

## A apropriação da cultura escrita por meio do brincar: percursos de conhecimento na Educação Infantil

*The appropriation of written culture through play: paths of knowledge in Early Childhood Education*

 *Maria Paula Vasconcelos Taunay* \*  
*Graziela Jacynto Lara* \*\*  
*Ione da Costa Melo Silva* \*\*\*  
*Fernanda Godoy Angelini* \*\*\*\*  
*Andreia dos Santos Gomes Vieira* \*\*\*\*\*  
*Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira* \*\*\*\*\*

Recebido em: 15 dez. 2021  
Aprovado em: 22 mar. 2022

**Resumo:** O presente artigo reflete acerca do brincar no desenvolvimento da cultura escrita no percurso de conhecimento oferecido na Educação Infantil nas unidades escolares públicas e parceiras do Distrito Federal. Traz uma abordagem histórica sobre a alfabetização na Educação Infantil brasileira e, especificamente, nos anos iniciais da capital federal, que desde seus primórdios previa a instalação de Jardins de Infância, conforme o Plano de Construções Escolares, da lavra de Anísio Teixeira. Considera o ato de brincar como direito de bebês e crianças, ressaltando a sua importância como forma de aprendizagem para o pleno desenvolvimento e socialização infantil. Ao brincar, a criança aprende a viver, formar conceitos e adquire experiências indispensáveis para a adequada aprendizagem prazerosa da leitura e da cultura escrita. O ato de brincar representa um eixo integrador nas práticas pedagógicas contemporâneas e fundamenta experiências lúdicas que estimulam o conhecimento acerca da identidade, da autonomia e do papel social das crianças, ao despertar importantes funções como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Entende-se que a ambientação da cultura escrita é parte integrante da formação integral das crianças de 0 a 5 anos e deve ser assegurada por meio de ações pedagógicas que oportunizem experiências em diferentes linguagens, enquanto instrumento de comunicação e expressão de vontades, pensamentos e sentimentos. O Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal estimula as vivências relativas à cultura escrita estruturadas em campos de experiências, como direitos de aprendizagem pautados em princípios éticos, estéticos e políticos.

**Palavras-chave:** Cultura escrita. Brincar. Currículo da Educação Infantil.

**Abstract:** This article reflects on playing in the development of written culture offered in Early Childhood Education in public and partner schools in the Federal District. It brings a historical approach to literacy in Brazilian Early Childhood Education and, specifically, in the early years of the federal capital, which since its inception provided for the installation of Kindergartens, according to the School Construction Plan, created by Anísio Teixeira. It considers the act of playing as a right for babies and children, emphasizing its importance as a form of learning for the full development and socialization of children. When playing, the child learns to live, form concepts and acquires indispensable experiences for the proper pleasurable learning of reading and writing. The act of playing represents an integrating axis in contemporary pedagogical practices and supports playful experiences that encourage knowledge about children's identity, autonomy and social role by awakening important functions such as attention, imitation, memory and imagination. It is understood that the setting of written culture is a constituent part of the integral education of children aged 0 to 5 years and must be ensured through pedagogical actions that provide opportunities for experiences in different languages, as an instrument of communication and expression of desires, thoughts and feelings. Distrito Federal's Early Childhood Education Curriculum encourages experiences related to written culture structured in fields of experience, such as learning rights based on ethical, aesthetic and political principles.

**Keywords:** Written culture. To play. Early Childhood Education Curriculum.

\* *Maria Paula Vasconcelos Taunay* é pedagoga e especialista em Educação a Distância; mestra e doutora em Educação e Tecnologia pela UnB. É professora de educação básica desde 1991 e desenvolve pesquisas sobre a história e a memória da educação no Distrito Federal. Atualmente desempenha a função de Diretora de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: [maripaulataunay@gmail.com](mailto:maripaulataunay@gmail.com)

\*\* *Graziela Jacynto Lara* é professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica pela UnB. Contato: [graziela.lara@edu.se.df.gov.br](mailto:graziela.lara@edu.se.df.gov.br)

\*\*\* *Ione da Costa Melo Silva* é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Graduada pela Universidade de Brasília com habilitação em Magistério para início de escolarização e especialista em: Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica pelo CFORM, UnB e Docência na Educação Infantil, UnB. Contato: [ionecostams@yahoo.com.br](mailto:ionecostams@yahoo.com.br)

\*\*\*\* *Fernanda Godoy Angelini* é professora da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal e pedagoga pela Universidade Anhangueira. Contato: [fernandaangelini@yahoo.com.br](mailto:fernandaangelini@yahoo.com.br)

\*\*\*\*\* *Andreia dos Santos Gomes Vieira* é professora da Educação Infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Gestão Educacional e em Educação Infantil, mestre em Educação e pós-graduanda em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade pela UnB. Contato: [andreia.pacp@gmail.com](mailto:andreia.pacp@gmail.com)

\*\*\*\*\* *Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira* é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Educação Infantil pelo Instituto Saber; em Ensino de Filosofia pela UnB e em Psicopedagogia pela UDF. Membro do Instituto Cultural Casa de Autores de Brasília, é autora de livros de literatura para as infâncias. Contato: [aneilatorquato@gmail.com](mailto:aneilatorquato@gmail.com)

“Se pudesse o menino pularia corda com a linha do horizonte, se deitaria sobre a curvatura da Terra para sempre e sempre saudar o sol, encheria os bolsos de terra e girassóis. Mas chove uma chuva fina e o menino vai até a cozinha fritar ideias” (Roseana Murray)

Frigir ideias em defesa da importância do brincar na Educação Infantil determina o eixo estruturante do presente artigo, pois considera-se que, brincando, a criança aprende a viver, formar conceitos e adquirir experiências que serão indispensáveis no seu cotidiano. Espera-se refletir acerca das práticas educativas e do direito de brincar na etapa da Educação Infantil como fonte de benefícios para uma maior interação entre as crianças como forma de aprendizagem.

As brincadeiras infantis possibilitam uma prática diária de atividades que promovem o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças, de forma subjetiva. Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia pela qual as crianças podem desenvolver importantes funções tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, de modo a adquirir capacidades de socialização, interação e experimentação de regras e papéis sociais.

Este artigo tem por objetivo suscitar reflexões acerca do brincar no desenvolvimento da cultura escrita no percurso de conhecimentos oferecidos às crianças da Educação Infantil e do papel dos professores na organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares públicas e instituições educacionais parceiras do Distrito Federal.

Inicialmente, busca-se responder às questões: A Educação Infantil alfabetiza? Letra? Até onde a Educação Infantil pode ir para favorecer o brincar de forma coordenada para favorecer a apropriação da cultura escrita das crianças da educação infantil? De que modo professores, profissionais da educação, família e responsáveis podem incentivar seus filhos nas brincadeiras infantis? Que orientações devem ser seguidas para desenvolver atividades de acordo com os eixos, interações e brincadeiras do currículo?

A proposta justifica-se pela necessidade de instrumentalizar os professores da Educação Infantil para a uma maior compreensão do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018a), documento estruturado sobre a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) e para favorecer as experiências com a linguagem oral e escrita por meio de brincadeiras. Não se trata de uma mudança de estratégia ou de uma crítica, ao contrário, o presente artigo, pretende contextualizar os antecedentes históricos do Distrito Federal e refletir sobre as novas possibilidades de ensino presentes na atualidade.

### **Breve Histórico sobre a Educação Infantil na Escola Brasileira e no Distrito Federal**

Historicamente, os processos que envolviam a educação das crianças pequenas e seus métodos serviram como base a intensos debates entre profissionais da educação divididos sobre suas crenças acerca do melhor método para ensinar e cuidar. Verdaderamente, o histórico da Educação Infantil foi construído juntamente com o conceito assistencialista dispendido às creches.

A partir de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, um novo paradigma de atenção à infância surge e transforma paulatinamente o entendimento e os métodos dedicados a esta etapa da vida. No Brasil, a mudança se materializa a partir da redação do art. 227 na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990).

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) aprofunda essas inovações incorporando creches e pré-escola à Educação Infantil, e esta passa a ser reconhecida como a Primeira Etapa da Educação Básica. Este movimento representa uma grande conquista no movimento pela legitimação das crianças como sujeitos de direitos.

Até então, apenas a Pré-escola fazia parte das redes educacionais, porém legalmente não era incluída na Educação Básica, portanto sua oferta não era obrigatória por parte do Estado e a matrícula era discricionária para as famílias.

No Distrito Federal, os Jardins de Infância fizeram parte do projeto de Anísio Teixeira e de sua concepção de escola nova. O referido projeto surgiu em um contexto de modernidade que trazia a aliança entre educação, filosofia e psicologia, presentes no pensamento deweyano, refletidos no processo contínuo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Deste modo, para Anísio Teixeira não havia um modelo pronto a ser alcançado, na medida em que a sociedade vivia em constante adaptação de suas necessidades. A mentalidade de educação como processo contínuo de descobertas impunha maneiras alternativas no cotidiano da alfabetização, como produto da experiência escolar, despertando a necessidade de diversificação e ampliação dos estudos a respeito do assunto. Anísio conclamava a sociedade ao significado político da escola pública no seu sentido mais estrito e chegou a considerar pernicioso a alfabetização por si mesma e afirmava que “desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males” (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Esse entendimento sociológico do ato de ler estava presente no pensamento e obra de Celestin Freinet, autor francês contemporâneo de Anísio Teixeira e defensor do método natural. Para ele, o debate em torno do bom método baseava-se na premissa de que este não deveria ser nem exclusivamente sintético nem analítico:

Deve ser vivo, com um recurso harmonioso e equilibrado a todas as possibilidades que as crianças, obstinada em ultrapassar-se, enriquecer-se e crescer, tem dentro de si (FREINET, 1977, apud RODRIGUES, 1989, p. 36).

Tanto Teixeira quanto Freinet concebiam que a contextualização do sentido textual antecipava a forma e o significado do conhecimento lido ou escrito. Ambos representantes de uma intelectualidade ativa nas décadas de 1940 a 1960 foram fortemente influenciados pela chegada da psicologia no âmbito escolar que aderiu a inclusão de novas áreas de conhecimento no campo educacional como a puericultura, a linguística e a fonoaudiologia.

No Distrito Federal, o Plano de Construções Escolares de Brasília de Anísio Teixeira defendia uma instituição com funções sociais ampliadas, desde o Jardim de Infância até o Ensino Médio, a universidade infantil deveria assegurar a

cada indivíduo educação integral, como função social eminentemente pública. A criança encontra-se em processo de leitura de sua realidade, em casa, no percurso para a escola, caminhos, letreiros, no ônibus, nos sinais de trânsito a criança está em processo de leitura do seu meio. Integralmente imersa em uma cidade alfabetizadora, a criança do Distrito Federal vivenciaria um letramento urbano que ampliaria o seu conhecimento espacial e social.

Os anos 1980 trouxeram novas frentes científicas que apontaram uma noção de modernidade compreendida na alternância das metodologias segundo um modelo de aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita que abria as portas ao conceito de letramento no ensino. A chegada do construtivismo evidenciou a insatisfação dos alfabetizadores e alterou o foco dos métodos de ensino para a individualidade do aluno no processo de aprender. Embora a mudança provocasse uma ruptura no paradigma teórico, a ideia de construção do processo de aprendizagem se pautava sobre os fracassos acumulados na alfabetização de crianças. Eram tempos em que ventilavam os conceitos de educação bancária de Paulo Freire e os alfabetizadores começavam a compreender a alfabetização como o resultado de um processo individual de construção de sentidos, avançando nos anos 1990 para o paradigma sociocultural, ainda presente nas teorias de apropriação da leitura e da escrita no Brasil.

Nessas condições, o pensamento da argentina Emilia Ferreiro adentra a escola brasileira oferecendo subsídios a uma geração de professores que se apropriam dos conceitos presentes na teoria da Psicogênese da Língua Escrita baseados nos processos de elaboração e aquisição do conhecimento pela criança. Como o sujeito aprende é a questão orientadora para o princípio construtivista e a criança passa a ser vista como parte ativa da aprendizagem. Suas hipóteses passam a ser percebidas como saberes válidos mesmo que diversos dos adultos numa perspectiva de construção da aprendizagem que distanciou a compreensão da leitura e da escrita como processos estanques. Ao passar por vários estágios, a criança se desenvolve desde o desenho de uma garatuja até a formação de uma escrita alfabética em condições de desenvolvimento e interação adequadas. Ambientar a leitura e a escrita por meio de práticas e materiais revelou-se estratégia fundamental para o estímulo ao uso do sistema de escrita como prática social. Os pressupostos dos métodos tradicionais conhecidos como pré-requisitos mensuravam o nível de maturidade da criança para a alfabetização e ao mesmo tempo negavam a existência de uma série de habilidades que são construídas de forma espontânea pela criança sem a necessidade de se apropriar de um método de ensino, muitas vezes muito mais complexo do que o próprio ato de ler.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, no uso de suas atribuições, elaborou o currículo específico para a primeira etapa da Educação Básica, tendo por fundamento a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, e adotando como eixos integradores o Educar e o Cuidar, Brincar e Interagir como elementos basilares com bebês e crianças.

## Brincar e interagir: eixos integradores das práticas pedagógicas na Educação Infantil

De acordo com os pressupostos teóricos que embasam o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018a), a criança é um ser em constituição que necessita de outros, adultos e crianças, para desenvolver-se. Deste modo, as interações configuram-se possibilidades de vivenciar o mundo, de aprender de forma colaborativa, de apropriar-se e internalizar conhecimentos e saberes culturais socialmente instituídos.

Na Educação Infantil, uma etapa essencialmente relacional, as interações são fundamentais para o processo educativo. “Nas relações interpessoais, intra e intergeracionais, com os objetos da cultura e com os saberes, a criança aprende, desenvolve-se e humaniza-se.” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 30). Nas instituições de Educação Infantil, professores e demais profissionais devem planejar e organizar os espaços, os tempos e as materialidades com a finalidade de propiciar interações com vista à vivência de experiências significativas que, respeitando as crianças, seus interesses e necessidades, possam contribuir para suas aprendizagens, seu desenvolvimento cultural e a constituição de novas formações psíquicas.

Assim como as interações, a brincadeira é condição de aprendizagem e desenvolvimento. São diversificadas as experiências gestuais, verbais, corporais das crianças que ocorrem pelo brincar. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira cria a chamada zona de desenvolvimento iminente (que está na iminência de acontecer), impulsionando a criança para além do período de desenvolvimento que ela já atingiu. O brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias e consiga, a partir delas, lidar com o real e com o simbólico.

Na brincadeira de faz de conta, tida como uma das atividades guia do desenvolvimento, por exemplo, as crianças são levadas a controlar ou abrir mão de suas vontades, aprendem a formular acordos, submeter-se às regras impostas pelos pares, dar a vez, compartilhar. Isto demonstra que brincadeira não é sinônimo de prazer e diversão, pois ao brincar de casinha, se mais de uma criança quer fazer papel de mãe e só há lugar para uma, alguma delas terá que abrir mão do papel desejado.

Diferentemente do que pode parecer aos olhos do adulto, na brincadeira de faz de conta a criança é livre para negociar e exercer o brincar, todavia essa liberdade é ilusória, pois as crianças se deparam com situações imaginárias que contém em si regras de comportamento alicerçadas em relações sociais que regem o seu agir. Exercitam diferentes interações, fazem relações, analisam, opinam, defendem seu ponto de vista, intervéem, combinam, ou seja, põem diferentes conhecimentos em ação, que são importantes não apenas para o processo educativo, mas também para a vida.

As crianças não têm necessidade de saber que estão exercendo tais ações, todavia é papel do professor compreender a importância da brincadeira e que quando as crianças brincam, a brincadeira, no processo educativo, não é apenas um brincar sem sentido ou incipiente, mas “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Enfatizando a importância das interações e da brincadeira para o processo de apropriação da cultura escrita, pontua-se

que quando a criança, no ato de brincar, imagina que a caixa de papelão pode ser um carro e minutos depois ser uma boneca, ela está, na verdade, trabalhando a consciência simbólica essencial para que numa outra situação compreenda que a letra (símbolo) pode representar determinado objeto, sentimento, ação. O controle da vontade nesta e em outras situações aprendidas brincando é função superior importante e necessária para o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que - assim como nas brincadeiras -, para aprender a ler e escrever é preciso seguir regras, insistir em atividades nem sempre prazerosas.

“A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). As interações e brincadeiras na Educação Infantil levam as crianças a desenvolver importantes aspectos para a sistematização da cultura escrita, sem que seja necessário submetê-las a um método linear em ambientes escolarizantes mais adequados para o ensino dos métodos do que a aprendizagem da cultura escrita em si.

### **Brincar: Direito de bebês e crianças**

A Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Organizações das Nações Unidas, reconhece as crianças como sujeitos de direitos, entre os quais, ressalta o direito ao brincar, conforme disposto no Princípio 7:

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1959).

Desde então, a trajetória tem sido longa, até que as crianças se tornassem sujeitos de direitos e tivessem asseguradas suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais, atendidas de forma integral e integrada, ficando a família, o Estado e a sociedade incumbidos desse dever:

No Brasil, a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 reconhece as crianças como sujeitos de direitos e, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA torna-se um referencial por considerar os direitos das crianças, como o direito ao brincar, disposto no Art. 16: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV – brincar, praticar esportes e divertir-se”.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2013), veio consolidar o ato de brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018a) reitera os eixos integradores e detalha a importância do brincar e interagir. Nesse seguimento, a Diretoria de

Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal - DIINF/SUBEB/SEEDF, ratificando o Currículo e dialogando com os professores desse segmento, trouxe no ano de 2018 “O Universo do Brincar” como tema da VI Plenarilha. Esta iniciativa é destinada a evidenciar o protagonismo infantil no desenvolvimento das crianças, com destaque à importância do brincar no processo de aprendizagem, tendo como objetivo vivenciar a brincadeira e o brinquedo como ferramenta para aprender, desenvolver e expressar-se de maneira integral (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Em 2021, a DIINF, visando promover os eixos integradores da primeira etapa da Educação Básica, “Interações” e “Brincadeiras”, e o direito de brincar, apresenta o Caderno Guia do projeto “O Brincar como direito dos bebês e das crianças”. Ao mesmo tempo, a SEEDF inclui no calendário escolar a Semana do Brincar, de 24 a 28 de maio de 2021, data ensejada pelo Dia Mundial do Brincar – 28 de maio. A Semana do Brincar foi instituída com fundamento na Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, e que em seu art. 5º traz o brincar como uma das áreas prioritárias para as crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 2016).

Além disso, o contexto de pandemia que emergiu em 2020 suscitou um olhar sensível para a necessidade das crianças diante da realidade de estarem privadas de frequentar o espaço de educação coletiva. Sendo imprescindível pensar o brincar além de seu espaço físico da instituição e contar com a participação e o diálogo com as famílias e responsáveis pelas crianças.

É preciso considerar que cada criança é um ser único, com interesses e necessidades de acordo com a faixa etária, e que todas têm o direito ao brincar. Sendo assim, devemos garantir a inclusão de todas elas, inclusive das crianças com deficiência em atividades que envolvam jogos, músicas, danças, teatros, histórias, dentre outras, nas quais possam experimentar novos conhecimentos, bem como a curiosidade, a expressão oral e corporal e a interação com seus pares no cotidiano da Unidade Escolar e em outros contextos.

Vale destacar que os bebês têm especificidades que precisam ser consideradas. Antes de brincar com objetos, os bebês brincam com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas de seu convívio social. A primeira atividade guia dos bebês é a relação com o outro, que pode ser um adulto ou outra criança, em que podem ocorrer brincadeiras envolvendo movimentos, olhares, o toque, a fala, o canto, entre outras atividades.

O respeito incondicional à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação Infantil, não somente por ser no tempo das infâncias que essa atividade social se apresenta com mais intensidade, mas, justamente, por ela ser a experiência inaugural de sentir e experimentar o mundo.

Brincar sozinhas ou em grupo, com brinquedos estruturados ou não, permite que as crianças possam, por meio da representação simbólica, criar situações imaginárias que suscitem elaborações importantes para as suas aprendizagens e desenvolvimento. A vivência corporal por meio da brincadeira permite às crianças a percepção a partir do que é sentido no movimento, levando à descoberta de suas potencialidades.

Assim, é primordial que os profissionais da educação que atuam na Educação Infantil possam estudar, discutir, pensar, refletir, planejar e envolver as famílias e a comunidade local no

sentido de oportunizar o brincar para as crianças. A brincadeira como parte importante no processo educativo deve ser pauta nas instituições de Educação Infantil e entre seus profissionais, pois a forma como concebemos o brincar impacta o lugar que a brincadeira ocupa na organização do trabalho pedagógico.

### A Cultura Escrita e as especificidades da Educação Infantil

As Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil - DCNEI (2013) definem que as ações pedagógicas devem assegurar experiências variadas com diferentes linguagens: visual, verbal, corporal, artística, escrita, etc., tendo em vista que as crianças estão inseridas em uma cultura amplamente marcada por imagens, sons, falas e textos. Desta forma, é direito da criança o acesso à cultura escrita.

Quando chegam ao mundo, as crianças convivem com o mundo letrado. São placas, letreiros, livros, revistas, brinquedos, letras de diferentes tipos, cores e tamanhos espalhadas por todos os lados. Antes mesmo do seu nascimento, têm contato com a cultura escrita quando os pais lhes lêem poemas e pequenos textos em voz alta, quando acalentam o bebê na barriga, quando escolhem o seu nome conforme a sonoridade e a escrita.

A cultura escrita é mais que um conjunto de letras, constitui-se em um instrumento cultural capaz de comunicar e expressar vontades, pensamentos, opiniões e sentimentos (SOUZA; MELLO, 2017). Ter ciência deste instrumento e estar curioso por sua organização e funcionamento é fundamental para apropriação sistemática da leitura e escrita pelas crianças. O enriquecimento das experiências vivenciadas favorecem a apropriação da cultura escrita nas instituições de Educação Infantil atentas ao despertar desse interesse e organizadas para não perder de vista as especificidades dos grupos etários atendidos.

É preciso esclarecer que, apesar de perpassar a vida dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, a cultura escrita não é único ponto importante quando reconhecida a diversidade do que pode ser vivenciado na Educação Infantil, como afirma Souza e Mello:

A brincadeira de papéis sociais, a investigação e o conhecimento do mundo, a expressão das crianças por meio das tantas outras linguagens - como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto - o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância (SOUZA; MELLO, p. 200, 2017).

Para o desenvolvimento da cultura escrita, as crianças precisam percorrer um complexo processo intelecto-afetivo que suscite a necessidade de conhecer e aprender a leitura e a escrita. Esta apropriação exige das crianças o desenvolvimento de funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2021), que, na primeira etapa da educação básica, são favorecidas por meio de um processo educativo fundamentado na indissociabilidade entre o educar e o cuidar, o brincar e o interagir.

Quando o processo de apropriação da cultura escrita é construído no momento adequado, junto com a criança, valorizando as brincadeiras e as culturas infantis, é favorecida a sua necessidade de conhecer e aprender sobre leitura e

escrita, de modo a ampliar leitura do mundo que a cerca, bem como registrar o que vê, escuta e sente a partir das relações que estabelece.

Ao se promover atividades brincantes, de forma intencional, é possível apresentar o conhecimento dentro do contexto da realidade, sem rupturas. Brincar é assunto sério e fundamental à constituição do indivíduo e como prática pedagógica.

As consequências culturais, econômicas e políticas para o futuro dessas crianças incluem, satisfação e desenvoltura diante da cultura escrita, o que lhes permitirá atuar plenamente como cidadãos conhecedores dos códigos sociais e capazes de comunicar mensagens e expressar intenções.

### A vivência da cultura escrita na Educação Infantil imersa nos campos de experiências

O Currículo da Educação Infantil não se organiza com base em conteúdos, componentes curriculares ou áreas do conhecimento, mas reconhece a multidimensionalidade das crianças e a não fragmentação do conhecimento. Por meio desse instrumento busca-se “acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Com vistas às especificidades inerentes à complexidade do processo educativo de bebês e crianças, o Currículo está estruturado por meio dos campos de experiências, que emergem dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses, além de direitos, representam o modo como as crianças aprendem: brincando, convivendo, expressando, participando, explorando, se conhecendo. Na base destes direitos estão os princípios ético, estético e político.

Os princípios éticos referem-se à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos abrangem os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E os princípios estéticos atentam à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013)

Os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e forma; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; áreas que dialogam entre si com o intuito de proporcionar às crianças oportunidades para ampliar suas possibilidades de desenvolvimento de forma conectada e complementar. Seu objetivo é assegurar os direitos de aprendizagem.

Em uma mesma atividade, a criança experimenta diferentes linguagens a partir de um campo de experiência ou na relação entre campos diversos. As atividades devem funcionar como possibilidades para a descoberta e para as manifestações infantis. Mesmo que a cultura escrita tenha interlocução com o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, não está isolada de outras linguagens imersas em outros campos de experiência, cabe ao profissional da educação apresentar a cultura escrita de maneira integral e integrada.

Desde tenra idade, a criança relaciona-se com os outros, em contextos sociais diversos, variadas manifestações culturais, com seu território. A criança, como sujeito social, histórico e cultural traz, em suas experiências pessoais, toda a diversidade humana proveniente de suas relações, que são reveladas singularmente na constituição de seu ser. A organização do Currículo em campos de experiência justifica-se, justamente, pela integralidade da criança.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, sob a premissa do atendimento da criança em sua integralidade, as linguagens estão conectadas e articuladas por meio dos campos de experiências, assim, o contato com a cultura escrita não ocorre de forma isolada, fragmentada ou detrimento a outras linguagens. Se materializam nas rodas de conversas sobre os diversos temas, nas histórias ouvidas, contadas e recontadas, nas observações das escritas de outros e nas suas próprias produções, como na escrita espontânea onde expressa ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências cotidianamente.

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018a), o campo de experiência *O eu, o outro e o nós* preconiza que a criança compreenda a si mesma, aos grupos dos quais fazem parte e o mundo que a cerca. Esse campo, como área de conhecimento almeja conhecer a constituição da identidade individual da criança, está relacionada ao seu autoconhecimento, controle e domínio do próprio corpo, bem como a percepção de suas capacidades e limitações. A coletividade também é contemplada no cuidado com os outros e com o meio ambiente, assim como o pertencimento e a responsabilidade com as pessoas, com a sociedade, com a cultura, com a natureza, com o planeta. Entre seus objetivos estão a constituição da autonomia e da autorregulação, bem como dos sentimentos de reciprocidade.

A consciência dos limites de seu próprio corpo é uma descoberta que vai se constituindo na medida em que a criança se relaciona com os outros e com o mundo e vai passando a diferenciar o que é parte dela e o que é externo a ela. É função das instituições de Educação Infantil contribuir para este aprendizado de maneira que a criança tome consciência de sua corporeidade por meio das interações, das brincadeiras, das vivências nas práticas sociais.

O campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos* leva em conta a centralidade do corpo infantil na produção de conhecimentos, como veículo de expressão de diferentes linguagens. A organização do trabalho educativo deve propiciar explorações de movimentos que envolvam o próprio repertório da criança, voltando-se para o conhecimento e reconhecimento de suas potencialidades, limites, sensações e funções corporais, vislumbrando a autonomia e o protagonismo infantil e, concomitantemente, ampliando esta descoberta de variadas formas. (DISTRITO FEDERAL, 2018a)

Devem ser asseguradas ações nas instituições de Educação Infantil que reflitam a diversidade de espaços, tempos e materialidades para oportunizar manifestações culturais como dramatização, dança, vídeos, jogos de faz de conta, brincadeiras, literatura, sonoridades, músicas, pintura, desenho, entre outras, levando as crianças a experimentar a sua liberdade de criação e de imaginação.

O campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*,

segundo o Currículo em Movimento (2018a), abrange o trabalho educativo que evidencia as expressões artísticas, culturais e científicas com aporte de desenvolvimento infantil. Sem considerar os contextos da realidade na qual está inserida, as atividades nesse campo de experiência devem vislumbrar possibilidades de ação da criança por meio de materiais de diversas texturas, cores, sonoridades, tamanhos e formas.

Os profissionais da Educação Infantil, como organizadores do espaço social de aprendizagem, devem promover condições do desenvolvimento de um trabalho pedagógico investigativo, de exploração e experimentação, intencionando contribuir para potencializar o processo de criação e imaginação infantil. Ao traçar, desenhar livremente ou em atividades intencionais de comando, escolher materiais, eleger cores, fotografar, criar movimentos corporais, dramatizações, produzir expressões sonoro-musicais, as crianças estão em ação e revelam o seu olhar sobre o cotidiano.

No campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* as linguagens oral, escrita, corporal e artística e as interações com a natureza e a sociedade são evidenciadas numa perspectiva de diálogo com as demais linguagens. Essas experiências pedagógicas têm papel importante nas vivências das crianças em relação ao falar e o ouvir, o pensar e o imaginar, contribuindo para a apropriação das funções tipicamente humanas e em sua participação na cultura verbal, gestual, corporal.

Os dispositivos legais, DCNEI (2013) e a BNCC (2017), considerando a natureza, a identidade e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não abordam a alfabetização como uma obrigação na Educação Infantil, algo endossado pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018a). Sendo a escrita parte importante deste campo de experiência, é importante ressaltar que não se espera nem se impede que as crianças, na Educação Infantil, dominem o sistema alfabético.

O trabalho pedagógico pretendido versa sobre a reflexão e a participação das crianças na cultura escrita, a construção do interesse pela literatura, fruição e exercício da leitura e a escrita de acordo com suas possibilidades, pela utilização de sua produção gráfica a fim de se comunicar. Nesta perspectiva de comunicação, o desenho materializa um importante recurso para a apropriação da língua escrita. "Todavia, outras formas de expressão, aliadas ao desenho, devem ser contempladas no planejamento docente: a música, a brincadeira, a dança, o teatro, entre outras." (DISTRITO FEDERAL, 2018a. p. 87).

Em *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, o Currículo em Movimento (2018) propõe que as crianças experimentem, investiguem, descubram, interajam, elaborem e transformem o mundo ao seu redor, por meio de atividades que favoreçam a resolução de problemas inerentes à fase e ao contexto das crianças. A matemática e as interações com a natureza e a sociedade são linguagens frequentes neste campo de experiência, embora existam conexões com todas as demais. A capacidade de expressão, argumentação, elaboração de perguntas e respostas, levantamento de hipóteses, narração de fatos em sequência temporal e causal, discussão de ideias, são aprendizagens fulcrais para o processo de desenvolvimento infantil neste campo de experiência.

## Considerações finais

Assim, pensando nas questões que nos moveram até aqui, acompanhamos o menino de Roseana Murray em seu frigar de ideias, percebendo que ao tratar da relação das crianças com a cultura escrita é importante considerar sua principal atividade: a brincadeira. Para tanto, a família e a instituição educativa têm contribuições essenciais e complementares.

Nas Instituições de Educação Infantil, as diversas atividades intencionalmente planejadas e proporcionadas, considerando o que vivem e sabem sobre as crianças, devem ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de maneira a não hierarquizar ou suprimir as linguagens ou as formas de expressão da criança, assim como preconiza o Currículo em Movimento.

As famílias e responsáveis devem ser vistas como protagonistas, e se constituem parceiros no processo educativo de bebês e crianças. A casa onde a criança vive e os outros espaços do cotidiano podem ser um grande laboratório para se fazer descobertas, experimentar texturas, sabores, perceber as cores e os sons, criar histórias, fazer música, inventar brincadeiras, entre outras experiências. Neste sentido, reafirmamos que as

famílias no contexto de seus lares são grandes colaboradoras para a ampliação do repertório do brincar das crianças.

Os contextos familiar e escolar possibilitam relações distintas favorecedoras de aprendizagens que ampliam a socialização, a autonomia e a comunicação. A família e os responsáveis também devem ser acolhidos de forma atenciosa pela instituição que oferta Educação Infantil. Brincar de ler é uma brincadeira que favorece o sentido afetivo da leitura, a literacia familiar agrega ao domínio das habilidades da leitura e da escrita uma prática orgânica que adquire importância ao ampliar o universo da leitura na vida familiar e social da criança. A literacia letra junto à família por meio do reconhecimento de práticas sociais que favorecem a cultura escrita.

Enquanto a chuva fina não passa lá fora, convidemos o menino a brincar e interagir. Certos de que as brincadeiras e as interações impulsionam o ser humano e abrem caminhos para novas possibilidades de experimentar, pois na escola de Educação Infantil todas as ações, atividades e jornadas de experiência são promotoras de aprendizagem, devendo se constituir em afetos, relações, conhecimentos e saberes para que, assim, o menino mantenha vivo o desejo de pular corda com a linha do horizonte e deitar sobre a curvatura da Terra com bolsos cheios de terra e girassóis enquanto saúda o sol. ■

## Referências

- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 Dez. De 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, [2019].
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. **Lei no 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.
- BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Revista SCIELO**. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Disponível em <https://www.scielo.br//paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt> Acesso em novembro de 2021.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. **Guia da VI Plenarilha da Educação Infantil**. Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o Direito do Brincar. Brasília: SEEDF, 2018b
- DISTRITO FEDERAL. **Guia Projeto o brincar como direito dos bebês e das crianças**. Universo Brasília: SEEDF, 2021.
- MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Avaliação. **Boletim do Jardim de Infância da aluna Ercília Raposo**. Disponível em <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2760/docimage/original-5abe71e5d5f75362543a7479ef467aac.pdf>. Acesso em novembro de 2021.
- MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Juntos no Jardim de Infância filhos de candangos e deputados. **Correio Braziliense**, 28 abr. 1960. Disponível em <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2168/docimage/original-8ac16c75c22737ed3f2e6e6cb01c0611.pdf>

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Anotações. **Documento Planejamento**: Grupo Fraco. Disponível em <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1508/docimage/original-62d66cf712eff41a9629591ca4bab87c.pdf>. Acesso em outubro de 2021.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na Educação da Infância. In.: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017, p.199-2016.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> . Acesso 21 Abr. 2021

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico** livro para professores. Lev Semyonovich Vigotski; tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes - 1ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.