursões.
- Festas e eventos.
- Exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças.

O material didático-pedagógico é amplamente disponibilizado pela coordenação que faz a gestão institucional para as educadoras criarem livremente suas práticas em sala de aula, tendo em vista o objetivo dos professores da educação infantil de criar um ambiente lúdico, com os meios necessários, num processo de ensino favorável à aprendizagem das crianças pequenas. Isso observei, de fato, naquele *locus*. Nessa linha de entendimento,

O ensino tem por objetivo provocar mudanças de comportamento e o professor age sobre os alunos procurando orientá-los. A criação de uma atmosfera favorável é condição para um bom trabalho docente. Por isso, o professor, em todo o momento, deve levar em consideração as reações dos alunos e procurar adaptar a esses aspectos a sua ação docente. Essa posição do professor no

processo educativo mostra que os meios nunca podem substituí-lo. Os recursos possuem caráter instrumental, só têm valor como auxiliares que completam e facilitam a ação docente, multiplicando as possibilidades de atuação. Os meios têm missão de facilitar o trabalho do professor e permitir a individualização do ensino, não robotizá-lo. (TURRA, 1983, p.172)

Em face do exposto, saliento que os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação. Sabendo-se que usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária, fazendo parte da rotina da instituição a manutenção e a reposição destes materiais, na medida em que são arrecadados recursos ou organizadas outras estratégias de parcerias.

Dessa forma, dada a importância de propiciar um espaço físico que valorize a liberdade, a espontaneidade e o descompromisso na infância (Freitas, 1997), os espaços destinados às crianças menores na creche são adaptados e, portanto, bem acessíveis a elas, como o vaso sanitário e a pia do banheiro, por exemplo. As crianças maiores também têm fáceis acessos a esses espaços. A creche possui um refeitório, uma brinquedoteca, um pátio bem amplo, dois banheiros para as crianças e um para adultos, uma secretaria e um jardim com um espaço verde grande.

Na creche constam 5 salas de aula para as 5 turmas assim distribuídas:

-2 turmas de maternal com crianças de 2 anos e 3 anos e
-3 turmas de pré-escolar com crianças de 4 anos, 5 anos e 6 anos incompletos (algumas com 6 anos completos).

A instituição busca estratégias que propiciem à criança apropriar-se do seu meio físico e interagir com ele. Percebi na área externa a criação de espaços lúdicos de caráter alternativo permitindo que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc. Possibilitando às crianças enriquecerem seu repertório corporal e lúdico.

A estruturação do espaço, a forma, a organização, a adequação, a qualidade, são elementos essenciais de um projeto educativo. Vistos os espaços físicos, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros, mobiliários, como componentes

ativos do processo educacional. Constituindo-se como poderosos auxiliares do desenvolvimento infantil.

A melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os educadores juntos às crianças com as quais trabalham. Os educadores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com educadores e materiais.

O espaço físico da creche é composto por:

1 secretaria;
1 sala de atividades de leitura e ludicidade (brinquedoteca);
5 salas de aula;
1 refeitório;
1 cozinha com dispensa;
2 banheiros infantis (próprios adaptados/ pensados para elas);
1 banheiro social (destinado aos adultos de um modo geral: funcionários, pais...);
1 área coberta destinada à recreação dirigida;
1 área verde;
1 recepção;
1 almoxarifado.

Reconhecendo-se que o trabalho realizado no interior desta instituição tem caráter educativo, visando trazer benefícios para as crianças (Kramer e Jobim e Souza, 1988), exponho também o cardápio destinado às crianças da instituição, garantindo a assistência alimentar aos pequeninos, dado este que coletei durante o estágio:

CARDÁPIO DOS MESES: AGOSTO E SETEMBRO

REFEIÇÃO	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FE IRA	5° FEIRA	6° FEIRA
DESJEJUM	BATIDA DE LEITE COM FRUTAS E CEREAL	SUCO DE FRUTA E BISCOITO	MINGAU	LEITE COM CERE- AL E BISCOITO	LEITE COM FRU- TAS E PÃO COM MARGARINA - OPÇÃO: BISCOI- TO COM MARGA- RINA
ALMOÇO	MACARRÃO, FEIJÃO, CARNE MOÍDA COM CE- NOURA E OVOS PICADOS	POLENTA COM COUVE, ISCA DE FÍGADO, CENOU- RA SOUTÊ - OPÇÃO: CARNE BOVINA DESFIA- DA	ARROZ, BRÓ- COLIS, FEIJÃO, FRANGO COM CHUCHU	MACARRÃO, FEI- JÃO, CARNE PI- CADA AO MOLHO E SALADA DE LEGUMES COM ORÉGANO	CANJA (HORTELÃ E SALSA)
SOBREMESA	SUCO DE FRUTA	FRUTA DA SAFRA	FRUTA DA SAFRA	FRUTA DA SAFRA	SUCO DE FRUTA
LANCHE	SUCO DE FRUTA E BISCOITO	MINGAU	SUCO DE FRUTA COM BOLO	MINGAU	SUCO DE FRUTA E BISCOITO

No tocante ao Calendário da creche, inferi, por meio de análise documental, que são no mínimo 200 dias letivos carga horária anual de acordo com a Legislação pertinente (LDBEN), assim, a carga horária será igual ou superior a 8 horas, respeitando-se os direitos dos profissionais. O recesso escolar e as férias ocorrem respeitando-se o estabelecido no calendário escolar e preven- do-se intervalos letivos em janeiro e julho.

Inferi também, mediante a análise dos documentos da instituição, bem como pela observação do *modus vivendi* da instituição, que este funciona das 07h00min às 17h00min diariamente, com atividades pedagógicas desenvolvidas na parte da manhã e brincadeiras mais soltas e espontâneas na parte da tarde, a cada três horas é servida alguma refeição às crianças. O almoço é servido por turmas ordenadamente do maternal I (turma com as menores crianças da instituição, primeira turma a almoçar) ao pré-escolar III (turma com as maiores crianças da instituição, última turma a almoçar) a partir das 11h00min.

Depois vem a hora do sono, em que as crianças de todas as turmas dormem cada qual em suas salas, com os profissionais alocando os colcho- netes pelos espaços das salas. Quando acordam, por volta das 15h00min desenvolvem atividades de forma livre/ solta em sala de aula sob o olhar da educadora, mediando-os.

Exponho a rotina diária da instituição, que tive acesso quando realizei o estágio na creche:

ROTINA DIÁRIA:

1º Momento de 07h00min as 08h30min • Chegada e recepção • Café da manhã
2º Momento de 08h30min as 10h00min Atividades dirigidas em sala de aula: rodinha, chamadinha, calendário, ajudante do dia, atividades planejadas de acordo com o currículo traçado.
3º Momento de 10h00min as 11h00min • Recreação: pátio e parquinho, as crianças de 2 a 4 anos e as de 4 a 6 anos utilizam este espaço em horário diferenciado.
4º Momento de 11h00min as 14h30min • Banho • Almoço • Higiene bucal • Descanso (as crianças dormem cada turma em sua respectiva sala com os colchonetes dispostos alocados pela sala).
5º Momento de 14h30min as 17h00min • Arrumar a sala • Lanche • Atividades livres: jogos, brinquedos, histórias e etc. • Jantar • Banho • Saída

A creche funciona em regime de externato, horário integral de segunda a sexta-feira. A rotina é flexível facilitando os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, adaptando a rotina às crianças e não o contrário, bem como promovendo uma rotina para os profissionais para que a atuação destes não seja monótona, repetitiva, e pouco participativa. Já que ambos, crianças e adultos permanecem muitas horas cotidianamente na instituição. Sobre isso, Nicolau (1987) declara que

A criança pré-escolar encontra-se num momento de vida em que precisa ter uma certa rotina de trabalho, que a situe num tempo e num espaço por ela vivenciados. (p.153)

Pelos dados por mim coletados, em campo, pude perceber que aos pais é dado acesso à filosofia e à concepção de trabalho daquela instituição de educação infantil, recebendo informações continuamente. As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Assim, as reuniões de pais e/ou responsáveis acontecem sempre nos finais de semana, haja vista

a necessidade de muitos desses pais/ responsáveis terem que trabalhar fora para garantir o sustento da família, tornando-se inviável (e elitista) a realização dessas no meio de semana.

Esclareço ainda que a família participa sistematicamente de todo o processo de trabalho na creche e isso se dá no contato direto na chegada e na saída das crianças, com a troca de informações através de bilhetes e telefonemas, mas principalmente nas reuniões mensais de pais/ responsáveis para tratar de assuntos específicos do dia a dia e ainda atuando em mutirões eventuais para a manutenção do espaço físico da instituição.

Assim também, a comunidade tem papel relevante no atendimento às crianças por meio de doações, apadrinhamento, visitas da comunidade religiosa com música e recreação. Trabalho voluntário e ainda prestigiando os eventos com a finalidade de arrecadar recursos para a manutenção da creche.

Consoante com esses dados coletados, aclaro que cada criança tem a sua caderneta para manter contato da instituição com os pais e/ou responsáveis sempre que necessário. O contato dos profissionais da instituição com os pais se dá até o portão. Sendo a caderneta um contato direto do educador com a família, na tentativa de aproximar os pais e comunicar o mais possível a família sobre a instituição, tendo em vista que não foi mais possível os pais estarem diariamente nas salas deixando seus filhos, porém em todos eventos os pais são chamados, quando o pai ou a educadora quer falar sobre o desenvolvimento da criança.

De sorte que, pela caderneta os pais entram em contato também com a instituição, não só o inverso, falando sobre remédio para as crianças, por exemplo. A instituição através dos educadores entra em contato com os pais convidando-os e alertando sobre as crianças. Visto que o contato dos pais com a instituição no portão é muito corrido, por isso, a caderneta é necessária para manter a interlocução. Isso demonstra o estabelecimento de canais de comunicação entre as famílias e a instituição, entendida como fator importante, por isso, preocupa-se em oportunizar encontros periódicos com os pais ou mesmo contatos individuais, fazendo parte do cotidiano da creche.

Percebi o respeito dado pela equipe da creche aos vários tipos de estruturas familiares, sabendo-se que elas se organizam das mais diversas maneiras, todas as formas são possíveis. Independente da forma como são constituídas,

todas são consideradas como parceiras e interlocutoras no processo educativo da creche. Parece haver, na instituição, o acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação das crianças, sabendo-se que a pluralidade cultural que caracteriza a população brasileira marca também as instituições de educação infantil.

A equipe técnico-administrativa da instituição, em sua proposta pedagógica e em seu *modus faciendi*, procura valorizar o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a comunidade. A família se constitui, portanto, em elemento importante no processo de desenvolvimento da educação infantil, devendo ser consideradas suas opiniões em relação aos rumos educacionais adotados pela instituição e também nas decisões institucionais. Tendo em vista que é incluído o conhecimento familiar no trabalho educativo, projetos e demais atividades, em que as questões culturais e religiosas podem ser inseridas nas programações através da participação de pais e demais familiares, como também os conhecimentos e motivações familiares. Isso descortinei, *in loco*.

Outro ponto importante são os recursos tecnológicos, constantes na instituição, informação a qual coletei naquele espaço. Concordando que “a área de educação precisa dominar o potencial educativo das tecnologias e colocá-las a serviço do desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise à construção da autonomia dos educandos e a formação para o exercício pleno da cidadania” (LEITE, 2010, p.17-18), percebi que os recursos se constituem como instrumentos importantes para o desenvolvimento da tarefa educativa, pois são meios que facilitam a ação, as elaborações mentais e os processos de estruturação interna da criança. As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, auferindo-lhes novos significados.

Destaco que há uma supervisora da Secretaria de Educação que semanalmente visita a instituição, havendo, nesse sentido, uma avaliação da rede sobre a creche. Outras questões tratadas pela avaliação institucional são relativas à normatização da instituição pela Secretaria Municipal além da avaliação dos alunos registrada por esta supervisora, a qual é funcionária da respectiva prefeitura municipal, registrando seu formulário semanalmente na ocasião das visitas.

Assim sendo, revelo também que a creche tem por missão institucional promover a educação infantil (atendendo crianças de 0 aos 6 anos de idade) o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos: físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, ampliando suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Promovendo a assistência educacional, nutricional, sócio-cultural e de saúde, visando à formação de uma cidadania responsável, não fazendo distinção de credo religioso, sexo, raça ou preferência política.

Nesta parte do trabalho, foram apresentados como os aspectos administrativos influem as ações educativas desenvolvidas, de forma individualizada ou socializada, na turma da pré-escola. De modo que a educação infantil não deve ser vista somente como espaço de cuidar e proteger, mas também de aprendizagens significativas para as crianças, sobretudo quando a equipe técnico-administrativa proporciona e facilita um ambiente lúdico favorável à aprendizagem dos pequenos, em todos os seus aspectos, destacando-se aqui as dimensões afetiva, cognitiva e psicomotora.

Dada a importância da criação de um espaço de acesso à leitura e à escrita desde a educação infantil, “antevemos nos anos de pré-escolar um momento ideal para iniciar a criança, independente da camada social a que pertence, num contato significativo com a leitura e a escrita através de um uso da língua escrita especificamente dirigido ao mundo da imaginação infantil” (REGO, 1990, p.78). Visto que “o acesso inicial à língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar e sim a aprender a fazer uso da leitura.” (SOARES, 2009, p.1).

1.2 Aspecto Pedagógico

Analisando como os aspectos pedagógicos influem as ações de alfabetização e letramento na turma da pré-escola, saliento que a filosofia a qual a creche se destina é a teoria construtivista, que é a que vem prevalecendo na prática pedagógica atualmente, adotando-se a visão do ser humano enquanto indivíduo que se faz a partir da interação social com outros homens e pela ação sobre o mundo. A título de esclarecimento,

Construtivismo – modelo (ilustrado pelas teorias de Piaget e Bruner) que vê o aprendiz como capaz de inventar e construir ativamente representações da realidade, e não apenas descobrir o que já existe nela. (LEFRANÇOIS, 2008, p.428)

Nessa linha de interpretação, vemos a necessidade de se ter uma definição clara dos fins da educação ao se planejar as atividades didáticas, porque, conforme enfatiza Nicolau (1987)

Quando se faz o planejamento visando a prováveis modificações nos comportamentos das crianças e dos educadores, há necessidade de retomar os fins da educação e, logicamente, as funções da pré-escola. É a Filosofia da Educação que nos abre os horizontes. (p.150)

Segundo as teorias construtivistas ou interacionistas, “o conhecimento resulta de uma construção contínua que se processa mediante a interação entre sujeito e objeto” (ARANHA, 2006, p.307). Como bem nos reforça Jean Piaget (1976) é na interação/ relação com o meio que a criança se desenvolve construindo e reconstruindo seus conhecimentos e suas hipóteses sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca. Essa contribuição é relevante, pois

Piaget foi um estimulador da educação pré-escolar pela sua própria teoria psicogenética, que reconhece que o processo de desenvolvimento pressupõe uma sucessão de etapas. Emprestou seu apoio às atividades espontâneas da criança visando à organização cognitiva voltada à preparação das operações da linguagem. (NICOLAU, 1987, p.58)

Nesse ângulo, a professora da turma pré-escolar em alguns momentos do meu estágio ratificava que por que trabalha com a teoria construtivista não utiliza livros acadêmicos ou cadernos, por exemplo, para não levar a uma “escolarização” precoce, a proposta pedagógica da instituição não é essa, ela trabalha com o lúdico em sua metodologia. Por conta disso, adota procedimentos com vistas a desenvolver o pensamento infantil, através de situações em que a criança construa ativamente seus conhecimentos, tais como contação de histórias, dobraduras, parlendas, desenho, massinha, jogos didáticos, gravura/ ilustração, entre outros.

Vale destacar que,

Para desenvolver o pensamento infantil há necessidade de ações, não de palavras. E como é a criança que constrói o seu conhecimento a partir de sua bagagem pessoal e das condições ambientais favoráveis, a pré-escola precisa propiciar situações para a criança agir. (NICOLAU, 1987, p.56)

Desse modo, a professor regente da turma da pré-escola reforçava, em muitos momentos do meu estágio, que por trabalhar com a concepção construtivista na instituição, dizia às crianças que elas “liam” os livros e revistas, porque, enquanto folheava-nos, olhavam as imagens, as figuras, olhavam as letras e faziam, assim, uma leitura de mundo. Incentivando a motivação das crianças, fator fundamental para o processo de aprendizagem. Como bem ilustra Piletti (2009):

A motivação é fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem. (PILETTI, 2009, p.63)

Daí a importância da interação com a cultura, como nos fala Vygotsky, que realça a distinção entre *funções mentais elementares*, como o comportamento natural da criança pequena, desde a fase pré-escolar, folhear os veículos comunicacionais presentes em nossa sociedade, como livros e revistas e *funções mentais superiores*, a imaginação, as hipóteses e o pensamento da criança, por exemplo, após realizar essa atividade. Tal como nos mostra Lefrançois (2010):

As *funções elementares* são nossas tendências e comportamentos naturais, não aprendidos, evidentes na capacidade do recém-nascido de sugar, balbuciar e chorar. Durante o desenvolvimento, e principalmente por causa da interação social – ou seja, da interação com a cultura –, as *funções elementares* se transformam em *funções superiores*. As *funções mentais superiores* incluem todas as atividades que consideramos *pensamento*, como a resolução de problemas e imaginação. (p.266-267)

Por isso, as atividades lúdicas de alfabetização e letramento devem ser valorizadas e trabalhadas pelo professor em seu relacionamento com as crianças em sala de aula, sobretudo na educação infantil, com a disponibilização

para a criança dos produtos oriundos do seu meio. Haja vista a influência e o impacto sobre os alunos, quando influímos em seu estímulo e interesse para continuar aprendendo, para além dos conteúdos escolares. Nesta via, Morales (2009) assevera que

Nosso impacto e nossa influência sobre os alunos vão além dos conhecimentos e habilidades que ensinamos. Nisto pode consistir o mais importante de nossa atividade como professores: incidimos em valores, atitudes, hábitos, motivação, em como eles veem a si mesmos (...) Influímos sobre os alunos e os alunos influem sobre nós. Nossa atitude com relação aos alunos condiciona sua atitude diante de nós (...) sempre podemos explorar recursos e estratégias para melhorar o relacionamento e estimular os alunos. (p.157-158 e159)

Sob esse prisma, percebi que o trabalho dos educadores dessa instituição é voltado para desenvolver a autonomia na criança e toda atividade pedagógica desenvolvida visa atingir esse objetivo precípua tendo como horizonte a formação do indivíduo autônomo, balizando-se na concepção de criança como sujeito pleno de direitos. Assim, “sabendo como o indivíduo constrói a sua autonomia, isto é, como a pessoa torna-se capaz de se governar, a pré-escola compreenderá o que as crianças são capazes de fazer e o que ainda não é compatível com o seu estágio de desenvolvimento” (NICOLAU, 1987, p.57).

Pude verificar pelas atividades desenvolvidas com a turma, como brincadeiras, cantigas, pelos brinquedos sempre acessíveis às crianças, as atividades que promoviam o desenvolvimento da emoção e da intuição sem a rigidez por escolarização “conteudista”, “intelectualista”. Nesse aspecto, deve o professor conhecer a criança para poder “oferecer à criança condições próprias ao seu natural desenvolvimento físico, social e intelectual, incentivando a formação integral de sua personalidade.” (MARINHO, 1981, p.30).

Dessa forma, “para que a criança explore todos os sentidos, assim como se expresse de modo pessoal e espontâneo, torna-se necessária uma metodologia que promova o contato com uma grande variedade de estímulos, objetos e situações, bem como a livre expressão a respeito do que foi percebido e sentido” (NICOLAU, 1987, p.229).

Assim, tendo como norte que o currículo corresponde ao “conjunto de experiências vividas pelos alunos, sob responsabilidade da escola” (OLIVEIRA, 2007, p.138), há no início de cada mês no próprio espaço da creche uma reunião pedagógica com as coordenadoras pedagógicas, as educadoras e demais funcionária da instituição, tendo por escopo escolher o projeto (eixo temático) a ser trabalhado naquele mês que norteará, portanto, as ações de educação infantil desenvolvidas pelos profissionais. “A opção didática não é, portanto, uma questão simplesmente técnica ou formal, mas está diretamente ligada aos objetivos visados pela educação” (NICOLAU, 1987, p.10).

Dado o exposto, ao analisar os documentos da instituição, percebi que a sua Proposta Pedagógica está calcada nos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico em consonância com os objetivos traçados no mesmo, e ainda, na construção de eixos norteadores resultantes da discussão e reflexão dos educadores nas reuniões realizadas.

Em que pela linha pedagógica, os educadores buscam sempre se atualizar conforme as novas tendências pedagógicas para a educação infantil. Nesse sentido, estudam as diversas teorias da educação e procuram adequar os conhecimentos adquiridos à sua formação que na maioria dos casos é oriunda de uma educação tradicional. Sabendo-se da importância de implementar ações que possibilite a construção do conhecimento da criança a partir do seu próprio contexto, mas isso também é uma construção do educador.

No sentido de compreender a influência dos aspectos pedagógicos sobre as ações de alfabetização e letramento no pré-escolar, exponho a caracterização do trabalho de educação infantil desenvolvido na creche, dado por mim coletado ao analisar os documentos da referida instituição:

- ▶ Compreensão da primeira infância como uma fase a aprender a se auto cuidar entendendo o valor das linguagens e de progressivas aproximações com as práticas do grupo de referência sociocultural.
- ▶ Promover cuidados e educação (0 a 3 anos) uma vez que nessa faixa etária as aprendizagens são centradas nas relações corporais, afetivas e emocionais, baseados no fazer de contas (maior dependência).

- ▶ Construir vínculos positivos a partir da importância do papel da imitação da brincadeira e da linguagem constitutiva da infância.
- ▶ Organizar situações de aprendizagem e de cuidados com a higiene e a saúde adequadas a cada faixa etária (0 a 3/ 4 a 5).
- ▶ Planejar pedagogicamente a educação infantil elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas levando em conta cada faixa etária.

Segundo documentação pertinente, propõe-se promover dentre outros:

- O acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis.
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Desse modo, de acordo com a proposta pedagógica da instituição no que concerne ao currículo, tem-se a concepção de criança cidadã envolvida em um contexto histórico, político e social. Valorizando-se jogos e brincadeiras. Possibilitando-se que as crianças vivenciem e percebam a realidade social em sua complexidade e multiplicidade de formas. Tendo em vista que o espaço da educação infantil é subjetivo, ligado às suas vivências e ações diretas sobre os objetos. O sistema de referência principal é o próprio corpo. A construção de um espaço mental, organizado, objetivo dependerá de várias experiências.

Nessa ótica, parafraseando Jean Piaget, citado na proposta pedagógica da creche, explico que a compreensão de que o homem transforma seu meio e é por ele transformado é compreensão cada vez mais ampla da realidade física e social e das formas de intervir nela. Como também, o fato de que a organização dos espaços é fruto da ação humana. Em face disso, para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o profissional considere na organização do seu trabalho educativo:

- A atividade infantil como fator de aprendizagem e de desenvolvimento.

- Os conhecimentos prévios das crianças e suas competências atuais.
- O grau de desafio que os conteúdos apresentam e o fato de que devam ser significativos para as crianças.
- A adequação dos conteúdos ao nível de desenvolvimento das crianças, motivando-as a aprender.
- A lógica interna e os conteúdos específicos de cada área do conhecimento.
- As múltiplas conexões que cada aprendizagem pode oferecer às crianças.
- A dimensão dos cuidados básicos, pertinentes a um trabalho educativo integrado.
- A interação como fator de promoção da aprendizagem.
- A parceria com as famílias.

Exponho, nesse momento, como aspectos pedagógicos da instituição que influem diretamente nas ações de alfabetização e letramento no pré-escolar, a matriz curricular e os conteúdos trabalhados nas turmas de educação infantil, documentos institucionais que tive acesso. Entendendo o estágio, consoante com Buriolla (2008), como “o espaço privilegiado de contato do aluno estagiário com a realidade social” (p.24).

(...) o estágio, por ser o *locus* propício para o treinamento prático-profissional, é também o espaço apropriado para o aluno traçar a sua matriz de identidade profissional. (BURIOLLA, 2008, p.24)

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
REGIME DE EXTERNATO – PERÍODO INTEGRAL – 40 SEMANAS

EIXOS TEMÁTICOS	Turma Maternal I	Turma Maternal II	Turma Pré I	Turma Pré 2A	Turma Pré 2B
Identidade e Autonomia	X	X	X	X	X
Linguagem e Autonomia	X	X	X	X	X
Corpo e Movimento	X	X	X	X	X
Linguagens Artísticas	X	X	X	X	X
Natureza e Tecnologia	X	X	X	X	X
Vida e Sociedade	X	X	X	X	X
Raciocínio Lógico/ Conhecimentos Matemáticos	X	X	X	X	X
CARGA HORÁRIA SEMANAL	20h	20h	20h	20h	20h
ATIVIDADES COMPLEMENTARES E PERMANENTES					
Repouso	X	X	X	X	X
Atividades Recreativas	X	X	X	X	X
Cuidados com o Corpo	X	X	X	X	X
Roda de Conversa	X	X	X	X	X
Atividades Diversificadas (Passeio, Excursões, etc.)	X	X	X	X	X
CARGA HORÁRIA SEMANAL	20h	20h	20h	20h	20h
CARGA HORÁRIA TOTAL (PERÍODO INTEGRAL)	40h	40h	40h	40h	40h

Após a explanação desses dados os quais coletei na instituição, averbo que não há rigidez da coordenação pedagógica quanto à forma de trabalhar os conteúdos relacionados ao projeto pelos professores em sala de aula. Eles, então, criam e recriam suas práticas didático-pedagógicas livre e criativamente em cima dessa proposta, utilizando a ideia do projeto planejado e debatido conjuntamente com a coordenação pedagógica e os demais profissionais envolvidos naquele contexto, de modo a serem desenvolvidas nas atividades cotidianas de alfabetização e letramento com as crianças, oferecendo um espaço lúdico de acesso à leitura e escrita, de acordo com o nível evolutivo da criança. Nisso consiste uma importante tarefa para o professor da educação infantil, auxiliando e mediando a aprendizagem dos pequeninos.

Indubitavelmente,

A principal tarefa do professor é aprender a observar, ver e entender a evolução da criança, para que possa trabalhar a partir do nível de conceitualização da mesma.

A criança caminha em seu processo quando ela possui uma teoria, uma hipótese que pode ser aplicada, verificada ou contestada. Caso contrário, ela se mobilizará em função de resultados, em função de cumprir tarefas, não se esforçando para compreender o sistema da representação da escrita. (SILVA, 1995, p.20)

Pude observar, *in loco*, na ocasião do estágio, naquela instituição no contexto da educação infantil, que não se trabalha em sala de aula com material didático, que remete a uma concepção “livresca” e “beletrista”, livro acadêmico ou caderno, por exemplo, porque a intenção da coordenação pedagógica não é promover uma escolarização precoce e sim trabalhar coletivamente o conteúdo de forma lúdica com as crianças nessa faixa etária, socializando-as. Facilitando e mediando a leitura de mundo das crianças. Como diz Paulo Freire: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Magda Soares (2008) declara que a “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (...) Alfabetização não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2008, p.15-18). Contudo, a referida autora nos alerta que “a alfabetização – o acesso à leitura e a escrita não é imprescindível ao exercício da cidadania, nem mesmo à conquista da cidadania – declaração com certeza inesperada e surpreendente, mas necessária, para que possamos desenvolver uma reflexão que nos salve de sermos ingênuos, utópicos e simplistas” (SOARES, 2008, p.55). Nesse aspecto, Nicolau (1987) enfatiza que “alfabetizar, portanto, não seria somente assimilar o código escrito decifrando-o, mas saber utilizá-lo de maneira compreensiva e criativa. A alfabetização é um processo contínuo que ocorre durante o curso da vida do indivíduo” (NICOLAU, 1987, p.119).

Visto que as ações de alfabetização e letramento na educação infantil se constituem como um instrumento fundamental para operacionalização dos objetivos no sentido de alcançar finalidades educativas e também possibilitar uma avaliação consistente e comprometida com a realidade da ação pedagógica. Definindo antes do início letivo e reavaliado mensalmente.

Nessa perspectiva, “a pré-escola necessita de um planejamento aberto e flexível, adotando o trabalho independente e diversificado como alternativas válidas para atender às diferenças individuais dos educandos” (NICOLAU, 1987,

p.145). De modo que “a reflexão, a criatividade, a crítica e a troca de experiências comporão a nossa ação educativa” (NICOLAU, 1987, p.11).

Então, “é necessário que o educador pré-escolar planeje o seu trabalho, mas, ainda mais importante, é que ele deixe “espaços livres” na sua própria mente para modificar a sua proposta de trabalho sempre que isso se fizer necessário” (NICOLAU, 1987, p.150). Vimos, com isso, nesta parte do trabalho, como os aspectos pedagógicos da creche comunitária influem as ações de alfabetização e letramento planejadas pela professora de educação infantil, desenvolvidas, de modo individualizado e socializado, na turma da pré-escola, visando ao desenvolvimento integral daquelas crianças, em todos os seus aspectos.

Em suma, faz-se necessário lembrar que esse é, pois, o objeto de minha pesquisa.

As crianças têm estruturas mentais diferentes das dos adultos. Não são adultos em miniatura, elas têm seus próprios caminhos distintos, para determinar a realidade e para ver o mundo (CHARLES, 1975, p. 18).

2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Exponho, nesse momento, os procedimentos didáticos, adotados pela professora da turma pré-escolar, que tinham como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças, através de atividades lúdicas de alfabetização e letramento, tanto numa perspectiva individualizada, atendendo as necessidades individuais dos escolares, quanto numa perspectiva socializada, mediante trabalho grupal.

Ressalto que os procedimentos de ensino são “ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos, ou fenômenos que o possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos” (TURRA, 1983, p.126). Sob esse ângulo,

As técnicas representam, portanto, maneiras particulares de organizar o ensino, a fim de provocar a atividade do aluno, no processo de aprendizagem. Considerando os fins específicos a que servem, denominam-se *técnicas de ensino*. As técnicas de ensino classificam-se em:

- técnicas de ensino individualizado;
- técnicas de ensino em grupo. (TURRA, 1983, p.129).

Reitero que utilizei a pesquisa qualitativa para explicar a importância de se oferecer um espaço que pode contribuir para o desenvolvimento da escrita e da leitura na educação infantil, através do registro de dados contidos no diário de campo, com conteúdo descritivo e reflexivo. O registro descritivo foi feito de forma objetiva e acompanha o meu ponto de vista sobre os acontecimentos, ideias, preocupações e emoções a partir da experiência.

A partir do meu olhar sobre aquela realidade, descrevo as experiências que tive sobre alfabetização e letramento no contexto da educação infantil. A partir das minhas análises e reflexão, contribuindo para o entendimento da importância de se oferecer um espaço de leitura e escrita já na educação infantil, através de atividades lúdicas que trabalhem com alfabetização e letramento.

Assim, a partir das atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora na turma do pré-escolar que observei *in loco*, saliento que para mim não pareceu haver uma perda do lúdico ao se trabalhar com essas práticas

na educação infantil. Penso que as crianças, portanto, devem realizar atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções, antes do ingresso no ensino fundamental, como bem reforça Magda Soares (2009).

Sendo fundamental considerar o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças nessa faixa etária, ao se adotar propostas de acesso à leitura e escrita com os pequeninos, para que possam apreender o conteúdo planejado e estruturá-lo à sua maneira. Tal como expõe Novaes (1983):

As atividades propostas em programas do pré-escolar deveriam ser classificadas não em função do conteúdo, mas dos conhecimentos e processos cognitivos envolvidos, sendo desejável que o conteúdo organizado pelo adulto deva ser sempre filtrado pela criança, a fim de estruturá-lo, de modo mais personalizado e autêntico. (NOVAES, 1983, p.35)

Acerca da palavra letramento, Soares (2001) afirma que “não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita”. Dado o exposto, a autora supramencionada chama de ferramenta aprender a ler e escrever. É, pois, necessário que as crianças, no contexto da educação infantil, se apropriem dessa ferramenta, por meio das “ações exercidas pelo professor, bem como das ações exercidas pelos alunos, já que são determinantes da relação ensino-aprendizagem, como um processo interativo” (TURRA, 1983, p.127).

Dessa forma, alfabetização também tem um sentido amplo, para além do mero entendimento deste como decodificação de símbolos. De modo que letramento e alfabetização, mesmo sendo processos distintos, se complementam. A alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita e o letramento no que se refere às práticas sociais que demandam a leitura e a escrita.

Devem, com isso, estar presentes já na educação infantil, a alfabetização com atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções e o letramento, com práticas de uso social de leitura e da escrita. Tendo em vista que os conteúdos são importantes “à medida que constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura o conhecimento” (HAYDT, 2006, p.126). Não perdendo de vista que o plano de aula “deve estar adaptado às reais condições dos alunos, suas possibilidades, necessidades e interesses” (HAYDT, 2006, p.103).

Depreende-se, pelos procedimentos utilizados pela professora no pré-escolar, que o acesso à leitura e escrita na educação infantil, deve ter como base, tanto o letramento, pois ler e escrever são fundamentalmente um meio de interação e comunicação social, quanto a alfabetização, já que esta deve ser entendida pelas crianças como a ferramenta que ela irá usar para envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. Logo, essas atividades devem visar objetivos educacionais que sejam válidos para o aluno.

Nessa ótica, averbo que as ações de alfabetização e letramento são duas práticas distintas, mas que se complementam, são dois processos diferentes que devem se fundir, pois não é só necessário aprender a decodificar o código escrito, mas também compreender para quê ele serve e como usá-lo. Inferi que na educação infantil podemos trabalhar de uma forma prazerosa essas práticas, pois este espaço necessita muito de ludicidade para que a aprendizagem ocorra. Assim, a alfabetização e o letramento devem desenvolver-se de forma integrada.

Apresento, a seguir, o planejamento didático-pedagógico para a turma da pré-escola, pelo qual as ações de alfabetização e letramento, tanto individualizadas quanto socializadas, se conduziam, objetivando promover o desenvolvimento global dos pequenos. Documento este, contendo os procedimentos empregados pela professora, que coletei e sobre o qual refleti a prática docente, durante a minha vivência no estágio.

É interessante observar que considerando as dimensões individualizada e socializada dos procedimentos didático-pedagógicos, percebemos que o próprio conceito de educação admite tal caracterização dual, que compreende um processo tanto coletivo, grupal, como individualizado. Visto que a educação, segundo Haydt (2006):

do ponto de vista social, é a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social. Nesse sentido, o termo educação tem sua origem no verbo latino *educare*, que significa alimentar, criar. Esse verbo expressa, portanto a idéia de que a educação é algo externo, concedido a alguém. (...) Do ponto de vista individual, a educação refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Nesse sentido, o termo educação se refere ao verbo latino *educare*, que significa fazer sair,

conduzir para fora. O verbo latino expressa, nesse caso, a ideia de estimulação e liberação de forças latentes. (HAYDT, 2006, pp.11-12)

Em resumo, explano, nesta parte do trabalho, os procedimentos didático-pedagógicos empreendidos pela professora da turma da pré-escola, que objetivavam promover o desenvolvimento integral das crianças, mediante atividades lúdicas de alfabetização e letramento, numa perspectiva individualizada, atendendo os alunos em suas necessidades específicas, como também, numa perspectiva socializada, através de trabalhos coletivos, com toda a turma.

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – oferecer a eles uma verdadeira educação linguística” (BAGNO, 2002, p. 80). Assim, “não se trata de ensinar a língua materna, que o aluno já fala ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando, a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar com a língua, melhorando sempre e mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento (LUFT, 1985, pp. 33-34).

2.1 Perspectiva Individualizada

Reitero, nesta parte do trabalho, que meu objeto de pesquisa são as ações de alfabetização e letramento, na turma da pré-escola, com as crianças de maior idade da instituição, aquelas as quais no ano seguinte irão deixar este centro de educação infantil e irão para o 1º ano do ensino fundamental em outra escola. Estudos mostram que a frequência à pré-escola favorece os resultados das crianças no início da escolarização formal (CAMPOS, 1997). Influindo de forma considerável na promoção dos pequenos aos níveis mais elevados de ensino (POZNER, 1982). Nessa perspectiva,

O atendimento às diferenças individuais é o fundamento das técnicas de ensino individualizado. Isto significa organizar o ensino, de tal sorte que:

- satisfaça as *necessidades e interesses* do aluno;
 - oportunize o progresso individual de acordo com o *ritmo próprio*;
 - desenvolva a *iniciativa* para a realização de atividades variadas;
 - permita a *participação ativa* no processo de aprendizagem.
- (TURRA, 1983, p.135).

Visto que, não é possível educar descuidando da criança em suas particularidades, desconsiderando-a tal como se apresenta na sala de aula, tal como se comporta. Do mesmo modo, o processo educacional é essencial e primordialmente uma ação de cuidado (KRAMER e TIRIBA, 2005). Nesse sentido, a pré-escola pode e deve contribuir para que cada criança, com suas distintas vivências e experiências, tenha um desempenho digno em seu processo de aprendizagem na educação formal. Posto que todos temos direito ao conhecimento e aos bens culturais. Apresento, a seguir, dados descritivos coletados em campo que reforçam essa ideia:

Uma das crianças estava com um machucado na boca, a professora perguntou a ele se sua mãe havia comprado a pomada para que pudesse passar, a educadora falou para ela dizer a sua mãe para que traga para a creche que ela iria passar. Outra criança a professora notou que o machucado no nariz havia melhorado. No dia seguinte a professora comentou que uma criança havia se acidentado e estava em casa se recuperando, visto que estava brincando em casa e acabou machucando o rosto, bem próximo aos olhos, por isso, a falta deste aluno nos dois dias em que estive na sala de aula. Enquanto ela ajeitava os cabelos das alunas, reparou o machucado na cabeça de uma delas, disse que ia falar com a mãe da aula a respeito disso. (DIÁRIO DE CAMPO)

As crianças tiram os tênis e colocam chinelo para desenvolver as atividades ao longo do dia, para não ficarem o tempo inteiro com o tênis no pé, sem tirar nenhuma hora, para não machucarem os pés, porque o tênis pode apertar os pés. Essa é uma prática diária da educadora. A professora também comentou que tinha uma política de coibir as crianças de falarem palavrão, porque se deixar uma falar sem ser reprimida, as outras vão querer falar também. (DIÁRIO DE CAMPO)

A partir do exposto, percebemos que o educar e o cuidar se complementam. Assim, à medida que são desenvolvidas atividades lúdicas de alfabetização e letramento, numa perspectiva individualizada, visando ao desenvolvimento integral daquelas crianças do pré-escolar, o que caracteriza o educar, ao mesmo tempo, atitudes de zelo e atenção aos pequeninos também são realizadas a cada um deles especificamente, com bastante frequência, no cotidiano. O que demonstra que educar e cuidar são ações, que atendem as necessidades individuais e que, portanto, devem estar em consonância na educação infantil.

Encontrei também em Cória-Sabini (1990) importante contribuição, a esse respeito, ao declarar que, “nessa etapa, o raciocínio da criança está fundamentado nos aspectos figurais ou perceptuais da situação. Ela só consegue entender alguma coisa quando o que está sendo ensinado estiver claramente apresentado na situação concreta” (CÓRIA-SABINI, 1990, p.78).

Os adultos cometem vários equívocos em relação às crianças. O primeiro é acreditar que elas se assemelham aos adultos na sua forma de raciocinar (...) os pequenos acreditam que as coisas são dotadas de vida e intencionalidade. (...) Os adultos também estão enganados a respeito da capacidade de raciocínio das crianças porque elas se mostram muito desenvoltas no plano linguístico. A linguagem infantil, entretanto, esconde muitas limitações de seu pensamento. O terceiro equívoco sobre as crianças é achar que elas aprendem melhor enquanto estão sentadas, quietas, escutando o que lhes é dito. Os adultos pensam assim porque generalizam sua experiência. (CÓRIA-SABINI, 1990, p.77)

Sob esse ângulo, é fundamental “conhecer e aceitar os valores diferenciados das crianças, aproveitando as inúmeras ocasiões surgidas na sala de aula para favorecer a auto-afirmação dos educandos, tanto como pessoas como enquanto grupo” (NICOLAU, 1987, p.137). Tendo em vista que, para Nicolau (1987), a pré-escola “precisa aceitar e trabalhar educativamente as diferenças individuais, estimulando a independência das crianças e orientando-as para que se organizem” (p.168).

Assim sendo, exponho que as crianças da turma pré-escolar 2B, são constantemente desafiadas, para que construam seu próprio conhecimento, no que concerne à resolução por elas dos problemas cotidianos, à proporção em que são aplicados os procedimentos didático-pedagógicos, em sala de aula, pela professora. Contudo concordo com Kamii, que afirma,

dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica que o professor fique sentado, se omita e deixe a criança inteiramente só. O professor pode criar um ambiente no qual a criança tenha um papel importante e a possibilidade de decidir sobre si mesma como desempenhar a responsabilidade que aceitou livremente” (KAMII, 2002, p.50).

A título de ilustração, a educadora privilegia atividades as quais as crianças interagem com o próprio espaço da sala de aula, descobrindo no seu meio, os números e as letras, trabalhando essa descoberta por parte de cada criança, criando um ambiente favorável às aprendizagens da criança.

A educadora remetia, muitas vezes, durante a explicação, aos elementos constantes na composição da própria sala de aula, fazendo as crianças descobrirem no seu meio os números, as letras, trabalhando essa descoberta por parte da criança, trabalhando a autonomia das mesmas. Misturando letras, números e algumas figuras geométricas do próprio espaço da sala de aula. No armário tinha, bem lá em cima deste enorme armário, longe do alcance das crianças, os materiais que a professora pegava para utilizar com as crianças nas atividades, como, lápis de cor, tesoura, cola, piloto colorido, mais acima pastas, fichários, os cadernos mais abaixo, em um cesto bem acessível às crianças, como também algumas revistas e jornais antigos como, Hora Extra, O Dia, Época, Meia Hora de esportes, cartazes de super mercados, de produtos de beleza.
(DIÁRIO DE CAMPO)

Observa-se, com isso, a valorização da interação da criança, com o espaço no qual está inserida, com o fito de cada pequenino (re) significar esse espaço, (re) produzi-lo, (re) construí-lo, logo, trabalhando a autonomia da criança pelo seu próprio pensamento (LEFEBVRE, 1974). Sob essa ótica, “o pensamento é algo tão valioso que precisa ser cultivado desde muito cedo para que o indivíduo, gradativa e livremente, construa a sua autonomia a partir de uma consciência crítica” (NICOLAU, 1987, p.12). Exemplifico atividades que presenciei, naquele *locus*, cujo objetivo precípua era a construção da autonomia por parte da criança:

Aos que iam terminando a primeira atividade a professora dava como segunda atividade uma folha onde ela escrevia o nome completo da criança e espaços embaixo para a criança escrever o seu nome, se orientando pela grafia da professora, pela forma como ela escreveu, de modo que eles próprios construam a sua própria forma de escrever o respectivo nome, buscando sua identidade e autonomia, a partir da execução dessa atividade, valorizando as suas próprias construções. A professora não fazia pontinhos para as crianças seguirem e formarem os seus nomes, elas próprias construíam a sua grafia, balizando-se pelo já dado pela professora, mas contornando, desenvolvendo, formando e construindo a sua própria forma de escrever, desenvolvendo a sua individualidade, explorando a sua

particularidade e descobrindo a sua identidade, nesse ambiente coletivo. Visto que, ela sempre ressaltava a importância da criança escrever o nome em todos os trabalhos, ela dizia que colocar o nome é a primeira coisa a se fazer antes de realizar a atividade proposta. (DIÁRIO DE CAMPO)

Em outra atividade didática ela dava uma folha contendo as vogais em maiúsculo de um lado e em minúsculo do outro para que as crianças possam ligar essas duas colunas com as vogais correspondentes. As crianças foram ligando as vogais maiúsculas às vogais minúsculas e repetindo a grafia das vogais duas vezes, iam terminando, mostrando a professora para ela ver se estava bom, ou se precisava melhorar mais a escrita das vogais e quando positivo entregavam a ela suas folhas. Mais abaixo duas sequências de vogais para as crianças escreverem embaixo, sem pontinhos para as crianças seguirem, fazendo-as escrever do seu próprio jeito, com a sua própria construção, trabalhando a autonomia do aluno e não seguindo a forma como a professora escreve, impondo à criança a maneira de escrever da professora, como se a educação fosse um processo de impostura. (DIÁRIO DE CAMPO)

Vemos, com isso, que as crianças ao ligarem as vogais maiúsculas às vogais minúsculas, trabalhavam a grafia das vogais, assim como, ao escreverem o seu nome nos trabalhos, ou mesmo ao brincarem com a escrita, em diferentes situações. Vale destacar que “ao brincar com a escrita de suas próprias palavras, o raciocínio da criança por vezes ultrapassa em lógica a ortografia... Ela poderá perguntar por que sal e cenoura não são escritas com a mesma letra inicial...” (MARINHO, 1981, p.9). Construindo sua forma de interpretação pessoal no tocante à escrita, consoante com as investigações da psicogênese da escrita, realizadas por Emilia Ferreiro. Como afirma Aranha (2006):

Ao investigar a psicogênese da escrita, Emilia Ferreiro descobre que a criança de fato “reinventa” a escrita e, por isso, o professor precisa estar atento ao que a criança já sabe. (...) Ou seja, as garatujas não são simples rabiscos sem nexos, mas significam determinada interpretação pessoal. (ARANHA, 2006, p.280)

Além disso, “a descoberta progressiva de pessoas, plantas, coisas, animais ampliam aos poucos o mundo infantil. As possibilidades de expansão gradativa

deste desenvolvimento depende do ambiente” (MARINHO,1981, p.63). Exponho uma ocasião do meu estágio que ilustra essa perspectiva:

As crianças conforme terminavam a atividade iam pegar revistas, livros, entre os quais de ciências, conversavam, riam, andavam pela sala. Pegavam o livro de ciências e sentaram numa mesa bem próximo onde eu estava e alguns deles me faziam perguntas sobre as várias fotos, em geral de animais, plantas, partes do corpo humano, vermes, micro-organismos como bactérias, fungos e vírus. A curiosidade deles era muito aguçada. (DIÁRIO DE CAMPO)

Em vista disso, penso que as crianças, mesmo na educação infantil, já podem ser inseridas em um processo de alfabetização e letramento, pois, elas fazem a leitura incidental de uma multiplicidade de estímulos escritos no seu entorno, desde muito cedo. Dado o exposto, “o estímulo à leitura pode começar pelos livros contendo textos curtos cujas histórias já são conhecidas pelas crianças” (REGO, 1990, p.69). Trabalhando, inclusive, a imaginação da criança, em virtude dessas atividades de leitura.

A imaginação dá variedade à linguagem infantil. A criança gosta de historietas em que animais fazem travessuras. (...) Enriquecer vivências, dar asas à imaginação é proporcionar motivação intrínseca ao ensino da leitura. (...) A leitura, como na linguagem espontânea da criança, deve repetir palavras sem repetir ideias. (MARINHO, 1981, p.70)

Dessa forma, acredito que as ações de alfabetizar e letrar na educação infantil significam oferecer um espaço lúdico de leitura e escrita no contexto das práticas sociais que demandam essas práticas. Nesse sentido, penso que os pequeninos devem, ao mesmo tempo, ser alfabetizados e letrados, na pré-escola. Em que os livros podem – e devem – ser oferecidos a todas as crianças para observação e manuseio. O objeto-livro observado, manuseado, utilizado, lido, consultado, pesquisado vai contribuir como fator fundamental para o gosto da leitura. (SANDRONI e MACHADO, 1991).

De fato, os variados livros e revistas ficam num cesto acessível às crianças da turma pré-escolar 2B. Elas gostam de pegar esses materiais para observar, folhear e manipular, ampliando a sua “leitura de mundo” pelas figuras dos livros, que de acordo com o pensamento freireano, antecede a

leitura da palavra. É interessante observar que “quando a criança começa a imitar atos de leitura, as figuras do livro constituem o seu principal referencial” (REGO, 1990, p.29).

Sobretudo, a partir desses textos impressos, contendo figuras, reportagens, imagens, fotografias, conteúdo didático, explorando e aguçando a curiosidade das crianças por diversos meios de linguagens verbais e não-verbais (JOBIM e SOUZA, 1994), as crianças vão desenvolvendo suas leituras de mundo e o conhecimento do mundo letrado, visto que “em situação escolar, a criança está aprendendo não apenas quando recebe informações. Todas as situações levam a uma ampliação de seu horizonte intelectual” (CÓRIA-SABINI, 1990, p.79). De fato, as crianças manuseavam materiais escritos, como revistas, gibis e livros, em situação escolar, diariamente.

De maneira que o professor da educação infantil tem o papel primordial de trabalhar incentivos variados, no que diz respeito às diversas tipologias textuais e também se utilizando de exercícios de interpretação e compreensão de diferentes tipos de textos, histórias, historietas, contos, *et reliqua*, em que vários tipos de ferramentas podem ser utilizadas. Como em uma atividade que observei, num dia do meu estágio, em que a professora ao contar uma história, realizou com os pequenos uma dobradura.

A professora, nessa atividade, distribuiu uma folha de jornal para cada criança contou uma história sentada à mesa ao lado das crianças, ela citou uma tempestade, segurando o seu jornal, levantava e balançava o jornal fazendo o efeito sonoro da tempestade com a boca trabalhando o recurso sonoro do material e explorando a musicalidade daquela ação, as crianças gostaram e fizeram o mesmo. No decorrer da história a educadora desenvolveu um trabalho de dobradura com o jornal. Muitas delas tiveram dificuldades ao dobrar o papel durante a atividade, a professora, então, fez junto com elas novamente essa dobradura, atendendo as necessidades específicas de cada uma delas. (DIÁRIO DE CAMPO)

Nessa perspectiva, Sandroni e Machado (1991) afirmam que as crianças, além de devotarem uma enorme atenção à história (e o professor sabe o quanto isso significa em termos de audição reflexiva, estímulo à imaginação e organização do pensamento!), sentem-se estimuladas a ler os livros por si mesmas, ou a buscar outros sobre o mesmo assunto. Destacando-se que a literatura infantil

pode ser “um instrumento pedagógico extremamente relevante durante todo o período que antecede um processo formal de alfabetização propriamente dita” (REGO, 1990, p.77).

Nessa linha de interpretação,

A história é um valioso recurso pedagógico (...) a história permite que a criança a recrie, apreenda as ideias centrais e secundárias, capte o tônus afetivo das personagens, conheça a sua própria emotividade, perceba a reação de seus coleguinhas, amplie o seu vocabulário. (NICOLAU, 1987, p.226)

Com efeito, a criança pode utilizar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada. E a professora do pré-escolar “através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica” (REGO, 1990, p.52).

Dado o exposto, “à medida que o aluno aprende a conhecer o valor sonoro das letras, a escrita pode ser utilizada como instrumento de análise” (MARINHO, 1981, p.79). Assim, nos parece sabido que o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de entender o mundo, a partir da capacidade de cada um com suas singularidades interagir com o outro, através das palavras que estão sempre submetidas a um contexto. Por isso, enquanto o aluno “aprende a ler” estará ao mesmo tempo, desenvolvendo a sociabilidade e a integração.

É sabido ainda que a prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta, ou seja, desde muito cedo. Destaco a importância do hábito de ler ser estimulado na infância, desde a educação infantil, para que a criança aprenda desde pequena que ler é algo importante e prazeroso.

Em face disso, penso que uma atividade de leitura em que as crianças desenham, *a posteriori*, acerca da história contada pode ser muito interessante para despertar o gosto de cada um daqueles pequeninos para a leitura individual de diferentes gêneros textuais. Em vista disso, “nas aulas para os pequenos, é dado um destaque ao desenho, que constitui um desinibidor psíquico, além de ser uma forma de expressão” (NICOLAU, 1987, p.63).

Com isso, após lembrar aos alunos os personagens folclóricos trabalhados nas últimas aulas, a professora distribuiu uma folha a cada aluno escrito "O FOLCLORE É" em cima da folha, onde as crianças deveriam desenhar algo relacionado ao folclore, o que cada uma delas tinha compreendido sobre esse termo, sobretudo, elas deveriam desenhar um daqueles personagens, os quais eles tinham trabalhado anteriormente. Valorizando sempre a construção própria da criança. (DIÁRIO DE CAMPO)

Desse modo, exponho que, na turma do pré-escolar, as atividades de desenho, foram sempre mediadas pela professora regente, a qual desempenha um papel de "auxiliar", "facilitadora" da aprendizagem das crianças, otimizando o tempo das atividades, favorecendo uma atmosfera propícia às ações dos pequenos, não é, portanto, um total *laissez-faire* (com ausência total de diretividade, em que as crianças ficam sem orientação):

Durante essa atividade de desenho, em que a professora acompanha as crianças uma por uma, vai de mesa em mesa, e dá feedback imediatamente, muitas crianças reclamam que os lápis estão sem ponta, aí a professora pega lápis por lápis e faz a ponta de um por um na sala, porque, como afirma, se ela deixasse as crianças fazerem a ponta, elas demorariam muito tempo para terminar. Perdendo tempo que poderia ser utilizado no desenvolvimento de outras atividades. Assim, a professora não faz a ponta na lixeira (que fica num canto da sala, portanto, fica próxima de alguns alunos e longe de outros) e sim em qualquer lugar da sala onde a criança estiver, às vezes, até de pé, dada a quantidade de lápis a apontar e, além, do que, logo após fazer ponta a criança acaba quebrando a ponta ao pintar. (DIÁRIO DE CAMPO)

Sobre esse aspecto, Marinho (1981) aponta que "no desenho livre, a criança aprende a controlar e dirigir movimentos tornando desnecessários exercícios de caligrafia. Quando consegue reproduzir pessoas, casas e flores de maneira reconhecível, o grafismo se torna meio de comunicar ideias..." (MARINHO, 1981, p.3).

O aluno que desenha cenas e reproduz no grafismo livre minúcias características de pessoas, veículos e casas, pode com facilidade copiar palavras e pequenas sentenças. Não precisa de exercícios de caligrafia, ou cópia muitas vezes repetidas da mesma palavra, prática que tende a piorar a qualidade da escrita.

O ilustrar a escrita com o respectivo desenho fixa a significação de palavras e sentenças e desenvolve o gosto pela boa apresentação dos trabalhos. (MARINHO, 1981, p.80)

Essa mesma autora aponta ainda que

Aos 4 a 5 anos as primeiras formas reconhecíveis de desenho infantil ainda não formam conjunto lógico, mas para aprendizagem futura da escrita, já realizou a criança descoberta importante: a expressão gráfica de idéias" (MARINHO,1981 ano, p.35).

Nessa direção, pelo que observei *in loco*, averbo que os momentos de jogos em sala de aula e as brincadeiras livres e espontâneas constituem riquíssimos fatores de aprendizagem na educação infantil, associados às atividades lúdicas de leitura e escrita. Ressaltando que "ao brincar livremente com tintas, areia, blocos de madeira, a criança adapta a atividade ao grau de seu desenvolvimento" (MARINHO, 1981, p.12).

Na aula que conduzi, na turma, fizemos um jogo de montagem de quebra-cabeça, visando à socialização. Tal como eu havia planejado, a priori, para o desenvolvimento dessa atividade. Com mensagens educativas para levar à conscientização. Eu embaralhava os dados do quebra-cabeça contendo as histórias, de modo que em cada um dos seus lados, ao montá-lo e encaixá-lo no jogo formava uma história diferente. As crianças montavam comigo, quando a história acabava, formava novos desenhos pela nova disposição dos dados no jogo. todos se debruçavam na mesa, bem atentos, dando sugestões e opiniões. Valorizando o "aprender fazendo", o "aprender produzindo", o "aprender construindo". Através de histórias que transmitiam valores e não conteúdos "escolarizantes", "acadêmicos", "intelectualistas"; essa era, pois, a minha preocupação. Também foi realizada, posteriormente, uma atividade lúdica com cantigas e parlendas remetendo à temática do folclore, trabalhada pela creche em sua programação mensal. (DIÁRIO DE CAMPO)

Conforme a explanação acima, trabalhei com jogos e brincadeiras, assim como, com o brinquedo quebra-cabeça, durante a aula que apliquei na turma pré-escolar, cujo plano se encontra em anexo, por considerar que "o brinquedo é a essência da infância; é o veículo do crescimento; é um meio extremamente natural que possibilita à criança explorar o mundo, tanto quanto o do adulto,

possibilitando-lhe descobrir-se e entender-se, conhecer os seus sentimentos, as suas ideias e a sua forma de reagir" (NICOLAU, 1987, p.78).

O material utilizado pelas crianças, como, lápis, borracha, giz de cera, lápis de cor, piloto colorido e tinta guache fica com a professora e conforme esses materiais vão sendo necessários para a realização das atividades, a professora vai distribuindo entre os alunos da sala um por um à medida que eles precisavam para fazer as atividades propostas. A professora ratificava que pela creche ser comunitária era utilizado somente o material da instituição, sendo este distribuído igualmente por todo o coletivo da sala de aula. Como em uma atividade em que iam sendo distribuídos materiais e peças para montarem e formarem objetos a partir da montagem gradual por essas pequenas peças. A proposta didático-pedagógica era fazer uma atividade que desenvolvesse nelas uma noção de quantidade utilizando, para tanto, a imaginação e a criatividade de cada uma delas. (DIÁRIO DE CAMPO)

Nessa ótica, percebi que quando as crianças brincavam, elas também assimilavam o que lhes estava sendo proposto, ignorando os atributos que não se encaixam naquela atividade (LEFRANÇOIS, 2008). Como afirma Nicolau

O brinqueado possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; tudo isto de uma maneira envolvente, em que a criança despende energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar. O brinqueado facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. (NICOLAU, 1987, p.77)

Diante disso, pela proposta pedagógica da creche, o brincar como atividade livre e espontânea da criança é entendido como componente valioso no desenvolvimento da criança e deverá perpassar todas as atividades, desenvolvendo-se cotidianamente de forma livre e orientada. Para tanto, é necessário que as diferenças individuais sejam consideradas, adaptando o ensino às especificidades de cada uma delas. Como salienta Marinho (1981):

Diferenças individuais: Na atividade livre a criança adapta a aprendizagem ao grau do seu desenvolvimento. Com as mesmas tintas e lápis coloridos, algumas apenas rabiscam, outras desenham cenas. Dentro da mesma turma nem todos terão atingido a maturidade necessária à leitura e à escrita.

Como adaptar o ensino a diferenças individuais? A professora deve aproveitar a capacidade da criança em organizar sua própria atividade. A disciplina natural decorrente da ocupação interessada permite à professora separar pequenos grupos para o ensino dirigido, enquanto as demais continuam a progredir na atividade livre independente. (MARINHO, 1981, p.16)

Após essas considerações supracitadas, finalizo esta parte, apontando que tencionei abordar, aqui, os procedimentos didático-pedagógicos individualizados, planejados pela professora regente da turma da pré-escola 2B. Os quais tinham por finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças, em todas as suas dimensões, enquanto ser biopsicossocial, através de atividades lúdicas de alfabetização e letramento, atendendo as necessidades específicas daqueles pequenos, suas dificuldades, apreensões, medos, incertezas, angústias, alegrias, enfim, atentando-se a uma gama de sentimentos das crianças, numa multiplicidade de situações, em uma relação de troca e de afeto. Em razão disso, o inverso é a ideia de que

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1979, p. 67).

2.2 Perspectiva Socializada

Exponho, neste momento do trabalho, os procedimentos didático-pedagógicos socializados adotados pela professora da turma da pré-escola, que tencionam promover o desenvolvimento integral (biopsicossocial) das crianças, através de ações lúdicas de alfabetização e letramento com vistas ao processo de socialização dos pequeninos, bem como, contribuindo para que construam elas próprias sua autonomia.

Na situação ensino-aprendizagem, o grupo pode ser caracterizado como o conjunto de alunos que interagem em função de objetivos cooperativamente aceitos, onde a participação de cada um se traduz no pensar com o outro, no aceitar possibilidades e reconhecer limitações existentes em si e no outro, no respeitar para ser respeitado, no agir e no crescer com o outro (TURRA, 1983, p.141).

Parto do entendimento de que a socialização e a educação comungam da capacidade que as pessoas têm de influírem uns no comportamento dos outros, modificando-se mutuamente, no processo de interação social, reconstruindo-se, formando novas culturas e perpetuando antigas. Em outras palavras, “é a capacidade de os homens reagirem, de serem capazes de atuar junto a outros homens, aprendendo e ensinando, que torna possível a educação” (KRUPPA, 1994, p.23). Tendo por base que

A educação não se limita a desenvolver a natureza biopsíquica, o “eu” individual do homem. A educação cria um ser novo – o ser social –, dando-lhe qualidades físicas, intelectuais e morais. (...) A educação consiste na socialização das novas gerações. A socialização visa a constituir em cada um de nós um ser social. (OLIVEIRA, 2007, p.12-21)

Nesse sentido, percebi empiricamente que, na turma do pré-escolar, são valorizadas as rodinhas em sua rotina, de forma a socializar as crianças, à proporção em que são trabalhadas as ações lúdicas de alfabetização e letramento, como ora descrevo.

Nesse dia, como em todos os demais, as crianças cantaram variadas músicas infantis todas bem animadas de forma bem solta, leve, descontraída e alegre. Quando já haviam cantado bastante, sentaram todos juntos em forma de círculo e ouviram uma história contada pela educadora, após ouvirem esta história, as crianças foram distribuídas na sala por mesas, em que sentavam de quatro em quatro por cada uma das mesas. As crianças então receberam uma folha cada uma, onde a professora com um piloto colorido escreveu em todas elas a palavra: “ditado” e fez uma atividade com a turma toda. A posteriori, fez uma atividade de dobradura, em que a professora contava uma história. Assim, no decorrer da história a educadora desenvolveu um trabalho de dobradura com o jornal. (DIÁRIO DE CAMPO)

Ressalto que a linha teórica da creche é o construtivismo (ou interacionismo), segundo a qual “o conhecimento resulta de uma construção contínua que se processa mediante a interação entre sujeito e objeto” (ARANHA, 2006, p.307). Em face disso, são exploradas, no cotidiano da turma, principalmente, as atividades dirigidas, tais como recorte, colagem, massinha de modelar, desenho,

jogos de raciocínio (blocos lógico-matemáticos) individual e coletivo, além das histórias, conversas, brincadeiras, em que as crianças se valem de recursos materiais ou não, bem como do manuseio constante de revistas, jornais, livros e *tutti quantii* objetos constantes na sala.

A professora pegou uma cartolina passou o giz de cera na cor azul em uma parte e recortou um triângulo, em outra parte passou o giz de cera de cor amarelo e recortou um quadrado, pegou uma folha vermelha recortou um círculo. Pegou essas três figuras geométricas e pendurou no varal no canto da sala e pediu que as crianças descobrissem e dissessem o que tinha na sala que tinha a forma de um círculo, as crianças então apontavam se levantavam e procuravam circulando pela sala. Depois pediu que descobrissem e falassem o que tinha na sala com o formato de um triângulo e de um quadrado. Em seguida distribuiu uma folha de atividade para cada criança contendo um triângulo azul, um quadrado amarelo e um círculo vermelho e abaixo essas mesmas figuras geométricas para as crianças pintarem com as respectivas cores. Em outro momento, a professora apontava para os objetos na sala e as crianças diziam as cores que possuíam tais objetos. (DIÁRIO DE CAMPO)

Nessa atividade, as crianças foram desafiadas a descobrirem e dizerem o que tinha na sala que tinha a forma daquelas figuras geométricas trabalhadas. Os pequenos, então, em conjunto, apontavam para diversos elementos da própria sala, se levantavam e procuravam circulando por aquele espaço, acabaram descobrindo alguns objetos, alguns recortes na decoração da sala, nos cartazes, no ventilador, nos armários, além de indicarem o piso e os azulejos.

A título de ilustração, na aula que eu desenvolvi com a turma da pré-escola, tal como havia planejado antecipadamente, cujo plano se encontra em anexo, ao ser trabalhada a temática do folclore na creche comunitária, propus que fizéssemos uma roda de pé e, então, cantamos algumas cantigas de roda. Ao cantá-las, pela própria letra, pedíamos que alguns escolhidos aleatoriamente fossem ao centro da roda fazer uma divertida coreografia.

Em seguida, sentamos no chão e cantamos entusiasmados, variadas cantigas de roda, as crianças experimentavam durante essa atividade o trabalho corpóreo, tencionando potencializar um ambiente em que as crianças se sintam felizes. Além de, através da música, poder ser trabalhada a importância das letras na prática social.

No transcurso da atividade, uma vez eu cantava, outra eram as crianças, outras eram todos que cantávamos. Numa parte eram só os meninos, noutra eram as meninas somente, noutra, a professora sozinha dava uma "canja", num dado momento eram só os da direita, noutro, os da esquerda... Eu já havia sondado com a professora sobre os elementos do folclore brasileiro, os quais não haviam sido trabalhados por eles. Então, contei a eles, de forma bem lúdica, uma história dessa temática folclórica. Levando-os a conhecer essa credence do folclore brasileiro, destacando ludicamente a importância do resgate desse saber popular como parte constitutiva da riquíssima cultura do nosso país, enquanto repassava de igual forma (lúdica), os valores culturais inerentes ao folclore. (DIÁRIO DE CAMPO)

Dessa forma, as crianças vivenciavam e experimentavam coletivamente o gosto por essa cultura popular, as cantigas de roda, as parlendas, visto que, as crianças participam coletivamente das culturas infantis. As crianças demonstravam enorme interesse pelas atividades que estavam sendo desenvolvidas, sempre atentos e curiosos. Pensando, criando e imaginando, participavam, portanto, de forma ativa e criativa na construção de conhecimentos e saberes. Dessa maneira, explano que a atividade desenvolvida contribuiu para o aprendizado das crianças, bem como para o meu próprio também. Nesta via,

O brinquedo ou cantiga de roda é, sem dúvida, uma atividade de grande valor educativo. É modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, se constitui num poderoso agente socializador. (...) O brinquedo de roda é uma atividade indicada, principalmente, para crianças de quatro a sete anos. Aproximadamente aos quatro anos começa a criança a interessar-se pelo brinquedo coletivo. A roda é o princípio do grupo, dá a sensação de união, de um todo ao qual se pertence. Daí a satisfação que a criança sente ao estar de mãos dadas com seus coleguinhas, de cantar e movimentar-se ao som de uma melodia, de participar de um grupo em que todos fazem os mesmos gestos. Podemos então afirmar que o brinquedo de rodas se constitui no primeiro passo para o ajustamento social. (NICOLAU, 1987, p.177)

Outra atividade extremamente lúdica é a confecção de jogos, já que por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança vai formando seus conceitos, selecionando ideias, estabelecendo relações lógicas, vivenciando regras e se socializando. Parto da compreensão de que o jogo é

uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras. É uma atividade lúdica, pois joga-se pelo simples prazer de realizar esse tipo de atividade. Jogar é uma atividade natural do ser humano. (HAYDT, 2006, p.175).

Vale destacar que com as crianças, deve-se valorizar a linguagem do jogo, pois, como afirmam Sandroni e Machado (1991) o brincar e o viver representam para a criança uma só coisa. Enquanto está jogando, as crianças estão também construindo suas concepções de mundo, (re)significando as regras estabelecidas, encenando papéis, etc. Nessa perspectiva,

O jogo é, por excelência, integrador. À medida que joga, a criança vai-se conhecendo melhor, e interagindo com seus pares e com adultos. O jogo permite que a criança compreenda a realidade e se adapte espontaneamente a ela. (...) A autoconfiança da criança, através do jogo, é continuamente desenvolvida, pois, à medida que é desafiada a desenvolver habilidades operatórias que envolvam a identificação, a observação, a comparação, a análise, a síntese, a generalização, ela vai conhecendo as suas próprias possibilidades. Ela é livre para gritar, correr, expandir-se, sugerir e modificar, construindo ou não regras. (NICOLAU, 1987, p.134-135)

Sob esse ângulo, nas atividades grupais, a professora recorrentemente sentava no círculo junto às crianças na rodinha e cantavam músicas infantis variadas, cantigas, parlendas, todas bem animadas acompanhadas com palmas pelas crianças, algumas tinham coreografia, todas bem fáceis, soltas, leves, de forma bem divertidas e descontraídas. Isso era um *continuum* que observei, de forma participada, ao longo do meu estágio.

De modo geral, cantavam alegremente, sempre com um sorriso no rosto. Ao fazerem os movimentos exploravam sua linguagem, sociabilidade e, inclusive, sua coordenação motora.

Nessa atividade a professora trabalhou a contagem de números com as crianças da seguinte forma: ela falava duas palmas e as crianças contavam um e batiam uma palma, dois e batiam palma outra vez, depois ela falou sete palmas e as crianças contavam de um até sete batendo sete palminhas, uma a cada número que ia sendo contado. Depois, dez palmas, cinco palmas, quinze palmas e as crianças acompanhavam contando de um até o número proposto. (DIÁRIO DE CAMPO)

Exponho que observei, nas atividades em grupo, desenvolvidas na turma do pré-escolar, que aquelas crianças criam critérios particulares de escolha para composição dos mesmos, sobretudo, baseado pelo sexo. Devem, pois, ter seus direitos de escolha respeitados, mas trabalhando de modo a favorecer a sociabilidade dos pequeninos.

A professora ao distribuir piloto colorido entre os alunos, quando deu o vermelho a um dos meninos, o outro coleguinha que estava na mesa com ele e que tinha recebido o amarelo disse: “- vermelho é cor de mulherzinha” A professora então falou que o vermelho é como as outras cores e ela perguntou a esse menino que tinha dito isso: “- a sua blusa não é vermelha?” Ele então concordou e continuou a desenhar. O coleguinha também desenhou com seu piloto vermelho. Visto que no dia anterior um garoto estava na mesa brincando com uma boneca e a professora ao vê-lo perguntou: “- Você está brincando de boneca?” Ele respondeu: “-É minha filha” A professora então falou: “- Ah, bom!” Quando surgem questões de sexualidade entre as crianças, por exemplo, “cor de menino” e “cor de menina”, “brincadeira de menino” e “brincadeira de menina”, a professora diz que todas as cores são bonitas, portanto, qualquer um pode gostar de qualquer cor. Diz também que todos podem participar de qualquer brincadeira, sem essa ideia que futebol é só para meninos e casinha é só para meninas. (DIÁRIO DE CAMPO)

De fato, pude observar, *in loco*, as meninas nos jogos de futebol junto aos meninos e estes nas brincadeiras de casinha junto às meninas. Dessa forma, trabalhando a socialização entre as crianças. As crianças, principalmente nas atividades coletivas, se jogavam no chão, rolavam, se esbaldavam, todos ao mesmo tempo. Aprendendo as brincadeiras uns com os outros, para, a partir de então, reinventar o brincar, recriando-o e transformando-o (TUAN, 1980). Sabendo-se que os atos criador e recriador são iminentes à atividade humana (VYGOTSKY, 1987).

A professora negociava com a turma se eles iriam assistir ao DVD ou não em virtude do bom ou mau comportamento deles, enquanto desenvolviam uma atividade de dobradura na sala de aula. Em que a professora propôs que fossem montados copos coloridos com canudo, da cor da fruta que quisessem, desse modo, fornecia o giz de cera amarelo, caso o suco fosse de maracujá, ou então caso fosse de morango, a professora por sua vez entregava o giz de cera

vermelho, de maracujá, dava o amarelo novamente, uma das crianças disse que gostaria de tomar suco de uva, e pedia o giz de cera roxo, como a professora não tinha o giz de cera daquela cor, entregou um azul e disse: “- Finge que é roxo”. E as crianças foram pintando os copos das cores dos gizes de cera que recebiam conforme o sabor do suco que tinham escolhido anteriormente. Nessa atividade faziam copos de suco e vendiam-nos, como também, água, refrigerante, cerveja, água-de-coco. Fizeram dinheiro de mentirinha, depois colocaram em cima da mesa todo esse material para brincarem de comida, para venderem, para trocarem, para servirem uns aos outros, todas as crianças brincavam juntas, os meninos e as meninas, eles iam fazendo a comida, comercializando-a e servindo a todos. (DIÁRIO DE CAMPO)

Vemos que nas ações de alfabetização e letramento desenvolvidas em grupo, as crianças daquela turma dividiam entre si os materiais que eram da própria instituição, utilizavam-nos comunitariamente. Os pequeninos só tinham acesso aos materiais, como, lápis de cor, tesoura, cola, piloto colorido, giz de cera e tinta guache, quando solicitavam à professora e quando esta autorizava, delimitando-se o espaço da criança pelo adulto (LOPES; VASCONCELLOS, 2008).

Em um dos dias as crianças ficaram agitadas porque a atividade proposta foi assistir a algum filme em DVD, num espaço institucional ao lado do CEICSFA. Nesse aspecto, é interessante professores e alunos participarem de atividades fora dos muros da instituição, *ad extra*, da creche.

A professora me disse que o filme exibido para a turma era o “Transformers: a vingança dos derrotados”, em que o DVD travou, tentou-se colocar outro, que era o: “Piratas do Caribe: o baú da morte”, a pedido das próprias crianças, mas também não deu certo. A educadora disse que as crianças gostam desse tipo de filme a princípio para adultos, mas que a falta de concentração das crianças é normal em qualquer tipo de filme, seja adulto ou infantil, elas começam prestando muita atenção, mas depois de 20 minutos elas perdem logo a concentração, por isso essa atividade de assistir a um filme é esporádica naquela turma do pré-escolar 2B, segundo a própria educadora, principalmente filmes longos. As partes do filme que despertavam mais o interesse delas eram as que tinham mais ação, como, explosões, duelo entre robôs, batidas de carros, eram assistidas sob o olhar atento das crianças. As crianças gostaram da ideia do filme, desde antes de saírem do CEICSFA e irem assisti-lo. (DIÁRIO DE CAMPO)

Algumas crianças já tinham assistido a esses filmes em casa com a sua família. Todas ficaram bem surpresas com os efeitos tecnológicos proporcionados pelos dois filmes, que não foram vistos por completo.

Vale salientar que a professora regente do pré-escolar reforçou que, ao trabalhar coletivamente com diferentes tipologias textuais presentes na sala de aula com as crianças, não acha adequado trabalhar com figuras que remetam à bebida alcoólica, ou ao tabaco, por óbvio, devido aos males causados por esses produtos. Por isso, utilizava, frequentemente, revistas, jornais, livros, gibis, enfim materiais, cujas fotografias extraídas valorizem a cultura, a estética e o cotidiano nas imagens, isto é, nas ilustrações. Assim, “entende-se ilustração como a representação gráfica de uma ideia” (SANDRONI; MACHADO, 1991, p.38).

Uma das crianças me mostrou uma revista sobre casamento, folheava-a e enquanto a observava me mostrava apontando para as fotografias, ela dizia com bastante interesse: “-Olha a noiva, o vestido, as madrinhas, os doces, o bolo...” Fazia essa leitura de mundo enquanto olhava a revista e folheava-a atentamente. (DIÁRIO DE CAMPO)

Nessa medida, o acesso à língua escrita não se reduz somente a aprender a ler e escrever, mas sim a fazer uso da mesma, reconhecendo a função da escrita e fazendo também uso social dela. “A riqueza de vivências e aprendizagem da linguagem oral, em ambiente socialmente favorável, bem como com o grafismo livre, fundamentam a aprendizagem da leitura e da escrita” (MARINHO, 1981, p.38). Nessa linha de interpretação,

Livros coloridos, convites, estórias ditadas pelas crianças e escritas pela professora demonstram a utilidade da escrita em conservar e transmitir o pensamento, servem para despertar na turma a vontade de ler. (...) À medida que a turma amadurece, a professora acrescenta às atividades de livre escolha, o ensino dirigido da leitura e da escrita: entre todas as palavras o próprio nome da criança se destaca pelo interesse pessoal. (MARINHO, 1981, p.17)

A fim de exemplificar, trago uma experiência do estágio em que a professora instiga as crianças a reconhecer as vogais, remetendo-as a palavras do contexto das próprias crianças:

A professora trabalhou as vogais com os alunos. Assim, a vogal A ela remeteu ao anel que estava usando, A de anel. E de Ester, E de escola, E de escada. Quando ela perguntou: “- I de que?” Uma das crianças respondeu I de escola, a educadora então corrigindo a fala da criança mencionou que muita gente fala errado, é muito comum as pessoas falarem: iscola ao invés de escola, iscada ao invés de escada e isso acaba refletindo na dificuldade de grafar essas palavras. E continuaram: I de igreja, I de ilha. O de óculos e retirou os seus para as crianças verem o objeto. U de unha e apontou para as suas unhas. (DIÁRIO DE CAMPO)

A história explorada enriquece o vocabulário e o desenvolvimento de habilidades para a compreensão dos textos e também desenvolve a criatividade dos pequeninos. De modo que as crianças mergulhadas em um ambiente alfabetizador com ludicidade, já na educação infantil, conseguem, mais cedo, em *suo tempore*, perceber que estão inseridas em um mundo letrado que posteriormente precisarão compreender.

A professora então preparou mais uma atividade com as crianças, que nesse momento pegavam o livro de ciências e sentaram numa mesa bem próximo onde eu estava e alguns deles me faziam perguntas sobre tudo que achavam interessante no livro, ora, a cada página que viravam iam apontando para várias fotos, em geral de animais, plantas, partes do corpo humano, vermes, micro-organismos como bactérias, fungos e vírus, perguntavam: “- O que é isso? E isso? E aquilo?” A curiosidade deles era muito aguçada, outros pegavam uma revista com mulheres com roupas íntimas nas propagandas de marcas comerciais de calcinha, sutiã, lingerie e meia-calça. Alguns garotos diziam: “- É mulher? Eu quero ver, eu quero ver” Uma das alunas falou: “- Tia não mostra mais a revista das mulheres de sutiã e calcinha que os meninos querem pegar e beijar.” A professora falou: “- Eu já tirei aquela revista da sala.” Um deles perguntou: “-Tia, você gosta de mulher?” Ela disse que não, que era casada, tinha marido, mas indagou que se ela gostasse de mulher se isso tinha algum problema? O menino riu. (DIÁRIO DE CAMPO)

Pude perceber, naquela instituição, que mediante um *savoir-faire* competente, o professor da educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança, utilizando procedimentos didático-pedagógicos socializados. A partir desse dado descritivo-reflexivo coletado em campo, é interessante lembrar também que:

A criança já foi considerada um ser sem as suas características próprias: adulto em miniatura, ou adulto ainda incompleto. À medida que foi havendo uma compreensão dinâmica do papel da infância, foi-se constatando que há, nessa fase da vida, motivos, interesses e necessidades que lhe são próprios. (NICOLAU, 1987, p.136)

Essa ressalva contribui para entendermos os procedimentos didático-pedagógicos socializados utilizados pela educadora do pré-escolar, ao trabalhar ações de alfabetização e letramento com muito de lúdico. A título de exemplo:

A professora, nessa atividade de dobradura, recortou alguns pedaços de papel com uma numeração transcrita com sequência aleatória, escolhida por ela e combinada com a turma. Ela dobrou esses pedaços de papel e colocou numa caixa e ia tirando-os a esmo um após o outro e à proporção que iam sendo tirados a educadora falava qual era e mostrava para todos da turma, as crianças então iam escrevendo esses números na folha a qual tinham recebido e iam dobrando-o, desenvolvendo a coordenação motora dos pequenos. Assim, ao mesmo tempo em que os números iam sendo tirados da caixa pela professora, as crianças escreviam nos quadradinhos no papel formado pelo efeito de dobrá-los, os números conforme proferidos pela professora, trabalhando o raciocínio lógico-matemático das crianças, bem como o senso estético pela atividade de criarem algo eles próprios, de forma ativa, dinâmica. (DIÁRIO DE CAMPO)

Finalmente, ratifico que se explicitaram, nesse momento, os procedimentos didático-pedagógicos socializados, organizados e aplicados pela professora regente da turma pré-escolar, que objetivam promover o desenvolvimento global daqueles pequeninos, em virtude das ações lúdicas de alfabetização e letramento. Em síntese, essas ações quando planejadas adequadamente, do ponto de vista de seu público-alvo, contribuem para o processo de socialização das crianças, assim como, para a construção da autonomia por elas. Tal como pudemos observar aqui. Sabendo-se que

ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a Educação. Com uma ou com várias: Educação, Educações (BRANDÃO, 1981, p. 11).

3 RESULTADOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Nessa parte do trabalho, explico os resultados do processo de aprendizagem das crianças, em consequência dos procedimentos didático-pedagógicos individualizados e socializados adotados pela professora regente da turma da pré-escola no seu fazer – docente. Destacando os aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, dentre as demais dimensões da criança enquanto ser biopsicossocial, total, indivisível, que, portanto, deve se desenvolver equilibradamente em todos os aspectos físico, mental, emocional, social, ético, estético, educacional...

Sobre isso Turra (1983) declara que

Os objetivos podem ser classificados, segundo os domínios, em: Cognitivos – abrangendo conhecimentos, conceitos, idéias, princípios e habilidades mentais. Afetivos – abrangendo objetivos associados a atitudes, valores e apreciações. Psicomotores – abrangendo objetivos associados a habilidades motoras. A delimitação primária dos objetivos em três domínios ou campos – cognitivo, afetivo e psicomotor – já era conhecida desde os tempos de Aristóteles. Esses domínios sempre coexistem, pois a pessoa é uma unidade funcional, que se revela através do pensar, do agir, do sentir (p.76).

Nessa linha de interpretação,

Desenvolvimento da sociabilidade, do pensamento e de habilidades psicomotoras são aspectos que devem fazer parte de todo o planejamento que vise ao desenvolvimento infantil integral. Assim, se retomarmos a ideia de educação como um “que-fazer” humano das pessoas, umas com as outras, teremos de priorizar tanto o desenvolvimento da pessoa quanto o do grupo, mediante o diálogo. (NICOLAU, 1987, p.150).

Nesse ângulo,

A pré-escola será um recurso precioso – complementando a ação desenvolvida pela família ou instituições que se encarreguem de prestar serviços educacionais à criança -, para sua formação integral, nos aspectos intelectual, afetivo-social e psicomotor. (NICOLAU, 1987, p.13)

Investiguei, em campo, partindo da abordagem qualitativa de pesquisa educacional, conforme explicado anteriormente, que as atividades planejadas por essa professora do pré-escolar objetivam promover o desenvolvimento integral dos pequenos, através de atividades lúdicas de alfabetização e letramento, oferecendo um espaço que contribui não só para o desenvolvimento cognitivo da escrita e da leitura na educação infantil, mas, também, resultando no processo de aprendizagem daqueles escolares nos âmbitos afetivo e psicomotor. Diante do exposto, Nicolau (1987) ressalta que

A criança, mediante a ação com seus colegas e com adultos, irá desenvolvendo habilidades afetivo-sociais, psicomotoras e intelectuais que se traduzirão em progressos nas áreas da observação, da comparação, da classificação, da orientação espaço-temporal e da linguagem. (p.185)

Assim, além dos muitos aspectos do educando pré-escolar, enquanto ser global, que poderiam ser citados, destaquei esses três, visto que “a pessoa, na verdade, é um todo cognitivo-afetivo-motor, e a modificação em um dos aspectos afeta os demais. Daí dizer-se muitas vezes que a aprendizagem é global” (FALCÃO, 1986, p.109).

Nesse sentido, em um dos dias do meu estágio, analisei o documento atinente à avaliação das crianças da turma pré-escolar, foco de minha pesquisa, tal como ora descrevo:

A professora me mostrou o relatório de preenchimento concernente a cada aluno, tendo por escopo avaliar as crianças. Acentuando que nessa instituição, no âmbito da educação infantil, a avaliação das crianças não se dá mediante provas, conceitos ou notas, somente por este preenchimento de relatório, em que a avaliação pela professora se dá uma parte bimestralmente e a outra parte semestralmente. Tendo em vista, a necessidade de se conhecer e reconhecer: quem são essas crianças, saber seus gostos, verificar o que fazem, descobrir do que brincam, observar como se desenvolvem...
(DIÁRIO DE CAMPO)

Dado o exposto, a professora regente do pré-escolar me afirmou que o modelo do formulário de avaliação das crianças é a creche em tela quem organizou, havendo, pois, um modo próprio de registrar a avaliação na creche

comunitária. Desse modo, a avaliação dos alunos, em que uma parte é bimestral e outra semestral, é elaborada pela própria escola, ou seja, pelos educadores e coordenadores pedagógicos da dita creche e não pela Secretaria Municipal de Educação. Sendo o registro feito pelas educadoras no momento do preenchimento do formulário no cotidiano da instituição.

Observei também, em campo, que na avaliação bimestral, avaliam-se traços constitutivos das crianças e seu desenvolvimento durante o processo educativo, como:

- Emocional; Identidade e Autonomia; Linguagem Escrita e Oral; Corpo e Movimento; Linguagens Artísticas; Conhecimentos Matemáticos; Natureza e Tecnologia; Vida em Sociedade.

Com efeito, nas informações contidas na Avaliação Semestral, pude notar algumas características das crianças, como por exemplo:

- “É calma; possui bom relacionamento com a turma; já conhece as formas geométricas, as vogais e sabe escrever o próprio nome...”

Sob esse ângulo, também coletei naquele *locus* dados referentes aos meninos e às meninas da turma em questão, em que a educadora registra o processo de aprendizagem dos mesmos, visto que a aprendizagem é “um processo pessoal, depende do envolvimento de cada um, de seu esforço e de sua capacidade” (FALCÃO, 1986, p.20).

Entre as observações sobre o comportamento e as habilidades das crianças, pude perceber que a professora coloca para os ♂meninos características, como, por exemplo: “É uma criança calma, é muito participativa; gosta de jogar bola e brincar na brinquedoteca, gosta de pintar e recortar papel; possui um bom relacionamento com os seus amigos e colegas da turma; tem bom entrosamento com a turma; prefere futebol; já sabe ler e escrever o nome; tem muitos amigos, conhecimento prévio da escrita, é esperto e comunicativo; gosta de jogar futebol, correr e pular, às vezes gosta de cantar.” Já para as ♀meninas constam as seguintes habilidades e traços de personalidade observados e registrados pela professora: “Tem boa socialização com seus amigos da turma, é muito observadora; gosta de chamar a atenção; uma das meninas chora se for esbarrada

sem querer; gosta de brincar, pular e correr; gosta de cantar, uma delas gosta de jogar futebol; já está escrevendo seu próprio nome; é calma, observadora e tímida; possui bom relacionamento com os colegas da turma; já reconhece as vogais e as consoantes do seu nome; uma delas na primeira avaliação bimestral chorava sem motivo e dizia que estava com dor de cabeça, na segunda avaliação, porém, apresentou-se como uma criança calma e parou de chorar e brigar sem motivo; gosta de falar alto para chamar a atenção; possui bom relacionamento com os amigos...(DIÁRIO DE CAMPO)

Em face disso, entre as observações sobre o comportamento e as habilidades das crianças, pude perceber que a professora caracterizava o processo de aprendizagem dos meninos e das meninas:

Pude identificar, dentre as características de cada um, a brincadeira preferida entre os alunos daquela turma, tanto as prediletas pelos meninos, quanto pelas meninas: ♂Meninos – “Gosta de correr, pular, cantar, gosta de jogar futebol; conhece as cores e as vogais; é obediente; gosta de atividades com guache; já sabe escrever o nome; é observador e atento; conhece as cores, as formas geométricas e alguns números; já sabe escrever seu nome; gosta de conversar e contar histórias; gosta de pintar livros e revistas; gosta de realizar as tarefas e brincar, gosta de pintar com piloto colorido, lápis ou tinta; é muito carinhoso e atencioso...” ♀Meninas – “Gosta de brincar com boneca, blocos lógicos e casinha; gosta de ajudar a educadora; gosta de pular e dançar; é comunicativa e espontânea; conhece as cores e as formas geométricas, demonstra interesse pelas atividades propostas; adora fazer perguntas; uma delas gosta de jogar futebol com os meninos; é uma criança dinâmica...(DIÁRIO DE CAMPO)

Dessa maneira, no tocante à avaliação referente à educação infantil, a LDB 9.394/96, em seu artigo 31 afirma que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Consoante com a legislação pertinente, verifiquei em campo que para a creche, a avaliação permitia identificar prioridades e pontos que necessitam de maior atenção, bem como (re) orientar o projeto educativo da instituição e da própria professora. Conforme preconizado na proposta pedagógica daquela instituição os momentos de avaliação vivenciados pelas crianças eram realizados pela observação das atividades, nas suas relações interpessoais, no seu dia-a-dia.

Na pré-escola, o melhor instrumento para orientar, acompanhar e avaliar o desempenho infantil parece-nos ser a observação. Apesar de ainda não ler nem escrever na pré-escola, a criança está constantemente atuando sobre a realidade. Portanto, ela faz muita coisa. E o fazer da criança é muito rico para ser observado, especialmente enquanto processo desenvolvido com outras crianças. (NICOLAU, 1987, p.290)

Assim também, os momentos de avaliação coletiva dos alunos são observados em sala de aula e nos demais espaços da creche. Então, são registradas no formulário individual de cada criança as relações por elas estabelecidas com os demais sujeitos. Esse processo de avaliação constrói aprendizagens nesse sentido. Como bem nos reforça Nicolau (1987),

A avaliação deve ser um instrumento para o educador reformular a ação educativa que exerce, de modo a contribuir decisivamente para o desenvolvimento integral do potencial infantil. (...) Especialmente na pré-escola, antes de nos preocuparmos em avaliar a criança, temos de desafiá-la para que desenvolva o seu potencial. Em vez de rotular a criança a partir do que ela ainda não faz, devemos partir daquilo que já é capaz de fazer, para ajudá-la a fazer o que certamente aprenderá. Observar e avaliar a nossa própria forma de atuar, estar atento ao comportamento da criança, à sua forma de pensar, auscultar os seus interesses e atuar positivamente para que ela supere as próprias dificuldades, todos estes aspectos, juntos, têm muito a ver com o processo de avaliação e com a educação de boa qualidade. (NICOLAU, 1987, p.289)

De acordo com a proposta pedagógica da creche, a avaliação é, portanto, um elemento indissociável do processo educativo: da criança, onde a avaliação diagnóstica processual final é registrada nos relatórios individuais; das educadoras nas reuniões mensais de diretoria através de monitoramento, do planejamento e ao final das atividades desenvolvidas e da própria comunidade, verificada a partir das participações nas reuniões, atividades e eventos e no compromisso com a realização das mesmas.

Nessa perspectiva, exponho o modelo de avaliação dos alunos da creche, documento que tive acesso e analisei, por meio da minha experiência direta empírico-concreta, quando realizei o estágio na instituição:

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Emocional	▶ Consegue se concentrar em atividades curtas? Longas? ▶ Necessita de atenção especial? ▶ Revela-se violento? ▶ A maior parte do tempo está desanimada? ▶ Chora sem motivo? ▶ Reage bem em situações-problema? ▶ Opõe-se generalizadamente às ordens do educador?
Identidade e Autonomia	▶ Realiza hábitos de higiene e autocuidado com o corpo? ▶ Desenvolve atitudes de solidariedade e colaboração compartilhando suas vivências? ▶ Tem imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança? ▶ Enfrenta situações de conflito, utilizando seus recursos pessoais?
Linguagem Escrita e Oral	▶ Participa de diversas situações de intercâmbio social, contando e ouvindo vivências de outras pessoas, elaborando e respondendo perguntas? ▶ Escolhe e manuseia livros e revistas e outros textos em diversas situações? ▶ Consegue construir frases interrogativas e negativas, percebe-se interesse pela leitura, valorizando-a como fonte de informação? ▶ Escreve seu próprio nome? ▶ Domina completamente o sistema fonético? ▶ Faz uso de símbolos, atribuindo-lhes significado de escrita? ▶ Narra texto memorizando histórias, músicas, parlendas, tem cuidado com o uso do livro e de outros materiais escritos? ▶ Compreende o funcionamento da escrita?
O corpo e Movimento	▶ Explora e usa o corpo de diferentes formas (como em danças)? ▶ Participa de jogos que envolvem comandos de arrastar, rolar, andar, correr? ▶ Demonstra firmeza e equilíbrio? ▶ Bate palmas de acordo com uma sequência de sons? ▶ Utiliza o corpo para expressões faciais e gestuais? ▶ Corre livremente obedecendo a ordens de parar, que podem ser visuais e auditivas? ▶ Anda de olho fechado/ aberto? ▶ Utiliza-se de repertório variado de canções? ▶ Consegue manter equilíbrio jogando a bola com as mãos para outra criança, recebendo a bola de volta, sem deixar a bola cair?
Vida em Sociedade	▶ Faz construções com outras crianças? ▶ Interessa-se e demonstra curiosidade pelo mundo social e natural? ▶ Distingue manhã e noite? ▶ Manifesta interesse pelas atividades escolares? ▶ Define o objeto pela utilização? ▶ Identifica papéis sociais existentes em seus grupos de convívio? ▶ Identifica modo de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais? ▶ Valoriza o patrimônio cultural de seu grupo social? ▶ Participa de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções referentes a tradicionais culturas da comunidade de outras...? ▶ Estabelece relação entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e necessidades vitais?

Conhecimentos Matemáticos	▶ Respeita os materiais produzidos individualmente ou em grupo, organiza e cuida dos materiais expostos no espaço da sala? ▶ É capaz de copiar um quadrado? ▶ Conhece 4 cores? ▶ Sabe dizer sua idade? ▶ Sabe fazer duas colunas iguais com fichas? ▶ Reconhece sua mão direita e esquerda? ▶ Conta até 10? ▶ Realiza diferentes procedimentos de grandeza? ▶ Tem noção de ordenação: primeiro- último, antes- depois? ▶ Realiza cálculos mentais como ferramenta para resolução de problemas? ▶ Faz cópias de modelos com blocos de construção, usa os blocos para construir e imaginar situações? ▶ Explora os espaços? ▶ Identifica: atrás/ na frente/ em cima/ em baixo/ dentro/ fora/ perto/ longe/ do lado? ▶ Reconhece sua mão direita e esquerda? ▶ Identifica e explora propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, faces planas, lados retos, etc.?
Linguagens Artísticas	▶ Valoriza as suas produções, as de outras crianças e a arte em geral? ▶ Cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir do próprio repertório? ▶ Utiliza diversos elementos da linguagem das artes visuais: ponto linha, forma, volume, espaço, textura? ▶ Utiliza procedimentos necessários para desenhar, pintar e modelar?
Natureza e Tecnologia	▶ Demonstra interesse e preocupações com alguns fenômenos da natureza (chuvas, secas, neves, furacões e vulcões)? ▶ Participa de atividades que envolvam a observação e pesquisa sobre a ação da luz, calor, som, força e movimento? ▶ Tem conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira? ▶ Estabelece relação entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e necessidades vitais?

Por fim, enfatizo, nesse momento, os resultados do processo de aprendizagem das crianças, no que tange aos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, em decorrência das ações lúdicas de alfabetização e letramento desenvolvidas na turma da pré-escola, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, por meio de um espaço que propicia o processo de aprendizagem dos pequeninos nessas dimensões aqui destacadas, sem desconsiderar os demais âmbitos da criança, como sujeito integral.

3.1 Afetividade

Destaco, neste momento do trabalho, os resultados do processo de aprendizagem das crianças do pré-escolar da creche, por volta dos 5/6 anos de idade, no que concerne à dimensão afetiva, destacada aqui para fins de estudo, dentre as suas outras dimensões. Sabendo, no entanto, que elas são sujeitos integrais.

Ressalto que as concebo como seres globais, e que, portanto, são totais, em consideração, pois, aos demais aspectos de sua constituição humana. A esse respeito, Turra (1983) assevera que os objetivos do domínio afetivo são

objetivos que descrevem mudanças de interesse, atitudes, valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado... Os objetivos do domínio afetivo enfatizam uma tonalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição. Os objetivos afetivos variam desde a atenção simples até fenômenos selecionados, até qualidades de caráter e de consciência complexas, mas internamente consistentes... interesses, atitudes, apreciações, valores e disposições ou tendências emocionais (TURRA, 1983, p.78).

Para tanto, investiguei as aprendizagens das crianças da turma da pré-escola, no âmbito afetivo, em virtude dos procedimentos didático-pedagógicos individualizados e socializados, os quais objetivavam promover o desenvolvimento integral dos pequeninos, por meio de atividades lúdicas de alfabetização e letramento, planejadas pela professora regente.

Desse modo, tendo como baliza que “afetividade é a capacidade da pessoa de se deixar *afetar* pelas situações da vida, perdendo diante delas, em maior ou menor grau, a objetividade” (FALCÃO, 1986, p.115), as aprendizagens que se dão nessa dimensão afetiva são, por este autor supracitado, definidas como aprendizagens apreciativas. Entendemos aprendizagem apreciativa como

É um processo lento que vai desde uma pequena quebra da indiferença, quando a pessoa mal registra o fenômeno, até o momento da aceitação, da internalização, em que o fenômeno passa a compor a sua perspectiva de vida. (FALCÃO, 1986, p.116)

Assim, como o comportamento é construído através da interação da criança com o meio (KRAMER, 1992), a construção de condições de socialização na infância, principia na família, dando continuidade em creches e pré-escolas (HASENBALG, 2000). Daí a necessidade própria da criança pela pré-escola, como mais um ambiente, através do qual, ela pode ser educada e socializada (JOBIM e SOUZA, 1984). Haydt afirma que

No terreno afetivo, desenvolvem-se os sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) que tiveram início no final do período anterior. Aparecem novos sentimentos interindividuais ligados à socialização das ações. Surgem, também, sentimentos morais intuitivos (como o respeito), provenientes das relações entre adultos e crianças. Nas relações sociais, a criança demonstra uma atitude de submissão intelectual e afetiva. A moral deste período é essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais. As normas são impostas de fora. (HAYDT, 2006, p.43)

Essa consideração é importante no sentido de compreender a criança em sua dimensão afetivo-social, compreensão, *sine qua non*, necessária para quem se preocupa em trabalhar com crianças tão pequenas.

Do ponto de vista afetivo-social, as crianças apresentam necessidades de aceitação social, de adquirir novas experiências e de trocar essas experiências (...) na idade dos porquês, a criança pré-escolar é essencialmente curiosa acerca de todos e de tudo que a cerca. Também diante das novas experiências, as crianças reagem diferentemente umas das outras. O clima psicológico da sala de aula pode contribuir para estimular ou inibir as indagações infantis. (NICOLAU, 1987, p.295)

Diante da citação exposta, essa curiosidade aguçada atinente à “idade dos porquês” pode ser explicitada num fragmento do meu diário de campo coletado na ocasião do estágio que fiz na turma do pré-escolar, em que os alunos indagavam acerca de tudo o que os rodeava:

As crianças observavam da janela atentamente, um camaleão que estava no jardim, elas o estranharam, chamaram-me para observá-lo, elas me perguntaram qual era aquele animal, bem como alguns mosquitos e moscas que voavam pela sala apontavam para eles e me perguntavam o quê eram, eu dizia que eram um daqueles respectivos animais. (DIÁRIO DE CAMPO)

Percebi também que os pequeninos opinavam, palpitavam e sugeriam o repertório musical, quando a proposta era ouvir música e dançar, ou ao escolher filmes quando a proposta era assistir DVD, numa conduta de troca e de partilha, tendo seus gostos respeitados pelos profissionais da instituição. Tendo em vista que eles possuem uma bagagem sócio-cultural e trazem-na

para a creche, desse modo, devem ser valorizadas as questões, como respeito, liberdade, cooperação, *ad exemplum* (LIBÂNEO; CANDAU, 2000).

O desenvolvimento da personalidade do aluno requer ambiente escolar que propicie as atividades criadoras. Assim como a nutrição condiciona o crescimento físico, o ambiente estimula e sustenta o desenvolvimento psicológico e social.

As diferenças individuais exigem organização escolar, em que a criança possa aprender por iniciativa própria. O educador proporciona compreensão, apoio afetivo, e as situações em que o aluno possa plenamente viver a sua aprendizagem. (MARINHO, 1981, p.57)

Nesse aspecto, destaco que a cooperação, o respeito, o uso construtivo da liberdade para o bem comum, são aprendidos nas vivências sociais nas quais a criança vai participando. A escola não pode se limitar a instruir, a transmitir conhecimentos didáticos, ela tem que trabalhar a educação para a vida e pela própria vida (MARINHO, 1981). A fim de ilustrar,

Após a professora sair para uma reunião, a brincedista ficou com as crianças na sala de aula, trouxe um rádio e colocou algumas músicas. As crianças estavam bem agitadas, ficaram na sala enquanto iam terminando os desenhos da atividade anterior, depois ouviram músicas variadas, infantis ou não, como, as do cantor Luan Santana, por exemplo, que era a que elas mais gostavam, elas próprias escolhiam as músicas livremente. (DIÁRIO DE CAMPO)

Sob esse prisma, faz-se necessário destacar que, conforme Nicolau (1987):

As atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente devem dar destaque aos aspectos sensoriais e sensíveis. (...) A prática das atividades artísticas não contribui somente para a formação intelectual; contribui para que as crianças conquistem um domínio corporal mais aperfeiçoado, um processo de comunicação e expressão mais desenvolvido, um relacionamento social mais participante, além de propiciar uma assimilação mais pessoal e flexível. (NICOLAU, 1987, p.240-241)

Dessa forma, aponto que continha, naquela sala de aula, um cestinho com muitos livros e revistas a princípio de adultos, mas que as crianças pegavam com frequência para folhear, observar e manipular, sempre muito atentas e

curiosas. Visto que, as crianças são sujeitos inseridos num determinado contexto sócio-histórico, são, portanto, produtoras e consumidoras de cultura desse contexto ao qual pertencem, devendo ser estimuladas a acessar os produtos sociais oriundos do seu meio e com eles dialogar, fazer suas próprias escolhas, estabelecendo prioridades e critérios no seu dia-a-dia (PRIORE, 1991).

Nessa perspectiva, durante as atividades, percebi que as crianças próprias escolhiam onde iriam sentar e com quem, principalmente nas atividades grupais, sendo assim, criavam critérios particulares de escolha, sobretudo, baseado pelo sexo. Sobre isso, penso que elas devem ter suas escolhas respeitadas no seu convívio coletivo, pois, já têm escolha própria quanto aos hábitos sociais de agrupamento (BOFF, 1999). Nesse ângulo, Marinho (1981) afirma que “hábitos de ordem, independência, sociabilidade, são indispensáveis à organização espontânea de grupos ocupados em atividades diferentes” (MARINHO, 1981, p.66).

Em uma ocasião, durante uma atividade de trabalho em grupo, entre os garotos, por exemplo, chamavam o colega que estava em outra mesa para sentarem juntos, identifiquei que era a mesma composição de grupos das aulas anteriores, eles próprios escolhiam os colegas, sobretudo aqueles do mesmo sexo. Assim, formaram-se alguns grupos de meninos, alguns grupos de meninas e um composto por meninos e meninas. (DIÁRIO DE CAMPO)

Assim, tencionei explicar, nesta parte, os resultados do processo de aprendizagem das crianças da turma da pré-escola, no que tange ao aspecto afetivo, em consequência dos procedimentos didático-pedagógicos individualizados e socializados, adotados pela professora regente, mediante ações de alfabetização e letramento que visavam promover o desenvolvimento integral dos pequenos.

3.2 Cognição

Averbo aqui os resultados do processo de aprendizagem das crianças pré-escolares, no que se refere ao aspecto cognitivo, em consequência dos procedimentos didático-pedagógicos adotados pela professora regente da turma pré-escolar, tanto numa perspectiva individualizada, como socializada. Em ações de alfabetização e letramento, com muito de ludicidade, que objetivam promover

o desenvolvimento global dos pequenos, contribuindo para que eles construam a sua autonomia. Turra afirma que o domínio cognitivo é marcado

pelos objetivos vinculados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais... Os objetivos do domínio cognitivo enfatizam a recordação ou a reprodução de alguma coisa que presumivelmente foi aprendida, tanto quanto os que envolvem a resolução de alguma tarefa intelectual para a qual o indivíduo tem de determinar o problema essencial e, então, reordenar o dito material, ou combiná-lo com ideias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos. Os objetivos cognitivos variam desde a simples evocação de material até maneiras altamente originais e criadoras de combinar e sintetizar novas idéias e materiais (TURRA, 1983, p.78).

Destaco essa dimensão cognitiva das crianças, nessa faixa etária, mas sem desconsiderar suas demais dimensões, enquanto ser biopsicossocial, que, portanto, se desenvolve integralmente. Falcão (1986) afirma que muito da aprendizagem cognitiva consiste em conceitos e princípios. De maneira que as crianças ao fazerem rabiscos já estão assimilando conceitos, que utilizarão inclusive em aprendizagens futuras. Assim sendo, após atribuir a rabiscos, a função de signos, a criança descobre sistemas de representações, facilitando a compreensão do sistema de representação de sons e signos que é a língua escrita.

Sob esse ângulo,

Conceito é o conhecimento que se tem de uma classe de objetos ou de fenômenos que possuam uma característica comum. Por mais diferentes que sejam, uma galinha, uma girafa e uma pulga têm características comuns que permitem incluí-las numa mesma classe: a de animais. Formar um conceito é processo que não depende de simples memorização. Exige trabalho mental relativamente demorado, ao longo do qual a pessoa isola a característica comum que identifica o conceito. Piaget considera o processo suficientemente complexo para colocá-lo como uma operação. Além disso, os conceitos se relacionam integrativamente, contendo e sendo contidos. (...) os princípios correspondem a regras, características, conclusões (...) a aprendizagem prévia dos conceitos envolvidos no princípio é necessária, e várias observações levantadas quando do exame dos conceitos são válidas também aqui. (FALCÃO, 1986, p.111-114)

Nessa perspectiva, Magda Soares (2009) citando Emília Ferreiro e Ana Teberosky afirma que as crianças na faixa etária de 4 aos 6 anos, ao vivenciarem práticas lúdicas e adequadas na educação infantil, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético. A título de exemplificação trago uma experiência do campo de estágio, em que a professora aplicou uma atividade, a qual as crianças deveriam escrever cada uma, o seu nome completo.

A professora escrevia o nome completo da criança e espaços embaixo para os pequenos escreverem o seu próprio nome, deveriam se orientar pela forma como a educadora escreveu, contudo, de forma que eles próprios construam a sua própria maneira de praticar a escrita das palavras. A proposta pedagógica da docente era que a criança construísse sua autonomia, sua identidade, sua forma singular de escrever e se expressar, através dessa atividade, à medida que era valorizada precipuamente as próprias construções dos pequeninos.

Desse modo, a professora regente da turma do pré-escolar, nessa atividade, não fazia pontinhos nas folhas formando os nomes das crianças para elas seguirem e mecanicamente formarem os seus nomes, à semelhança da grafia da professora, como se a proposta fosse que as crianças meramente copiassem a forma como a professora escreveu. Mas, ao contrário, elas próprias construíam a sua maneira pessoal de escrever o próprio nome, balizando-se pelo já dado pela professora, porém contornando, desenvolvendo, formando e construindo o seu próprio jeito de escrever, o que propicia que ela desenvolva e explore a sua individualidade, bem como descubra a sua identidade, nesse ambiente coletivo e heterogêneo.

Nessa atividade, mais abaixo duas sequências de vogais para as crianças escreverem embaixo, sem pontinhos para as crianças seguirem, fazendo-as escrever do seu próprio jeito, com a sua própria construção, trabalhando a autonomia do aluno e não seguindo a forma como a professora escreve, impondo à criança a maneira de escrever da professora, como se a educação fosse um processo de impostura.

Procedimento de ensino, esse, adotado visando intervir na aprendizagem dos alunos, mediante ações planejadas e maneiras particulares de organizar o ensino. Tendo em vista, contudo, que não existem papéis e desempenhos específicos para as crianças, mas, estes, serão determinados, em grande parte, pelos condicionantes aos quais elas estão sujeitas, sobretudo, a questão de classe.

Outrossim, parto do pressuposto de que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina (FREIRE, 1996). “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25). Ao falarmos, não só representamos estados de coisas no mundo, mas pela fala criamos estados de coisas novos (GERALDI, 1996, p. 51).

Nesse sentido, percebi que por meio de atividades como parlendas, poesias, versos, cantigas, músicas, as crianças vão aprimorando sua consciência fonológica, percebendo os sons que delimitam a fala. Por consciência fonológica denomina-se a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, ou seja, percebendo que as palavras têm sons que se repetem, as crianças podem se dar conta das formas de linguagem e suas letras, como também a função da escrita nas atividades.

Com efeito, na educação infantil, as crianças recebem informações sobre a escrita quando brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de materiais escritos, como revistas, gibis, livros, fascículos, etc.; e quando o professor lê para a turma.

Sabendo-se que, indubitavelmente, “a criança já dispõe de conhecimentos sobre a escrita antes de entrar na escola” (GADOTTI, 2010, p.225), mormente em nossa sociedade intertextual, dinâmica, com uma pluralidade de estímulos da língua escrita, o que a caracteriza como uma sociedade “grafocêntrica”, isto é, em que, nas múltiplas relações sociais, há o predomínio do grafismo.

Por conseguinte, quando a criança conta aleatoriamente objetos ela pode repetir números, para que ela conte corretamente ela precisa construir uma ordenação mental e perceber que os números maiores incluem os menores (inclusão de classe). Segundo Kamii (2002) a participação mental ativa e autônoma é fundamental para a aprendizagem, sobretudo em situações diárias de sala de aula e nos jogos em grupo.

Quando lemos estamos nos posicionando diante do mundo, deve-se privilegiar o desenvolvimento da autonomia, da independência e do posicionamento do aluno frente ao texto literário. Viabilizando a leitura de histórias e historietas como possibilidade de um encontro prazeroso do aluno com a literatura. Construindo práticas significativas de leitura de textos para os alunos da educação infantil.

“Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado e avaliado” (FERREIRO, 2001, p.17). Consoante com Ferreiro é preciso que se valorizem as produções espontâneas das crianças, pois, são elas os indicadores mais claros das explorações realizadas para compreender a natureza escrita.

Não se trata dos resultados de uma cópia, nem da solicitação pré-determinada de um adulto. A concepção Construtivista de Emilia Ferreiro (2001), fundamentada na teoria de Jean Piaget, nos fornece uma possibilidade de compreensão da forma como a criança pensa e constrói seu percurso da aprendizagem da escrita. Assim, não existe um conjunto de passos definidos para desenvolver a alfabetização em uma abordagem construtivista.

O ponto de referência para a estruturação das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula é o aluno, sujeito da aprendizagem. Nessa ótica, o aluno é, portanto, o produtor do conhecimento (FERREIRO, 2001). O interacionismo coloca na interação do indivíduo com o seu meio, o fator precípua do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem.

No que toca à apropriação do sistema notacional alfabético, podemos perceber, de acordo com Ferreiro (2001), que inicialmente a criança, em seu processo de construção da escrita, vê o desenho como código capaz de registrar tudo o que lhe vem à cabeça. Todavia, essas hipóteses, em convivência com outras experiências de escrita, vão fazendo com que a criança perceba a existência de um código diferente do qual se utiliza para expressar suas ideias.

A fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo, segundo Vygotsky, a pré-história da linguagem escrita: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita (SOARES, 2009, p.1).

A professora comentou que o jogo dos blocos era o melhor para essa faixa etária de 5 anos, desenvolvendo a cognição das crianças, pela construção de figuras geométricas de diversas possibilidades, conforme a imaginação das crianças, são muitas as possibilidades de construção pelas crianças.

A professora disse que trabalha com eles esses jogos pelo menos três vezes por semana, geralmente quando trabalhado na parte da manhã ela propõe um objetivo, um tema, um objeto a ser construído. Segundo ela, as crianças no começo rejeitam, não querem fazer, mas ela força um pouquinho, incentivando-os a começarem a fazer, depois que começam continuam e não param, mas na parte da tarde ela os deixa livres para construir o que quiserem.

Nesta etapa do desenvolvimento cognitivo infantil, Piaget sugere aos educadores que proporcionem às crianças atividades que estimulem os sentidos e a motricidade, a capacidade de observação, a expressão artística e a convivência grupal, além de propiciar condições para a prática do jogo simbólico. Portanto, tendo em vista que o desenvolvimento posterior do pensamento lógico apoia-se na coordenação geral das ações e na prática das relações interindividuais, nesta fase recomenda-se, como diretriz para a educação escolar, proporcionar às crianças: a) atividades sensoriais e motoras; b) atividades de observação; c) atividades espontâneas e lúdicas, como jogos e brincadeiras; d) atividades de expressão artística, como canto, desenho, modelagem, expressão corporal e dramatização; e) atividades que estimulem a convivência grupal. (HAYDT, 2006, p. 43-44)

Igualmente, Soares (2009) aponta que a principal atividade de letramento na educação infantil é a leitura frequente de histórias para as crianças, através da audição de histórias, levam as crianças a conhecimentos e habilidades, familiarizar com o texto escrito, com a materialidade da escrita. Tornando a leitura de histórias uma ferramenta para a aquisição do letramento.

Familiarizar a criança com a escrita através da escrita através de histórias enriquece o seu vocabulário e o desenvolvimento de habilidades de compreensão dos textos, interpretação oral de histórias para as crianças, possibilitando-as leitura independente, interpretar textos. Ajuda as crianças a fazer relações entre os sons que se repetem em muitas palavras. As atividades de leitura devem ser aproveitadas de maneira planejada e sistemática, as salas de educação infantil devem ser imersas a um contexto letrado, em um ambiente alfabetizador.

A tecnologia da escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento (...) possibilita ao homem a exposição de suas ideias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade. (KENSKI, 2010, p.31)

Assim, Magda Soares define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES,1998, p.18).

A professora do grupo pesquisado reforçou que a aprendizagem era entendida como processo e que as crianças ainda estavam construindo suas hipóteses sobre a língua escrita, experimentando, observando, trocando informações com ela e com os coleguinhas.

Na atividade, as crianças pintavam os desenhos dos dentinhos. As crianças foram terminando a pintura e mostrando à professora para ela ver se estava bonito. Ela algumas vezes dizia que sim, outras vezes pedia a criança para reforçar o desenho ou pintar a borda corretamente, ou pedia para acertar a pintura quando a criança rabiscava o desenho ao invés de pintar, algumas tinham que por o nome. A professora comentou que as crianças tinham melhorado muito do primeiro semestre para este segundo, agora elas escrevem melhor o seu próprio nome, por exemplo. A professora pegou trabalhos anteriores feitos pelas crianças e distribuiu um a um a elas, comentando os desempenhos, os progressos individuais, o desenvolvimento de cada um, guardando os dos faltosos, comparando os trabalhos anteriores com os atuais, parabenizando, elogiando e incentivando aqueles que melhoraram. Mais tarde a professora corrigiu cada trabalho e após conferi-los um por um, colocou-os no varal no canto da sala, com o fito de os pais das crianças poderem ver, a professora tencionava mostrá-los as atividades desenvolvidas pelas crianças no cotidiano da sala de aula, na ocasião da reunião de pais, num sábado. (DIÁRIO DE CAMPO)

Uma das crianças me mostrou uma revista sobre casamento, folheava-a e enquanto a observava me mostrava apontando para as fotografias com bastante interesse. Com efeito, fazia essa leitura de mundo enquanto olhava a revista e folheava-a atentamente, desenvolvendo, nessa atitude, uma consciência para pensar e analisar o mundo (SAVIANI, 1984). Os variados livros e revistas ficam num cesto acessível às crianças, elas gostam de pegar esses materiais para observar, manipular, ampliando a leitura de mundo, a partir desses textos impressos, contendo figuras, reportagens, imagens, fotografias, conteúdo didático, explorando e aguçando a curiosidade das crianças por diversos meios de linguagens verbais e não-verbais.

Findada a atividade, a professora conferiu a folha de todos os alunos corrigindo e avaliando o desempenho de cada um individualmente, comentando-os. Em seguida, iam sendo distribuídos materiais e pecinhas para montarem e formarem objetos, a partir da montagem gradual por essas pequenas peças, a proposta era fazer uma atividade que desenvolvesse nelas uma noção de quantidade utilizando, para tanto, a imaginação e a criatividade de cada uma delas. (DIÁRIO DE CAMPO)

Foram muitas as situações em que pude perceber as crianças vivenciando a função da escrita para fins diversos e suas práticas de interação social. O nome das crianças, a leitura de livros, a escrita de cartazes, bilhetes, mensagens, letras de músicas, nome dos objetos e outras atividades devem ser explorados de maneira lúdica, tornando-se parte essencial do trabalho com as crianças (BROUGÈRE, 2002). Penso que todas as salas de aula de educação infantil deveriam ser ricas em elementos alfabetizadores orais e escritos, onde as crianças mergulhadas em um ambiente alfabetizador, conseguiriam perceber mais cedo que estão inseridas em um mundo escrito, que precisarão posteriormente compreender.

O aluno exerce sua atividade mental sobre os objetos quando opera mentalmente, isto é, quando observa, compara, classifica, ordena, seria, localiza no tempo e no espaço, analisa, sintetiza, propõe e comprova hipóteses, deduz, avalia e julga. É assim que o aluno constrói o próprio conhecimento. Este tipo de procedimento didático que parte do que o aluno já sabe, permitindo que ele exponha seus conhecimentos prévios e suas experiências passadas, para daí formar novos conhecimentos, cientificamente estruturados e sistematizados, exige uma relação professor-aluno biunívoca, dialógica. Nessa relação o professor fala, mas também ouve, ou seja, dialoga com o aluno e permite que ele aja e opere mentalmente sobre os objetos, aplicando à realidade circundante seus esquemas cognitivos de natureza operativa. (HAYDT, 2006, p.61-62)

As crianças a partir das linguagens que vão experimentando no mundo que as cercam, o espaço no qual está inserida, vão ressignificando seus conhecimentos, (re) produzindo-os, (re) construindo-os, trabalhando a sua autonomia. (LEFEBVRE, 1974). A professora remetia muitas vezes durante a explicação aos elementos constantes na composição da própria sala de aula, fazendo com que

as crianças descobrissem no seu meio, os números e as letras, trabalhando essa descoberta por parte da criança.

3.3 Psicomotricidade

Explano, nesta parte do trabalho, os resultados do processo de aprendizagem das crianças da turma da pré-escola, no que toca ao âmbito psicomotor, ou seja, os hábitos e habilidades psicomotoras que os pequenos adquirem, em virtude dos procedimentos didático-pedagógicos individualizados e socializados organizados pela professora regente da turma.

Esses resultados se dão, mediante atividades lúdicas de alfabetização e letramento, num ambiente escolar que propicia o desenvolvimento da dimensão psicomotora das crianças. Nesse sentido, Falcão (1986) assevera que

Se usa, muitas vezes, o termo *psicomotor*, para deixar patente que, através das ações, outros aspectos do psiquismo se manifestam. Além de serem veículo de exteriorização dos aspectos mais encobertos do comportamento, determinados tipos de ação podem constituir-se em produtos específicos da aprendizagem. Trata-se dos *automatismos*: hábitos e habilidades. (FALCÃO, 1986, p.118)

Destaco este aspecto psicomotor, mas sem perder de vista que a criança, por ser um sujeito biopsicossocial, global, possui muitos outros aspectos inerentes à sua própria natureza humana. Em face disso, Turra (1983) afirma que os objetivos do domínio psicomotor são

Objetivos vinculados à área de habilidades manipulativas ou motoras... Os objetivos do domínio psicomotor enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material e objetos ou algum ato que requer coordenação neuromuscular (TURRA, 1983, p.78).

Essa ressalva é importante para que as atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas na educação infantil possam contribuir para que a criança se desenvolva harmoniosamente em todas as suas dimensões. Visando, pois, sua formação como sujeito integral. Nesse ângulo,

A escola não é apenas responsável pelo desenvolvimento mental dos alunos. Cabe a ela, também, promover o aprimoramento das

posições e dos movimentos do corpo. (...) Quer estejamos dormindo, parados ou em atividade física, existem posições e movimentos adequados para a promoção de uma vida corporal saudável. Isto é uma condição indispensável para o equilíbrio emocional e intelectual. (SANTOS, 1995, p.133)

Assim, a psicomotricidade está voltada para o movimento, para a ação corporal, tratando-se de conduta humana, de comportamento, de gestualidade, de expressividade. Levando à promoção de reação corpórea pelas práticas psicomotoras.

A prática psicomotora facilita o desenvolvimento de padrões maturativos. Levar a criança a descobrir seu próprio corpo, possibilitando que ocorra o desenvolvimento do seu esquema corporal, de modo a que consiga, inclusive, agir sobre o seu equilíbrio psicoafetivo. A prática psicomotora valoriza o corpo em movimento.

Ressalto que o professor deve ter em mente que “a atividade corporal é o princípio dinâmico de todo desenvolvimento, de todo conhecimento” (VAYER, et. al., 1990, p.86). De maneira que, segundo Vayer (1990), através dos órgãos dos sentidos – visão, audição, gustação, olfato e tato -, a criança é capaz de perceber o ambiente e se orientar. Já por meio da ação, do movimento, a criança interage com o mundo.

Sob esse prisma, na aula que apliquei, por exemplo, na turma da pré-escola, cujo tema, em consonância com a proposta pedagógica da creche, era o folclore.

Então, fizemos diversas atividades, promovendo o movimento corpóreo, de modo compatível com o crescimento físico e com o desenvolvimento maturacional de cada criança. A saber, “chama-se maturação o processo de diferenciações estruturais e funcionais do organismo, levando a padrões específicos de comportamento” (FALCÃO, 1986, p.46).

Atividades que revestem de significado para a criança não devem ser sacrificadas em favor de outras para as quais ela ainda não está pronta. Da mesma forma, é preciso evitar “queimar” etapas, pois a aprendizagem é um processo e, como tal, tem uma trajetória que pressupõe o domínio de pré-requisitos. (NICOLAU, 1987, p.115-116)

Dentre as atividades que foram realizadas, nesse dia, destaco: cantigas de roda, cirandas, parlendas, jogos em grupo, atividades em que abaixávamos,

depois levantávamos, batíamos palmas, batíamos os pés, rodávamos pelo espaço da sala de aula, cantávamos inúmeras canções e dançávamos diferentes coreografias.

Em vista disso, valorizei essas atividades, na turma da pré-escola, pois, os "jogos que envolvem a expressão corporal, a manipulação de instrumentos e a audição de músicas poderão ser propostos" (NICOLAU, 1987, p.255). Nessa perspectiva,

O jogo e a recreação propiciam oportunamente momentos para a criança sentir prazer, adquirir melhores condições de sociabilidade, desenvolver a coordenação motora, a força, a resistência, a flexibilidade e o equilíbrio (...) Todas as atividades que estimulem a criança a movimentar os seus braços e pernas, a se deitar e ficar de cócoras, a correr, sentar-se ou movimentar-se, a acompanhar ritmos diferentes, a movimentar as articulações, a fazer movimentos com ou sem material, a subir e descer escadas, a andar e saltar de cócoras são valiosas para reforçar o esquema corporal. Essas atividades podem ser desenvolvidas individualmente pelas crianças, em duplas, com grupos maiores e até com a turma toda. (NICOLAU, 1987, p.257)

As crianças, *a posteriori*, experimentavam e vivenciavam de forma lúdica o conhecimento folclórico atinente à rica e vasta cultura popular brasileira. Entusiasmavam-se durante as atividades, de modo geral, sempre bem alegres, soltas e descontraídas. Já que "a criança apresenta uma capacidade adaptativa muito grande, tanto do ponto de vista físico, mental quanto social. É um ser essencialmente ativo, receptivo, aberto, penetrável" (NICOLAU, 1987, p.54).

Trabalhando, não só nessa aula que conduzi, como também, nas aulas aplicadas pela professora regente da turma do pré-escolar, naquele mês dedicado à temática do folclore, diferentes elementos do saber popular inerente ao folclore nacional, a título de ilustração: personagens, histórias, crendices, tradições, lendas, músicas, movimentos, cantigas, parlendas. Mediante ações de alfabetização e letramento, com muito ludicidade. Visto que "de acordo com Piaget, o papel da ação é fundamental, pois a característica essencial do pensamento lógico é ser operatório, ou seja, prolongar a ação interiorizando-a" (GADOTTI, 2010, p.156).

A professora ressaltou a importância de trabalhar o lúdico com a criança nessa faixa etária, porque quando estas crianças forem para a escola no próximo ano, vão perder esse momento do brincar livre e espontaneamente ao longo do dia tal como é valorizado na educação infantil. Etapa esta em que se valoriza o momento da brincadeira solta, leve e descontraída, em contraposição à rotina escolar rígida, com a centralidade na transmissão contínua de conteúdos “escolarizantes” no ensino fundamental, com horários rigidamente definidos, enfileirados nas carteiras durante longos períodos, material didático exaltando um saber “acadêmico”, “livresco”, ter de prestar contas de tarefas... (DIÁRIO DE CAMPO)

Nessa ótica, nas atividades desenvolvidas na turma da pré-escola, observei que a professora, com frequência, sentava no chão, no círculo junto às crianças, ou na rodinha, nas cadeiras e cantavam uma multiplicidade de músicas infantis, cantigas, parlendas, cirandas, todas bem animadas, majoritariamente, acompanhadas com palmas, batidas de pés, agachamentos, pulos, corridas, gritos, conversas, alongamentos, pelas crianças, algumas músicas tinham coreografia, em outras, os passos eram improvisados.

Sabendo-se que “a música estimula extraordinariamente a criança a se movimentar e explorar o espaço” (NICOLAU, 1987, p.257).

Embora o som seja um componente básico da vida das pessoas, percebe-se que estas, em geral, apresentam dificuldades para discriminá-lo com clareza. Como a discriminação auditiva é também fator indispensável ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita muitas são as atividades propostas, todas elas sob a forma lúdica e partindo da observação e exploração de sons ambientais (...) O ritmo é trabalhado principalmente mediante batidas de palmas, de pés, com ou sem objetos, reproduzindo sequências rítmicas em andamentos rápidos e lentos. (NICOLAU, 1987, p.252)

Vale salientar que, inclusive nas atividades de desenho, em que as crianças do pré-escolar fazem suas ‘rabiscagens’, há o desenvolvimento da atividade manual, portanto, educação psicomotora não meramente verbal, imprescindível ao desenvolvimento da escrita dos pequeninos, além de ser fundamental, também para as demais ações de alfabetização e letramento propostas.

Estudos de desenvolvimento natural do grafismo demonstram a importância da atividade manual no ensino da escrita. No desenho

livre reúnem-se, em conjunto único, o exercício de movimentos e funções intelectuais indispensáveis à escrita. (...) Durante a fase de rabiscação a criança descobre as possibilidades do material e de suas mãos. Na experiência de variar o traçado aprende a observar e dirigir seus movimentos. (MARINHO, 1981, p.35)

Dessa forma, as crianças demonstravam bastante interesse pelas atividades individuais e coletivas que se desenvolviam, demonstrando muita atenção e curiosidade, em virtude dos procedimentos didático-pedagógicos adotados pela educadora. Interagiam com a proposta pedagógica da professora e com os colegas, de modo que a interação “é a ação que exercem constantemente, uns sobre os outros, os membros de um organismo social... a interação entre quem ensina e quem aprende é uma realidade, uma expressiva e significativa realidade” (TURRA, 1983, p.127).

As crianças constantemente brincam de forma livre, solta, sobretudo na parte da tarde, sem imposição da professora regente da turma para uma determinada brincadeira, as crianças escolhiam de forma bem solta a brincadeira que queriam. Em consonância com o próprio planejamento didático-pedagógico, que previa atividades definidas a priori na parte da manhã e atividades mais espontâneas à tarde. Tanto que, nesse mesmo dia, à tarde alguns garotos brincam de jogar bola na sala. Alguns outros pegam livros para manusear, olhar, folhear livremente. (DIÁRIO DE CAMPO)

Através dessas atividades lúdicas, de grande valor educativo, as crianças exercitavam não só a psicomotricidade, mas também, exercitavam, a reboque, o pensamento, a imaginação, a criatividade, de maneira ativa, construindo e reconstruindo conhecimentos e saberes à proporção que se socializavam. Sendo assim, exponho, pelo que experienciei em campo, que essas ações, praticadas no pré-escolar, desenvolviam a psicomotricidade, pois exploravam a coordenação motora, a orientação espaço-temporal, a lateralidade, a percepção, a atenção, o esquema corporal, o equilíbrio, além das demais dimensões dos pequenos, por meio dos movimentos que trabalhavam o corpo e a mente dos pequenos.

Todas essas atividades bem fáceis, soltas, leves, divertidas, descontraídas, davam-se em profusão, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento das crianças.

Basta que consideremos o desenvolvimento, focalizando as suas várias dimensões; dessa forma, perceberemos quais as áreas que merecem maior atenção: além da saúde, aspectos psicomotores, atenção, esquema corporal, percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação motora, linguagem, operações do pensamento e sociabilidade. (NICOLAU,1987, p.292)

Ademais, o sucesso nas ações de alfabetização e letramento depende dessas noções de espaço-temporalidade (esquerda-direita, acima-abaixo, diante-trás) e do domínio linguístico, que advém de uma boa organização do esquema corporal. Assim, ao se observar os momentos lúdicos da criança, podemos ter uma visão mais objetiva sobre sua maturação e crescimento, logo, sobre seu desenvolvimento. O jogo reforça o poder da criança, estimulando o crescimento do corpo e da mente.

Por conseguinte, o jogo infantil é uma preparação para o trabalho psíquico e motor. O jogo, na infância, representa desenvolvimento motor e um meio de satisfazer as necessidades afetivas, servindo também para introduzir a socialização. Para Suzanne Masson (1988) o jogo é uma atividade psicomotora espontânea que está a serviço do prazer de agir. Devemos considerar que a autonomia, a liberdade no fazer, possibilita a criatividade.

Sabendo-se que a criança joga pelo simples prazer de brincar. Jogar é uma atividade essencial na vida da criança, servindo para favorecer o seu desenvolvimento. Ao olharmos para os brinquedos e as brincadeiras das crianças, podemos perceber sua compreensão do mundo. A brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil.

À guisa de conclusão, afirmo que tratei aqui os resultados do processo de aprendizagem das crianças do pré-escolar, concernentes à dimensão psicomotora, mediante os procedimentos didático-pedagógicos, tanto individualizados, como socializados planejados pela professora regente. Elucido que esses resultados se dão, através de ações lúdicas de alfabetização e letramento, organizadas e aplicadas num ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, ratifico que enfatizei este aspecto psicomotor, neste momento, não desconsiderando a pluralidade de dimensões da criança, enquanto sujeito global.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, faz-se necessário lembrar que meu objetivo, nesta pesquisa, foi caracterizar as práticas educativas individualizadas e socializadas que visam trabalhar a alfabetização e o letramento com os alunos de educação infantil. Ratifico que esse foi, pois, o foco do meu estudo. Redesenhando as práticas didático-pedagógicas, influídas pelos aspectos administrativo e pedagógico em uma creche comunitária da periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, desenvolvidas na turma da pré-escola e suas implicações no desenvolvimento integral daquelas crianças tão pequenas, destacando-se suas dimensões afetiva, cognitiva e psicomotora.

Explano que as ações de alfabetização e letramento tinham como objetivo trabalhar o lúdico com as crianças da turma da pré-escola, visando ao desenvolvimento global das crianças. Isso, afirmo, pelo que experienciei, *in loco*, na creche. Desse modo, explicitaram-se, neste trabalho, as ações de alfabetização e letramento que, valorizando o trabalho da palavra escrita, aconteciam, em consonância, já na educação infantil, antes do ensino fundamental, oportunizando um espaço de acesso à leitura e escrita, com ludicidade às crianças pequenas.

Segundo Scliar (1995), por certo,

Se acharmos que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história em quadrinhos como um livro da Clarice Lispector ou um videogame, então teremos renunciado ao nosso próprio futuro. (SCLIAR, 1995, p.176)

Sem perder o foco de que cada criança tem suas especificidades e traz para a coletividade suas particularidades e deve ser respeitada como tal. Com isso, observei, uma prática didático-pedagógica séria, competente e comprometida com o desenvolvimento integral daquelas crianças, em seus aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, dentre os demais aspectos, contribuindo para que construam sua autonomia.

Assim, através dos dados por mim coletados em campo, mediante técnicas específicas da abordagem qualitativa de pesquisa educacional, aqui explicadas anteriormente, bem como por minha esmerilagem bibliográfica, pude perceber

que trabalhar com atividades de alfabetização e letramento, desde a educação infantil, traz benefícios às crianças, se planejadas e desenvolvidas por meio de práticas que privilegiam o “*ludus*”.

Com efeito, penso que esta pesquisa acadêmica é relevante, no sentido de contribuir através do investimento de um trabalho de contínua e permanente reflexão, para sistematizar um estudo acerca da educação infantil naquele bairro periférico, no leste fluminense, que aborde a realidade por que passam aqueles sujeitos sociais em seu *modus vivendi*. Além disso, este estudo possibilita direcionar o nosso olhar permitindo enxergar os alunos pré-escolares como crianças as quais devem ser respeitadas como cidadãos plenos de direitos.

Todavia, ao problematizar a dinâmica da creche em questão, no contexto das classes populares, observei, *ab initio*, as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos, em seu processo educacional, no que tange à educação infantil, sofrendo um sem-número de privações de direitos sociais básicos. Tendo em vista que, em nossa sociedade capitalista moderna, as marcas da exclusão social, de modo geral, acabam não garantindo oportunidades iguais para todos.

De fato,

Na sociedade capitalista moderna, com a sua estrutura de classes sociais, decorrente da divisão social do trabalho e baseada na apropriação diferencial dos meios de produção, o sistema educativo é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da estrutura de classes e a reprodução da cultura.

O papel reprodutor da educação reside fundamentalmente em legitimar a escala de desigualdades com um argumento “natural”: a *capacidade* medida por meio do êxito escolar. Desse modo, o sistema educativo reproduz as desigualdades existentes. (OLIVEIRA, 2007, p.91)

Neste trabalho, tentamos fazer um estudo, destacando a importância das crianças, no contexto da educação infantil, encontrarem um espaço lúdico para a aquisição da leitura e da escrita, dentro da sala de aula, pois através desse ambiente alfabetizador, a elas podem aprender e se desenvolver em todos os seus aspectos, não apenas no que tange à cognição, como também, à afetividade e à psicomotricidade. Em virtude disso, exponho que a educação infantil é um momento riquíssimo de conquistas, aprendizagens.

Em face disso, depreendi que o professor da educação infantil deve aproveitar a curiosidade natural das crianças e despertar seu interesse para o aprendizado dos signos linguísticos, mediando a descoberta dos códigos escritos pelos pequeninos, por meio de diferentes tipologias textuais, com uma variedade de gêneros de textos escritos, tal como observei, na creche. Ao serem trabalhadas diferentes tipologias textuais, partindo do interesse das crianças, instigando, estimulando e aguçando a curiosidade delas, desafiando-as, dialogando com elas, para que elas próprias explorem os materiais e façam suas descobertas, construindo e reconstruindo ativamente seus conhecimentos e suas hipóteses.

Percebi, também, de modo empírico, que professor na educação infantil deve ler muito para as crianças, não apenas histórias e historietas onde se pode enriquecer, explorando gestos e ilustrações, aguçando a imaginação delas, para que interpretem, signifiquem a seu modo, mas, também, podem ser trabalhados materiais práticos da vida cotidiana com as crianças bem pequenas, como folhetos, cartazes, propagandas, embalagens, jornal e tudo que desperte a curiosidade delas.

Linkando o trabalho com leitura e escrita, na sala de aula, com o contexto social das crianças, para que não seja uma aprendizagem descontextualizada. Através do diálogo, da interação, da troca e da valorização e reconhecimento da perspectiva experiencial das crianças, no tocante à educação e aos usos sociais da língua pelos pequeninos, no âmbito extra-escolar. Nessa direção, Rego (1990) expõe que

Aprender a usar a língua adequadamente em função dos seus diferentes contextos é a parte do processo de aquisição da linguagem pela criança e algo que se desenvolve através de uma multiplicidade de experiências de comunicação na vida em sociedade. Quando as crianças começam a aprender a falar, as palavras e as frases lhe são apresentadas em contextos significativos para elas. Não há por parte dos pais uma preocupação com sequências didáticas preestabelecidas. (REGO, 1990, p.14)

Dado o exposto, o professor, até mesmo na educação infantil, não deve se posicionar como detentor absoluto do conhecimento, mas, através da conversa e do diálogo, organize o pensamento e as ideias dos pequenos com criatividade, transmitindo principalmente, nessa modalidade de ensino, valores e princípios,

numa prática docente séria e comprometida com o desenvolvimento integral da criança, enquanto ser global, total, indivisível.

Com propostas pedagógicas adequadas à faixa etária delas, ou seja, valorizando o lúdico, trabalhando coletivamente os conteúdos, socializando-as, oferecendo a elas variadas formas de contato com a linguagem, desenvolvendo as habilidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita, valorizando as próprias construções da escrita e significações da criança, rompendo com a concepção de "escolarização" precoce na educação infantil, como se este período tão rico de aprendizagens, descobertas, construções e experiências, fosse meramente uma fase preparatória para o ensino fundamental.

O docente do pré-escolar, portanto, em seu *facere* profissional, pode, por exemplo, trabalhar atividades que explorem a inteligência lógico-matemática dos pequenos, ou a inteligência linguística (ou verbal), ou ainda atividades práticas ligadas às situações da vida, que envolvam, além do aspecto cognitivo do processo de aprendizagem, outros, como os aspectos afetivo-social (inteligências intra e interpessoal, bem como emocional), psicomotor (inteligência cinestésico-corporal), *et caetera*. Nesta via, Antunes (2009) enfatiza que, nos dias de hoje,

Derruba-se o mito de que a transmissão de informações pode tornar pessoas receptoras mais inteligentes e descobre-se que, na realidade, abrigamos um elenco extremamente diversificado de 'diferentes' Inteligências, cada uma das mesmas sensíveis a estímulos que, *se aplicados através de um projeto e nas idades convenientes*, altera profundamente a concepção que o ser humano faz de si mesmo e os limites de suas possibilidades. (...) Sabemos, hoje, que práticas escolares e jogos pedagógicos podem ser usados como meio de estímulo das Inteligências Linguística, lógico-matemática, espacial, sonora, cinestésico-corporal, naturalista, intra e interpessoal. (ANTUNES, 2009, pp.14-15)

Exponho que o professor em sua prática cotidiana pode, por exemplo, utilizar vários tipos de ferramentas, como materiais convencionais (livros, revistas, jornais, etc.) com atividades de leitura, escrita e reescrita, para dialogarem, interagirem, se expressarem. Além disso, o professor pode valer-se de incentivos variados, no que diz respeito à leitura de diversos tipos textuais, pode, também, propor exercícios de interpretação e compreensão a partir dessas leituras diversificadas. Levando a criança a compreender a funcionalidade da língua escrita

e não meramente decodificando símbolos e signos lingüísticos, visando formar um cidadão atuante, participativo e autônomo. Tendo por escopo possibilitar à criança pré-escolar, tornar-se capaz de construir sua própria leitura e visão de mundo, destacando sempre a importância da leitura e da escrita nos usos sociais que demandam essas ações.

Assim, a partir da minha estada no chão daquela instituição, concluo exprimindo que objetivei apreender um pouco daquela realidade e pretendi, com esta pesquisa, alicerçado por autores como Vygotsky (1987), entender a relação ensino-aprendizagem, como uma relação entre sujeitos que criam e recriam suas hipóteses, bem como suas ações sobre o mundo, em constante mudança, expressando sua humanidade, seu 'fazer-ser' humano. De sorte que, em nossa complexa sociedade, a educação escolar é vista como fator de mudança e progresso, ante os desafios impostos.

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes (...) a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. (KENSKI, 2010, p.64)

Enfim, tendo como base também Saviani (1984), termino esta minha empreitada resumindo que entendo essa relação educativa, na turma da pré-escola, de forma que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de conhecimentos e na formação de atitudes e de valores humanos. Logo, desenvolvendo, *in extenso*, graças às ações lúdicas de alfabetização e letramento de cunho construtivista, uma atitude crítica e uma consciência para pensar e analisar o mundo, interpretando-o e significando-o à sua maneira.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 8. ed., - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed., ver. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna-letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: A ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis. Vozes, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, julho. 1997.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 4. 4d., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CHARLES, E. M. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Fundamentos de Psicologia Educacional**. 2. ed. São Paulo, Ática, 1990.
- FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed., - São Paulo: Ática, 1986.
- FERRARI, Alceu R., GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. **Distribuição das oportunidades de educação pré-escolar no Brasil**. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez & Autores Associados, janeiro 1980.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- _____. **O ato de ler evolui**: depoimento. Entrevistadora Denise Pellegrini. Nova Escola: o site do professor, São Paulo, n. 143, jun. 2001. [Online]. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- _____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORENTINI, Dário; MIORIM, Maria A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática**. Boletim SBEM, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 4-9, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: ABREU, Márcia (org.). Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à Prática Educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos. Seis teses sobre a educação e a contemporaneidade. Porto Alegre: ENDIPE, 1997, Mimeo.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed., São Paulo: Ática, 2010. 319p.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB, 1996.

HASENBALG, Carlos. **Condições de socialização na primeira infância**. In: IBGE, primeira infância. Rio de Janeiro, p. 9-24. 2000.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo. Editora: Ática. 2006.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 51, novembro. 1984.

_____, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas. Papirus, 1994.

_____, Solange. **Pré-escola**: em busca de suas funções. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, fevereiro 1984.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 30. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. In: _____. (org.). os lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. v. 1, p. 51-68. 184 p.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura e educação**. In: PAIVA, Aparecida et. al. No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil**: Para retornar o Debate. In: _____. (org.). Relatório de Pesquisa: Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. PUC/ RIO/CNPq/FAPERJ, 2001.

_____. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. e JOBIM e SOUZA, Solange. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, (Série Formação de Professores), 1994.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1974.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução da 5. ed. Norte-americana, São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

LEITE, Lígia Silva (org.). **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed., São Paulo, Cortez, 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. **É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças**. In: VASCONCELLOS, Tânia de. Reflexões sobre Infância e Cultura. 1. ed., Niterói: EDUFF, 2008.

LÜDCKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. Porto Alegre: LP&M, 1985.

MARINHO, Heloísa. **Vida educação leitura: Método natural de alfabetização**. SP - Editora Papeleria América, 1981.

MASSON, Suzanne. **Reeducação e terapia dinâmica**. São Paulo: Manole, 1988.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno, o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: Fundamentos e didática**. 3. ed., São Paulo: Ática, 1987.

NOVAES, Maria Helena. **Educação pré-escolar: compromisso com as potencialidades criadoras emergentes**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino de 1. e 2. graus. Textos sobre educação pré-escolar. 1983.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 3. ed., 6. impressão, - São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Difel, 1976.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17. ed. 10. impressão, SP - Ática, 2009.

POZNER, Pilar. **El impacto des pre-escolar en los niños de sectores populares**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 42:63-78, agosto. 1982.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola (Por onde começar?)**. 2. ed. São Paulo, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (org.). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 3. ed., São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, Maria Ângela dos. **Biologia Educacional**. São Paulo. Editora Ática, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?** Revista Nova Escola. Ed. 189. fev. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml> acesso em: 19 jan. 2025.

SCLIAR, Moacyr. **A função educativa da leitura literária**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. **Construindo a leitura e a escrita**: Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 5. ed., São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em três gêneros**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128p.

_____. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil – ANO VII-N. 20 Jul/out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html> Acesso em: 25 jan. 2025.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1993.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008.

TIRIBA, Léa. **Educar e Cuidar**: buscando a teoria para compreender discursos e práticas." In: KRAMER, Sônia (org.). *Profissionais de educação infantil e(m) Formação*. São Paulo, editora: Ática, 2005.

TUAN, Yi- Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980. 288P.

TURRA, Clodia Maria Godoy (org.). **Planejamento de ensino e avaliação**. 10. ed. 7. impressão. Porto Alegre: PUC- RS/ Emma. SAGRA, 1983. 307 p.

VAYER, P. **A observação da criança**. São Paulo: Manole, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La imaginación y El arte en La infancia**. México: Ediciones y Distribuciones, S. A. de C. V., 1987.



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

