

■ Rotinas na educação infantil: brincadeiras orais e desenvolvimento

 Denise Soares Oliveira *
Cristina Massot Madeira Coelho **

Resumo: Para além dos momentos de conto e reconto de histórias, as práticas pedagógicas com a oralidade na Educação infantil envolvem brincadeiras com trava-línguas, parlendas, rimas, trovinhas, adivinhas, atividades em que o objeto do brincar se torna a própria língua. Para construção da reflexão que trazemos neste texto, foi utilizada a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com especial foco na inter-relação estabelecida entre linguagem, cognição, afeto e cultura. Em consonância com esse aporte teórico, compreende-se que, o desenvolvimento das habilidades orais em contextos de vivências lúdicas pode ser considerado como guia de desenvolvimento da relação da criança com seus processos de produção de leitura e escrita. Este artigo relata o resultado de um trabalho de monografia de especialização que envolveu professoras de duas turmas de educação infantil de escolas públicas de Brasília que teve como objetivo analisar os planejamentos pedagógicos a fim de verificar o espaço e a forma de utilização e como ocorrem as brincadeiras orais na rotina das turmas de educação infantil. O estudo indicou o predomínio de concepções reducionistas do desenvolvimento infantil, tanto em uma concepção funcionalista, em que a presença de tais atividades está relacionada a datas comemorativas, quanto de concepções deterministas, em que as atividades são escolhidas por serem compreendidas como diretamente relacionadas, como pré-requisitos, ao processo de alfabetização. Este artigo tem a pretensão de colaborar com a práxis pedagógica do professor da educação infantil e do desenvolvimento da linguagem oral da criança no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincadeiras orais. Rotina. Desenvolvimento oral.

* Denise Soares Oliveira é graduada em Administração de Empresas pela Associação de Ensino Universitário do Distrito Federal, graduada em Pedagogia para Início de Escolarização pela Universidade de Brasília, especialista em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB); Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB); Psicopedagogia (IESB); Coordenação Pedagógica (UnB/SEEDF); Docência em Educação Infantil (UnB/SEEDF); Letramento Literário (UnB/SEEDF); Educação Física Escolar (UFG); mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília (2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do grupo de pesquisa “O Brincar mediado pelas TICs”. Contato: dsoaresoliveira@gmail.com.

** Cristina Massot Madeira Coelho é graduada em fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá (1981), mestre em Linguística (1988) pela UnB, doutora em Psicologia (2004) pela UnB. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação PPGE-UnB na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade. Contato: cristina.madeira.coelho@gmail.com.

Introdução

Ouvir histórias, cantar, brincar na casinha, contar, criar com massinha, desenhar e brincar com materiais pedagógicos. Estas são algumas das atividades na rotina da educação infantil realizadas pela criança com seus pares no recreio, no parquinho ou até dentro da sala de aula. O professor de educação infantil é consciente de que o universo infantil é permeado pela ludicidade e inseri-la nas atividades pedagógicas é promover o desenvolvimento infantil.

Brincando, a criança adquire conhecimentos de sua cultura e se desenvolve porque, à medida que interage com outras crianças, ela apreende conhecimentos, os reelabora e realiza novos conhecimentos, novas concepções do mundo que a cerca. Ou seja, ela vai se modificando à medida que vivencia, experimenta, se relaciona com o mundo social e natural por meio de ações do seu dia-a-dia. Assim, Silva (2012) comenta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano porque dessa maneira, a criança vai além de suas possibilidades habituais.

Além das brincadeiras comuns existentes no espaço da educação infantil como, amarelinha, pular corda, brincar de boneca e *casinha*, algumas outras, também culturais, estão presentes. Dentre elas, as brincadeiras orais nos diversos momentos em que a criança está interagindo, como por exemplo, definir quem começa uma partida, quem sai da brincadeira ou até mesmo, para iniciar uma brincadeira.

Também se encontram entre as brincadeiras com a oralidade as parlendas, trava-línguas, trovinhas, adivinhas, códigos secretos, rimas, alfabetos particulares, língua do “p”, palavras que puxam palavras e poesias que permitem a ludicidade e a vivência da literatura oral cultural que circula entre as crianças. Brincar com a oralidade, seja na escolha de quem inicia a brincadeira, seja nas brincadeiras de roda, na repetição, brincando e criando rimas muito encontradas nas poesias, são momentos que, entre outros aspectos do complexo processo de desenvolvimento, permitem que as crianças percebam a sonoridade e a musicalidade das palavras, de modo a explorar outras que rimem, que façam “combinações” reais ou engraçadas, apenas pelo prazer de brincar de criar.

Em seu processo de desenvolvimento por meio das brincadeiras orais a criança começa a perceber sons diferenciados que favorecem a percepção auditiva. Essas brincadeiras permitem o desenvolvimento dos processos auditivos, a capacidade de discriminar sons e fazer relações sonoras enquanto brinca. Pereira e Schochat (2011) citam que a audição é o sentido pelo qual se apreende o mundo físico das vibrações sonoras. Trabalhar com práticas que permitam que a criança interprete o que ouve é promover sensibilidade auditiva que vai constituindo o processo de alfabetização, mesmo que a expectativa institucional só venha ocorrer formalmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

Se a rotina da educação infantil prevê a música, trava-línguas, poesias, parlendas e outras ações que permeiam a musicalidade e sons onomatopaicos, a criança ao chegar ao ensino fundamental, estará familiarizada com o trabalho com a sonoridade da fala e, assim, a articulação entre a oralidade e o processo de aquisição da leitura e escrita seria um desenvolvimento próximo ao que ela já havia desenvolvido em relação à oralidade. E assim, não encontrará dificuldades em reproduzir

por escrito as palavras devido a essa prática e por meio das interações entre pares.

Em experiências adquiridas como alfabetizadora pudemos perceber que algumas crianças, oriundas da educação infantil por onde estiveram por três anos, apresentavam dificuldades em relacionarem as letras e sons, letra/som de iniciais de objetos e combinações na formação em palavras. Isso era preocupante, pois não se compreendia como uma criança que vivenciou ludicidade, musicalização, ouviu poesias e histórias infantis, fez apresentações musicais, chegava ao ensino fundamental sem haver desenvolvido processos relativos ao mundo sonoro que envolvem os sons da língua.

Portanto, como essas brincadeiras orais se encontram nos planejamentos da educação infantil e como são trabalhadas, bem como a sua relação com o desenvolvimento da oralidade na alfabetização foi o objetivo desta pesquisa. A investigação ocorreu com observação de práticas de duas professoras de educação infantil de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Referencial teórico: o brincar

O ser humano é um ser histórico-cultural e depende do que aprende na e do que conhece da cultura em que vive. Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2010), a origem das mudanças ocorridas no homem em todo o seu desenvolvimento, é fruto de suas interações com seus pares e a sociedade em que está inserido. A sua cultura, a sua história, as vivências experimentadas, oportunizam situações necessárias e fundamentais à sua aprendizagem. Ainda para essa concepção, as funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, imaginação, memória, pensamento e linguagem são organizados em sistemas funcionais. Dessa forma, as FPS não surgiriam e nem se constituiriam no processo de desenvolvimento do indivíduo sem as experiências das interações sociais.

Vigotski (2010) também afirma que é brincando que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva e por meio das interações que ocorrem com as crianças, acontecem quase sempre por meio das brincadeiras porque compreendem o universo infantil e estão carregadas de elementos e de ludicidade, porque a brincadeira é uma produção cultural e as crianças, sujeitos também dessa cultura. É brincando que a criança se apropria da cultura lúdica que é uma produção parcial da sociedade porque, a criança também é produtora dessa cultura, segundo Brougère (2002).

Indiferente do tipo de brincadeira como, jogos tradicionais, de faz de conta, de regras, de construção e os didáticos, o desenvolvimento infantil ocorre e para Kishimoto (2003), toda brincadeira contribui com o desenvolvimento e a aprendizagem se ela estiver fazendo parte do contexto social de desenvolvimento que leve em conta a criança no momento em que ela se encontra.

Com isso, o brincar é uma das atividades fundamentais no desenvolvimento e educação das crianças e brincar com palavras também é muito divertido. Leal e Silva (2011) lembram que a brincadeira com a língua faz parte de momentos históricos e que também faz parte de muitas culturas em diferentes momentos históricos. Em nosso país, esses tipos

de brincadeiras fazem parte de várias culturas regionais e em diversos espaços e idades.

Para o crescimento cultural infantil, Coelho (1981) chama a atenção sobre o convívio da criança com essas brincadeiras. Tal qual a música, a poesia, a sonoridade, o ritmo, são aspectos que devem apelar para o ouvido da criança e os sons devem lhe dar prazer, mesmo que não tenham significado. A iniciação com o texto poético deve começar desde cedo porque, essa linguagem rimada e rítmica, atrai e diverte e as crianças se identificam com essa brincadeira e jogo de palavras.

Quando cantamos músicas e cantigas de roda; ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas; ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, trava-línguas; estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Quem nunca brincou do jogo da forca, ou de adedonha (também chamada de animal, fruta, pessoa), ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? (LEAL e SILVA (2011).

Kirinus (2008) nos traz a fala de Huizinga (1971) quando diz que é na fase pré-escolar que está mais evidente a experiência lúdica. Como a experiência com a palavra é uma característica humana, dependendo da forma em que ela é vivenciada, a criança poderá estar mais ou menos envolvida com os processos sonoros de sua língua materna que, por sua vez, sustentam seu processo de alfabetização. Sendo assim, a educação infantil proporcionando esses momentos lúdicos com as palavras promove um encontro com a cultura infantil permeada de sons, ritmos, versos e alegrias.

Brincando com sons e palavras

A fase da educação infantil é o tempo em que as crianças vivenciam experiências as mais variadas linguagens (corporal, musical, plástica, escrita e oral) para se comunicarem e se apropriarem da cultura em que vivem. Silva (2013) afirma que nessa interação e construção de conhecimento, expressam ideias, sentimentos, necessidades e dessa forma, avançam em seu processo de construção de significados, de forma que possam compreender e serem compreendidas.

Mesmo em culturas letradas, não se apaga da memória as parlendas, as canções, as quadrinhas, as adivinhas, os trava-línguas e os dísticos ou parselhas, material de herança familiar. Essa circulação da poesia oral para Alves, Souza e Garcia (2011) fica em nossa lembrança devido à musicalidade, à brincadeira e ao entretenimento, pois mexe com a nossa imaginação. Mesmo que essas brincadeiras sofram modificações com o tempo ou inspirando outras brincadeiras, iniciam-se sempre por via oral na infância partindo de situações do dia a dia como as parlendas.

E quem nunca ouviu os acalantos? Cantigas de ninar para embalar ou consolar os bebês enquanto adormecem e que têm a forma rudimentar e constante de onomatopeias e letras com melodia monótona, de frase longa e chorosa trazidos pelas avós, babás, estabelecendo relações afetivas da criança com o mundo cantarolando baixinho. Os acalantos são os primeiros contatos com a poesia e outras formas de expressão da literatura oral e escrita devido a sua simplicidade e musicalidade, principalmente na oralidade infantil. É mais provável que esse poder encantatório com os sons ricamente permeados de ritmo e melodia, não foi necessariamente um poeta quem descobriu

(KIRINUS, 2008; MERMELSTEIN, 2009; MIGUEZ, 2009; FRANTZ, 2011; e CUNHA, M., 2012).

Desde muito cedo a criança começa a brincar com sons da fala, por exemplo, reforçando o erre em palavras como brrrrincar, prrrreciso, prrrrimeira, reforçando o erre percebe que é uma brincadeira que lhe dá prazer brincar com os sons, seus tons, num jogo de domínio só seu e este jogo acontece desde o início do desenvolvimento da linguagem. Quando balbucia, a criança faz pela satisfação que encontra nos sons e nas repetições e que “ela vá em frente explorando novas maneiras e possibilidades de pronunciar palavras, nomear objetos e pessoas, descobrindo um mundo fantástico que, antes, só existia na sua imaginação” (BALEIRO, 2009, p. 46).

Nas poesias podemos também encontrar o brincar com as palavras por meio de uma linguagem lúdica. Como demonstra Franz (2011), devemos mostrar para as crianças que as palavras têm vida e ritmo e que brincar com as palavras é bom do mesmo modo que brincar com brinquedos. Nos poemas lúdicos há a brincadeira com os fonemas, as letras, a pontuação, acentuação de forma metalinguística ou, até mesmo, o mundo da descoberta ilária dos objetos que nos cercam.

Alguns livros de literatura infantil apresentam esse jogo sonoro que tanto encanta as crianças e permitem a apropriação e a construção de novos jogos sonoros que unem trava-língua e piadinha. Sem se importar com o significado, os jogos verbais apresentam o não-senso, é o que faz sentido. Como acontece com as piadas, a criança fica diante da materialidade da língua para jogar com os sons sem se importar com os significados mesmo que os fonemas apresentem dificuldades em serem pronunciados por meio da repetição e com muita diversão. A trava-língua é um tipo de jogo oral em que consiste em dizer, rápido e com clareza, versos ou frases com sílabas difíceis de pronunciar ou formadas com o mesmo som. Se parece com as parlendas e aperfeiçoa a pronúncia e diverte nas disputas com os colegas.

Não se pode esquecer dos sons onomatopeicos. Onomatopeia é uma figura de linguagem em que são imitados os sons de seres ou coisas com um fonema ou palavra, ruídos, gritos, cantos, sons de animais, sons da natureza, barulho de máquinas muito encontrado nos poemas. Há também as brincadeiras entre a criança com o colega ou, até mesmo com o adulto, como na brincadeira com toque como *Cadê o toucinho que estava aqui?* Ou apenas, pelo sentido literal, sem sentido que agradam pela sonoridade e pelo desafio de falar rápido e sem errar: *Uni, duni, tê...* bem como as cantigas de contagem que usam a sequência numérica que exigem destreza na hora de falar.

As canções acumulativas também são do agrado das crianças por permitirem serem desafiadas a repetir, sem errar, sem esquecer-se de qualquer elemento, como se estivessem contando uma história e que mais tarde começam a fazer relação de número e quantidade. As adivinhas que propõem um enigma recorrem a metáforas ou analogias é um dos gêneros mais apreciados pelas crianças pela sua riqueza de mistério e devido a ser feito, muitas vezes, pela oralidade. As lenga-lengas que são chamadas de poemas de contrasenso e que pelos aspectos sensoriais da repetição e da musicalidade, repetindo determinadas palavras e expressões que em sua maioria, estão inclusas no folclore atraem bastante as crianças devido às possibilidades de nunca terminar ou de sempre recomeçar estimulando a memória e mantendo o interesse (CUNHA, L., 2012).

As cantigas de roda, na sua maioria, regida pela autonomia sonora – ritmo, rima, risos, repetições e estribilhos – e pela sua estrutura gramatical simples, são convidativas à repetição e imitação por parte das crianças pela imitação e repetição, sem caráter normativo ou reducionista, além de se exercitarem, percebem diferenças entre os tipos de sílabas (fortes e fracas) ou o efeito das sílabas formadas por vogais longas e breves que permitem infinitas combinações sonoras e lexicais por meio do apelo sonoro e contagiante dos sons. (KIRINUS, 2008).

Em relação ao quadro organizador, Linguagem oral e escrita existente no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2013), documento norteador que subsidia as instituições de educação infantil a elaborar, desenvolver e articular suas atividades pedagógicas, apresenta a exploração de sons das letras de forma lúdica em um contexto significativo e, também, a recitação de parlendas, adivinhas, canções, poemas e trava-línguas.

De fato, o trabalho com as palavras por meio da ludicidade se aproxima mais do universo infantil e com as cantigas, os jogos com as palavras, a criança percebe as rimas e começa a elaborar outras rimas reconhecendo a tonicidade e assim, mesmo sem que sejam gramaticalmente nomeadas, as sílabas tônicas ou sílabas “fortes”, as crianças iniciam o processo de compreensão sobre a tonicidade das palavras. E assim, com essas brincadeiras orais, vão desenvolvendo aspectos linguísticos-gramaticais que mais tarde comporão seus currículos escolares.

Barbosa (2009) comenta que o objetivo da educação infantil, no aspecto do conhecimento e aprendizagem, é o de promover experiências permitindo que as crianças possam se apropriar, por meio de práticas sociais de sua cultura, das linguagens culturais e, também, possam construir, expressar e comunicar significados e sentidos. Porque as crianças não aprendem por meio de informações segmentadas, fragmentadas ou sem significância. E sim, por interações com os conhecimentos com outros sujeitos e com sua cultura.

Entretanto, esses jogos de repetição de forma rotineira e automatizada podem inibir o criar, o descobrir porque tudo que é excessivo ou cansa ou desestimula. Do mesmo modo que o planejamento não deve apenas abordar determinado assunto, as brincadeiras orais também não podem ser as únicas coisas que acontece na sala de aula.

Consciência Fonológica

O trabalho com a consciência fonológica não foi o foco deste estudo, entretanto, pretende com esse subtítulo demonstrar outra abordagem quanto ao desenvolvimento da percepção auditiva. Recorremos a Lopes (2004) quando define que consciência fonológica é entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

Para Stampa (2012), consciência fonológica é a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons e que esse conhecimento no processo de aprendizagem da leitura e escrita, é um dos fatores mais importantes uma vez que, aprender a ler e a escrever faz com que a criança compreenda o sistema da escrita alfabética.

Quando a criança possui a capacidade de segmentar as palavras em suas menores unidades, sílabas e fonemas, ela tem a consciência das características formais da linguagem. Ou seja, ela tem a capacidade de segmentar a frase em palavras, as palavras em sílabas e sílabas em fonemas. Tais processos são desenvolvidos gradualmente à medida que a criança vai se desenvolvendo por meio de experiências.

Essa abordagem cognitivista pode ser desenvolvida por meio das brincadeiras orais de nosso folclore, cabendo ao professor por meio de estratégias, reforçando, sem a intencionalidade de fazer com que as crianças memorizem as sílabas tônicas em rimas ou em palavras dentro de um texto, mas sim, em um contexto lúdico infantil, aproveitando esses momentos da rotina de sala de aula com parlendas, adivinhas, trovinhas, trava-línguas e outros para explorar os sons decorrentes dessas brincadeiras e promover a consciência fonológica. Lembrando que esta abordagem não invalida a do contexto social, por meio de brincadeiras e interações e sim, que a abordagem mais lúdica favorece a consciência mais espontânea.

Silva (2012) cita que cotidianamente não prestamos atenção ao som que falamos e muito menos ao campo semântico, dos significados e que as crianças, de forma lúdica, operam com as unidades sonoras do sistema fonológico por meio das rimas, assonâncias, aliterações, entre outras. A autora apresenta um trabalho realizado com uma turma de 1º ano foi realizado com rimas em que as crianças perceberam as diferenças e semelhanças entre sons da fala de forma muito fácil. Entre as estratégias desse trabalho, foram utilizadas histórias infantis com ênfase na pronúncia de palavras rimadas, trava-línguas, exploração de músicas infantis onde a repetição de rima e troca por uma mesma vogal de cada vez e rodinha de brincadeiras com os sons das palavras onde a rima, sons finais, sons iniciais, deveriam complementar as lacunas e inferências. As brincadeiras foram desenvolvidas visando o acompanhamento das crianças pela audição e pela fala, sem preocupação com o registro escrito das palavras descobertas.

Assim, esse trabalho permitiu o desenvolvimento da consciência fonológica que permite que a criança faça correspondência fonema/grafema como também a compreenda processos representacionais. Desenvolvendo a consciência fonológica por meio das brincadeiras orais, que envolve capacidades de refletir sobre a sonoridade das unidades e das sílabas é importante na inserção cultural com impactos nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, pois envolve a criança na identificação de sons, atenção, memória, a fim de armazenar as impressões sonoras.

Corroborando com essa ideia, Pestun et al. (2010) comenta que a consciência fonológica permite reflexão, análise e manipulação da linguagem em suas unidades compostas por palavras, sílabas e fonemas, havendo maior compreensão sonora das palavras que além de favorecer o repertório auditivo da criança, impacta no desenvolvimento da leitura e escrita.

A relação entre a consciência fonológica no âmbito de fonema e a aquisição da leitura e da escrita é recíproca e bidirecional, ou seja, à medida que a consciência fonológica se desenvolve, temos o favorecimento do aprendizado da leitura e da escrita que, por sua vez, propicia o desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, a criança que é capaz de refletir

sobre os sons da fala poderá apresentar maior facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo o princípio alfabético. (PESTUN, 2010).

No processo de conhecimento do mundo, a criança utiliza a língua antes de saber ler ou escrever e a sua experiência com a sonoridade do sistema linguístico, vai se constituir na base de experiência de associação de sons (fonema) com as letras (grafemas). Assim, esse momento de desenvolvimento em que, se inicia uma nova etapa está relacionado às experiências prévias advindas da educação infantil. Silva (2012, p.35) destaca que o desenvolvimento da percepção auditiva é de grande valia no processo de alfabetização porque envolve sons, escuta, rimas e “auxiliam no desafio de envolver a atenção das crianças para a percepção dos fonemas emitidos por meio da linguagem verbal”.

Assim, uma vez inteirado com os sons e rimas das brincadeiras orais na rotina da rodinha, nos momentos lúdicos, no recreio ou na interação com seus pares nas atividades corriqueiras da sala, o aluno compreende os sons conhecidos nas brincadeiras com os citados pelas professoras durante o processo de escrita e leitura, produzindo melhor compreensão e interpretação.

A audição é o sentido pelo qual se apreende o mundo físico das vibrações sonoras, formando assim, as representações internas ou imagens mentais das experiências vividas. Quando o indivíduo é capaz de fazer a conversão de som em símbolo e vice-versa, compreende as implicações do aprender ouvindo em atividades de leitura e escrita. Dessa forma, Stampa (2012, p.16) reforça que “o trabalho com estimulação auditiva em crianças é fundamentado na possibilidade que o cérebro tem de receber estímulos e criar novas conexões como respostas às solicitações as quais é exposto e submetido”.

Cadernatori (2010) diz que a possibilidade de o homem estar ligado ao mundo dependerá de desenvolvimento maior ou menor de sua expressão verbal. E ouvir e falar são atividades linguísticas primárias e que jogos verbais, escrita e leitura são atividades básicas. A diferença se encontra no espontaneísmo das primeiras em posição à formalização das segundas.

Dessa forma, o ludismo sonoro passa a ser parte de habilidade da espécie de aprender a língua e, nas brincadeiras orais, as crianças deslocam unidades linguísticas e comunicação interpessoal. Nessa relação lúdica, vão se iniciando no universo da escrita. Pelo lúdico, a criança manipula fatos sonoros da língua. Em sua expressão verbal cria combinações sonoras ou até mesmo inventa palavras, experimentando com o meio material da língua em detrimento do fim comunicativo. Estes processos surgem com o lugar que a escola reserva às rimas, quadrinhas, cantigas, poemas na educação infantil durante a alfabetização. (CADERMATORI, 2010, p. 59)

Cunha L. (2012) corrobora que os processos de leitura e escrita são impactados pela sonoridade presente nas poesias, pois, além de ampliar habilidades de leituras, a poesia auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão de fatos da língua como metáforas, alusões, humor e ironia, formando um leitor capaz de ir além dos “lugares automatizados da linguagem” (CUNHA L. 2012).

Alfabetização que privilegia a repetição e memorização promove a “pasteurização” linguística sem considerar experiências ou necessidade de expressão da criança, os aspectos afetivos e intelectuais que utiliza com a língua e as vivências das crianças

com esses jogos sonoros. Esse sistema é muito criticado por Cadernatori (2010) porque não traz as vivências e exploração do mundo da criança, antes de ser iniciada a escolaridade. A apresentação de narrativas e jogos poéticos, pela dimensão lúdica e existencial dessas composições, constitui-se em meio de localização do sujeito falante no sistema linguístico e possibilidade de resgate da indesejada situação de descentramento na aprendizagem da língua compreendendo a relação existente entre o oral e o escrito, a grafia e dessa maneira, as crianças observam e tomam consciência sobre as letras, sílaba, palavras e frases.

Cunha, M. (2012) comenta que esses momentos de brincadeiras, exploram risos, gestos, rimas, ritmos e que, ao vivenciar de fantasia, sociabilidade e brincadeiras, a criança está desenvolvendo aspectos psíquicos, culturais, sociais e intelectuais, além de estimular a formação leitora.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho utilizou os princípios da pesquisa qualitativa para análise da investigação em que houve observação de duas turmas de educação infantil da rede pública, sendo uma situada no centro da cidade e outra na zona rural perfazendo um total de 6 horas em cada escola, sendo duas horas diárias. Após o consentimento das professoras, as observações se realizaram no início das aulas e outras vezes, no fim do turno para melhor análise da ocorrência e da construção de dados. Foram analisados também os planejamentos para a verificação de atividades planejadas em que as brincadeiras orais pudessem constar.

A primeira turma foi caracterizada pela letra A sendo de um jardim de infância localizada no centro da cidade e possuía 22 alunos de 1º período. A segunda turma, caracterizada pela letra B era uma classe de 2º período composta por 15 crianças de uma escola classe de zona rural. O critério de escolha buscou atender à diversidade de áreas regionais distintas do DF, com diferentes estruturas organizacionais, assim como diferentes públicos atendidos.

Análises

A primeira análise a ser feita foi com a turma A que fazia parte de um jardim de infância localizado no centro da cidade. A escola estava em ritmo de festa junina e muitas atividades giravam em torno do tema como, ilustração de atividades escritas, ensaio, confecção de convite e confecção de murais. A “rodinha” era o momento de acolhimento sobre as tarefas do dia, calendário, tempo, hora das novidades, informativos, contagem de alunos, músicas infantis, leitura de histórias e agenda do dia. Na sala havia um cartaz com uma parlenda que durante o período de observação, não foi explorado, o que não quer dizer que, em outros momentos ele não seja utilizado.

Houve um momento de uma brincadeira oral Jipe do padre. Nesse momento, percebeu-se que não houve intervenções sobre sonoridade, ausência de sons em determinados momentos porque, na brincadeira há ausência de palavras o que leva as crianças a terem atenção ao que se está cantando e como cantar.

Em conversa informal com a professora sobre o momento utilizado para as brincadeiras orais como parlendas, trava-línguas

ou até mesmo, a música citada acima, a professora respondeu que as atividades ocorrem muitas vezes no período em que se comemora o folclore e como “espera” da saída, no fim das aulas para a espera de chegada dos pais.

Relacionando as ações com o planejamento desta turma, averiguou-se que as ações rotineiras, como nos momentos de rodinha, apresentam espaço para as brincadeiras orais, mesmo que estas sejam poucas e não variadas. Porém, mesmo quando utilizadas não ocorre uma intervenção, uma exploração maior da brincadeira das rimas e ritmo para o além do que a própria brincadeira sugere. É como se o brincar se reduzisse apenas ao rir para complementar um tempo-espaço destinado ao momento da rodinha e também pelo prazer e divertimento das crianças.

A turma B também foi observada na mesma época. Ou seja, no tempo de festas juninas. Nos momentos de “Rodinha” a professora cantava com as crianças músicas sugeridas por elas e, por coincidência, a música Jipe do Padre. A rodinha fazia parte da rotina e envolvia ações como literatura e músicas. Foi observado que há música na rotina pedagógica de sala de aula, no entanto, não são feitas relações com a sonoridade de palavras ou letras que estejam sendo trabalhadas.

Resultados

Diante dos fatos e análises dos planejamentos, foi percebido que as brincadeiras cantadas ocorrem eventualmente na rotina da educação infantil. E quando ocorrem não são exploradas em sua relação com a sonoridade musical ou linguística. Não que essas brincadeiras devam ocorrer todos os dias como uma obrigatoriedade na rotina, na rodinha ou no acolhimento na entrada e nem como atividade de exploração para uma melhor percepção auditiva. Elas devem ocorrer com ou como momentos lúdicos que permitam o desenvolvimento das crianças.

Mesmo exposto como competência a ser adquirida pela criança no planejamento, nos conteúdos trimestrais como: *Manipulação e reflexão dos segmentos orais, levando à compreensão da relação existente entre os sons da fala e a representação dos mesmos na escrita*, (planejamento coletivo da professora da turma B) essa possibilidade não foi observada nos momentos interativos observados.

O currículo define as competências, mas não as estratégias a serem executadas. Então, o professor de educação infantil, de posse de sua autoridade pedagógica deve ser capaz de planejar momentos de aprendizagem lúdica para o desenvolvimento dessas e de outras competências que desenvolvem a criança. Bem como, de não incluí-las apenas em momentos de espera pelos pais, finalizando a aula, momentos relacionados apenas com datas comemorativas como, por exemplo, folclore ou até mesmo, com propósitos de coordenação motora ou aleatoriamente sem nenhuma intervenção.

Vale ressaltar que, alguns planejamentos da ação docente são mais objetivos e outros, mais detalhados. Ou seja, quando o professor cita “música” nos planejamentos, colocando um título, não significa que esteja trabalhando apenas uma única música e que neste repertório não possam estar incluídas as brincadeiras cantadas e orais.

Considerações finais

Há muito que o brincar infantil deixou de ser considerado apenas um “estar à toa”, ou simplesmente, agir sem qualquer intenção. Estudos sobre as brincadeiras vêm divulgando o valor do brincar no desenvolvimento da criança da educação infantil em todos os seus aspectos. Interagindo com seu meio e com seus pares nas brincadeiras, as crianças estruturam os seus pensamentos de forma que as possibilitem descobertas e conhecimentos sobre o mundo que a rodeia.

Na escola de educação infantil, as brincadeiras devem fazer parte do cotidiano e de muitas atividades pedagógicas, bem como, alguns brinquedos que favorecem o desenvolvimento infantil. As brincadeiras com a linguagem também são uma das preferências das crianças porque envolvem ritmo, desafios, prazer, além de estarem vivenciando aspectos de sua própria cultura. No entanto, essas brincadeiras, mesmo constando no planejamento escolar da educação infantil, estão sendo pouco exploradas, sem que o professor perceba o valor que as mesmas têm no complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e de forma marcante na produção de características específicas do processo de alfabetizar letrando.

A exploração, o ir além do canto com essas brincadeiras, pode proporcionar às práticas, maior compreensão sonora das palavras enriquecendo assim, não somente a percepção sonora, mas um repertório cultural rico de brincadeiras e prazer. Além de promover o desenvolvimento das crianças por meio de atividades lúdicas tão importantes nesta faixa etária. Brincar com as palavras proporciona uma aprendizagem mais significativa com o mundo infantil, além de favorecer o conhecimento do sistema alfabético português.

A análise dos dois planejamentos permitiu a verificação do uso das brincadeiras cantadas como prática de desenvolvimento infantil. Porém, o número insuficiente de horas de observação, não foi viável para se medir a frequência dessas brincadeiras a rotina infantil. Mesmo assim, pode-se verificar que elas ocorrem, porém, não de forma exploratória a fim de promover a linguagem oral como fator primordial no processo da complexidade do desenvolvimento infantil.

O não estar descrito no planejamento não significa que algo não esteja sendo executado e, muito menos, não ser trabalhado além do que está escrito. O planejamento pedagógico possui diferentes características quanto ao estilo do professor de fazer os seus registros das atividades de sala ou, de como a escola organiza os seus conteúdos e ações pedagógicas.

Sendo apenas uma das maneiras de se brincar, as brincadeiras orais se comparam em importância com outros campos de experiências, tais como as brincadeiras de roda, brincadeiras no parque, brincadeiras com jogos ou brincadeiras livres. Enquanto estão brincando com a oralidade, sem pretensão de se estabelecer qual sílaba que possui a tonicidade mais forte, qual o som que se repete, as crianças passam a criar uma associação de rimas, de consciência fonética-fonológica que terá impactos nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita. O aspecto operacional não está sendo ignorado, mas deve ocorrer dentro de um contexto social de desenvolvimento mais amplo do que somente o ritual de memorização. O operacional deve haver para a formalização em forma de

registro e ocorrer concomitantemente com um trabalho lúdico e significativo.

Não se quer afirmar que, deve estar incluído nos planejamentos como preocupação de “uma futura alfabetização sem problemas”. Muito pelo contrário, de forma prazerosa, lúdica, cultural, as brincadeiras orais permitem um diálogo com a

infância pelo mundo dos sons, rimas, combinações esdrúxulas, criações e risos.

Dessa forma, o que falta é a maior frequência ou a compreensão plena, pelo professor, do valor que as brincadeiras orais têm no contexto histórico-cultural infantil que organiza contextos sócio-culturais de desenvolvimento do processo de alfabetizar letrando. ■

Referências bibliográficas

- ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In SOUSA, R. J.; FEBA, B. L. T. **Literatura literária na escola**: Reflexão e proposta do letramento. Campinas: Mercado de letras, 2011.
- BALEIRO, Maria Clarice. **Brincando com as palavras: o reencontro da alegria infantil**. Cogito, Salvador, v. 10, p. 46-50, out. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792009000100008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 09 jun. 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC – SEB – UFRG, 2009.
- BRASÍLIA, DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do DF, Brasília: SUBEB/Ed. Infantil, 2009. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdfAcesso em 09/06/2015.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, 2002.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010, 2ª Ed., Coleção Primeiros Passos.
- COELHO, Nelly N. **A literatura infantil**. São Paulo: Quiron, Brasília: INL, 1981.
- CUNHA, Leo. O livro de poesia infantil: desafios e tendências; Elementos de composição poética: noções básicas. In **Poesia para crianças** - conceitos, tendências e práticas. Pia, 2012.
- CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In FILHO, J. N. G. (org.). **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo, 2012.
- FRANTZ, Maria Helena Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na pedagogia de Freinet**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- LEAL, Telma F.; SILVA, Alexandro de. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e Escrever na Educação Infantil** – Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância no processo de alfabetização. Universidade de São Francisco. In **Psicologia Escolar Educação**. Vol. 8, nº 2. Campinas, Dez/2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000200015&script=sci_arttext. Acesso em 09/09/2015.
- MERMELSTEIN, Miriam. **Subsídios para trabalhar com poesia em sala de aula**. 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=020. Acesso em 5/06/2015.
- MIGUEZ, Fátima. **Na arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala e aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- PEREIRA, Liliâne Desgualdo; SCHOCHAT, Eliane. **Testes Auditivos Comportamentais para Avaliação do Processamento Auditivo Central**. Barueri, SP: Pró-fono, 2011.
- PESTUN, Magda S. V.; OMOTE, Leila Cristina F.; BARRETO, Déborah Cristina M.; MATSUO, Tiemi. **Estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil**: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar Educacional*. Vol. 14 nº 1. Campinas, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100011>. Acesso em 03/07/2015.
- SILVA, Daniele N.H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SILVA, Santa Rosa de Lima e. **Educação Infantil e Linguagem**: a importância da aquisição da linguagem na pré-escola. Guarabira: UEPB, 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/4970/1/PDF%20-%20Sandra%20Rosa%20de%20Lima%20e%20Silva.pdf>. Acesso em 27/07/2015.
- STAMPA, Mariângela. **Aprendizagem e Desenvolvimento das Habilidades Auditivas** – Entendendo e praticando na sala de aula. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
- VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.