



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ**

**DIANA ANDREIA MORETTO
EMANOELE APARECIDA GABRIEL**

**ESPAÇOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO
PROCESSO DE LETRAMENTO**

**CHAPECÓ
2016**

**DIANA ANDREIA MORETTO
EMANOELE APARECIDA GABRIEL**

**ESPAÇOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O PROCESSO DE LETRAMENTO**

**Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
em Pedagogia apresentado ao curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Fronteira Sul –
UFFS como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia sob a orientação da
Prof^ª Me. Lisaura Beltrame.**

**CHAPECÓ
2016**

**DIANA ANDREIA MORETTO
EMANOELE APARECIDA GABRIEL**

**ESPAÇOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O PROCESSO DE LETRAMENTO**

Artigo apresentado ao programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Defendido em banca examinadora em 28/06/2016.

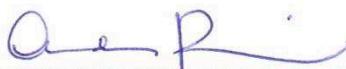
Orientadora: Prof^ª. Me. Lisaura Beltrame

Aprovado em: 28 / 06 / 2016

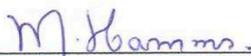
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Me. Lisaura Maria Beltrame – UFFS



Prof^ª. Me. Andréia Simões Rivero – UFFS



Prof^ª. Marlice Fatima Hammes – UNOCHAPECÓ

Chapecó/SC, Junho de 2016

ESPAÇOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO

Diana Andreia Moretto *

Emanoele Aparecida Gabriel **

Lisaura Maria Beltrame ***

RESUMO

Este artigo advém de reflexões a cerca do tema “Espaços lúdicos na Educação Infantil e suas contribuições para o processo de letramento”. Oriundo da experiência do Estágio Supervisionado de Educação Infantil, teve como propósito principal analisar a contribuição dos Espaços Lúdicos para o processo de Letramento. Para tanto o estudo norteou-se com os objetivos: (i) Definir o papel e função da Educação Infantil; (ii) Aprofundar estudos sobre o conceito de Letramento e como se dá o processo deste na Educação Infantil; (iii) Estudar os teóricos e suas discussões sobre Espaço e Tempo na Educação Infantil. A metodologia da pesquisa tem caráter qualitativo e bibliográfico e apoia-se nos teóricos Angotti (2014), Oliveira (2009), Ostetto (2011), Horn (2004), Mellis (2007), Soares (2004), Rojo (2008), Terzi (2008) dentre outros. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se relatos de experiências obtidas e registradas no estágio em Educação Infantil. Os resultados alcançados foram à compreensão da importância da organização dos espaços lúdicos para a criança compreender o seu mundo através das linguagens e ter acesso ao mundo letrado de forma significativa e estimuladora. Todavia é a partir do brincar que as crianças aprendem, desenvolvem-se e produzem conhecimentos. Neste contexto, defendemos a Educação Infantil como educação e função de vivência e acesso as diferentes linguagens, acesso ao conhecimento científico e assim ao mundo letrado. A organização dos espaços lúdicos nestas Instituições Educativas devem ser oportunizadas prioritariamente as crianças possibilitando assim o processo de letramento destas. Esta organização de espaço e tempo para brincar leva a criança a ampliar seu repertório de conhecimentos, a sua compreensão do mundo a sua volta, inclusive o uso social da leitura e escrita, ou seja, a função social da escrita. Então, consideramos que a Educação Infantil precisa promover o letramento no cotidiano das crianças de acordo com o contexto social destas. Deve ser ofertado através da promoção das múltiplas linguagens (musical, plástica, literária, lúdica, etc) proporcionando acesso a cultura letrada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Organização dos espaços/tempo. Brincar.

* Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: dam_dama-87@hotmail.com

** Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: emanoele.gabriel@hotmail.com

*** Orientadora e Docente pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro voluntário da Associação Regional Oeste Catarinense – OMEP – BR – SC. Pesquisadora na área de educação infantil, infância, ludicidade (jogo, brinquedo e brincades). E-mail: lisaura@unochapeco.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é fruto de indagações e reflexões advindas da docência do Estágio de Educação Infantil em 2015 realizado no Centro de Educação Infantil Municipal Ciranda da Criança em Chapecó – Santa Catarina na turma do Maternal II. O tema “Espaços lúdicos na Educação Infantil e suas contribuições para o processo de letramento” é oriundo de perguntas que eclodiram no percurso do estágio. Surgem questionamentos como: Por que as salas de aula ainda não apresentam espaços lúdicos significativos em que as crianças possam brincar, explorar, aprender? Por que em uma sociedade letrada em que vivemos, a promoção de situações de letramento são tão empobrecidas? Por que ainda utilizam práticas mecânicas, sistemáticas de contato com a linguagem escrita? Para tanto, conceber a criança como um sujeito histórico, cidadão e de direitos, que está inserido numa cultura em que a consome, mas também a produz, nos conduz a pensar a Educação Infantil como espaço educativo, em que o acesso a cultura letrada deve ocorrer de forma significativa e estimuladora. Numa sociedade tão letrada em que vivemos, a Educação Infantil deve proporcionar uma leitura de mundo às crianças, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção do conhecimento através das múltiplas linguagens. Frente a essa afirmação perguntamos: Qual a contribuição dos Espaços Lúdicos para o processo de Letramento na Educação Infantil?

A construção dos espaços lúdicos é uma forma de tornar o brincar presente no dia a dia nas instituições, promovendo aprendizagens, para o processo de letramento. Portanto, reconhecer o brincar nas instituições de Educação Infantil é oferecer meios para que este ocorra. Por isso a importância do aprofundamento da temática já mencionada.

Deste modo, o objetivo principal desse estudo é analisar a contribuição dos Espaços Lúdicos para o processo de Letramento na Educação Infantil. A metodologia utilizada é qualitativa, com recorte na lógica da pesquisa-ação e etnográfica e para alicerçar esse estudo utilizou-se de relato de experiência de estágio e estudo bibliográfico. Recorremos, assim, para o suporte teórico alguns autores como Oliveira (2009), Angotti (2014), Soares (2004; 2010), Vygotsky (1989), Junqueira (2001), Kleiman (2008), Horn (2004), Melis (2007), Corsino (2006), Borba (2006), Ostetto (2011), Arroyo (1999).

Para tanto este artigo norteou-se nas seguintes indagações: Qual é o papel e função da Educação Infantil? O que é Letramento e como se dá o processo na Educação Infantil? Quais teóricos e o que discutem sobre Espaço e Tempo na Educação Infantil? Para melhor análise e reflexão organizamos este artigo em quatro momentos. Iniciamos com pinceladas da história das instituições educativas e a compreensão da função da Educação Infantil; após

aprofundamos o estudo do conceito de Letramento e como se dá o processo deste na Educação Infantil; por conseguinte abordamos teóricos e suas discussões sobre organização dos espaços; e finalizamos com nosso relato de experiência do estágio de docência da Educação Infantil através de descrição de cenas nos momentos de brincar em diferentes espaços lúdicos, e neste contexto seu elo com o letramento.

2 UMA HISTÓRIA DE MUITAS HISTÓRIAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO

As instituições de Educação Infantil são recentes na história da humanidade. A educação da criança era considerada, segundo Bujes (2001) responsabilidade da família e da comunidade e acontecia a partir da convivência com adultos e outras crianças. Aprendiam a cultura, modos de convivência e os conhecimentos necessários a sua sobrevivência.

De acordo com Bujes (2001) e Oliveira (2009), no Brasil as instituições de Educação Infantil surgem a partir de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais nas primeiras décadas do século XX. Destaca-se neste processo o início da industrialização e inserção da mulher no mercado de trabalho, o que gerou a exigência cada vez maior de criação de creches para os filhos das operárias.

Lentamente, começava a surgir a preocupação com o atendimento da criança, ainda que em caráter higienista, moralista e assistencialista. Nesse sentido, Bujes (2001) e Oliveira (2009) salientam que na metade do século XX o Brasil recebeu influência das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos. Essas instituições permaneceram por décadas sendo vistas como instituições de saúde. As poucas creches existentes, até a década de 50, eram de iniciativas de entidade filantrópicas laicas ou religiosas com dimensão do cuidado apenas. Entretanto, simultaneamente, surgem as instituições educativas, com propósito educativo, designado para as famílias ricas.

Segundo Cerisara (1999) é possível verificar duas formas de caracterização dos trabalhos realizados em instituição infantil. Havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” no sentido de cuidar para a classe operária. E as instituições que realizavam um trabalho denominado “educativo” para os ricos. Compreende-se que a partir dessa construção histórica da Educação Infantil se consolidou a dualidade da sua função, o cuidar desassociado do educar.

Nesse sentido, Oliveira (2009) ressalta que a década de 1980 foi marcada por fortes discussões sobre as funções das instituições infantis numa nova sociedade dita moderna e

novos olhares sobre a criança. Duas leis tiveram um importante impacto na Educação Infantil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96.

O primeiro documento que reconhece a criança um sujeito de direitos e cidadão, de acordo com Angotti (2014) é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e define como direito das crianças de zero a seis anos de idade e dever do Estado o atendimento a infância. Consolida-se com a LDB que no Art. 29 define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e sua finalidade.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Compreende-se, assim, a garantia por lei ao direito da criança no desenvolvimento e tem-se a Educação Infantil com caráter educacional. Entretanto, as instituições infantis se consolidaram em sua construção histórica como equipamentos compensatórios e assistencialistas e com a concepção de educação nessas mesmas características. Para romper com essa visão dualista, Angotti (2014) afirma sobre a importância da articulação do educar e cuidar indissociável e elenca a ludicidade, o prazer e o brincar, como condições básicas para a promoção desse desenvolvimento infantil.

[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2014, p. 19).

Então, compreender a Educação Infantil é, segundo Angotti (2014), ver e entender as características de formação de crianças e apropriar-se da concepção de que todo ato de cuidado seja visto e entendido como um ato educativo e vice-versa. Nesse sentido, a Educação Infantil precisa entender a criança com ser íntegro, de corpo inteiro, holístico, um ser singular, social, cultural e histórico ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil tem papel de inserir a criança no mundo do conhecimento, com leitura de mundo interpretativa do convívio social, letrando com a brincadeira, fantasia e ludicidade. Por isso é necessário realizar o estudo e aprofundamento da organização dos espaços para o processo de letramento na Educação Infantil, pois esta tem finalidade de “criar” pessoas mais completas com capacidade de construir e reconstruir sua

história.

[...] analisar o *para quê* a Educação Infantil significa a convicção de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância (ANGOTTI, 2014, p. 26).

Deste modo, as instituições infantis são um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se nessa relação, como sujeitos históricos a partir das múltiplas linguagens.

Para isso é necessário à compreensão de que sujeitos a Educação Infantil está servindo. Entende-se que a Educação Infantil precisa prover e promover o processo de desenvolvimento ao “ser” criança concebido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) como:

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

A criança reconhecida como sujeito histórico e social precisa aprender e desenvolver-se em sociedade para atuação cidadã. Neste sentido a criança é um ser produto de uma cultura consumindo-a e produzindo-a. Oliveira (2009) salienta que é necessária, nas atividades educativas, uma ação intencional que amplie o universo cultural das crianças para que elas compreendam a sua realidade a fim de agir e intervir nela de modo transformador.

Deste modo, com a visão assistencialista teoricamente superada e a Educação Infantil assumida com caráter educativo, temos o letramento nesse universo cultural para ser ofertado às crianças. Uma das funções da Educação Infantil é a promoção de cidadãos conscientes do seu papel social e condições de participar da sociedade em que vive. Para tanto, é necessária a compreensão que nossa sociedade está cada vez mais em contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas, ou seja, um universo de letramento, com uso e funções das práticas sociais da escrita e leitura. Assim, compreender a leitura e a escrita em situações do nosso cotidiano é fundamental para o exercício pleno de cidadania, cabendo à Educação

Infantil, com a complementação da família, o acesso e promoção da cultura letrada através da exploração das múltiplas linguagens, do brincar e das interações.

3 O PROCESSO DE LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade, nas últimas décadas, passou por mudanças sociais, culturais, econômicas e atualmente está cada vez mais em contato com materiais escritos. Superando o analfabetismo, o termo alfabetização não compatibiliza com as necessidades da nova configuração social. Surge, então, um novo termo “letramento” para ampliar a concepção que vai muito além de codificar e decodificar a leitura e escrita, pois, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais da escrita e leitura. Ou seja, mais do que saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano se tornou fundamental tanto para o exercício pleno de cidadania quanto para o desenvolvimento das sociedades.

De acordo com Soares (2010), a primeira vez que a palavra letramento surge foi em 1986 no livro de Mary Kato intitulado “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. Já, em 1988, Leda Verdiani Tfouni em seu livro “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” faz a distinção entre alfabetização e letramento, e segundo Soares (2010) nessa distinção é que o termo letramento ganha visibilidade e passa a ser pesquisado pelos especialistas. Para Soares (2004, p. 14) os termos se distinguem “[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento”.

Segundo Soares (2010, p. 17), o termo letramento vem da tradução da palavra inglês *literacy* que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Está implícito, assim, a ideia de que o uso da escrita e da leitura traz transformações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que se utiliza dessa tecnologia. Portanto, “Letramento é, pois, 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, 2010, p. 18). Posto isso, o termo letramento seria causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo vai além da escola e dos processos de alfabetização, mas a processos sociais mais amplos.

Compreende-se, assim, o quanto é crucial empenhar-se na formação de crianças

letradas ainda na infância, para promoção de cidadãos conscientes do seu papel social e condições de participar da sociedade em que vive. Afinal, concebemos a criança como um ser “que já é”, culturalmente e socialmente um indivíduo pleno de direitos.

Kleiman (2008) e Assolini e Tfouni (2006) contribuem esclarecendo que as práticas de letramento são sociais e culturais e mudam de acordo com o contexto que o sujeito está inserido. Assim, uma criança pode ser mais ou menos incentivada ao acesso do letramento de acordo com as agências de promoção, a família, a escola, a rua etc. De acordo com Kleiman (2008) infelizmente as instituições de ensino vêm o letramento com ênfase na aquisição da escrita, neutro, desconectado do contexto social e cultural, com práticas inadequadas de oferta de letramento.

Em vista disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) indica que uma das funções das instituições de Educação Infantil é aperfeiçoar e dar continuidade ao processo de letramento que as crianças já construíram (BRASIL, 1998). Nesse sentido, nosso estudo centra-se em analisar a contribuição dos espaços lúdicos para o processo de letramento na Educação Infantil; sabendo-se que a ludicidade, o brincar e a interação devem estar presentes para que haja aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Todavia, Soares (2010) faz um alerta de que uma pessoa mesmo sem ser alfabetizada pode ser letrada; se ela faz uso da escrita e da leitura por um mediador alfabetizado, se ela consegue compreender a importância social da leitura e da escrita é de certo modo letrado. Assim como uma criança que não sendo alfabetizada, folheia livros, finge que está lendo, ouve as histórias quando um adulto lê, brinca de escrever diários, de anotar recados, de fazer cartas ou listas de mercado, ou as faz com a ajuda de uma pessoa alfabetizada, ela também de certo modo é letrada, pois ela está rodeada de material escrito e consegue perceber o uso e a função da leitura e da escrita na sociedade.

Neste sentido Rojo (2008), Kleiman (2008) e Assolini e Tfouni (2006) discursam sobre as práticas orais que são partes do letramento. Destacam que a escrita é mais valorizada, mas que não deveria haver a dicotomização entre a oralidade e a escrita. Ambas são fundamentais no processo de letramento na Educação Infantil. Conjuntamente, Terzi (2008) aborda que os desenvolvimentos da língua oral e da escrita se influenciam, pois em nossa sociedade letrada em que a escrita está em destaque, a criança começa a falar e entender os usos e funções da escrita desde pequena, ou seja, se torna uma leitora e produtora de texto não-alfabetizada. Ou seja, a criança descobre, desvela as possibilidades e necessidades da leitura e escrita, como desvendar uma história; ler sobre personagens de que gosta; escrever

cartas para os mais diferentes propósitos.

Contribui nesse aspecto o RCNEI, de 1998, quando constata que “[...] as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la [...]” (BRASIL, 1998, p. 123). As crianças, para a aprendizagem da linguagem escrita, devem estar em contato com textos diversos e práticas de escrita, para construir a capacidade de ler e escrever. Ou seja, “Aprender a ler e escrever faz parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e de escrita” (BRASIL, 1998, p. 123). Ainda de acordo com o RCNEI a “A oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (BRASIL, 1998, p. 133).

Em nossas experiências, observamos que a separação entre oralidade e escrita no processo de letramento é “palpável”. Visto que as professoras tendem a valorizar no letramento a escrita, desconsiderando a oralidade como parte integral desse processo. Entende-se, então, a necessidade de desmontar a dicotomia entre oralidade e escrita presentes na sociedade. Outro aspecto visível é que muitos educadores cedem à pressão social da valorização da escrita, visto que essa tem um *status* maior na sociedade. Isso explica a atitude de muitos pais em exigirem que seus filhos, na Educação Infantil, aprendam ler e escrever. Cedendo a isso muitos professores acabam antecipando e mecanizando o acesso à escrita. Reduzindo, dessa forma, momentos lúdicos do brincar das crianças. E neste lamentável contexto, surge a ideia “a gente vai brincar se der tempo”.

A medida que avançamos nos estudos deste trabalho, sentimos necessidade de adentrar na teoria de Vygotsky para compreender como ocorre o processo de escrita, uma das linguagens da Educação Infantil. A história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, de acordo com Vygotsky (1989), inicia com gestos, passa pela linguagem oral, pelo jogo e o desenho antes de chegar à escrita.

O gesto para Vygotsky (1989) é a primeira fase do desenvolvimento da escrita. Inicia quando o bebê aponta um objeto na intenção de simbolizar o que viu “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...], a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOSTKY, 1989, p. 121). Ainda há dois momentos que ligam o gesto à escrita. O rabisco é a representação dos gestos, nessa fase elas não desenham, mais sim indicam; e o jogo simbólico ou faz-de-conta, utiliza-se de um objeto para substituir outro, ressignificando-o. Ou seja, uso de um objeto real para simbolizar um gesto representativo, desenvolvendo a fala. Rojo (2008) contribui

É no “faz-de-conta que lê” e no “faz-de-conta que escreve” [...] que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido(s) para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola, etc.) que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades [...]. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada (ROJO, 2008, p. 70-71).

Já a fase dos desenhos de acordo com Vygotsky (1989) começa quando a linguagem oral obteve um avanço considerável. Nesta fase a linguagem oral vai servir para explicar os desenhos, as crianças desenharam o que falam, e estes, são num primeiro momento feitos de acordo com o que a criança lembra. Ou seja, é o desenho radiográfico em que a criança quando se desenha com vestido, faz o corpo todo, como se o vestido fosse transparente. A criança se relaciona com o desenho como se este fosse o objeto em si e não apenas uma representação, Vygotsky (1989, p. 193) explica “[...] quando aparece no desenho um homem de costas, a criança vira o papel para ver seu rosto”.

Compreende-se então, que a fase do desenho infantil é uma das etapas importantes para a aquisição da linguagem escrita. Nela a criança, com o passar do tempo, vai perceber que além de desenhar objetos, podemos também desenhar letras e palavras, alcançando a linguagem escrita. A criança precisa dominar o princípio da linguagem escrita, essa transição precisa ser organizada e preparada naturalmente.

Nessa perspectiva Junqueira (2001, p. 141) contribui quando afirma que na Educação Infantil devemos iniciar a exploração da linguagem escrita, mas sem objetivo de alfabetizar as crianças, “[...] estaremos enveredando com as crianças pelo universo maravilhoso da leitura e da escrita, do jeito mais simples e direto que existe, ou seja, *lendo e escrevendo junto com elas*”. Segundo o autor é na prática refletida que aprendemos, assim deve se explorar a reflexão sobre o ato de ler e escrever, pois por desejo ou necessidade deve se compreender o sentido da leitura e escrita na vida das pessoas. É preciso investigar e discutir com as crianças qual a utilidade dessa linguagem na nossa sociedade, a partir dos indícios dos seus interesses. Contudo, a partir dos conhecimentos que as crianças já trazem, deve-se problematizá-los para tornar “[...] mais complexo seu modo de pensar e agir, sentindo-se cada vez mais segura e autônoma do seu jeito de olhar e interagir com o mundo ao seu redor” (JUNQUEIRA, 2001, p. 143). O RCNEI (1998) contribui quando afirma que devemos levar as crianças à reflexão da função e significado da escrita, pois, assim, as crianças descobrem o seu aspecto funcional o que desperta curiosidade e interesse nessa recém descoberta linguagem.

Vygotsky (1989) colabora nesse sentido ao criticar a forma mecânica como é

apresentada a leitura e a escrita a elas. Para ele geralmente não considera-se a necessidade da escrita, esta precisa se tornar uma necessidade para a criança que vive em uma sociedade grafocêntrica. A linguagem escrita deve ser apresentada a criança como instrumento cultural complexo, carregado de função social.

Constata-se, por meio de observações, em situações já vividas por nós que existem práticas mecânicas. O modo como nos foi apresentado a linguagem escrita, contorno de letras, contorno de pontilhados, exercícios exaustivos de repetição de letras, colagem de materiais em cima de letras em descontexto, ainda é utilizado na Educação Infantil. Pensávamos que essas práticas já haviam sido superadas nas instituições. Entretanto, nos deparamos surpreendentemente com essa prática pedagógica mecanizada, mesmo após estudos e pesquisas significativas nessa área. Vygotsky (1989, p. 133) colabora em seus escritos afirmando que:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mais como uma forma nova e complexa de linguagem.

Além disso, Vygotsky (1989) afirma que a escrita deve ser cultivada e não imposta, vinculada nos brinquedos infantis, sendo assim motivante para o desenvolvimento da linguagem escrita. As crianças devem descobrir essas habilidades em situações vivenciadas no brincar lúdico, pois a brincadeira faz parte da cultura infantil.

Concebemos a necessidade de abrir as portas da sala para viver intensamente o brincar, ou seja, o modo de ser criança. Pois é nas brincadeiras que as crianças trocam pontos de vista diferentes, se expressam, se comunicam, experimentam, tentam sem medo e realizam interações. É necessário estimular o brincar pelo brincar, pelo lúdico, pelo sentir prazer, de legitimar as ações espontâneas, brincar junto, auxiliar na aprendizagem e domínio do faz-de-conta, pois, o foco é a criança e é necessário dar vez, voz e ouvidos a elas.

Considera-se que a Educação Infantil precisa promover o letramento no cotidiano das crianças e deve ser ofertado através da promoção das múltiplas linguagens como a música, dança, artes, leituras da literatura infantil, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras, proporcionando acesso à cultura letrada.

Outro ponto crucial é o professor planejar e organizar cantos lúdicos para o acesso ao processo de letramento. Estes momentos fundamentais de leitura auxiliam na construção do gosto/hábito das crianças, abrangendo as noções da função e do uso da língua escrita na

sociedade. Assim, nosso objetivo é fazer um chamado aos educadores para que estes ressignifiquem o letramento. É preciso compreender que as práticas de letramento na Educação Infantil não devem ser apresentadas de forma mecânica, mas devem ser realizadas num contexto de interação, ludicidade e brincadeira, proporcionando as crianças oportunidades de participar de eventos em que a leitura e escrita se façam necessárias. Ou seja, que a escrita e a leitura expresse a sua função de comunicação efetiva no cotidiano da criança.

4 ESPAÇOS LÚDICOS: DISCUTINDO A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo a Educação Infantil à função educativa, o presente estudo discute a linguagem escrita/letramento e a importância do brincar através da organização dos espaços e tempos na Educação Infantil. Portanto, nosso artigo centra-se em compreender a contribuição do espaço lúdico para o letramento na Educação Infantil. Visto que este deve propiciar a interação, o aprender e o desenvolver das crianças em sua totalidade através das múltiplas linguagens.

Neste sentido, a rotina de um Centro de Educação Infantil e o educador devem priorizar a organização e o planejamento desses espaços educativos. Segundo Dornelles e Horn (1998) a rotina é uma sequência básica de atividades diárias em que conseguimos organizar o funcionamento da instituição, com horários, materiais, preferências e locais. Entretanto o que vimos em nossas experiências são rotinas consolidadas e estagnadas, com hábitos inquestionáveis e um saber alicerçado nas práticas e tempos engessados.

Compreende-se a partir das ideias de Barbosa e Horn (2001) o espaço como físico e social. Este é fundamental para o desenvolvimento das crianças, além de ser educativo, ou seja, é parte integrante da ação pedagógica. Ao abordar o termo espaço estamos nos referindo à estrutura física e as relações, sentimentos, interações que acontecem neste.

Neste sentido, Barbosa e Horn (2001), enfatizam que o cotidiano das crianças na Educação Infantil deve priorizar a organização de ações educativas a partir de suas necessidades e de seu contexto cultural. Assim, conhecê-las, ouvi-las, compreendê-las é fundamental para que a estrutura espaço-tempo tenha significado.

A centralidade das atividades deve contar com a participação ativa das crianças em que os momentos e espaços possam “[...] permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

Guimarães (2006) contribui ao destacar que ao conceber uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é necessário pensar a organização de um espaço que possibilite movimentos, que incentive sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades.

Entretanto, segundo Horn (2004) podemos constatar que há educadores que não sabem trabalhar com corpos que se mexem, ou seja, com a participação ativa das crianças. Por isso observamos em nossas vivências no cotidiano das instituições de Educação Infantil que os espaços são organizados para o controle dos corpos e dos movimentos, não permitindo a interação com o espaço e com os parceiros.

Mediante o exposto, Corsino (2006) embasada em Vygotsky (1991; 1993) enfatiza que o ser humano só se constitui humano nas relações com os outros, ou seja, nas interações. Nestas as crianças não são apenas passivas, são ativas no sentido de que também criam e transformam, constituídas em uma cultura e produtora dela. Melis (2007) neste sentido, afirma que o espaço deve ser organizado para a interação, ou seja, para as relações vividas, dando tempo para que isso ocorra. Horn (2004) sobre isso destaca que não basta apenas organizá-lo se não permite as crianças essa interação para viver intensamente o que este proporciona.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (HORN, 2004, p. 15).

O espaço em que as crianças convivem e experienciam deve possibilitar que brinquem sozinhas, com alguns colegas, com trocas de grupos, com diferentes brinquedos e livros, nos cantos temáticos, vivenciando situações de conflitos, amizade, disputas e regras.

É nas interações que a aprendizagem ocorre. Nesta acepção, o espaço deve ser estimulante e não limitador para o desenvolvimento da criança em sua totalidade. É importante refletir que cada criança, de acordo com Melis (2007), tem seu tempo de conquistas, de compreender seu mundo, fazendo-a singular. Portanto, é necessário dar tempo para que a aprendizagem social, afetiva, cognitiva ocorra de forma significativa. Ou seja, o tempo deve coordenar a atividade; e não a atividade determinar o tempo. Entretanto, em nossas vivências observamos que em muitos espaços escolares a rotina determina tempos “fechados” para atividades.

Destaca-se, desse modo, que o tempo precisa ser flexível, todavia de acordo com

Dornelles e Horn (1998), é necessário que exista uma boa organização no planejamento para que a criança compreenda que no nosso mundo as coisas acontecem numa sequência de tempo: antes, durante e depois.

Como organizamos e utilizamos os espaços determina a nossa intencionalidade educativa.

A forma como o espaço está organizado oferece às crianças oportunidades cotidianas de convivência. Se colocarmos sempre as crianças nas mesinhas e mantivermos este grupo em todas as atividades dirigidas, em que momentos poderão trocar idéias, ouvir e falar sobre sentimentos, inventar e fazer de conta? (MELIS, 2007, p. 24).

O espaço além de ser útil e seguro ao desenvolvimento, precisa ser agradável, bonito, colorido e acolhedor em que as crianças sejam protagonistas, implicando em oportunidades de aprenderem e socializarem umas com as outras.

Posto isto, pensar em organizar espaços é criar oportunidades para a criança explorar objetos, trocar, ler, mexer, vivenciando todas as linguagens, ou seja, para a criança descobrir. É na descoberta e exploração dos espaços que a criança “constrói seu conhecimento, modifica situações, refaz seu modo de pensar, interpreta e busca soluções“ (MELIS, 2007, p. 35) o que favorece seu desenvolvimento intelectual. “O espaço da escola determina a conduta de todos nestes encontros. [...] Se tiver cantos com brinquedos, posso brincar. Se tintas e pincéis, posso pintar. Se o espaço é vazio, os encontros se perdem na passividade, à espera de uma tarefa ou ordem” (MELIS, 2007, p. 26).

Um ambiente precisa ter estímulos em que as crianças possam interagir com as outras crianças, com os adultos, com materiais e objetos, um espaço amplo para movimentar-se com liberdade. O ambiente deve assegurar a criação, a imaginação, a construção, por isso a sala deve estar emanada de objetos e materiais que desafiem a criança a transformar e criar. Neste sentido, Horn (2004) sustenta que quanto mais esse espaço for desafiador, quanto mais permita a interação com seus parceiros, mais vai descentralizar a figura do educador e a criança se fortalecerá como parte integrante da ação pedagógica.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor (MELIS, 2007, p. 18).

Concebe-se então que a criança é autora dos seus processos sociais, um ser ativo. Ela é um ser aqui e agora, que produz enredos e insere-se em papéis para através do faz-de-conta

aprender a agir em diferentes situações sociais.

O espaço, acima de tudo, deve proporcionar o brincar, pois este é a prioridade na infância, um dos pilares da constituição da sua cultura. Baseado nisso, o brincar deve representar o cotidiano nos espaços educativos de Educação Infantil, pois é nele que a criança constrói aprendizagens, apropriando-se de um saber construído culturalmente. Segundo Borba (2006, p. 47) a brincadeira é um “[...] conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem”. Na brincadeira a criança atua de modo mais avançado do que no dia a dia, pois nesta ela exerce papéis e desenvolve ações que mobilizam novos conhecimentos e habilidades. Assim, o brincar é concebido como uma atividade construída pela criança nas interações que estabelece com outros sujeitos e com o seu contexto cultural.

Compreende-se que brincando a criança conhece o mundo e a si mesma, constrói laços afetivos e sociais. Ao brincar a criança se aproxima da cultura e conseguirá a partir da interação social construir sua personalidade diante da realidade. Entendemos que estes espaços devem propiciar diversas aprendizagens, vivências e contatos com as múltiplas culturas. Como organizamos o espaço, faz a criança produzir sentido sobre o mundo e não apenas reproduzi-los. Através das brincadeiras, dos brinquedos, dos jogos, mas principalmente do brincar de faz-de-conta, a criança interioriza a sua visão e percepção do mundo social (o mundo do adulto), representa-o em suas brincadeiras e por meios destas vai compreendendo como se vive em sociedade. É a partir do brincar que as crianças aprendem, desenvolvem-se e produzem conhecimentos.

Em nossa experiência como docente detectamos a necessidade das crianças em estar junto na brincadeira e ensiná-las a brincar. Muito se fala de que as crianças de hoje não sabem brincar, entretanto precisamos ensiná-las. Com base em análises de Tristão (2004) o papel do professor na Educação Infantil é criar espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras, cuidar, ou seja, ele é um mediador do conhecimento. Seu dever é propiciar as mais diversas e ricas experiências às crianças. É preciso que o professor tenha consciência da importância do estímulo nos processos imaginários e criativos das crianças, respeitando-as como sujeitos históricos ativos para ser, aprender, desenvolver e transformar.

Esta organização de espaço e tempo para brincar leva a criança a ampliar seu repertório de conhecimentos, a sua compreensão do mundo a sua volta, inclusive o uso social da leitura e escrita, ou seja, a função social da escrita.

5 CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS LÚDICOS E O PROCESSO DE LETRAMENTO: ANALISANDO NOSSA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossa experiência com o estágio possibilitou o crescimento profissional e pessoal, pois percebemos a necessidade deste ser analítico e reflexivo entre a teoria e a prática dos processos pedagógicos na Educação Infantil.

Adentramos no estágio concebendo a criança como um “ser que é”, e não um ser que está se preparando para “ser”. Partimos desta concepção por que consideramos as crianças como cidadãos que agem, que tem suas especificidades, que aprendem, mas também ensinam numa relação de troca contínua. Arroyo (1999) contribui quando afirma que devemos compreender o ambiente educativo com heterogeneidades, crianças com contextos culturais e sociais diferentes. Por isso da necessidade de superar a visão romaneada da criança, símbolo de ternura de um imaginário pedagógico compartilhado historicamente.

A criança desamparada ou carente não nos incomoda pelo que ela é, mais pelo adulto que será ou não. O medo dos educadores, dos gestores da cidade, de sua civilização e regulamentação não é dessas crianças, mais do adulto que nelas está germinando. O que orienta os projetos pedagógicos é construir na infância o adulto desejado, ordeiro, trabalhador, civilizado, integrado na ordem moderna (ARROYO, 1999, p. 14).

Além disso, percebeu-se a importância de reconhecer a identidade da Educação Infantil, ou seja, para que serve? Conseguimos perceber que esta tem caráter educativo, que a criança seja a protagonista deste processo de educar. Acreditamos que todo o ato de cuidar é educativo.

A Educação Infantil objetiva acesso ao conhecimento do mundo físico e social, sua cultura, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, seu processo de letramento, bem como oportunizar o acesso as diferentes linguagens da criança. Neste contexto surge a construção dos espaços lúdicos como um dos meios estimuladores disto.

Na Educação Infantil o espaço organizado na sala de aula é um aliado nas práticas intencionais pedagógicas, para proporcionar o acesso ao letramento, à cultura, ao lazer, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Dornelles e Horn (1998) afirmam que é necessário organizar o espaço físico a partir do conhecimento das crianças e suas especificidades, sua rotina, características, preferências, necessidades individuais e coletivas, faixa etária, número de crianças e as possíveis interações.

Diante das observações e registros, nosso estágio teve como foco principal a construção de espaços lúdicos ao percebermos a carência destes espaços na sala. Para tanto, optamos em criar e organizar estes espaços e atividades, com objetivo de promover a interação, o brincar, a experimentação, o acesso ao letramento e a cultura. A fim de proporcionar momentos de escolha e reorganização das brincadeiras pelas próprias crianças. Dentre os espaços lúdicos criamos a “Tenda da Leitura”, “A Casinha Móvel” e “Salão de Beleza”. As crianças optavam livremente pelos “cantos” que queriam brincar, sendo que demonstraram grande interesse em ler, manusear livros, explorá-los, quando possibilitados a isso.

Em nossas observações constatamos que a sala era pequena e organizada com mesas, cadeiras e prateleiras que continham os materiais e brinquedos; sendo que o acesso a esses era restrito de acordo com o planejamento dos educadores. Também averiguamos que os momentos destinados para o brincar era considerado momentos de “passar o tempo”, praticamente sem intencionalidade pedagógica.

Vygotsky (1989) contribui quando afirma que o brinquedo aparece quando a criança se envolve num mundo de ilusão e imaginação, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados. Toda situação imaginária é composta por regras, mesmo que ocultas. Nessas situações de brinquedo, as crianças agem conforme suas concepções de realidade, mesmo que na realidade não o façam. Estas ações se tornam regras, e através da capacidade de criar regras e imaginar acontece à evolução do brinquedo nas crianças. Consequentemente ocorre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da mesma.

Este autor segue afirmando que é através do brinquedo que a criança consegue dar significados diferentes a um objeto. Elas agem independentemente do que estão vendo, ou seja, o pensamento está separado dos objetos, suas ações surgiram das ideias. É muito difícil a criança conseguir separar o pensamento do objeto real e o brinquedo contribui para essa transição. Neste sentido, deixar as crianças brincarem do que mais querem e gostam, e dar tempo para que isso ocorra, dar mais possibilidade ao brinquedo, possibilitam que elas aprendam e desenvolvam.

Ademais, percebemos que o acesso ao letramento era ofertado de forma sistematizada, descontextualizado do cotidiano das crianças e que as atividades de livre escolha não eram contempladas. De acordo com Dornelles e Horn (1998), as atividades de livre escolha são aquelas em que o docente oferece opções para as crianças e estas escolhem o que desejam realizar de forma espontânea e com liberdade.

Entretanto, em nossas observações constatamos que os livros não ficavam em livre

acesso a elas. Compreendendo a importância de promover na criança o desejo de querer ler, de imaginação, de compreensão de sua cultura letrada, por que não deixar acesso livre, manuseio de exploração de livros em um canto da leitura?

Neste sentido, a “Tenda da Leitura” consistiu em uma tenda de tecido com tapete e almofadas para o conforto das crianças e ambiente prazeroso, estante móvel de tecido com diversos livros infantis para a leitura e letramento. Nesse espaço realizamos a leitura dos livros e proporcionamos as crianças momentos de ler, usar e explorar os mesmos, não de maneira obrigada, mas de modo livre, espontâneo e por prazer em ler. Além das histórias, realizamos rodas de conversa para dar vez e voz às crianças com trocas de experiências e conhecimento sobre diversos assuntos.

Sentimos o interesse das crianças em explorar esse espaço. A todo momento se dirigiam ao canto, pegavam os livros, observavam as imagens, as escritas, de acordo com estas iam inventando uma história. Percebemos a organização em utilizar os livros, além de ver a satisfação, a alegria, a magia em ter acesso a esses materiais diferenciados do cotidiano.

Defendemos essa postura pedagógica de criar espaços e permitir acesso livre aos livros, pois como já citado, reiteramos a grande importância do momento da leitura por prazer e conhecimento no processo de aprender e desenvolver da criança. Outrossim, o RCNEI destaca que “Se a Educação Infantil trazer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 1998, p. 151).

A “Casinha Móvel” foi elaborada de papelão, de modo móvel, tirávamos e dobrávamos para guardar pela falta de espaço na sala. Construimos móveis, também de papelão, para as brincadeiras e interações nesse ambiente e disponibilizamos materiais como panelinhas, sofás, telefones, lápis, papel, brinquedos pequenos e grandes para ampliar as brincadeiras. Como o acesso ao letramento precisa ser de maneira lúdica, significativa e contextualizada, intencionalmente incentivávamos a cultura letrada. As crianças brincavam de mamãe, papai e filhinha explorando a oralidade, atendiam ao telefone e anotavam recados do papai, faziam listas de compras, liam e escreviam receitas para cozinhar suas comidas, liam os livros para as(os) “filhinhas(os)” dormirem, conscientes e atuantes da função social da leitura e escrita.

Averiguamos que a partir dos cantos criados ampliamos o acesso ao letramento de forma lúdica e dinâmica sem forçar a função social da escrita e da leitura. Reforçamos a partir das ideias de Vygotsky (1989) a necessidade da leitura e da escrita ter significado intrínseco para as crianças. Esta deve ser ensinada de forma natural e vinculada com o brincar, sendo

assim cultivada e não imposta, por isso motivante.

De acordo com Horn (2004) é essencial a criança ter espaços repletos de objetos para que possa criar, imaginar, construir e brincar. Ainda segundo a autora:

[...] a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. Como consequência disso, constrói aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura (HORN, 2004, p. 19).

Outro espaço criado foi espaço do salão de beleza. Organizamos um canto em que disponibilizamos esmaltes, algodão, maquiagens, pentes, secador de cabelo, agendas, canetas, telefones, revistas, enfim, diversos recursos para aprimorar as brincadeiras. Dentro da perspectiva de Ostetto (2011), planejamos e criamos diferentes espaços para o brincar. Foi possível oportunizar vivências significativas para as crianças em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

[...] planejar na Educação Infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico. Nessa perspectiva, outro ponto que passamos a incluir foi a previsão do espaço (OSTETTO, 2011, p. 194).

O tempo de brincadeira sempre foi mais que o previsto, reforçando que deve-se dar tempo para que o brincar ocorra de modo expressivo. Houve a participação de todos, meninos e meninas brincavam juntos, dividiam materiais, uns pintavam os outros com muitas trocas e interações. Além disso, utilizavam de maneira significativa agendas e canetas para anotarem recados e agendamentos de horários. Ou seja, estavam conscientes, a partir da nossa intervenção intencional pedagógica, da função social da escrita e as representavam de acordo com seus conhecimentos prévios. As crianças se auto organizavam delimitando personagens e criando regras. Uns eram os clientes, outros secretários, outros cabeleireiros e manicure, sendo que ao esperarem sua vez os clientes folhavam revistas, liam livros, além de explorar a oralidade. Segundo Oliveira (2009), um educador esclarecido cria ambientes com diversas possibilidades, em que meninos e meninas brincam juntos, explorando e imitando novas perspectivas de ser.

Muitos meninos queriam pintar as unhas e se maquiar, ou maquiar as colegas.

Ouvimos as seguintes frases: “– *Profe menino não pinta unha né?*”, “– *Menino também não usa maquiagem!*”, “– *Profe né que os meninos não podem se pintar?*”¹. Nós como docentes estávamos cientes da importância do faz-de-conta e da imitação para essa faixa etária. Pintamos as unhas dos meninos, permitimos que eles se maquiassem e que maquiassem as colegas e as professoras, momento riquíssimo de experiências e interações.

Observou-se que com a construção dos espaços temáticos as crianças brincavam em pequenos grupos e se organizavam sozinhas, favorecendo a promoção e manutenção das interações. Assim, destacamos que estes favorecem o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva do grupo, visto que as crianças também sentem a necessidade da personalização dos ambientes, sendo estes heterogêneos.

Dentro do projeto, observando a alegria que as crianças demonstravam ao sentir, ler, observar as páginas dos livros, criamos então um sub-projeto denominado “Mala Literária”. Com a mala literária objetivou-se proporcionar à família momentos de leitura, letramento e prazer com as crianças. Explicamos aos responsáveis o objetivo do sub-projeto e a importância da participação da família no incentivo para termos crianças leitoras. Pois, só iremos formar crianças que gostem de ler, se oportunizarmos cotidianamente uma relação de aprazimento com o livro.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) o docente deve proporcionar um ambiente que favoreça o acesso a diversos materiais de leitura e escrita. Neste sentido:

Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve (BRASIL, 1998, p. 151).

Em geral, sentimos satisfação da parte dos pais quanto ao nosso trabalho e muita alegria das crianças contempladas para levar a mala literária. Alguns quiseram compartilhar a experiência da leitura com os pais para os seus colegas, outros bem sinceros, disseram que a família não teve tempo para a leitura. Neste contexto, mesmo diante de adversidades, concluímos que o docente não deve desistir dessas práticas que interligam a relação família, criança e instituição educativa ao letramento.

Produzimos, também, com as crianças massinha de modelar comestível. Inicialmente levamos a receita da massa de modelar ampliada. Lemos apontando com a régua o que estávamos lendo. Após, misturamos os ingredientes relendo a receita com a participação das

¹ Optamos em utilizar as falas das crianças na sua integralidade, sem nenhuma correção ortográfica.

crianças, estas nós falavam quantas xícaras ou colheres iriam dos ingredientes. Possibilitamos a elas diversos materiais para enriquecer as brincadeiras como palitos de picolé, tampinha, panelinhas e letras móveis. Houve muita concentração e participação na atividade.

A massa foi feita com gelatina e proporcionou aromas diferentes na sala. Algumas crianças falaram: “– **Que cheirinho de morango professora!**”, “– **Dá vontade de comer, que bom!**”. Como tiveram curiosidade em sentir o gosto, estimulamos e deixamos elas experimentarem, e expressaram: “– **É bem salgado!**”, “– **Tem gosto de uva!**”. Nesta atividade puderam explorar a visão, olfato, gustação, tato e acesso ao letramento. Consideramos significativo que as crianças pequenas recebam estímulos, e que estes desenvolvam seus sentidos, sua intelectualidade e sua imaginação, descobrindo o mundo a sua volta. Cabe ao educador, assim, a promoção com diversas cores e formas, sabores e aromas, musicalização, ou seja, várias formas de sentir. Compreendemos que os espaços lúdicos são uma possibilidade de que isso se materialize.

6 OLHARES DE ENCANTAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A reflexão sobre a contribuição dos espaços lúdicos para o processo de letramento na Educação Infantil é o que conduz essa pesquisa. A função da Educação Infantil é educativa e esta deve oportunizar a vivência e acesso as diferentes linguagens (musical, plástica, literária, lúdica, etc), ao conhecimento científico e ao mundo letrado a partir do brincar. Consideramos que no brincar as crianças aprendem, desenvolvem-se e produzem conhecimento, neste contexto a organização do espaço e tempo é um incentivador deste brincar e promotor do processo de letramento.

Todavia, para isso, é necessário percebermos a necessidade de repensar a organização dos espaços e do acesso ao letramento nas instituições infantis. Tornar o ambiente desafiador e promotor de interações foi uma busca constante em nossa prática pedagógica, pois o espaço precisa ser transformado de acordo com as necessidades que o grupo de crianças apresenta. É importantíssimo recordar que é através da organização do espaço da sala que a metodologia do professor é exposta e é também nesse contexto que a identidade individual e coletiva das crianças é formada.

Ao considerarmos que o letramento está dentro e fora das instituições educativas e que atribui a escrita a sua função social de comunicação, é necessário despertar nas crianças a atitude leitora e escritora. Compreendemos que, deste modo, nós como docentes devemos formar nas crianças essa atitude, inserindo-as no universo da cultura escrita e não ensinar o

aspecto técnico da linguagem escrita, vivenciando forma significativa de pensar e ver o mundo. Considera-se, assim, a criança como um ser que “é”, um ser ativo.

Conseguimos entender que a linguagem escrita deve ser apresentada com significado para as crianças para que elas adentrem na utilização da cultura escrita, ou seja, as crianças devem descobrir para que serve a escrita na nossa sociedade. Dentro desse contexto, elas irão atribuir um sentido a linguagem escrita com as práticas de letramento que iremos ofertar, desenvolvendo capacidade para o uso dessa linguagem e despertando o desejo de escrever e ler, de se expressar.

Aos educadores fizemos um chamado para levar em conta as infâncias, a criança em sua totalidade, seu direito ao brincar, evitando olhar o desenvolvimento infantil fragmentado, compartimentado, engavetado. Prática esta muito presenciada nas instituições infantil. A Educação Infantil deve respeitar os diferentes tempos da infância, sem tornar a criança um escolar precocemente. É preciso ofertar a essas crianças as diferentes linguagens e considerar as especificidades das crianças para organizar espaços lúdicos que instiguem as brincadeiras e ofertar meios de enriquecê-las, pois é neste espaço que vão ocorrer à aprendizagem, o desenvolvimento e construção do conhecimento nas crianças. Para isso, é necessário que os professores assumam uma postura ética e uma ação pedagógica intencional ao envolver-se na qualidade da educação e conseqüentemente na formação humana que vise a sua totalidade/integralidade. O educador, nesse sentido, deve ampliar o universo cultural da criança a fim que compreendam a sua realidade para agir e intervir nela de modo transformador. Sendo assim, a organização de um ambiente contribuinte ao processo de letramento, é um dos meios promotores deste mesmo processo.

ABSTRACT

This article comes of the reflection about the topic “Play area at child education and their contributions for the process of literacy”. Arising from the supervised internship of Child Education, had as main intention analyze the contribution of the play areas in the literacy process. Therefore the study was guided with the objectives: (i) Define the role and the function of Child Education; (ii) Deepen the studies about the concept of literacy and how the process of it in Child Education is; (iii) Study the theoreticians and their discussions about space and time in Child Education. The methodology of the research has qualitative and bibliographic character and is supported in the theoreticians Angotti (2014), Oliveira (2009), Ostetto (2011), Horn (2004), Mellis (2007), Soares (2004), Rojo (2008), Terzi (2008) among others. As data collection instrument was used experience reports obtained and recorded at the internship of Child Education. The results achieved were the understanding of the importance of the play areas organization for the children understand their world through the languages and have access to the literate world significantly and stimulatory. However is from the play

that children learn, develops and produce acquirements. In this context, we defend the child education as education and experience function and access to different languages, access to the scientific knowledge and so to the literate world. The organization of play areas in these Educative Institutions must be favorite priority to the children, making possible the literacy process of these. This play areas and time to play organization induce the child to expand their repertoire of knowledge, their understanding of the world around, including the social use of literature and writing, in other words, the social function of writing. So, we consider that Child Education needs to promote the literacy in everyday life of children according with the social context of these. Must be offered through the promotion of multiple languages (musical, plastic, literary, playful, etc) providing access to lettered culture.

Key-words: Child Education. Literacy. Space/time organization. Play

RESUMEN

Este artículo proviene de reflexiones sobre El tema “Espacios lúdicos en la Educación Infantil y sus contribuciones para el proceso de alfabetización”. Originario de la experiencia de la Pasantía Supervisada de Educación Infantil, ha tenido como propósito principal analizar la contribución de los Espacios Lúdicos para el proceso de Alfabetización. Para tal, el estudio se ha orientado con los siguientes objetivos: (i) Definir el papel y función de la Educación Infantil; (ii) Profundizar estudios sobre el concepto de Alfabetización y cómo se da el proceso de éste en la Educación Infantil; (iii) Estudiar a los teóricos y sus discusiones sobre Espacio y Tiempo en la Educación Infantil. La metodología de la investigación tiene un carácter cualitativo y bibliográfico y se apoya en los teóricos Angotti (2014), Oliveira (2009), Ostetto (2011), Horn (2004), Mellis (2007), Soares (2004), Rojo (2008), Terzi (2008) entre otros. Como instrumento de colecta de datos se han utilizado relatos de experiencias obtenidas y registradas en la pasantía en Educación Infantil. Los resultados alcanzados han sido la comprensión de la importancia de la organización de los espacios lúdicos para que el niño comprenda su mundo a través de los lenguajes y tenga acceso al mundo alfabetizado de forma significativa y estimuladora. Además, es a partir del juego que los niños aprenden, se desarrollan y producen conocimientos. En este contexto, defendemos a la Educación Infantil como educación y función de vivencia y acceso a los diferentes lenguajes, acceso al conocimiento científico y así al mundo alfabetizado. La organización de los espacios lúdicos en estas Instituciones Educativas debe ser suministrada prioritariamente a los niños posibilitando así el proceso de alfabetización de los mismos. Esta organización de espacio y tiempo para jugar lleva al niño a ampliar seu repertorio de conocimientos, a su comprensión del mundo que le rodea e inclusive al uso social de la lectura y la escritura, o sea, la función social de la escritura. Entonces, consideramos que la Educación Infantil precisa promover la alfabetización en el cotidiano de los niños de acuerdo con el contexto social de los mismos. Debe ser ofrecida a través de la promoción de los múltiples lenguajes (musical, plástico, literario, lúdico, etc) proporcionando acceso a la cultura letrada.

Palabras-clave: Educación Infantil. Alfabetización. Organización de los espacios/tiempo. Jugar.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

ARROYO, Miguel. Apresentação do livro. In: VEIGA, C. G.; FARIA, L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 50-72, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11446/13214>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura**. Apostila Salto para o Futuro. O cotidiano na educação infantil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 5 p. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Sil-Unir/resoluo-n-5-de-17-de-dezembro-de-2009-educao-infantil>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

CORSINO, P. **Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras**. Apostila Salto para o Futuro. O cotidiano na educação infantil, 2006.

DORNELLES, L, V; HORN, M, G, S. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, C. M. (org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GUIMARÃES, D. O. **Educação Infantil: espaços e experiências**. Apostila Salto para o Futuro. O cotidiano na educação infantil, 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHEER, G. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

KLEIMAN, Ângela B. O que é Letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MELIS, V. **Espaços em Educação Infantil.** São Paulo: Scortecci, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, Centro de Ciências e Educação – UFSC, v. 6, p. 1-14, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/86121>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.