

Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches

Gisela Wajskop¹

¹Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. Este artigo visa contribuir para a reflexão sobre as relações entre a brincadeira de *faz-de-conta* e a aprendizagem da linguagem oral em contextos narrativos significativos em creches. Pretende apresentar, por meio de exemplos e resultados de pesquisa-ação em curso, como uma narrativa emergente pode ser construída pelas crianças, coletivamente, em suas brincadeiras a partir da leitura em voz alta de livros literários pelos professores. Os resultados revelam a integração entre brincar e aprender, dois lados da mesma moeda quando mediados pela literatura infantil que fornece repertório linguístico e semântico significativo às produções expressivas e comunicativas das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem pela Brincadeira. Brincar e Letramento. Brincar em Linguagem Oral. Livros Infantis. Creches.

ABSTRACT – Children’s Oral Language and Literacy Play in Day Care Centers. This article seeks to contribute to the reflection of the relation between children’s make-believe play and oral language learning in meaningful narrative contexts in day care centers. By providing examples of ongoing action research, it aims to present how children can collectively construct an emerging narrative during their playtime from teachers reading literary books aloud. The results reveal the correlation between playing and learning, which are two sides of the same coin when mediated by children’s literature as it supplies a meaningful linguistic and semantic repertoire for children’s expressive and communicative production.

Keywords: Play-Based Learning. Play and Literacy. Play in Oral Language. Children’s Books. Day Care Centers.

Introdução

O investimento nos três primeiros anos de vida, seja em programas educacionais ou por meio de ações pontuais junto às famílias, vem adquirindo enorme importância, na última década, em quase todos os países e por meio de suas políticas governamentais. No Brasil, constata-se uma crescente valorização da criança pequena como sujeito histórico e de direitos que “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). O documento legal mais recente que define as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil 2010) destaca, nessa direção, que têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches, considerando, entre outros aspectos, a relevância da linguagem verbal assim como da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento da criança e na sua inclusão no mundo cultural.

No entanto, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para implantar e implementar, na prática das creches, programas de qualidade condizentes com estes marcos legais para a educação infantil da nova democracia brasileira. Estudos recentes sobre qualidade das creches no Brasil (Campos et al., 2011) revelam que, apesar de o Ministério da Educação ter desenvolvido orientações obrigatórias (Brasil, 2010) e parâmetros indutivos nacionais da qualidade da educação infantil (Brasil, 2001; 2006; 2009), o trabalho pedagógico cotidiano implementado nas instituições é, ainda, muito empobrecido, especialmente no que se refere a leitura, a oralidade e às brincadeiras infantis (Campos; Coelho; Cruz, 2006; Kramer, 2009; Medeiros, 2013).

Apesar disso, sabe-se que a frequência e permanência em creche de qualidade constituem-se em fator de equidade social e “[...] esses efeitos são tão mais positivos quanto melhor a qualidade dessa educação” (Campos, 2011, p. 29). O impacto de uma creche de qualidade é mais significativo para as crianças mais pobres, pois a instituição educativa pode oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento cultural, social, cognitivo, afetivo e emocional, nem sempre acessíveis no interior de suas famílias de origem (Barros et al., 2009). Isso significa, também, que a frequência às creches pode oferecer às crianças ambientes letrados ricos em experiências de experimentação, exploração, investigação e brincadeiras que lhes possibilitem crescer e desenvolver-se de maneira criativa e protagonista.

A frequência em creches e pré-escolas de qualidade contribui, também, para o sucesso nos anos iniciais da escola básica (Campos, 2011) e resultados de pesquisas reforçam a tendência de que creches de baixa qualidade não conseguem ter efeitos significativos no desempenho educacional, nem presente (Amaro et al., 2015) nem posterior, das crianças (Barros et al., 2009). Para o autor, “[...] poucas dimensões, mais especificamente a qualidade das atividades e a estrutura do programa, têm um impacto considerável no desenvolvimento da criança” (Barros et al., 2009, p. 227).

Em recente publicação que analisou trabalhos acadêmicos sobre creches, as autoras Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) constataram que a grande maioria desses trabalhos evidenciam problemas no âmbito da infraestrutura, dos materiais, da programação e da formação dos profissionais de educação infantil. Apontavam, também, para a necessidade de oferta de instituições de qualidade que respeitem as crianças e assegurem ambientes e experiências positivas para seu desenvolvimento.

Outros trabalhos destacam a formação docente inicial precária como fator que cria dificuldades em consolidar, na prática, uma concepção de qualidade. Tais trabalhos revelam que os professores iniciantes não têm qualificação necessária para desenvolver trabalho educativo de qualidade, principalmente, com as crianças pequenas atendidas em período integral nas creches (Campos, 1999; 2003; Gatti, 2010; Kishimoto, 2005). Soma-se à precariedade dos cursos de formação a falta de uma definição mais clara do perfil do profissional para atuar com crianças pequenas (Gatti, 2010). Em artigo que analisa dados obtidos em levantamento de pesquisas empíricas sobre a qualidade da educação infantil nas instituições brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) demonstram que as educadoras de creche têm dificuldade em superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças. Em outro trabalho, Campos et al. (2011) revelam que, na prática, a maioria das creches brasileiras ainda apresenta dificuldades em oferecer ambientes e contextos lúdicos e linguísticos significativos que possam incluir as crianças no mundo letrado, seja por meio de um trabalho mais sistemático com a oralidade ou com a leitura, seja em situações de comunicação real nas quais a linguagem é necessária. Além disso, segundo as autoras (Campos et al., 2011) são raras as instituições que possuem programas de qualidade que oferecem simultaneamente experiências enriquecedoras para as crianças e apoio à formação em serviço de seus profissionais para que sustentem esses mesmos programas.

Considerando o panorama descrito acima, este artigo pretende apresentar parte dos resultados de uma investigação-ação em curso em 4 centros de educação infantil conveniados do município de São Paulo. Inspirada no projeto canadense desenvolvido pelo NOWPlay Project¹ (Peterson et al., 2010), este artigo analisa parte dos resultados obtidos na pesquisa-ação compartilhada com os profissionais de creche envolvidos. Foi utilizada como estratégia de formação continuada e buscou aprofundar, nas práticas docentes, a ideia da centralidade da brincadeira nas aprendizagens de crianças pequenas.

Enquadramento Teórico

Em relatório técnico sobre recente consulta a respeito da qualidade da educação infantil (Campos; Coelho; Cruz, 2006), a influência das experiências oferecidas às crianças na qualidade de sua expressão oral pode ser evidenciada. De acordo com o trabalho citado “[...] as crianças

que têm oportunidades de ouvir explicações, opiniões, justificativas, histórias e são estimuladas a fazer o mesmo utilizam frases muito mais longas e elaboradas” (Campos; Coelho; Cruz, 2006, p. 74). Essa mesma pesquisa revelou que a maioria das crianças pobres entrevistadas fala por meio de frases muito curtas, sendo boa parte restrita a uma palavra apenas. Sugerem que o fato “[...] pode estar associado ao tipo de trabalho empobrecido com a oralidade, que é realizado na maioria das instituições que atendem crianças pobres em nosso país” (Campos; Coelho; Cruz, 2006, p. 75).

Estudos demonstram, por outro lado, que contextos autênticos de brincadeiras de faz-de-conta podem melhorar a aprendizagem da linguagem oral e do processo de letramento das crianças (Peterson, 2010; Pellegrini; Galda, 2000; Sawyer; DeZutter, 2009). Simultaneamente, esses contextos podem informar as práticas pedagógicas servindo, assim, também, como conteúdo para a formação profissional continuada.

O uso significativo da linguagem em contextos culturais específicos, criados por professores e educadores, pode propiciar às crianças situações para que aprendam as expectativas, significados, valores e perspectivas da cultura na qual vivem. Além disso, propicia o enriquecimento do vocabulário, a gramática, a fonologia e a semântica fundamentais para o desenvolvimento linguístico das crianças (Soares, 2013; Teberosky; Jarque, 2014; Peterson, 2014; Elkonin, 1987; Goncú, 1999).

A hipótese que deu origem a esse trabalho é de que pode existir um enriquecimento da brincadeira de faz-de-conta e da aprendizagem da linguagem oral infantil quando as crianças podem participar de experiências bem sucedidas de leitura em voz alta de livros literários por adultos. Consideramos que a leitura em voz alta pode fornecer modelos linguísticos e imaginativos para que as crianças os incorporem em suas brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento do letramento e, mais especificamente, da ampliação das capacidades orais comunicativas e das narrativas lúdicas, podendo se estender à introdução da produção escrita espontânea.

Nessa perspectiva esse trabalho considera três conceitos interligados, descritos abaixo, quais sejam: (1) Aprendizagem infantil baseada na brincadeira; (2) Linguagem oral como fundamento da aprendizagem cultural; (3) Avaliação e acompanhamento culturalmente relevantes.

(1) *Aprendizagem infantil baseada na brincadeira* – A centralidade da brincadeira de faz-de-conta nas aprendizagens da criança na educação infantil tem sido preocupação de diversos autores (Bodrova, 2008; Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Goncú, 1999; Pellegrini; Galda, 2000; Wajskop, 2004, 2012; Wajskop; Peterson, 2015) e tem estado presente em diversas políticas públicas, tanto no Brasil (Brasil, 2010) como em países que oferecem bons modelos internacionais de educação infantil tais como Austrália e Canadá (Australia, 2009; Ontario, 2010-2011). De acordo com documento oficial recente para consulta pública as interações e as brincadeiras de faz-de-conta, em especial, são as principais atividades onde ocorrem as aprendizagens infantis e estão presentes tanto “[...] nas explorações de objetos e de elementos da natureza, no reconhe-

cimento dos comportamentos dos parceiros, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada” (Brasil, 2016, p. 19-20).

Considera-se, para fins deste artigo, que a brincadeira é tanto prática social quanto linguagem particular da infância e, a partir daí, pode tanto representar um momento privilegiado nas aprendizagens infantis como pode se transformar em uma estratégia de ensino que colabora tanto no desenvolvimento da capacidade criativa como narrativa das crianças. Em suas brincadeiras, especialmente as denominadas de faz-de-conta, onde assumem as crianças diferentes papéis, elas podem desenvolver a linguagem explícita letrada, a metalinguagem – consciência do funcionamento da linguagem – assim como diversas narrativas baseadas na gestualidade, na manipulação de objetos e na expressão oral. Esses elementos linguísticos são muito importantes para o processo de aprendizagem da linguagem oral e da alfabetização, além de contribuir para que as crianças se desenvolvam cultural e individualmente (Pellegrini; Galda, 2000).

(2) *Linguagem oral como fundamento da aprendizagem cultural* – As teorias sócio-construtivistas (Elkonin, 1987; Goncú, 1999; Vygotsky, 1984, 2003), baseadas na ideia de que a aprendizagem ocorre em contextos sociais estão na base desse trabalho. De acordo com Peterson (2014, tradução livre) é pelo uso cotidiano e ordinário da linguagem com os pais, irmãos e irmãs, crianças da vizinhança, em casa, na rua e no parque, nas lojas, nos trens e nos ônibus, que se transmite, para as crianças, as qualidades essenciais de uma sociedade e da natureza social humana. (Soares, 2013; Teberosky; Jarque, 2014). Assim, a leitura em voz alta de livros literários foi priorizada para a criação de um contexto cultural particular – uma prática social real – a ser implementado pelos professores de maneira sistemática e acompanhada, de forma a criar condições de experiências linguísticas e imaginativas para além dos cotidianos infantis familiares.

(3) *Avaliação e acompanhamento culturalmente relevantes* – O acompanhamento das crianças e a avaliação de suas conquistas devem envolver o uso da linguagem na vida cotidiana e ser culturalmente e linguisticamente apropriados, tendo em vista, também, sua relação com as brincadeiras propostas. A avaliação dos progressos da linguagem das crianças é feito por meio do desenvolvimento de instrumentos de registro, pelas professoras², das narrativas significativas criadas em contextos de brincadeiras. O desenvolvimento da linguagem das crianças vem sendo avaliado em contextos autênticos de brincadeiras de faz-de-conta ao longo da investigação e em várias ocasiões na sala de aula. Pretende-se assim, informar as práticas pedagógicas de maneira a contribuir com as aprendizagens das crianças, servindo, também, como conteúdo de formação dos profissionais envolvidos. Em vez de fornecer rótulos, diagnósticos para a classificação das crianças, o acompanhamento do desenvolvimento da linguagem em contextos de brincadeira, em situações de interações dirigidas pelo adulto ou aquelas que ocorrem espontaneamente entre os pares tem informado as práticas peda-

gógicas docentes de maneira a intervirem para o enriquecimento das experiências infantis (Peterson, 2010).

Metodologia

A presente investigação vem sendo realizada nas creches da Associação Recreativa e Cultural Turma da Touca, localizada na zona sul do município de São Paulo. É objeto de Pós-Doutoramento da autora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação: Formação de Formadores da PUC/SP.

A escolha da Associação como campo da pesquisa teve duas razões: a primeira refere-se à relevância da *Turma da Touca* para a história das creches no município de São Paulo na década de 1970. A instituição foi criada como resultado das lutas e mobilizações feministas na zona sul de São Paulo no âmbito do *Movimento da Luta por Creches* (Rosemberg, 1984), revelando-se como uma importante liderança na cidade, cujos impactos podem sentir-se até hoje. A segunda razão da escolha pela *Turma da Touca* remete à participação da autora em períodos diferenciados de sua história institucional.

O cenário e a história da *Turma da Touca* orientaram a opção metodológica pela pesquisa-ação (André, 2001; Tripp, 2005), de maneira a responder aos anseios institucionais associados tanto à formação de professores quanto à elaboração de um programa pedagógico voltado para o desenvolvimento da linguagem e da brincadeira de faz-de-conta das crianças pequenas em creches. Nessa perspectiva, a metodologia adotada considerou que a investigação requer ação tanto nas áreas da prática pedagógica quanto da pesquisa científica (Tripp, 2005), distinguindo-se dos demais tipos de investigação pela estreita cooperação entre a pesquisadora e os participantes representativos da situação investigada. Tal como Tripp (2005) consideramos, a pesquisa-ação educacional uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam aprimorar suas práticas investigativas e de ensino e, em decorrência, o aprendizado das crianças. Tripp (2005) considera importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, cujo termo genérico representa qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Nessa perspectiva, temos desenvolvido um trabalho associado à reflexão e ao registro das e sobre as práticas docentes, investigando como o uso das narrativas pessoais associadas às primeiras podem impactar na mudança de postura e visão da profissão.

A investigação-ação em questão visa compreender, em um processo colaborativo, como desenvolver e implementar, no contexto institucional, um programa de qualidade que ofereça, simultaneamente, experiências lúdicas e linguísticas enriquecedoras para as crianças e

apoio à formação em serviço de seus profissionais para que sustentem esses mesmos programas de maneira autoral, coletiva e protagonista. Nossa investigação vem tentando responder às seguintes questões:

(1) Quais os conteúdos e estratégias pedagógicas são necessários construir coletivamente para integrar os conhecimentos trazidos pelas crianças em suas brincadeiras com o desenvolvimento do letramento e, mais especificamente, da oralidade das crianças de 3 e 4 anos?

(2) Como as crianças desenvolvem suas narrativas no entrelaçamento da brincadeira e da linguagem oral? Como podem aperfeiçoar isso? Sua linguagem oral é enriquecida a partir da participação de leitura de livros literários em voz alta? De que maneira?

O processo investigativo, em curso desde março de 2015, envolve 285 crianças entre 03 a 03 anos e 11 meses, agrupadas em 15 salas sob a responsabilidade de 28 professoras. As crianças são atendidas em período integral em 4 creches localizadas nas periferias pobres da zona sul paulistana. 8 gestores e 28 docentes e auxiliares, totalizando 36 pessoas, estão envolvidas na investigação.

Os dados qualitativos estão sendo coletados de maneira a informar as questões colocadas e os objetivos da investigação. São coletadas observações de crianças em situações de brincadeira livre e de faz-de-conta e de leitura em voz alta de livros literários pelos professores. Tratou-se de obter o maior número de observações de crianças em situações de brincadeira – antes e depois de um trabalho com livros literários – de maneira a que fossem analisadas nos encontros de formação. Estão sendo coletados vídeos, fotografias, desenhos, escritas espontâneas e gravações de interações verbais infantis para análise. As professoras coletaram, até hoje, 15 vídeos de duração média de 1 a 3 minutos cada e diversos materiais produzidos pelas crianças. Foram realizados 15 encontros coletivos de formação nos quais o material coletado foi apresentado e discutido em pequenos ou grandes grupos à luz dos parâmetros teóricos. Ferramentas da internet e aplicativos, tais como *Whatsapp*, *Google docs*. e *Facebook* são utilizados para socialização de impressões, fóruns de discussão e postagem de material garantindo a construção coletiva e colaborativa da proposta pedagógica.

Cenário da Linguagem Oral das Crianças

Em uma primeira visita realizada nas unidades observamos, com prazer, a existência de espaços, rotinas e atividades diferenciadas da maioria das instituições de atendimento a esse nível de ensino, ao contrário do relatado na maioria das creches brasileiras em recente pesquisa (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006). Encontramos coordenadoras e diretoras cientes de seu papel nas instituições, revelando manterem coerência nas atividades pedagógicas que respeitam as crianças e suas famílias.

Constatamos, após 20 anos de sua implantação, que as *Livreiras*³ ainda são usadas em todas as salas e os livros são diariamente mani-

pulados por bebês e crianças, às vezes lidos pelos adultos em voz alta. Há uma prática corrente de contar histórias com base nas imagens dos livros. Como parte da investigação, foram fotografadas e gravadas em vídeo algumas crianças brincando em ambientes⁴ de cabelereiro, casinha, escolinha, com castelos de brinquedo, bonecas, carrinhos.

Em uma das salas registradas em vídeo, dentre as 18 crianças presentes, pudemos observar que 4 delas mal falavam. Em outra sala, composta por 17 crianças, observamos uma atividade na qual as crianças precisavam ler o próprio nome e o do colega, escritos em fichas revelando uma metodologia ainda bastante escolarizada. Nessa classe apenas 3 crianças leram todos os nomes enquanto as demais só leram o próprio nome e 5 delas pareciam brincar de adivinhá-los.

Este material serviu de ponto de partida para uma discussão na equipe sobre o trabalho realizado com as crianças associado ao desenvolvimento da linguagem oral e ao aprendizado da leitura baseados em livros literários e em brinquedos. As cenas projetadas e discutidas em um dos encontros de formação mostraram as crianças brincando espontaneamente com temas da vida real, expressos por meio do uso de frases ou palavras significativas tais como: *vai tabalá, agola? eu vou ficá cuidando do nosso nenê... já voutô do tabalo? dómi filho...*⁵. Ao mesmo tempo em que as expressões usadas pelas crianças para brincar foram tomadas como reveladoras de seus conhecimentos sobre a vida cotidiana, elas também nos revelaram a construção de uma linguagem explícita importante. Enquanto brincavam, as crianças usavam a linguagem oral para explicar aos seus parceiros as ações lúdicas que estavam desempenhando.

Numa dessas cenas, pode-se observar uma menina e um menino que manipulam, lado a lado, ele: um pedaço de massinha, um elefantinho de borracha e uma panelinha, e ela: uma boneca e um pedaço de massinha. O menino come um pouco da massinha e usa uma panelinha para fingir dar de comer a um pequeno elefante de borracha. A menina tem a boneca (sem roupa) no colo enquanto manipula sua massinha. O menino se aproxima e pergunta: *ELE fez cocô?* – enfatizando o gênero masculino em sua fala – ao que a menina responde: *ELA fez!* Depois vira sua boneca e começa a mexer nela, quando se vê claramente o pênis do boneco. O menino aponta, rindo, para o pênis, tentando mexer nele. A menina diz: *é MINHA bebê!* E senta a boneca defronte de si (Wajskop, 2015).

Pode-se constatar, neste caso, que a brincadeira permitiu ao par de crianças, enquanto usavam palavras para construir o enredo da brincadeira, também, refletir em ação sobre o significado dessas mesmas palavras quando no uso contextualizado, no caso sobre o genital da boneca e o gênero designado a mesma.

Em outra cena,

[...] enquanto a menina dá de comer ao boneco, o menino diz: 'qué chupeta!' Ao que a menina argumenta: 'qué chupeta? Tó!' entregando-lhe um 'aviãozinho carrinho'. O menino coloca o objeto imediatamente na boca

chupando a ponta como uma chupeta. A menina o observa e quando ele se aninha ao seu lado, ela diz, tocando em seu rosto: 'agora vai dumi!' Depois de alguns segundos o menino diz: 'já acodei. Acodei!'
Menina: 'acodô?'
Menino: 'acodei! vô pá escola!'
Menina: 'vai pá escola?'
Menino: 'vô tabaiá!' (Wajskop, 2015).

As duas cenas acima evidenciam uma evolução da narrativa das crianças em direção a enredos associados a cenas cotidianas conhecidas – dormir, chupar chupeta, trabalhar – acompanhadas de:

- gestos e sons;
- nomeação explícita de objetos cujo significado é transformado pela linguagem;
- definição de papéis pelo uso de linguagem apropriada e negociada;
- diálogos e enredos a partir de contextos específicos.

Também se pode constatar que nessa interação entre a menina e o menino, algumas exigências tiveram de ser cumpridas para que a brincadeira se mantivesse por mais de 4 minutos sem interrupção:

(1) os dois tiveram de comunicar com clareza o significado das transformações lúdicas imputadas ao objeto, aos gestos ou ações para que seu par o aceitasse, tal como no caso em que a menina informou que, apesar do pênis do boneco, ele estava sendo usado como a *sua bebê*;

(2) essas clarificações e definições negociadas, tais como a definição do gênero da boneca assim como a decisão de que o menino iria trabalhar e não iria à escola tomaram parte importante do tempo da brincadeira, constituindo-se como uma narrativa construída em processo e espontaneamente.

Primeiros Resultados a Partir da Introdução dos Livros Literários

O que se colocou para a equipe, a partir das cenas anteriores, porém, foi o fato de que (1) todas essas questões passem despercebidas pelas professoras no cotidiano docente, demandando observação mais apurada e documentação pedagógica mais criteriosa (Edwards; Gandini; Forman, 2016); (2) essa cena se sustenta em conhecimentos cotidianos a serem ampliados e transformados. Como consequência, foi encaminhado um trabalho mais sistematizado e intencional com as *Livreiras*. A leitura em voz alta de livros literários foi definida como a estratégia mais adequada para a ampliação do universo linguístico das crianças

Nos encontros de formação subsequentes, professoras e auxiliares escolheram títulos literários para ler em voz alta para as crianças cujo critério principal fosse os aspectos linguísticos e estéticos dos textos ao contrário dos critérios morais de uso corrente⁶. A opção pela leitura em voz alta se deveu, principalmente, ao fato de que na maioria

das salas as histórias são contadas pelas professoras, cada uma a seu modo, com muita mudança do uso das palavras e eventualmente do seu significado no próprio texto. Discutimos sobre o fato de que a contação é prática corrente nas creches, pois facilita o contato infantil com livros literários, especialmente quando as educadoras são pouco letradas. Apesar disso, a equipe decidiu que ler em voz alta seria a melhor estratégia pedagógica para enriquecer as brincadeiras, criando também oportunidades para que as crianças pensassem sobre a linguagem escrita. A leitura em voz alta visa manter a identidade da narrativa e sua estabilidade a partir do texto escrito que pode, dessa maneira, oferecer um ambiente de letramento, introduzindo as crianças ao texto, ao som, a escrita e ao significado das palavras.

Em consonância com estudos na área (Cullinan; Galda, 2000, tradução livre) concluímos pelos benefícios da leitura em voz alta como estratégia de ensino, quais sejam:

- Promove oportunidades das crianças ouvirem textos escritos com fluência;
- Aumenta o vocabulário das crianças que, ao ouvirem novas palavras em textos interessantes podem usá-las em outras situações significativas;
- Proporciona diversidade de modelos de narrativas, tais como rimas, relatos, descrições, etc.;
- Aumenta o repertório de experiências relatadas e conhecidas, por meio das situações e personagens apresentadas;
- Permite às crianças fazerem conexões entre livros por meio de comparações de estilos de escritas, reconhecimento dos autores auxiliando-os a compreenderem o que fazem os escritores;
- Oferece modelos de manuseio do objeto e de como folhear as páginas;
- Ajuda as crianças a desenvolverem suas próprias ideias sobre a escrita, mais particularmente sobre sua regularidade, pois podem compreender que as palavras são sempre as mesmas, independente de quantas vezes as histórias são lidas.

Foram lidos e escolhidos livros centrados em rimas, outros textos narrativos baseados em histórias de piratas e de circo e outros ainda textos descritivos ou ficcionais sobre animais diversos. A partir daí, os participantes planejaram atividades para um mês de trabalho com os grupos. A regularidade das atividades permitiu que se observasse o impacto da leitura dos livros nas brincadeiras e no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Leram e mostraram as figuras, discriminando-as da escrita, várias vezes e por vários dias, evitando contar de memória. Proporcionaram situações para que as crianças pudessem vivenciar experiências de letramento a partir da familiaridade com o livro literário⁷ como portador de texto. Para isso, as professoras, também, apresentaram-lhes o nome dos autores e ilustradores, conversando sobre a autoria e as marcas dos gêneros dos livros. Das várias experiências desenvolvidas e apresentadas em Seminário Final de Formação, apenas

um mês depois do início da investigação, escolhemos uma delas para exemplificar os resultados do trabalho com a leitura do livro *Fred Fedorento* (Postgate, 2010)⁸.

Fred Fedorento

Assim como a maioria de suas colegas, a professora da turma levou para a sala um dos livros do acervo institucional, recém-atualizado, escolhido no encontro de formação. Ela escolheu o título *Fred Fedorento*, livro de rimas divertidas que contam as travessuras de Fred Fedorento, um cachorro que adora brincar no meio da sujeira. Ele vive emporcalhado, fuçando as lixeiras e rolando na lama. Sua escolha buscou responder às curiosidades e gostos das crianças de sua turma. A escolha das rimas visava ampliar as possibilidades linguísticas das crianças, auxiliando-as na ampliação e uso vocabular por meio de uma história divertida e de fácil identificação.

Em atenção ao projeto em discussão, a docente leu a história várias vezes para as crianças. Após a primeira leitura, as crianças produziram um desenho coletivo, seguido da produção individual de livrinhos, de forma a que pudéssemos avaliar suas aprendizagens. A maioria delas garatujou e não observamos a presença de nenhum tipo de relação com a história lida e sequer constatamos o aparecimento de escrita espontânea.

Em seguida, a docente propôs diversas atividades de maneira a integrar o livro e sua narrativa na história da turma: trouxeram um cachorro e uma tartaruga para observação e exploração de suas características animais tais como a textura dos pelos, as formas do focinho, número de patas, estabelecendo uma comparação com as informações fornecidas pela ficção lida. Nessa situação, pode-se constatar que as crianças usaram novas palavras aprendidas do livro para descrever e comparar os animais reais observados. O que mais lhes chamou a atenção foi a diferença entre os pelos do cachorro e o casco da tartaruga. Além do mais, usaram a palavra focinho e bigode, presentes no texto e novas para a maioria das crianças, para descrever e diferenciar os cachorros: o real do ficcional. Em outro momento, a professora propôs a confecção de um boneco do Fred em papel machê, garrafas de plástico e tampinhas para que brincassem posteriormente: experimentaram, em atividades diversas, produzir a cor do pelo na mistura de tintas e modelar o focinho, as patas e o rabo com papel machê. Durante essa atividade, entre produzir e imaginar o boneco do livro, as crianças contaram com a ajuda da professora, mas, principalmente, puderam antecipar e planejar a atividade utilizando-se de frases e palavras com apoio do texto lido. Depois disso, Fred ficou, ao lado do livro, disponível para brincar (Imagem 1).

Imagem 1 – Exploração do Boneco pela Turma



Fonte: Elaboração da autora.

O livro ficou na *livreira* à disposição das crianças, que o utilizaram de diversas maneiras: folhearam sozinhas, em duplas ou em trios, reproduzindo as práticas de leitura utilizadas pela professora; brincaram de ler em voz alta para si e para os amigos (Imagem 2). A professora registrou as crianças corrigindo-se mutuamente quando expressavam oralmente frases oriundas do livro, na tentativa de reproduzir fielmente o texto escrito lido pela professora.

Imagem 2 – Brincar de Ler



Fonte: Elaboração da autora.

No processo vivenciado ao longo de um mês, além de observar e registrar as falas das crianças, a professora produziu bloquinhos em formato de livros para que desenhassem, individualmente, nele. Muitas delas registraram, à sua maneira, o título e o nome do autor. Também,

ao lado de desenhos, mais elaborados agora, a maioria das crianças introduziu espontaneamente, formas diferenciadas de escrita.

Brincadeiras ao ar livre e no interior da sala ganharam novos objetos e personagens: Fred, o cão; uma tartaruga; a Tia-avó Branca, personagem da história; um tanque de lavar roupas imaginário, dentre outros. A professora relatou que novas palavras passaram a ser usadas pelas crianças em seus diálogos enquanto brincavam de lavar e estender roupa em varais ou enquanto passeavam com o cachorro-boneco, tais como: fedorento, encardido, pelos, patas, focinho e bigode, que passaram a integrar novas narrativas produzidas em suas brincadeiras e diálogos. Fedorento, o livro e o boneco, passaram a qualificar suas práticas orais e suas brincadeiras de faz-de-conta quando as crianças reproduziram, espontaneamente, frases inteiras do livro como se fossem suas.

Análises Preliminares

É de longa data que se conhece as vantagens emocionais, afetivas, cognitivas, culturais e sociais das brincadeiras de faz-de-conta para as crianças. Atividade que se constitui por e na linguagem infantil; é uma oportunidade sem igual das crianças, sozinhas ou em grupo, experimentarem e usarem suas capacidades de transformar, por meio das palavras, os significados de objetos, gestos e ações. Ao usarem um apoio concreto – objeto, brinquedo ou gesto – para imaginarem na brincadeira, as crianças agem, pela primeira vez, dissociadas do significado literal da palavra, criando novas relações semânticas entre o que veem e o que significam para agir.

Nesse processo, para alguns autores, desenvolve-se uma rica relação entre a brincadeira e a construção das narrativas infantis (Pellegrini; Galda, 2000). Na brincadeira as crianças podem compreender novos conhecimentos e crenças (representações da realidade) assumindo diferentes papéis ou personagens.

Para adaptar o uso de objetos para o faz-de-conta (o aviãozinho que se transformou em chupeta, em uma das cenas descritas acima) as crianças tiveram de acessar algumas habilidades cognitivas meta-representacionais (quando um objeto é representado como algo mais, na mente de cada um) para construir a própria brincadeira, ao longo de interações espontâneas observadas. (Smith, 2009). Fazendo uso de objetos, brinquedos ou ações semânticas, as crianças puderam se colocar no lugar de outros e criar diálogos imaginativos fizeram emergir uma narrativa improvisada e colaborativa entre elas. Exemplo disso é o caso em que acrescentaram o cãozinho Fedorento, a Tia-avó Branca ou a tartaruga como personagens de brincadeiras de casinha e de lavar roupa com os quais aprenderam a conviver por meio do livro.

Durante várias brincadeiras, podem-se constatar duplas, trios ou quartetos de crianças reproduzindo frases do texto, tais como: *O Fedorento vai tomá banho! [...] Não! é a Tia Banca que mandô ele!* ou, por exemplo: *Ele foi enganadu! Vamu lavá ele? Tá todú incadidu!* etc., a partir

dos quais uma nova narrativa foi sendo criada progressivamente em um elevado processo cognitivo e linguístico no qual as crianças cresceram e mudaram as falas e os próprios papéis em um contínuo desenvolver indeterminado.

Observamos as crianças modificarem os significados de alguns brinquedos – por exemplo, ao desconsiderar o sexo do boneco e denominá-lo pelo artigo feminino ELA. Dessa maneira, as crianças puderam desenvolver alto grau de letramento, pois tiveram de pensar, comunicar e negociar com seus pares as palavras usadas para modificar os objetos para brincar.

Após a leitura em voz alta, constatamos que Fred, o boneco do cãozinho, passou a fazer parte das brincadeiras. Com a mediação do boneco, as crianças se utilizaram de novas palavras em interações lúdicas acordadas. O texto do livro ampliou o repertório oral das crianças que permitiu que enriquecessem suas brincadeiras para além dos objetos conhecidos e presentes na sala.

Nossa investigação, ainda em curso, tem revelado que, do mesmo modo que brinquedos realísticos tais como uma boneca, a leitura de livros literários – especialmente histórias de ficção com temas conhecidos e em forma de rimas como o de um cãozinho – oferece conteúdos para as brincadeiras. A leitura em voz alta estimula as crianças a conversarem e a brincarem como se fossem os personagens das histórias, criando oportunidades para a compreensão das narrativas orais enquanto brincam com elas.

Nosso estudo indica similaridades com trabalhos anteriores (Istomina apud Bodrova, 2008) que compararam o número de palavras que as crianças conseguiam lembrar e usar durante uma brincadeira de faz-de-conta de mercearia com o número de palavras usadas em atividades didáticas experimentais clássicas. No referido trabalho, um número maior de palavras foi usado pelas crianças como itens de uma lista de compras enquanto na atividade experimental as mesmas crianças memorizaram e repetiram menor número delas.

A exemplo dos resultados da leitura de *Fred Fedorento*, nossa investigação confirma que houve uma ampliação e diversificação do uso da linguagem oral pelas crianças nas situações de interações cotidianas. Mais importante, no entanto, foi constatar que suas brincadeiras foram enriquecidas e ampliaram, elas mesmas, as habilidades da linguagem oral e escrita em contextos narrativos significativos.

Considerações Finais

É tradicional, no mundo da educação infantil, criar espaços e oferecer o mais variado tipo de material para que as crianças brinquem livremente com um mínimo de intervenção adulta. Autores têm relatado, frequentemente, conflitos de interesses entre a brincadeira e o ensino (Rogers, 2011; Wajskop, 2012) como se ambas as atividades não fossem dois lados da mesma moeda. Essa divisão entre brincadeira e ensino, característica de várias práticas educativas encontradas em salas de

educação infantil, tem resultado em propostas inadequadas para as aprendizagens das crianças, inclusive da linguagem oral, pois ora tem impedido a integração da brincadeira com as práticas pedagógicas (Rogers, 2011) ora a didatiza para fins do ensino (Wajskop, 2012).

Nossa investigação, ao contrário, vem mostrando que atividades planejadas e intencionais com a literatura infantil, por meio de leitura de livros em voz alta podem fornecer às crianças rico repertório linguístico e imaginário. Os resultados analisados nos levam a crer que a brincadeira, inspirada e enriquecida pela literatura infantil lida em voz alta pelos adultos, nas creches, pode constituir-se em uma estratégia fundamental para a aprendizagem da linguagem oral infantil.

As brincadeiras analisadas revelaram ter impacto, também, no desenvolvimento do letramento e da alfabetização das crianças observadas. Ao utilizarem novas palavras e expressões aprendidas nos livros para nomear objetos e ações para brincar, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação, descrição e explicitação semântica ao mesmo tempo em que tomam consciência do significado de seu uso. Os livros lidos revelaram qualificar a linguagem oral das crianças em situações nas quais o uso de novas palavras foi necessário permitindo-lhes, também o desenvolvimento de uma consciência metalinguística – do significado das palavras – e a ampliação de suas capacidades imaginativas.

Rompendo com o mito do falso debate entre brincadeira e ensino, o estudo nos leva a reiterar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre a brincadeira, a linguagem e o letramento (Pellegrini; Ryzin, 2009). Constatamos que o ensino, por meio de intervenções de natureza cultural das professoras pode enriquecer e qualificar as brincadeiras infantis quando desenvolvem práticas pedagógicas intencionais da leitura em voz alta de livros literários nas creches. Nessa direção, pode-se afirmar que ao investir na ampliação do repertório linguístico e narrativo das crianças por meio da literatura infantil, a atividade do ensino pode criar condições para que, na brincadeira, as crianças possam se apropriar da linguagem letrada. Isso significa que, inspiradas e apoiadas pelos textos literários lidos por suas professoras, as crianças podem desenvolver habilidades de produzir e compreender a linguagem explícita e aprendida nas instituições de ensino enquanto brincam. Brincar se transforma em um exercício criativo da linguagem oral, onde as crianças podem usar novas palavras tomando consciência de que são unidades de sentido em contextos interativos lúdicos. Dessa maneira, mais do que comportamentos inatos, a brincadeira revela-se, também para as crianças, como uma atividade de linguagem.

Podemos concluir que ao enriquecer a linguagem oral por meio da leitura de livros literários, as professoras criaram oportunidades de tornar também a brincadeira, uma atividade letrada. Para terminar, vale ressaltar que ainda há muito por fazer nas salas pesquisadas, revelando que a apropriação de novas estratégias de ensino, que considerem os direitos das crianças às aprendizagens significativas e criativas, demanda tempo. Porém, um grande passo foi dado, indicando uma possibilidade de se construir coletivamente, no âmbito da instituição de educação in-

fantil, uma pedagogia baseada na literatura e no *brincar letrado* que cria oportunidades mais justas para as crianças pobres se apropriarem dos processos de comunicação, expressão e significados linguísticos pelo uso fluente e criativo da linguagem oral.

Recebido em 01 de fevereiro de 2016

Aprovado em 15 de julho de 2016

Notas

- 1 No Canadá, existe uma disparidade significativa entre crianças de origem Aborígenes e não-Aborígenes com relação aos resultados obtidos nas avaliações estandarizadas de alfabetização, aos progressos escolares assim como em suas colocações no final do Ensino Médio. Nessa perspectiva, investigar novas formas de significar a aprendizagem da língua oral e escrita dessas crianças tem sido uma prioridade das investigações no âmbito da Universidade em parceria com professores e redes municipais de ensino. O NOWPlay Project é um projeto de investigação coordenado pela Profa. Dra. Shelley Peterson (2014), pesquisadora do Ontário Institute for Studies in Education da University of Toronto (OISE/UofT) que atua nessa área de pesquisa e tem por objetivos: (1) Melhorar a literacia e o desempenho escolar de crianças aborígenes e não-aborígenes nas comunidades rurais do norte do Canadá; (2) Contribuir para contextualizar teorias sobre a linguagem oral e escrita no campo das escolas; (3) Acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita de 800 crianças ao longo de três anos; (4) Fortalecer e apoiar a o ensino e a investigação em comunidades aborígenes do norte do Canadá.
- 2 Os profissionais que trabalham diretamente com as crianças serão identificados no feminino, considerando serem as mulheres a grande maioria deles.
- 3 A presença de bibliotecas de sala foi o resultado de um trabalho de organização dos livros existentes nas unidades que, por iniciativa da equipe gestora e das educadoras, criaram um suporte de tecido com bolsões de plástico nos quais as capas dos livros pudessem ser vistos pelas crianças e que denominaram *Livreiras*, a exemplo das sapateiras nas quais se inspiraram para confeccioná-las.
- 4 Ainda que seja corrente nas instituições de educação infantil o uso dos termos *cantinhos* ou *cantos* para referir-se ao espaço para brincadeiras de faz-de-conta, utilizaremos o termo ambiente ou estações que condiz com a ideia de *ambientes de experiências*, definidos e propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2010). Os termos *cantos* ou *cantinhos* criam efeito contrário à intenção participativa infantil, remetendo à ideia de que atividades de brincadeira são *empurradas* aos cantos ou ângulos das salas, como atividades residuais com centralidade na ação do adulto.
- 5 Optamos por transcrever a fala das crianças da maneira como se expressam oralmente.
- 6 Em um 1º encontro de formação foi coletado 12 relatórios, em forma de carta para o pesquisador, representando 38 professoras presentes, organizadas em trios, argumentando o critério de escolha de um livro do acervo e uma proposta de atividade. Do total, pudemos constatar dois temas ou categorias interessantes associadas à escolha dos livros. Metade das cartas explicitaram temas disciplinares e de caráter moral como critério de seleção – ensinar a

pedir desculpas, preconceito, gênero e raça, autonomia, enfrentar o medo e ter responsabilidade – enquanto apenas a outra metade afirmou escolher o livro por suas características do gênero escrito: rimas, ilustrações, texto. Os resultados foram discutidos em grupo e explicitaram a força da moralidade presente na comunidade e a necessidade de aprofundar o papel da linguagem oral e dos livros literários como expressão emancipadora e expressiva mais do que moralizante das crianças. Esse novo critério foi decidido em conjunto.

7 O termo livro literário que inclui tanto a literatura infantil como os livros de não ficção está aqui sendo usado em contraposição ao livro didático, de acordo com definição de Magda Soares (Soares, 2013).

8 Agradecimento especial à professora da turma que cedeu e autorizou a publicação dos resultados do projeto realizado com as crianças em torno do livro *Fred Fedorento*.

Referências

AMARO, Livia Lúcio de Mattos et al. Child Development: comparison between children who attend or do not attend public daycare centres. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 170-176, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

AUSTRALIA. **Belonging, Being & Becoming**: the early years learning framework for Australia. Sydney: Australian Government Department of Education Employment and Workplace Relations, 2009.

BARROS, Ricardo de et al. A Importância da Qualidade da Creche para a Eficácia na Promoção do Desenvolvimento Infantil. In: SIMPÓSIO SOBRE APRENDIZAGEM INFANTIL, 2009, Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências. **Simpósios...** Rio de Janeiro: 2009. P. 212-230. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-2004.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

BODROVA, Elena. Make-Believe Play Versus Academic Skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, London, v. 16, n. 3, p. 357-369, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 08 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 abr. 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- CAMPOS, Maria Malta et al. A Contribuição da Educação Infantil de Qualidade e seus Impactos no Início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011.
- CAMPOS, Maria Malta. A Formação de Professores para Crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. Profissionais de Educação Infantil: desafios para a política educacional. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003. P. 151-161.
- CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia Vieira. **Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil**: relatório final. São Paulo, 2006. (Textos FCC, v. 26).
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2016.
- CULLINAN, Bernice; GALDA, Lee. Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. In: STRICKLAND, Dorothy; MORROW, Lesley Mandel. **Beginning Reading and Writing**. New York: Teachers College Press, 2000. P. 134-142.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ELKONIN, Daniil. Problemas Psicológicos del Juego en la Edad Preescolar. In: SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. P. 83-102.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/166345871/Gatti-Formacao-de-Professores-No-Brasil>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- GONCÜ, Artin. **Children's Engagement in the Word**: sociocultural perspectives. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a Formação de Professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto28.html>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um Desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

MEDEIROS, Franciely Joice. **O Brincar nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação para a Educação Infantil**: análise de aspectos relevantes para o desenvolvimento da criança 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/FRANCIELY_JOICE_MEDEIROS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

ONTARIO. **The Full-Day Early Learning**: kindergarten program. Ontario: Ministry of Education, 2010-2011. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten_english_june3.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

PELLEGRINI, Antony; GALDA, Lee. Children's Pretend Play And Literacy. In: STRICKLAND, Dorothy; MORROW, Lesley Mandel. **Beginning Reading and Writing**. New York: Teachers College Press, 2000. P. 58-65.

PELLEGRINI, Antony; RYZIN, Mark Van. Commentary: cognition, play and early literacy. In: ROSKOS Kathleen; CHRISTIE James. **Play and Literacy in Early Childhood**: research from multiple perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2009. P. 65-80.

PETERSON, Shelley et al. University Faculty, Colleagues and Teachers' Federation as Mentors in Collaborative Action research. **McGill Journal of Education**, Montreal, v. 45, n. 2, apr. 2010. Disponível em: <<http://mje.mcgill.ca/article/view/4644/6485>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

PETERSON, Shelley. **Goal And Project Description**. A Strict And Internal Use Paper. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education - University of Toronto, 2014.

POSTGATE, Daniel. **Fred Fedorento**. São Paulo: Editora Zastras, 2010.

ROGERS, Sue. Play and Pedagogy: a conflict of interests? In: ROGERS, Sue. **Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education**: concepts, contexts and cultures. New York: Routledge, 2011. P. 5-18.

ROSEMBERG, Fulvia. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/564.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016

SAWYER, Keith; DEZUTTER, Stacy. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and Literacy in Early Childhood**: research from multiple perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2009. P. 21-36.

SMITH, Peter. Pretend Play and Children's Cognitive and Literacy Development: sources of evidence and some lesson from the past. In: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and Literacy in Early Childhood**: Research from multiple perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2009. P. 3-19.

SOARES, Magda. Magda Soares Discute como Mediar o Processo de Aprendizagem da Língua Escrita. (Entrevista concedida a Antônio Gomes Batista). Plataforma do Letramento, 30 out. 2013. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-medar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e Continuidade entre a Aquisição da Linguagem e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/276/277>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 2003.

WAJSKOP, Gisela. O Papel da Brincadeira na Educação das Crianças Pequenas. **Avisa Lá**, São Paulo, v. 17, p. 9-15, 2004.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

WAJSKOP, Gisela. Diário de Campo (Registro em Vídeo). São Paulo, 29 jun. 2015. Mimeo.

WAJSKOP, Gisela; PETERSON, Shelley Stagg. Dramatic Play as a Meaning-Making and Story-Making Activity. **Early Childhood Education**, New York, v. 43, p. 17-20, 2015.

Gisela Wajskop é socióloga, Mestre e Doutora em Educação. Especialista em Educação Infantil e Formação de Professores. Atualmente participa do NOWPlay Project – OISE/UofT. É pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica De São Paulo e foi Professora Visitante no Ontario Institute for Studies in Education – University of Toronto (2014).

E-mail: giselawajskop@gmail.com