



Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola

Literacy and play: implications and effects of Brazil's National Common Curricular Base on teachers' pedagogical practice in preschool education

Lisiane Rossatto Tebaldi¹
Rodrigo Saballa de Carvalho²

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir as implicações e os efeitos das práticas de letramento na pré-escola, a partir da análise do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil. Além do estudo da BNCC, a materialidade investigativa da pesquisa é constituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e pelo Referencial Curricular Gaúcho de Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma análise documental que aborda: 1) as discussões sobre o letramento na Educação Infantil e as tensões enfrentadas no âmbito epistêmico da área; 2) as orientações expressas nos documentos curriculares sobre o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil e suas possíveis reverberações na prática pedagógica docente; 3) as potentes interlocuções entre o brincar e o letrar na pré-escola como consequências de uma proposta de trabalho participativa, intencional e sistematizada; 4) as implicações e os efeitos do trabalho com letramento na pré-escola no que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário das crianças, capacidade expressiva, narratividade e imaginação. Com base nas análises empreendidas, foi possível depreender importantes contribuições para o planejamento de práticas pedagógicas envolvendo o letramento e a brincadeira na pré-escola.

Palavras-chave: Letramento. Educação Infantil. Pré-escola. Oralidade. BNCC.

Abstract: The article aims to discuss the implications and effects of literacy practices in preschool education, based on the analysis of the field of experience “Listening, speaking, thinking and imagination” presented in Brazil’s National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education. In addition to the study of the BNCC, the investigative materiality of the research consists of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Rio Grande do Sul State’s Curriculum Reference for Early Childhood Education.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, lisianetebaldi@hotmail.com.

² Pós-Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, rsaballa@terra.com.br.



Methodologically, this is a documentary analysis that addresses: 1) the discussions about literacy in Early Childhood Education and the tensions faced in the epistemic area of the field; 2) the orientations expressed in the curriculum documents about working with oral language in Early Childhood Education and its possible reverberations in teachers' pedagogical practice; 3) the powerful interlocutions between playing and literacy in preschool education based on a participatory, intentional and systematized work proposal; 4) the implications and effects of the work with literacy in preschool regarding children's vocabulary development, expressive skills, narrativity and imagination. From the analyses undertaken, it was possible to infer important contributions for the planning of pedagogical practices involving literacy and play in preschool education.

Keywords: Literacy. Early Childhood Education. Preschool. Oral Language. BNCC.

1 Considerações iniciais

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa, ainda em curso, no campo dos Estudos Sociais da Infância, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, sob a orientação do prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. A pesquisa busca investigar a produção das narrativas orais infantis por meio da mediação literária (CARDOSO, 2014) e do brincar letrado (ROSKOS; CHRISTIE, 2009; ROWE, 2009; WASJKOP, 2017) das crianças pré-escolares.

Nesse sentido, temos, neste trabalho, o intuito de discutir as implicações e os efeitos das práticas de letramento na pré-escola a partir da análise do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) para a Educação Infantil, assim como dos demais documentos curriculares. Trata-se de um estudo teórico fundamentado na discussão sobre a produção de narrativas orais pelas crianças pré-escolares através da mediação literária e do brincar letrado. Metodologicamente, é realizada uma análise documental. Além do estudo da BNCC (MEC, 2018), a materialidade investigativa da pesquisa é constituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013) e pelo Referencial Curricular Gaúcho de Educação Infantil (RCGEI) (RS, 2018).



Como fruto dos estudos realizados, este trabalho é composto por quatro seções, as quais abordam: 1) as discussões sobre o letramento na Educação Infantil e as tensões enfrentadas no âmbito epistêmico da área; 2) as orientações expressas nos documentos curriculares (DCNEI, BNCC e RCGEI) sobre o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil e suas possíveis reverberações na prática pedagógica docente; 3) as potentes interlocuções entre o brincar e o letrar na pré-escola como consequências de uma proposta de trabalho participativa, intencional e sistematizada; 4) as implicações e os efeitos do trabalho com letramento na pré-escola no que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário das crianças, capacidade expressiva, narratividade e imaginação. Com base nas análises empreendidas no decorrer da pesquisa, as considerações finais deste artigo apresentam as contribuições expressas pelas orientações curriculares acerca do planejamento de práticas pedagógicas que tenham como foco o desenvolvimento da linguagem oral das crianças pré-escolares.

2 As discussões sobre o letramento na Educação Infantil e as tensões enfrentadas no âmbito epistêmico da área

Investigar sobre brincadeira e letramento na Educação Infantil é adentrar em terreno polêmico, dicotômico e, na maioria das vezes, negligenciado, negado ou, simplesmente, silenciado (FLEER, 2017). Evidencia-se uma escassez de discussões a respeito do tema, tanto na academia quanto nas práticas cotidianas das escolas infantis (KISHIMOTO, 2010). Constatam-se também posicionamentos antagônicos nas vertentes teóricas: algumas defendendo o letramento na Educação Infantil, outras temendo que as práticas com as crianças envolvendo a linguagem oral e escrita sejam vazias de sentido, desconexas ou com um caráter extremamente propedêutico (KISHIMOTO, 2013).

Corroborando o exposto, Kramer (2010) indica que são poucas as pesquisas e publicações sobre letramento, formação do leitor e literatura na Educação Infantil. Afirma ainda que o trabalho com a leitura e a escrita segue sendo tabu, no Brasil,



entre os pesquisadores da Educação Infantil. É inegável a ampliação do acesso literário relacionado às crianças nos últimos anos. Em contrapartida, essa riqueza literária não reverbera no cotidiano das creches e pré-escolas do país. O trabalho desenvolvido com as crianças nos contextos educativos continua muito incipiente e empobrecido no que se refere a leitura, oralidade e brincadeiras infantis.

Em tal perspectiva, Kishimoto (2010) aponta que, além da escassez de pesquisas sobre o tema, o desconhecimento de teorias e propostas de letramento para a Educação Infantil, acrescido da falta de formação continuada dos docentes que trabalham com a infância, são fatores que contribuem, da mesma forma, para a ausência de práticas pedagógicas envolvendo a linguagem oral e escrita nos contextos cotidianos das creches e pré-escolas. Nesse sentido, Brandão e Rosa (2011) reiteram que muitos professores sentem falta de referenciais mais claros, que orientem sua prática educativa na promoção de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Diante desse cenário, Kramer (2010) destaca que o papel da Educação Infantil é garantir o direito da criança de conviver com a cultura oral e escrita, com gêneros discursivos diversos, com a narrativa de histórias, acalantos, músicas, provérbios, contos, trava-línguas, livros de literatura, entre outros suportes, para que, desse modo, as crianças possam estabelecer relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, construindo um desejo de aprender a ler e escrever. Por outro lado, Faria (2012) defende que as crianças da Educação Infantil podem ler e escrever sem letras, expressarem-se sem usar a palavra, sem a escrita. A autora demonstra um posicionamento contrário ao trabalho com o letramento na Educação Infantil, reafirmando o desenvolvimento das múltiplas linguagens e intercedendo por uma pedagogia para a infância sem conteúdo escolar. Seu receio é que as práticas envolvendo a linguagem verbal (oral e escrita) nas escolas infantis sejam vazias de sentido, desconexas e com um caráter preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental (FARIA, 2012).



Com base na discussão inicial apresentada, é possível constatar tensionamentos e divergências acerca do tema. Essa dicotomia também é evidenciada entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia da Infância considera as crianças como sujeitos de direitos, dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, bem como afetados pelos contextos culturais e sociais nos quais estão inseridos (BARBOSA, 2010). Assim, a Pedagogia da Infância advoga por propostas pedagógicas centradas nas interações e brincadeiras, legitimando a centralidade e o protagonismo das crianças nos contextos pedagógicos e garantindo a vivência plena das infâncias, o respeito aos tempos e ritmos das crianças e um trabalho desenvolvido a partir de campos de experiências (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

De outro modo, a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a escola começa na Educação Infantil; portanto, o ensino deve estar presente no planejamento intencional do professor das atividades que pretende realizar com as crianças (PRADO; AZEVEDO, 2012; ARCE, 2013). Dessa forma, apoia o ensino de conteúdos emergentes de áreas do conhecimento para as crianças, pois argumenta que a Educação Infantil deve ser organizada de forma escolar, garantindo, assim, o direito de acesso ao saber sistematizado e cientificamente fundamentado desde a mais tenra idade.

Diante dos contrapontos apresentados, é importante esclarecermos a emergência do tema. Certamente, as divergências e os dissensos são relevantes, visto que propiciam reflexão e podem impulsionar novas possibilidades de conceber as práticas cotidianas com as crianças. O intuito não é tomar partido em defesa de um ou outro campo teórico, mas trazer à tona o tema para discussão e buscar um diálogo possível entre o protagonismo infantil, o respeito às crianças como sujeitos potentes e de direitos, e a ação docente na Educação Infantil à luz dos marcos legais que orientam e normatizam o trabalho pedagógico.



Dessa maneira, fundamentada nesse cenário, a próxima seção faz uma análise das orientações dos dispositivos legais acerca do trabalho com o letramento na Educação Infantil.

3 As orientações dos documentos curriculares sobre o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil e suas possíveis reverberações na prática pedagógica docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013), documento de caráter mandatório, normatizam as orientações referentes ao trabalho pedagógico realizado pela primeira etapa da Educação Básica e afirmam a centralidade das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas escolas da infância. Defendem que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 86); portanto, devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas.

Em tal perspectiva, ao abordarem a organização das experiências de aprendizagem das crianças, as DCNEI ratificam que, dentre os bens culturais a que elas têm direito, “está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (BRASIL, 2013, p. 94). No que diz respeito à aquisição da linguagem oral, o documento declara que este é um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado por meio de situações cotidianas comunicativas diversas, nas quais as crianças possam se comunicar, conversar, ouvir histórias, narrar, contar fatos, brincar com as palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciando conceitos, estabelecendo interconexões e descobrindo novos caminhos de entender o mundo (BRASIL, 2013). Destacam, ainda, que as crianças demonstram significativo interesse pela linguagem escrita.



Diante dos aspectos referendados, é essencial esclarecermos o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) apresenta para a Educação Infantil. O documento, de caráter normativo, busca operacionalizar as orientações expressas nas DCNEI. Explicita a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, bem como os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, tomando sempre como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras.

O documento reitera a importância e “a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola” (MEC, 2018, p. 38, grifo do documento). Para isso, afirma que é trabalho do educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (MEC, 2018, p. 39).

O dispositivo legal evidencia ainda a organização curricular da Educação Infantil em cinco campos de experiências, intitulados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiências tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), a crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

No que tange ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, foco desta análise, o documento defende a promoção de “experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral” (MEC, 2018, p. 42) por meio da escuta de histórias, da participação em conversas, das descrições e das narrativas elaboradas individual ou coletivamente. Destaca que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (MEC, 2018, p. 42). O Quadro 1, a seguir, expressa os objetivos de aprendizagem e



desenvolvimento referentes à faixa etária dos 4 anos a 5 anos e 11 meses. Nele, é possível constatar que cinco dos nove objetivos listados estão relacionados à linguagem oral. Isso indica a relevância e a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple a oralidade das crianças pré-escolares.

- **Expressar ideias, desejos e sentimentos** sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- **Inventar brincadeiras cantadas**, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- **Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente** roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- **Recontar histórias ouvidas** para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- **Produzir suas próprias histórias orais** e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).
- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Adaptado da BNCC (MEC, 2018, p. 49-50, grifos nossos).

Por sua vez, o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (RCGEI) (RS, 2018) reafirma o exposto em ambos os marcos legais (DCNEI e BNCC). Caracteriza-se como um documento curricular de território, balizador para a construção dos currículos nas escolas do Rio Grande do Sul. Sua elaboração “deriva do documento nacional (BNCC), assim como está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RS, 2018, p. 52).

Em seu texto introdutório, primeiramente apresenta as concepções e os princípios orientadores relacionados às práticas curriculares na Educação Infantil.



Além disso, reitera que “todas as ações desenvolvidas nas escolas da infância são marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar” (RS, 2018, p. 56). O documento ainda orienta que o currículo seja concebido a partir de uma profunda relação com a vida cotidiana das crianças, por meio das interações, linguagens e brincadeiras organizadas e potencializadas pelo planejamento docente.

Com base na leitura do RCGEI, pode-se constatar a reincidência dos eixos norteadores do trabalho nas escolas da infância, as interações e as brincadeiras, os quais são referendados no decorrer de todo o documento. Isso porque as crianças têm “no brincar e nas interações, os elementos mais potentes para as [suas] aprendizagens” (RS, 2018, p. 60). Outro aspecto a ser ressaltado é a reiteração frequente, no decorrer do texto, do papel do professor na Educação Infantil. O Quadro 2, a seguir, mostra alguns excertos do documento que corroboram o exposto.

- Como mediador, o docente passa a ser coautor, comunicador e colaborador, fomentando a criatividade no processo de aprendizagem dos estudantes (p. 23).
- O professor desempenha papel fundamental na organização de atividades e na formulação de situações que propiciem aos estudantes oportunidades de compreensão das aprendizagens significativas (p. 32).
- O professor não é o detentor do saber, mas o facilitador que mostra o caminho, que tem o papel de promover a reflexão, avaliação e escolhas [...] (p. 34).
- O professor precisa ser sensível e atento aos enredos das crianças, desenvolvendo seu papel propositivo, articulador e mediador das aprendizagens. Observar, registrar, interpretar e compreender o dia a dia das crianças na Educação Infantil são elementos essenciais para garantir a intencionalidade educativa (p. 59).
- O papel do professor é o de ser mediador, oportunizando momentos significativos de experiências e de aprendizagens. O professor intervém nas experiências e situações vividas pelas crianças ao organizar os espaços, definir os tempos, dispor os materiais e eleger o grupo de crianças que estarão envolvidas nas narrativas, mediando encontros, descobertas e aprendizagens (p. 63).

Quadro 2 – Papel do professor expresso pelo Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil

Fonte: Adaptado do RCGEI (RS, 2018).



Nesse sentido, o RCGEI salienta o papel propositivo, articulador e mediador do professor, pois a “ação de planejar na Educação Infantil é entendida como um percurso intencionalmente pensado” (RS, 2018, p. 59). Este deve contemplar tempo, espaço, materiais e grupo, permitindo, assim, às crianças vivenciarem situações e aprendizagens significativas.

No que se refere ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o RCGEI apresenta o conceito de oralidade, escuta, pensamento e imaginação, referendando e ampliando o que está expresso na BNCC. Defende que introduzir “histórias, contos, poesias, lendas pertencentes ao repertório local e regional são importantes para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da oralidade incentivando o gosto pela leitura e o respeito pela diversidade cultural do território” (RS, 2018, p. 116). Além disso, o documento afirma que

[...] a prática pedagógica nas instituições educativas devem prever espaços, tempos, materiais e experiências que privilegiam as interações e a brincadeira, para que as crianças possam se expressar, imaginar, criar, comunicar, organizar pensamentos e ideias, propiciando-lhes o acesso aos conhecimentos científicos e conhecimentos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais bem como a ampliação das suas experiências culturais. (RS, 2018, p. 116-117).

Desse modo, o RCGEI também explicita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, os quais estão expressos no Quadro 3, a seguir.

Conviver com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

Brincar com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras.

Participar de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.



Explorar gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.

Expressar sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.

Conhecer-se e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

Quadro 3 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* expressos pelo Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil

Fonte: RCGEI (RS, 2018, p. 117-118, grifos do documento).

Prosseguindo a análise, o RCGEI amplia para 22 os nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) definidos na BNCC. O Quadro 4, a seguir, mostra essa diferença.

BNCC	RCGEI
Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	<ul style="list-style-type: none">• Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção.• Valorizar a história da cultura local e regional, o vocabulário, as comidas, as vestimentas, as danças, as festividades típicas.
Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para compor e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional.• Declamar poesias, parlendas preferidas, fazendo uso de ritmo e entonação.• Divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos, lendas, parlendas, cantos, entre outros, da cultura regional, em suas brincadeiras livres com outras crianças.



<p>Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar imagens à escrita, levantando hipóteses sobre as mesmas, por meio de livros com temas voltados aos contos e histórias da cultura local e regional.
<p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente formas diferenciadas de apresentar a mesma utilizando diversos recursos tecnológicos. • Identificar personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens.
<p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar coletivamente a história ouvida, reinventando os finais de histórias, tendo o professor como escriba. • Compreender que a escrita representa a fala. • Participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias.
<p>Produzir suas próprias história orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar vivências a partir de pesquisas, junto à família, de histórias regionais, relatando de forma oral ou através de desenhos. • Produzir as próprias histórias, a partir de histórias e lendas contadas.
<p>Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras por meio de escrita espontânea. • Interessar-se pela escuta da leitura de diferentes gêneros textuais.
<p>Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar um livro pela leitura do título. • Apresentar uma história, mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor. • Identificar portadores e gêneros textuais que sejam típicos da cultura local e regional.
<p>Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita por meio da escrita espontânea. • Compreender que textos como lista de compras, cardápio, carta, recado, receita, etc. tem uma função social. • Reconhecer letras do seu nome e dos colegas, escrevendo espontaneamente. • Apreciar e conhecer a biografia e obras de artistas da cultura local e regional.

Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Adaptado da BNCC (MEC, 2018, p. 49-50) e do RCGEI (RS, 2018, p.124-126, grifos nossos).



Ao analisarmos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do RCGEI, é possível constatar que, dos 22, nove objetivos estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Outro relevante aspecto do documento gaúcho é a ênfase na integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, “sem adotar práticas preparatórias ou antecipar processos de aprendizagem específicos da etapa seguinte”. Isso porque o importante é “garantir as especificidades de cada momento do percurso educativo das crianças” (RS, 2018, p. 70). O RCGEI afirma que “a infância não se encerra quando as crianças completam seis anos, e ingressam na etapa seguinte, mas continua ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental” (RS, 2018, p. 70), e este é um pressuposto que precisa ser considerado.

Assim, ao analisarmos os documentos curriculares (DCNEI, BNCC e RCGEI) quanto ao trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, verifica-se que todos reiteram a significância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Além disso, explicitam a necessidade de um planejamento com intencionalidade por parte do professor.

Nessa direção, a próxima seção apresenta as possíveis intersecções entre o brincar e o letrar a partir das práticas cotidianas com as crianças pré-escolares.

4 As potentes interlocuções entre o brincar e o letrar na pré-escola a partir de uma proposta de trabalho participativa, intencional e sistematizada

A brincadeira e as interações são os eixos norteadores das práticas pedagógicas e das experiências infantis nos contextos de vida coletiva das creches e pré-escolas. Sob tal perspectiva, é importante reconhecer o brincar como um direito da criança, pois a infância se constitui pelo brincar.

Nesse sentido, o brincar propicia às crianças repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar experiências, expressar sua individualidade e sua identidade, comunicar-se, explorar o ambiente, a natureza e os objetos, e participar da cultura lúdica para compreender seu



universo (BRASIL, 2012). Desse modo, com suas ações lúdicas, a criança toma decisões, negocia, expressa sentimentos e valores, conhece a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Ao brincar, a criança é protagonista do seu fazer.

Roskos e Christie (2009) reiteram o potencial da brincadeira para o desenvolvimento do processo de letramento das crianças, considerando o brincar como um processo e um contexto relevantes para experiências iniciais de letramento na Educação Infantil. Dessa forma, afirmam que o brincar é uma atividade combinatória avançada para as crianças, visto que impulsiona as habilidades de resolução de problemas e o pensamento simbólico, contribuindo, assim, para seu processo de letramento (ROSKOS; CHRISTIE, 2009). Reiteram também que a brincadeira não deve estar a serviço da aprendizagem, mas pode ser uma rica possibilidade para significar e potencializar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Esse pressuposto é defendido igualmente por Wajskop (2017), que aponta para a possibilidade de construção de uma pedagogia baseada na literatura e no *brincar letrado*³, buscando romper com o histórico embate entre brincadeira e ensino e apostando na intrínseca relação entre a ludicidade, a linguagem e o letramento.

Corroborando o exposto, Kishimoto (2013) defende a linguagem oral como base para a construção do letramento, pois a imaginação, a contação de histórias e o brincar de faz de conta são componentes-chave para a aquisição do letramento. O trabalho com parlendas e trava-línguas oferece experiências de brincar com sons, palavras e significados, envolvendo movimento, ritmo e expressividade corporal (KISHIMOTO, 2010).

Belintane (2013, p. 127) sustenta igualmente que “a criança já nasce enredada pela linguagem” e que “os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal” (BELINTANE, 2013, p. 15). O autor destaca que a criança, desde o seu nascimento, está submetida às possibilidades linguageiras dos

³ Grifo da autora. Revela a integração entre o brincar e o aprender a partir de experiências enriquecedoras para as crianças, em ambientes e contextos lúdicos e linguísticos significativos.



país, e esse “estofamento linguístico que envolve a infância é entretecido como uma ampla rede de possibilidades discursivas e textuais” (BELINTANE, 2013, p. 29).

Para o autor, “a afinidade que a criança tem com esse universo discursivo da oralidade expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das artes do que para os do ambiente imediato de letramento” (BELINTANE, 2013, p. 43). O autor, assim, apoia o letramento a partir da oralidade, contemplando essencialmente os gêneros que privilegiam a função poética, em detrimento do trabalho com as crianças com base em gêneros discursivos do cotidiano (como receitas, bulas, logomarcas, bilhetes). Nesse sentido, Wajskop (2017) salienta que a regularidade das experiências lúdicas e linguísticas, por meio da prática corrente da leitura oral de livros literários pelas professoras, promove a evolução da narrativa das crianças em sua linguagem oral e nas brincadeiras de faz de conta.

Certamente, o aprofundamento e o investimento nessa perspectiva de trabalho com a infância têm evidenciado potentes entrelaçamentos entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, por meio de contação de histórias, leitura de contos, brincadeiras de faz de conta, produção de narrativas orais, jogos simbólicos, exploração de parlendas, rimas, quadrinhas, etc. Nessa lógica, de acordo com Cardoso (2014, p. 212), “a mediação literária pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças”.

A partir do exposto, a próxima seção aborda a relevância do trabalho com letramento na pré-escola para o desenvolvimento da oralidade das crianças.

5 As implicações e os efeitos do trabalho com letramento na pré-escola no que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário das crianças, capacidade expressiva, narratividade e imaginação

A pré-escola deve ser um contexto rico em linguagens, no qual as crianças sejam encorajadas a falar, ouvir e explorar os conceitos das palavras. Nesse



sentido, Morrow, Roskos e Gambrell (2016) declaram que a linguagem oral é uma das áreas essenciais para o desenvolvimento das crianças e a base do aprendizado para a leitura e a escrita. Argumentam que falar, ler e escrever são processos que estão inter-relacionados; porém, enfatizam que, antes de a criança se tornar leitora e escritora, ela é ouvinte e falante. Dessa forma, o trabalho com o letramento na Educação Infantil deve estar focado na linguagem oral, com o intuito de ampliar as habilidades de ouvir e falar dos meninos e meninas.

Nessa mesma direção, Bueno (2015) aponta a oralidade como potencializadora do letramento, pois o diálogo é o eixo norteador das ações das crianças em um contexto coletivo interacional. Assim, defende a importância do brincar para o letramento, uma vez que, por meio do faz de conta, as crianças assumem diferentes papéis e criam diálogos a partir da metacognição, desenvolvendo, desse modo, a oralidade (BUENO, 2015). A brincadeira letrada vivenciada nos contextos das escolas infantis propicia, então, o desenvolvimento da metalinguagem (ROWE; 2009; WASJKOP, 2017), por serem constitutivas da organização social das crianças, estabelecendo papéis e funções negociadas com base nas situações vivenciadas cotidianamente (BUENO, 2015).

Já Rowe (2009) sustenta a interrelação entre a leitura literária e o jogo simbólico, pois, no brincar, as crianças têm a oportunidade de expressar seus pontos de vista e suas perspectivas acerca do mundo. Além das contribuições no campo da linguagem verbal, a autora afirma que o jogo dramático a partir da leitura das histórias fomenta o desenvolvimento multimodal das crianças, as quais naturalmente combinam fala, gestos, selecionam adereços e criam cenários para representar os significados em seu brincar simbólico.

Corroborando o exposto, Wasjkop (2017) aposta na interlocução entre o brincar, a oralidade e a leitura, desenvolvida em contextos narrativos significativos, o que denominou brincadeira letrada. A integração entre o brincar e o aprender mediada pela literatura infantil fornece repertório linguístico e semântico significativo às produções expressivas e comunicativas das crianças. Para Wajskop (2017, p.



1356), o contexto das escolas infantis “pode oferecer às crianças ambientes letrados ricos em experiências de experimentação, exploração, investigação e brincadeiras”, possibilitando, desse modo, que as crianças cresçam e se desenvolvam de maneira criativa e protagonista, ampliando seu vocabulário e sofisticando suas narrativas.

Wajskop (2017) destaca que a regularidade das experiências lúdicas e linguísticas, por meio da prática corrente da leitura oral de livros literários pelos professores, permite constatar a evolução da narrativa das crianças em sua linguagem oral e nas brincadeiras de faz de conta. A investigação da autora, ainda em curso, em suas análises preliminares, aponta para as vantagens emocionais, afetivas, cognitivas, culturais e sociais das brincadeiras de faz de conta que se constituem por e na linguagem; a rica relação entre a brincadeira e a construção de narrativas infantis; o acesso de habilidades cognitivas metarrepresentacionais; a criação de diálogos imaginativos, oportunizando emergir uma narrativa improvisada e colaborativa entre as crianças; o desenvolvimento do letramento, pois as crianças precisam pensar, comunicar, negociar com seus pares as palavras usadas para modificar os objetos durante o brincar; a diversificação do uso da linguagem oral nas situações de interações cotidianas; e a ampliação das habilidades da linguagem oral e escrita em contextos narrativos significativos (WAJSKOP, 2017, p. 1367-1368).

Por conseguinte, é possível constatar que o uso da linguagem oral em situações e contextos significativos, planejados com intencionalidade pelos professores e vivenciado com regularidade pelas crianças, propicia o desenvolvimento do repertório linguístico e imaginário das meninas e dos meninos pré-escolares.

6 Considerações finais

Diante da análise realizada e dos fundamentos teóricos apresentados, verificamos que os marcos legais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (RS, 2018), advogam pela relevância de práticas intencionalmente planejadas pelos professores



e continuamente vivenciadas pelas crianças para que possam, a partir das brincadeiras e das interações, ampliar o repertório linguístico e sofisticar a linguagem oral por meio da escuta e da fala.

Dessa forma, os dispositivos legais – DCNEI (BRASIL, 2013), BNCC (MEC, 2018) e RCGEI (RS, 2018) – sustentam a prerrogativa de desenvolver práticas de letramento com base nas interações e na ludicidade. Trata-se, sem dúvida alguma, de indicativos que possibilitam que o professor realize o planejamento de práticas pedagógicas que tenham como foco o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Por outro lado, ressalta-se a importância de que seja realizada uma análise crítica dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da pré-escola relativos ao campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para que não seja cometido o equívoco de antecipação da escolarização das crianças na Educação Infantil e desrespeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (MEC, 2018).

Dessa maneira, as narrativas literárias e os jogos languageiros, envolvendo textos cantados ou declamados (cantigas, parlendas, rimas, adivinhas, trava-línguas, entre outros), relacionam palavra, corpo e movimento e são potencializadores do brincar letrado (WASJKOP, 2017). Para Belintane (2013, p. 29), os jogos languageiros originam-se de uma memória afetiva muito especial, “ativada pela função poética e por uma discursividade que já predispõe uma infância aninhada em um amplo e tradicional repertório de textos que são os gêneros da tradição oral infantil”.

Sendo assim, é possível afirmar que, ao oportunizar às crianças da Educação Infantil práticas pedagógicas com vistas à produção das narrativas orais a partir da mediação literária e do brincar letrado, não se está apenas educando para a vida, mas, segundo Belintane (2013, p. 122), se está educando “para uma vida criativa, para uma vida em que prevaleçam a arte, o mito, a literatura [...] uma educação que [aproveita] a pujança do desejo infantil e suas possibilidades de expansão mítica e imaginativa”.



Referências

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensarmos a Educação Infantil?. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da Infância [verbetes]. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-14.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 1: Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil. In: _____. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 15-61.

_____. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

BUENO, Leticia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande - RS**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2015.

CARDOSO, Beatriz. Mediação Literária na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 211-212.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: _____.; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 97-114.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FLEER, Marilyn. **Play in the early years**. New York: Cambridge University Press, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, Isabel



Cristina Alves da Silva (Org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-155.

_____. Brincar, letramento e infância. In: _____. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-51.

KRAMER, Sonia. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MORROW, Lesley Mandel; ROSKOS, Kathleen; GAMBRELL, Linda. **Oral language and comprehension in preschool**. New York: The Guilford Press, 2016.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

RIO GRANDE DO SUL (RS). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives**. New York: Routledge, 2009.

ROWE, Deborah Wells. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children’s literacy learning. In: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James (Orgs.). **Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives**. New York: Routledge, 2009. p. 37-63.

WAJSKOP, Gisela. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, out./dez. 2017.