

Lúcia Sena de Sousa

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Letrar  
brincando no cotidiano na Educação de  
Infância**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 20**17**



Lúcia Sena de Sousa

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Letrar  
brincando no cotidiano na Educação de  
Infância**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção  
do grau de MESTRE

Orientação  
Prof. Doutora Maria José Araújo

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



***A criança é feita de cem***

*A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. (...)  
Dizem-lhe: que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

(Loris Malaguzzi, pedagogo italiano)



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que tem preenchido minha vida com seu incomensurável amor.

À Professora Doutora Maria José Araújo que, com sua sabedoria, fez com que a distância entre os países não a impedisse de compartilhar comigo seus conhecimentos de maneira doce e delicada.

Aos meus amigos e família que compreenderam o silêncio da minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

Aos professores e companheiros de classe pelos conhecimentos acadêmicos partilhados.

A toda equipe da escola pela gentileza e carinho com que me receberam no estudo empírico.

Em especial, às crianças pela sinceridade de seus gestos e espontaneidade de suas palavras que fazem preencher-me com a alegria que há em seus olhos.

A todos aqueles que, de uma ou de outra forma, contribuíram para a elaboração desta dissertação.



## RESUMO

Com esta pesquisa tentamos compreender as possibilidades de letrar brincando e a forma como é compreendida a ludicidade nas rotinas das crianças que frequentam um contexto de Educação de Infância no Brasil. É um estudo de caso de natureza qualitativa efetuado a partir do trabalho realizado em duas turmas de Pré II de uma escola de educação de infância situada no município de Cabo Frio-RJ. A entrevista semi-estruturada com quatro professoras e a observação direta com quarenta crianças, para além da recolha documental, foram as técnicas de recolha de dados selecionadas para aquisição de informação que permitiu a análise e a compreensão do decorrer do processo de letramento no cotidiano escolar. Buscou-se, desse modo, entender o papel do brincar no desenvolvimento do letramento no ensino das crianças. A análise de conteúdo do material recolhido foi baseada na categorização de Bardin (1975). Ademais, fora feita a revisão de literatura para sustentar teoricamente a temática em análise, realizada a partir de autores como Araújo (2004; 2012), Brougère (2003; 2010), Ferreiro (1993), Kishimoto (1999; 2002; 2015), Piaget (2010), Soares (2003; 2005) e Vygotsky (1991; 2003), entre outros. A análise do material coletado e a reflexão junto às referências teóricas apontam para a necessidade de ampliação na formação pedagógica no que concerne à importância do brincar e da atividade lúdica para o desenvolvimento das crianças, além da diversificação das possibilidades de letramento no referido nível de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ludicidade, Letramento, Infância



## **ABSTRACT**

Lududicity presents itself as the subject of this investigation in the school context of childhood education. An attempt was made to understand the possibilities of literacy by playing in school routines. Carried out by means of a case study, qualitative research was carried out in two classes of Pre II of a kindergarten school located in the municipality of Cabo Frio-RJ. The semi-structured interview with four teachers and the direct observation with forty students, besides the collection of documents, were the data collection techniques selected for the acquisition of information that allowed the analysis and understanding of the course of the literacy process in school everyday. In this way, we sought to understand the role played by playing in the development of literacy in the teaching of children. The content analysis of the collected material was based on the categorization of Bardin (1975). In addition, a review of the literature was made to theoretically support the theme under analysis, based on authors such as Araújo (2004, 2012), Brougère (2003, 2010), Ferreiro (1993), Kishimoto (1999, 2002, 2015) Piaget (2010), Soares (2003; 2005) and Vygotsky (1991; 2003). The analysis of the material collected and the reflection with the theoretical references point to the need for an increase in pedagogical training regarding the importance of playing for children's development, as well as the diversification of the possibilities of literacy in this level of education.

**KEYWORDS:** Playfulness, Literacy, Childhood



## ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1. investigações teóricas preliminares	11
2.1.1. O estado da arte	12
2.2. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL: marcos legais	19
2.3. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	34
2.4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	44
3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	53
3.1. Problema e Objetivos	53
3.1.1. Problema e sua justificção	53
3.1.2. Objetivos	55
3.2. Metodologia	55
3.2.1. Pesquisa qualitativa	58
3.2.2. Estudo de caso	59
3.2.3. Local de estudo	62
3.2.4. Participantes	69
3.3. Técnicas de recolha de dados a utilizar	70
3.3.1. Instrumentos de recolha de dados	70
3.3.2. Procedimentos adotados para a recolha de dados	72

3.4. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	76
3.4.1. Observação	76
3.4.2. Entrevistas	77
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
4.1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	86
4.2. Estudo de Caso: Observações Dos Alunos Do Pré II	88
4.2.1. Informações Preliminares	88
4.2.2. Descrição das observações diárias	90
4.3. Análise do conteúdo obtido através das entrevistas às professoras	101
4.3.1. Informações preliminares	101
4.3.2. Categoria 1: Professores da Educação de Infância	102
4.3.3. Categoria 2: Conhecimentos Didático-Pedagógicos	104
4.3.4. Categoria 3: Alfabetização e Letramento	106
4.3.5. Categoria 4: Materiais de Suporte	109
4.3.6. CATEGORIA 5: LUDICIDADE	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
<b>Outras referências</b>	128
7. APÊNDICES	132
7.1. Apêndice 1: Roteiro de Observação das crianças	132
7.2. Apêndice 2: Guião de entrevista semiestruturada com professores	135
7.3. Apêndice 3: TCLE PROFESSORES	139
7.4. Apêndice 4: TCLE RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS	141
7.5. Apêndice 5: Grelha de análise de conteúdo	143

7.6. Apêndice 6: Autorização assinada pela diretora da escola de e.i que permite a realização da pesquisa nas dependências da escola	145
7.7. Apêndice 7: Relatório individual do aluno (matemática, movimento e música)	146
7.8. Apêndice 8: Relatório individual do aluno (natureza e sociedade)	148
7.9. Apêndice 9 – Relatório individual do aluno (Linguagem oral e escrita)	150
7.10. Apêndice 10: Transcrição das entrevistas das professoras	152
7.11. Apêndice 11: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas das professoras preenchida	169
7.12. Apêndice 12: Roteiros de observação preenchidos	171



## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CEP: Comitê de Ética e Pesquisa

CFRB: Constituição da República Federativa Brasileira

DBEN: Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DMET: Declaração Mundial da Educação para Todos

E.I: Educação de Infância

EC: Emenda Constitucional

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCPSEF: Parâmetros Curriculares para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RETB: Relatório Educação para Todos no Brasil

RJ: Rio de Janeiro

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SEME: Secretaria Municipal de Educação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE: Unidade Escolar

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei n. 9394/96 .....	5
Tabela 2: Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública Brasil – 2012 e 2013 .....	25
Tabela 3: Agrupamento das questões da entrevista semiestruturada .....	75
Tabela 4: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas a adultos .....	83
Tabela 5: Quais recursos os professores utilizam para apoiar o planejamento das suas aulas? .....	110

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marcos globais acerca da Educação para Todos .....	3
Figura 2. Localização do Estado do Rio de Janeiro/ Localização do Município de Cabo Frio no Estado do Rio de Janeiro .....	63

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de frequência à escola - população de 0 a 5 anos entre os anos 2001 – 2012 .....	27
--	----

## 1. INTRODUÇÃO

O fortalecimento e crescimento da sensibilidade educativa e social para a educação de infância<sup>1</sup> - E.I - no Brasil é notório nas últimas décadas. Trata-se de um nível de ensino criado, inicialmente, com fins assistencialistas mas que foi evoluindo com preocupações associadas ao reconhecimento da forma como as crianças se apropriam do mundo. Conforme Kramer (1992), a educação de infância fora criada para o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, tais como, crianças abandonadas, órfãos, crianças em situação de pobreza e, posteriormente, em atendimento aos filhos das mães inseridas no mercado de trabalho. Esta perspectiva foi sendo abandonada para se considerar que todas as crianças, sem exceção, devem ter acesso à educação em contexto apropriado à sua idade (geração) e cultura, mas também em que esta seja reconhecida como uma pessoa, com identidade própria, que cresce em interação com outros. Uma perspectiva que valoriza uma socialização interpretativa (Corsaro, 2002), e já não só uma socialização clássica, como propunha Durkheim (1998;2005). Nesta ideia é fundamental compreender que as professoras (educadoras) devem ter uma formação capaz de valorizar os diferentes estilos interativos promotores da agência da criança, numa perspectiva que ajude a valorizar e mediar a aprendizagem no sentido de criar a possibilidade de efetivar a participação da criança, os seus direitos e competências (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

---

<sup>1</sup>Entende-se por educação infantil, segundo a legislação brasileira: Educação Infantil é a fase que envolve crianças de 0 a 5 anos de idade. Esta fase é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o socioemocional (Ministério da Educação, 2014). Em Portugal utiliza-se a denominação educação de infância pelo, considerando que nos parece mais adequado, foi o termo que utilizamos.

No Brasil a Educação de Infância veio a desenvolver-se com o passar dos anos. Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE - (2014), a reivindicação das mães tem forte influência nesse cenário:

*Vale destacar que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é fruto, em grande medida, das históricas demandas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento de mulheres, pela criação e ampliação de vagas em creches e pré-escolas, o que também vem influenciando o tratamento prioritário que a educação infantil tem recebido (PNE, p 16.).*

Hoje é considerada uma etapa de suma importância para o desenvolvimento da infância. A criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) - representa um avanço na educação de infância e marca também os esforços em prol da superação dessa antiga visão assistencialista inicial. Por isso, trata de propor reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.

Dados do Relatório Educação para Todos no Brasil, elaborado pelo Ministério da Educação (2014), revelam o crescimento na frequência escolar da população entre 0 e 5 anos, faixa etária esta que corresponde aos alunos da educação infantil, assim designada no Brasil. Tais dados possibilitam a percepção de que, progressivamente, uma porcentagem maior de crianças brasileiras se insere formalmente no sistema educacional em sua primeira infância.

Essa tendência, expressa por meio de dados demográficos nacionais no período de 2001 a 2012<sup>2</sup>, vem ao encontro do cumprimento de metas internacionais. Propostas e desafios foram estabelecidos de forma conjunta e

---

<sup>2</sup>O Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE no Brasil a cada dez anos. Através dele são reunidas informações sobre toda a população brasileira. O Censo mais recente foi o do ano de 2010 (IBGE, 2017). Disponível em: <https://teen.ibge.gov.br/censo/2189-teen/teen-sobre-o-ibge/14802-o-que-e-censo.html> acesso 10/10/2017

participativa por sistemas educacionais ao redor do mundo com vistas ao fortalecimento da educação mundial.

Como se vê na figura 1 que segue, houve, cronologicamente, uma sucessão de conferências sobre a relevância da educação para todos a nível mundial. Nas declarações oficiais os diferentes países, incluindo o Brasil, manifestaram oficialmente os propósitos de dar prioridade à educação para todos como fator de desenvolvimento e cidadania, criando compromisso para uma Educação de qualidade, equitativa e inclusiva ao longo da vida.

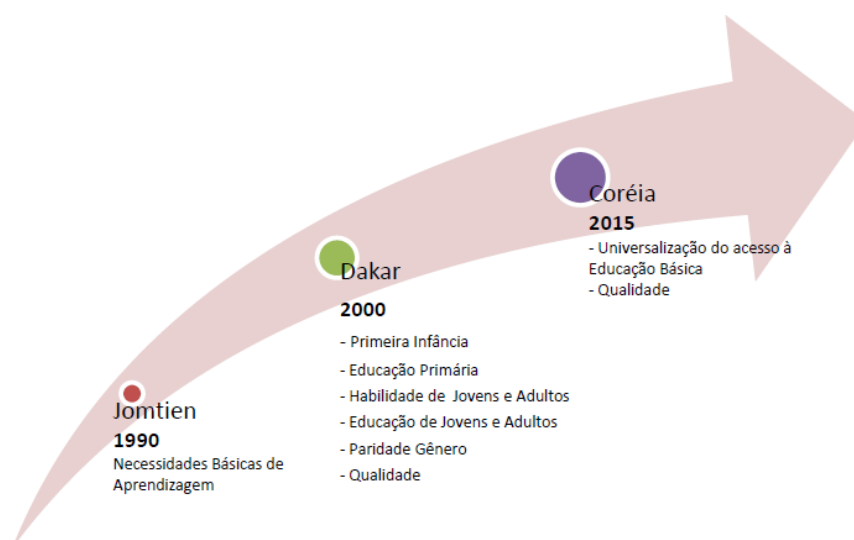


Figura 1: Marcos Globais acerca da Educação para Todos<sup>3</sup>

Foram definidas estratégias comuns e globais no sentido de criar as condições necessárias para que todas as pessoas possam ter acesso a uma aprendizagem de qualidade. Estes objetivos definidos até 2030 colocam os signatários na obrigação de melhorar, de acordo com suas especificidades

---

<sup>3</sup> Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014, p.5).

locais, a educação em seus países e assim tentar ajudar a erradicar a pobreza. *“Desde então, esforços coletivos significativos têm sido desenvolvidos no sentido de prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos através da educação.”* (Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, 2014, p.5).

Desde Jotiem até Dakar a agenda comum proposta trata da melhoria da educação e, conseqüentemente, o fortalecimento da cidadania e o desenvolvimento humano. Para tanto, a educação na primeira infância se mostra como ponto crucial e urgente para o alcance do desenvolvimento. Essa preocupação expressa-se no primeiro dos seis objetivos, abaixo relatado, das 164 nações que subscrevem o compromisso de Dakar em 2015. Segundo o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014):

*Os 164 países presentes à reunião de Dakar se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Acordou-se, então, 6 (seis) objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015, quais sejam:*

*Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; (...).* (RET, p.5)

A mesma relevância é observada quando se atenta para o Relatório de Monitoramento Global 2013/14 (UNESCO, 2014). O Relatório enfatiza os cuidados e a educação na primeira infância como primeiro e imprescindível objetivo.

A educação escolar brasileira, atualmente composta pela educação básica e educação superior, tem na educação de infância sua primeira etapa, como é possível verificar no quadro a seguir:

Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	Acima de 18 anos	
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos	
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos	
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4 – 5 anos
		Creche	3 anos	0 – 3 anos

Tabela 1: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei n. 9394/96<sup>4</sup>

Como evidenciado nesta tabela a educação de infância (educação infantil) compõe a educação básica junto ao ensino fundamental e ao ensino médio. Portanto, trata-se da primeira etapa da educação escolar<sup>5</sup>, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), artº 4 que salientamos:

*“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;”*

A partir da referência da educação de infância nos textos legislativos: Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), esse nível de ensino recebe legitimação. Logo em seguida sucede-se no Brasil uma ampliação das vagas da educação de infância e matrículas. Tal fato expressa-se em dados, conforme o

<sup>4</sup> Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014, p.5).

<sup>5</sup> Podemos verificar a menção também ao período denominado creche, o qual abrange a educação de crianças de 0 a 3 anos, mas esta etapa ainda não é obrigatória no Brasil. A pré-escola, portanto, é o primeiro segmento escolar obrigatório no ensino formal brasileiro.

último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). A Educação da Primeira Infância que corresponde à educação de infância (0 a 5 anos) teve um aumento significativo na taxa de frequência. Na pré-escola esse aumento foi de 55,0% no ano de 2001 para 78,2% no ano de 2012 na população de 4 a 5 anos, foco da presente pesquisa.

Essa realidade ora exposta fora assumida a nível internacional e ratificada no Brasil, porém o compromisso não acaba na proposição de vagas aos pequenos. Esses marcos vêm ao encontro de reiterar a função educativa da educação de infância por meio do brincar.

Sobre o brincar como manifestação basilar da criança, Brougère (2003) diz que *“(...) o jogo não é o fim, mas meio de estudo, é a ocasião para perceber comportamentos fundamentais.”* O jogo, assim representado na expressão das brincadeiras das crianças, reproduz a vida da criança na primeira infância. O autor ainda detalha que: *“O jogo, como a linguagem, é um fato, um fato vital. A criança pequena (3 a 6 anos) vive no jogo.”* Brougère (2003, p.31).

A considerar que o brincar é o meio por onde se processa a aprendizagem infantil, na presente pesquisa procuramos conhecer de que forma isso se processa nas instituições brasileiras de educação de infância, e voltamos seu foco para a realização de estudo empírico numa escola de educação de infância. Ademais, Araújo (2012) também salienta a ludicidade como a forma mais coerente de aprendizagem para as crianças em sua primeira infância: *“As crianças procuram activamente informação, e brincar é talvez a melhor maneira de o fazer”* Araújo (2012, p.2). Na mesma perspectiva, Kramer (2006) comenta sobre essa característica do ensino de crianças:

*O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na Educação Infantil: a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a construção e a apropriação do conhecimento por todos. (Kramer, 2006, p.810)*

As crianças pequenas estão em constante interação. Durante toda a vida do ser humano este interage, comunica e aprende. Uma característica da aprendizagem é a ligação às relações sociais. “A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento.”<sup>6</sup>

Vygotsky, pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, considera que é por meio das relações de troca com o mundo e com os outros indivíduos que a criança se desenvolve.

A atividade humana ganha sentido diferenciado nas trocas sociais, na interação. Todas as fases da vida são marcadas por aprendizagens, em especial, a primeira infância, período marcado pelo desenvolvimento acelerado das funções cognitivas e formação da personalidade.

Conforme já defendido anteriormente, o brincar ocupa espaço central na infância e auxilia a criança em seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Diferentemente do adulto, a criança necessita da imaginação e do faz-de-conta presentes nas brincadeiras para aprender a simbolizar e a representar internamente situações do seu cotidiano. Crianças não são adultos em miniatura, por isso devem ser tratadas como crianças, respeitando-se suas condições características da infância e o brincar é uma das características que as diferencia dos adultos – além, é claro, de outras mais claras do ponto de vista biológico como o seu desenvolvimento físico. Rousseau já preconizava sobre a importância de se respeitar o desenvolvimento natural e tratar as crianças como tal, como seres em processo de desenvolvimento (citado por Jenks 2002):

*A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem deliberadamente, colheremos frutos prematuros, frutos que não estão maduros nem têm bom sabor e que rapidamente se*

---

<sup>6</sup>De acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

*degradarão. A infância tem modos de ver, pensar e sentir específicos; nada pode ser mais irrazoável de que substituir os seus modos pelos nossos (Jenks, 2002, p.187)*

Falando-se de infância, onde o interesse pelo novo é inegável, as trocas são intensas e a aprendizagem constante, desperta no pesquisador da área da educação o interesse em observar, de forma mais sistematizada e próxima, a maneira como se processa a aprendizagem, especificamente nesta fase da vida, até os seis anos de idade.

Além da ênfase voltada para o brincar, a fase da primeira infância também é marcada pela inserção no mundo da “cultura letrada” na escola, ou seja da aprendizagem da leitura e da escrita. Cada termo ora apresentado será pormenorizado nos capítulos da pesquisa.

Sobre alfabetizar e letrar, pode-se considerar como é definido por Ferreiro (1993):

*A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la, as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (Ferreiro, 1993, p.9).*

Embora em suas origens possam determinar ações diferenciadas, os termos alfabetizar e letrar são indissociáveis. É na primeira infância que as crianças despertarão para esse universo, o universo das letras. A aquisição da escrita como processo multifacetado e de longo prazo precede seu registro formal, como pode ser ratificado por Vygotsky (1996) sobre ler e escrever: “*muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras*” (Vygotsky, 1996, p.143).

Tendo em vista tantas evidências de estudiosos sobre o tema, legislações específicas, além de dados censitários que ilustram claramente a amplificação da educação de infância no Brasil nos últimos anos, é fato que a temática estudada nessa dissertação é relevante. Entretanto, um estudo depende, também, do interesse do pesquisador em investigar sobre seu problema de

pesquisa, o que se justifica a partir da trajetória profissional da autora ora apresentada.

Desde a formação acadêmica inicial em Pedagogia (2005-2008) que me interessava pelos aspectos do processo de aquisição da língua escrita, debruçando-me, assim, sobre este assunto no trabalho de conclusão de curso.

No decorrer dos anos de docência na educação básica, que se iniciou bem cedo, logo que concluí o Ensino Médio na Modalidade Normal, e comecei a atuação como professora regente na educação básica, as práticas alfabetizadoras e o trabalho pedagógico com as crianças pequenas na educação de infância e séries iniciais do Ensino Fundamental sempre me despertaram atenção especial, bem como a maneira como estes aprendem.

A conclusão da Licenciatura em Pedagogia e o trabalho como Supervisora Escolar permitiu observar, através dos professores orientandos, as diferentes práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar da educação de infância e, partindo desse ponto, perceber que tais diferenças nas práticas de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, denotavam diferentes resultados obtidos pelos alunos da educação de infância nesse importante processo de aprendizagem que é a aquisição da língua escrita.

Este trabalho consiste em pesquisa bibliográfica, documental e estudo empírico. Para a parte da fundamentação teórica e científica em que se sustenta esta pesquisa, os principais autores estudados são Ferreiro, e Teberosky (1999); Soares (2003; 2004; 2005); Araújo (2012; 2004); Brougère (1998; 2003; 2014) e Vygotsky (1996), além de outros devidamente citados e referenciados na bibliografia. Procurou-se sustentar toda a investigação nos autores de referência, para esta área, especialmente pela dinâmica que conseguem criar na intervenção e compreensão do desenvolvimento da pequena infância. Claro que muitas outras referências seriam possíveis, mas estas foram a opção.

Várias legislações brasileiras sobre educação, em especial educação de infância, foram consultadas, dentre elas merecem destaque Constituição da República Federal do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente

(1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Plano Nacional de Educação (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Dados censitários foram extraídos diretamente do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Já o estudo empírico foi realizado numa escola de educação de infância e contou com a aplicação de entrevista às professoras (todas as do contexto) e observação de alunos do Pré II, o que é apresentado detalhadamente no capítulo sobre o estudo empírico. A pesquisa obedeceu aos pressupostos metodológicos de Bardin (1977); Gil (2002; 2008); Minayo e Sanches (1993); Yin (1970; 1978; 2005).

A pesquisa buscou compreender como ocorre o processo de letramento por meio das brincadeiras no cotidiano da educação de infância de uma escola pública do município de Cabo Frio - RJ.

Para o alcance dessa meta foram delineadas as ações de: rediscussão do brincar no processo de letramento e sua base legal; análise do desenvolvimento cotidiano da sala de aula no processo de letramento junto à ludicidade na infância; verificação da contribuição da ludicidade no processo de aquisição da língua escrita; observação dos tipos de interações que as crianças desenvolvem entre elas e com os adultos através do brincar e; finalmente, investigação dos aspectos didático-pedagógicos da alfabetização e letramento que são mobilizados.

## 2. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. INVESTIGAÇÕES TEÓRICAS PRELIMINARES

Investigar a temática da aquisição da língua escrita sob a ótica lúdica na Educação constitui-se num grande desafio, considerando todas as especificidades decorrentes dessa faixa etária. São muitos os elementos e condições influenciadoras deste processo, que perpassa uma multiplicidade de fatores que, para fins de estudos, serão analisados um a um para melhor observação.

Essa temática evidencia uma trajetória de estudos, reflexão, compreensão e capacidade de inter-relação de forma a considerar: os docentes, os discentes, a ludicidade e o currículo, caracterizando, assim, o foco da investigação científica proposta, que é compreender como as crianças adquirem a língua escrita por meio da ludicidade na educação de infância. Uma proposta que tem de valorizar as interações, seja entre o grupo de pares (criança-criança), seja entre as crianças e os adultos. As interações são, aliás, consideradas fundamentais nos processos educativos ao longo da primeira infância, como refere Malaguzzi (1994). Para este autor, não podemos separar a criança de uma realidade particular e temos de valorizar a forma como interage, mas também todas as experiências, sentimentos e relacionamentos que ela traz com ela para a escola. Só compreendendo isso poderemos exercer o nosso papel de educadoras (professoras). A interação adulto-criança é uma dimensão nuclear do trabalho na primeira infância e nesta compreensão *“destaca-se o papel da regulação do uso do espaço e materiais, da rotina diária, da organização das interações promotoras de partilha e cooperação (...)”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 51), entre outras questões próprias e inerentes a cada contexto que se pretende de respeito e qualidade do trabalho que se faz com as crianças e não para elas. Convém salientar que

*“a qualidade é um processo em progresso e depende dos atores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso: educadores, crianças, pais”* (Malaguzzi, 1998 cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 84.). Também Araujo (2013) refere que *“os trabalhos sobre literacia emergente mostram que as crianças aprendem cada vez mais cedo a ler e a escrever observando e interagindo com os adultos e com outras crianças, em aprendizagens focadas em rotinas, histórias e actividades sociais diferenciadas”* (Araújo, 2013,p.2).

Nessa projeção, busca-se o alcance das respostas de alguns questionamentos, tais como: *“Os professores têm dificuldade de reconhecer o valor das brincadeiras nos processos de trabalho com crianças?”; “Quais são as competências e habilidades desenvolvidas por meio das brincadeiras das crianças?”; “Quais são as possibilidades de desenvolver uma rotina na Educação de Infância de modo que se alcance efetivamente a apropriação da língua escrita?” “A ludicidade influencia na aquisição da língua escrita?” De que modo? “Quais são as concepções que as crianças pequenas trazem a respeito da língua escrita?” “Como é o cotidiano de uma classe dos anos finais da educação de infância?” “Qual é o espaço ocupado pelas brincadeiras no cotidiano da educação de infância?”* Nesse contexto, a questão de partida está voltada para a perspectiva de entender como as crianças na etapa final da educação de infância adquirem a língua escrita por meio da ludicidade.

### 2.1.1. O estado da arte

Tal como mencionamos mais acima neste texto, foram muitos os autores de referência. No entanto, para alargar as nossas perspectivas e compreender o estado da arte na área de alfabetização, letramento e ludicidade, realizou-se, também, uma busca nas bases de dados científicos entre 2002 e 2015, no

período de Janeiro a Setembro de 2017. Das ocorrências encontradas, foram selecionadas 11 publicações que consideramos pertinentes para a temática pesquisada.

Dada a relevância das temáticas levantadas “alfabetização e letramento”, “educação, ensino e aprendizagem” e “ludicidade”, nota-se que esses temas têm sido objetos de fóruns acadêmicos, políticos e alvo de discussões de natureza pedagógica e legal que resultam em artigos científicos, dissertações de mestrado ou teses de doutoramento. Destacam-se:

Lima (2010), em “Educação Infantil e Alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino” analisou nos anos finais da educação de infância as práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) em sua dissertação de mestrado. A pesquisa baseou-se nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, nas discussões sobre Letramento e ensino da língua escrita na educação de infância.

A pesquisadora realizou observação com as crianças e entrevistas com os professores para efetivar a recolha dos dados. A pesquisa aconteceu em duas escolas de Educação de Infância: uma pública e uma privada. Foram realizadas 18 observações em cada turma da última etapa da Educação de Infância. Os alunos foram avaliados por meio de um “ditado mudo”. Cada aula foi gravada e posteriormente transcrita.

Concluiu-se que as turmas que vivenciam a prática da língua escrita na perspectiva do alfabetizar letrando possuem o conhecimento favorecido em relação a aprendizagem da escrita alfabética. Tais dados da conclusão foram expostos por meio de gráficos e tabelas.

“Alfabetização e Letramento: o discurso e as compreensões de professores da Educação Infantil” (Pedroza, 2013). Em sua dissertação de mestrado, por meio de pesquisa de metodologia qualitativa e quantitativa, a pesquisadora buscou compreender os conceitos sobre alfabetização e letramento inseridos nos discursos de professores da educação de infância por ela investigados.

A pesquisadora centrou sua pesquisa em 6 das 37 escolas municipais de Garanhuns. Ela aplicou de 10 inquéritos por entrevistas semi-estruturadas e 100 questionários aos docentes.

Os resultados evidenciaram a relevância, dada pelas professoras, aos processos de alfabetização e letramento na educação de infância, apesar de algumas demonstrarem dúvidas na definição desses conceitos.

Nascimento (2014), na pesquisa “Processo de Letramento na Educação Infantil: Ensino Desenvolvimental”, exposta na dissertação de mestrado, observou uma turma de educação de infância em seu processo de letramento.

A pesquisadora observou uma turma composta por 28 crianças na faixa etária de 5 anos. As observações ocorreram por duas vezes na semana, totalizando 15 aulas observadas. Cada aula fora gravada e transcrita.

O estudo fundamentou-se em autores da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, principalmente Lev S. Vygotsky, A. Luria e V. Davidov, analisando, sob uma visão sociointeracionista, como o aluno da educação de infância se desenvolve no processo da alfabetização e letramento.

A pesquisadora concluiu que o ensino desenvolvimental com foco no motivo da aprendizagem pode ajudar a escola, a professora e as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os trabalhos de pesquisa acima citados centram-se na questão da alfabetização e letramento, que é o ponto crucial para que os educandos possam avançar em seus conhecimentos. Uma vez que a educação comprometida com o exercício da cidadania deve oportunizar o desenvolvimento da linguagem, como expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (V.2 2000, p.30): *“Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais.”*

“O lúdico no currículo da Educação Infantil: debates e proposições contemporâneos” (Conceição, 2004). Em sua dissertação de mestrado, por meio de método exclusivamente bibliográfico, a pesquisadora fez um estudo sistemático para a compreensão das proposições e debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da educação de infância. Analisou igualmente de que modo o ensino por via do lúdico propulsiona o desenvolvimento da aprendizagem neste nível de ensino. Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de material já elaborado, de fontes bibliográficas e outros portadores de texto.

A considerar as perspectivas de diversos autores pesquisados, o lúdico foi compreendido como umas das conexões primordiais no currículo da Educação de Infância. A autora concluiu que o lúdico é uma característica dado desenvolvimentos das crianças pequenas.

“Brincadeira e aprendizagem: concepção docente na Educação Infantil” (Neitzel, 2012). A pesquisadora investigou as concepções de professoras da educação de infância sobre as relações estabelecidas entre brincadeira e aprendizagem.

Procedeu-se primeiro a observação em seis turmas de Educação de Infância: uma turma de maternal (três anos), duas turmas de Jardim A (quatro anos) e três turmas do Jardim B (cinco anos). A pesquisa ocorreu em três diferentes escolas públicas com cinco dias de observações de aulas em cada turma.

Após as observações a pesquisadora conduziu seis inquéritos por entrevista com os professores das referidas turmas. As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas para análise.

A pesquisadora inspirou-se no Método Clínico Piagetiano e em especial na obra “A Formação do Símbolo na Criança” (Piaget, 2010). Em sua conclusão, a pesquisadora afirma que os professores deveriam propor formas de aproximação das brincadeiras e o trabalho de forma lúdica na rotina pré-escolar.

“Intervenção centrada no brincar - um estudo de caso em criança institucionalizada” (Ferreira, 2014). A pesquisadora elaborou sua dissertação

por meio de pesquisa empírica através de estudo de caso com uma criança de vinte e quatro meses no início da investigação.

A intervenção realizou-se no seu ambiente natural, inserida no contexto de vida da criança e nas suas rotinas, aproveitando ao máximo as oportunidades de aprendizagem que aí surgem. A investigadora propôs uma intervenção centrada no brincar em situação de institucionalização em orfanato.

Essa intervenção ocorreu durante dez meses, uma vez por semana. Cada sessão durava uma hora e trinta minutos acompanhados da educadora.

Cada observação fora registrada em forma de diário. Após a análise, os registros foram apresentados nos gráficos. O tempo com que a criança está com um brinquedo/jogo foi monitorizado e cronometrado durante as sessões – desde o minuto em que a criança interage com um brinquedo até ao minuto que o troca por outro ou o adulto lhe entrega outro brinquedo.

Com o objetivo promover a relação do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem, imprescindíveis numa criança em situação de institucionalização, fundamentou-se na teoria do desenvolvimento de Vygotsky como referência teórico-prática deste trabalho de intervenção centrada no brincar. Por meio da intervenção centrada no brincar a criança apresentou desenvolvimento nos diversos aspectos: motor, gestual, sensorial e linguístico, entre outros.

Os trabalhos anteriormente citados abordam o processo ensino e aprendizagem com ênfase no trabalho lúdico, ou seja, na interação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos. La Taille, Oliveira, Dantas (1992) abordam a questão da aprendizagem relacionada a socialização na visão piagetiana:

*Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é através de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas vão sendo construídas. (La Taille; Oliveira & Dantas, 1992, p. 18)*

Para além da produção citada sobre a temática do presente projeto destacam-se também artigos representativos que expressam a importância de tal assunto, tais como:

“A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil” (Almeida & Casarin, 2002). Por meio de método exclusivamente bibliográfico, as pesquisadoras realizaram um estudo sistemático. Tal artigo é resultado de uma pesquisa que buscou verificar a importância do brincar para a construção do conhecimento das crianças.

Esse artigo analisa a mudança da visão que se tem sobre o brincar que era visto como atitude de lazer, que poderia ser nocivo à moral e à formação de um adulto íntegro. A criança era vista como "miniadulto" ou "adulto em miniatura". Não havia o reconhecimento da imaginação, da criatividade e da curiosidade como elementos da infância. E hoje, o brincar é resgatado na escola como um instrumento facilitador do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Lordelo e Carvalho (2003), em “Educação Infantil e Psicologia: para que Brincar?”, discutem o lugar da brincadeira no currículo da educação de infância. O artigo foi redigido a partir de material já elaborado, de fontes bibliográficas e outros portadores de texto.

As autoras referem que a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases se coloca a tarefa de construir, ou reconstruir, em alguns casos, propostas de atendimento que contemplem as necessidades da criança em desenvolvimento. A mudança constitui um problema face à tendência à aplicação, por analogia, de um modelo de instituição escolar a essa faixa etária, evidente na organização do ambiente e das atividades proporcionadas à criança.

Questiona-se a visão da brincadeira como meio através do qual a criança deverá atingir objetivos escolares, representando uma visão de infância apenas como promessa de futuro, sem importância para o presente. Propõe-se uma orientação para a educação de infância que privilegie um conceito de desenvolvimento como adaptação atual.

“O processo de letramento na educação infantil” (Coelho, 2010). O artigo consiste em uma reflexão teórica sobre o processo de letramento na educação de infância. Antes, porém, busca-se entender um pouco a história dessa palavra, “letramento”, que mudou o sentido e a importância da alfabetização na escola, atendendo às novas demandas sociais.

A pesquisadora enfatiza, ainda, a diferenciação entre alfabetizar e letrar, embora os dois termos sejam indissociáveis, funcionando como complemento um do outro. E, por fim, são apresentadas algumas considerações sobre a prática do letramento na educação; como a escola pode, através das suas práticas, inserir o letramento no ambiente da criança de maneira eficaz.

“A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na educação infantil” (Sousa & Neira, 2014), um trabalho de investigação dos mecanismos para a educação dos corpos das crianças em uma escola de educação de infância.

A investigação ocorreu em uma creche municipal. Analisa duas situações rotineiras da educação de infância - a festa de aniversário e a hora do sono - com o objetivo de identificar as formas como operam os dispositivos de governamento do movimento na infância.

Durante um semestre letivo, foram realizadas observações sistemáticas do cotidiano institucional. Os dados foram registrados em diário de campo.

A análise dos dados foi feita mediante o confronto com a teorização foucaultiana. O estudo permitiu identificar e compreender algumas contribuições da rotina institucional para constituição da subjetividade na infância, controlada por dispositivos de poder que domesticam os corpos, deixando-os dóceis e submissos às ordens sociais dominantes.

“O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil: brincadeiras diferentes” (Neves, Castanheira & Gouveia, 2015). O artigo é resultado da análise do cotidiano de uma escola de educação de infância, onde foram buscados os significados do ler, escrever e brincar para crianças pequenas.

No artigo as autoras examinaram a questão por meio de análise de dados de um estudo de caso de natureza etnográfica, realizado em uma turma de educação de infância oriunda de famílias de baixa renda, moradoras de áreas de favelas, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, MG. Esse grupo de crianças teve seu processo de passagem da escola de educação de infância para a escola de ensino fundamental acompanhado pelas pesquisadoras. Para isso, ao longo de 2008, acompanharam a turma de crianças da educação de infância em suas atividades diárias, três a quatro vezes por semana, quatro horas e meia por dia. Essa turma era composta por 21 crianças entre 4 e 5 anos e meio de idade, sendo dez meninas e onze meninos.

Este estudo situa-se no contexto das discussões sobre o lugar do letramento e da alfabetização na educação e tal análise permitiu às autoras demonstrar a possibilidade da integração do letramento e do brincar na educação de infância.

A próxima etapa aponta para um levantamento das legislações brasileiras que versam sobre a educação da infância e referenciais teóricos. A análise do estado da arte de pesquisas publicadas que abordam a questão da alfabetização, do letramento e da ludicidade serviram de ponto partida para embasar teoricamente tal estudo. Esses apontamentos contemplam esses três temas-chave: os marcos regulatórios legais da educação de infância no Brasil, o brincar na educação de infância e os aspectos relativos a alfabetização e letramento. Essas questões são discutidas pormenor a seguir.

## 2.2. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS

As compreensões, conceitos e convicções de um grupo de indivíduos são noções que se caracterizam por conjunturas sociais. O conceito de infância, de

natureza semelhante a outras concepções, por conseguinte, também se desenha alinhado a um contexto. A presente pesquisa concentra-se no território educativo brasileiro. Como clarifica Jenks (2002) sobre a contextualização do conceito de infância:

*A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então sempre respeito a um contexto cultural particular. Jenks (2002, p.190)*

Ao atentar para a importância da ambientação dos conceitos, traça-se uma breve trajetória da educação de infância no Brasil por meio da legislação educacional e documentos afins igualmente importantes que perpassam a trajetória legal.

O fim do século XX trouxe uma importante conquista no que se refere ao reconhecimento do papel da Educação no Brasil: a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394 em 1996. Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação anterior - a Lei 5.692 de 1971 - não caracterizava a Educação de Infância (E.I.) como parte da Educação Básica, esta inserção na lei foi um progresso em nível nacional no tocante à legislação educacional.

Entre outros aspectos relevantes da nova LDB, ressalta-se aqui o reconhecimento histórico na legislação brasileira da educação de infância como primeira etapa da educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996):

*Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*

Além de caracterizar a educação de infância como a primeira etapa da educação básica, o artigo supracitado reforça que este segmento educacional visa à promoção do desenvolvimento integral da criança. De certa forma isso acaba por deixar estabelecido que a Educação de Infância, ao contrário do que acredita o senso comum, não destina-se somente a fins recreativos ou assistenciais. As atividades são planejadas com o intuito de promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança nessa faixa etária e o brincar é uma meio que a contribui para o alcance desse desenvolvimento de forma lúdica e adequada.

A nova LDB de 1996 pressupõe, porém não detalha, um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Tal apontamento, ao propor um currículo mínimo nacional, influencia diretamente a Educação de Infância no Brasil. Para a garantia da efetivação dessa formação de base nacional comum aponta-se para a criação de um documento norteador.

A Constituição Brasileira datada de 1988 aborda a necessidade de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular a respeito do ensino obrigatório, que é ratificado pelo Plano Decenal de Educação 1993-2003 (que mais tarde passa a tratar-se “PNE”).

Por esse contexto, nessa mesma visão e quase que concomitante à criação da nova LDB, num cenário de consolidação de acordos internacionais efetivasse a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

*Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (1997, p.14).*

Após discussões e apresentações de centenas de pareceres sobre a proposta inicial, entre 1995 e 1996, publica-se, em 1997, a primeira versão dos PCN. De tais debates participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002)(PCN).

Os PCN são instruções educacionais elaboradas em nível nacional para a orientação da educação pública e privada por disciplina no ensino fundamental. Esses parâmetros garantem a legitimação dos conteúdos mínimos para cada série a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática.

Os PCN são apresentados em uma coleção de dez volumes, sendo que seis deles referem-se às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Os outros quatro volumes referem-se a: um volume de Introdução e três volumes voltados a Temas Transversais para integrarem-se às propostas. A saber: Ética; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; Meio Ambiente e Saúde.

Como inicialmente exposto, foram numerosas e importantes as mudanças ocorridas no fim do século XX e início do século XXI no tangente às questões relacionadas à Educação de Infância. A essas mudanças soma-se a complexidade do ensino para esta faixa etária e a necessidade do estudo das especificidades desses educandos. Por esta razão, o presente trabalho centra-se na pré-escola, em especial na observação do processo de aquisição da língua escrita. O estudo nessa fase, que está inserida como segunda e última etapa da Educação de Infância, focou-se na diversidade de possibilidades de aprendizagem por via do brincar.

Como se observa, esta etapa da educação passa a ser citada na legislação educacional vigente como a primeira etapa da educação básica, assim esse importante nível de ensino passa a estar oficialmente inserido no processo educativo. Atende também o que explicita a Constituição da República

Federativa Brasileira (1988) no que se refere ao direito dos cidadãos à educação que anos mais tarde é reiterado na nova LDB em 1996.

A Constituição da República Federativa Brasileira aponta em seu artigo 205:

*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

De acordo com o artigo acima citado, a educação deve objetivar o desenvolvimento integral da pessoa, onde as diversas competências são globalizadas e contempladas. Deve, então, ser um estímulo a descobertas, reflexão contínua sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do senso crítico desde a mais tenra idade, tendo em vista que a própria Constituição da República Federativa Brasileira enfatiza o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Embora o artigo da Constituição acima citado não explicita idade, no que se refere à questão do desenvolvimento muito se assemelha ao artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) quando aborda que na educação de infância a criança de até cinco anos deve ser estimulada a desenvolver-se em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Uma grande conquista ainda refere-se à ampliação da idade de inserção obrigatória da criança na escola. Tal ampliação configura, além de um período maior de escolarização obrigatória, maiores oportunidades de aprendizagem. A criança que ingressa mais cedo no sistema regular de ensino obrigatório necessita de atenção no referente a proporcionar práticas pedagógicas que contemplem a primeira infância. A Constituição da República Federativa Brasileira (CRFB) explicita em seu artigo 208, incisos I e IV:

*I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;*

*IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.*

Na mesma tendência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, também assegura o direito à educação. Em seus artigos 53 e 54, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 aponta:

*Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)*

*Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:*

*IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.*

Nessa perspectiva, a primeira etapa da educação, antes considerada apenas como uma “pré-escola”, numa visão preparatória, como se não acontecesse aprendizagem significativa nesse período, aos poucos, vem sendo reconhecida diante da legislação e documentos oficiais como a base da educação básica. O ensino para crianças de 4 e 5 anos, foco da presente pesquisa, ganha *status* e notoriedade por ocasião da obrigatoriedade. Assim, esse nível de ensino passa a ser, cada vez mais, observado e estudado detalhadamente em todas as suas especificidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal de periodicidade decenal, é o documento que organiza as metas para todo o Brasil no âmbito educacional vigente. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) o status do Plano Nacional de Educação (PNE) passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal,

como ocorre até os dias atuais. A partir dessa modificação, os planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano, portanto, deve ser a referência para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais (Plano Nacional da Educação, 2014).

Para isso, além da definição das 20 metas, o texto contextualiza cada uma delas com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. O texto também fomenta para que cada município, estado e o Distrito Federal viabilizem ações conjuntas para que o país avance na universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação (*Ibidem*).

O foco da investigação ora apresentada pousa sobre a escola pública, o que perfila-se com a maior parte de atendimento no cenário educacional brasileiro atual e também coincide com o tipo da escola na qual será realizado o estudo empírico. Dados demográficos nacionais (INEP/MEC, 2014 citado por Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, 2014), como estes ilustrados na tabela a seguir, expõem que 75% das matrículas das crianças brasileiras da pré-escola ocorrem na esfera administrativa pública, como é possível observar mais claramente por meio da tabela:

Tabela 2: Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública Brasil – 2012 e 2013<sup>7</sup>

Nível - Etapa/Modalidade de Ensino	Matrícula Total	Rede Pública	% Rede Pública
Creche	2.730.119	1.730.870	63,4
Pré-Escola	4.860.481	3.643.231	75,0
Ensino Fundamental	29.069.281	24.694.440	85,0
Ensino Médio	8.312.815	7.247.776	87,2
Educação Especial	843.342	664.466	78,8
EJA	3.772.670	3.623.912	96,1
Ensino Superior (graduação)*	7.037.688	1.897.376	27,0

<sup>7</sup> Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2013 citado por Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014, p.8).

As políticas públicas educacionais brasileiras ao longo dos anos vêm ratificando a relevância da educação das crianças em sua primeira infância nos processos educacionais e formativos dos indivíduos alinhados a uma perspectiva mais global (Plano Nacional da Educação, 2014).

A difusão e a aceitação dessas mudanças de conceitos certamente influenciaram para que a Educação de Infância na última década tenha se tornado alvo de ações governamentais mais significativas na sociedade brasileira e tenha sido projetada como prioridade no âmbito do PNE (Ibidem).

O PNE mais recente, que prevê metas para o decênio 2014-2024, em conformidade com toda a legislação vigente no que se refere ao avanço e reconhecimento do lugar e espaço da educação infantil no cenário educacional brasileiro, traz como sua primeira meta a universalização do ensino de crianças com quatro e cinco anos de idade, que é o foco dessa pesquisa e a ampliação progressiva e articulada do ensino de crianças com três anos.

Portanto, observa-se que, cada vez mais, a Educação de Infância ganha espaço, amplia-se, reforça-se e necessita de projetos educativos direcionados e coerentes. São numerosos os desafios para a garantia do acesso e permanência dos menores à Educação de Infância de qualidade. A legislação destina essa incumbência aos municípios com o apoio dos estados e da União para poder cumpri-la.

As estratégias traçadas no PNE pressupõem a organização do sistema educacional brasileiro em regime de colaboração como forma de assegurar a universalização do ensino obrigatório.

O gráfico apresentado a seguir expressa a ascendência na taxa de frequência à escola da população entre zero e cinco anos por meio de números. O esquema expõe como cresceu a concentração de crianças matriculadas em sua primeira infância no sistema educacional brasileiro. No período de onze anos o ensino formal na Educação de Infância foi ampliado significativamente.

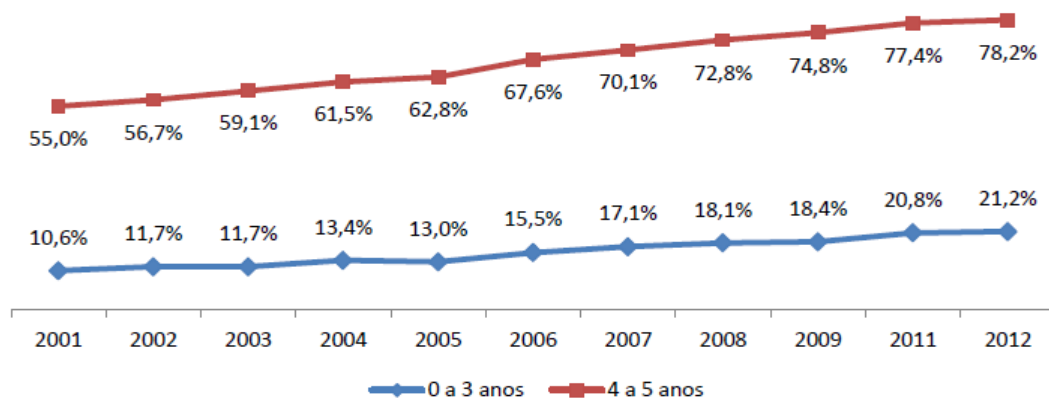


Gráfico 1: Taxa de frequência à escola - população de 0 a 5 anos 2001 – 2012<sup>8</sup>

Os esforços culminaram neste crescimento da taxa de frequência à Educação da Primeira Infância, que corresponde à Educação de Infância (0 a 5 anos).

O prazo legal determinado pelo PNE vigente para obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola foi no ano de 2016. O gráfico anterior expressa os esforços nessa direção. São de responsabilidade de suas famílias a matrícula e o zelo pela sua frequência regular. Essa configuração legislativa implicou no aumento da taxa de frequência à escola e das matrículas da população de 0 a 5 anos.

Assim expõe o PNE, Lei 13.005/04 na Meta 1:

*Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em*

<sup>8</sup> Fonte: Elaborado pelo INEP com dados do IBGE/Pnad citado por Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014, p.12)

*creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (2014).*

O PNE deriva-se de uma proposta maior, mundial, anterior, que data de 1990. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 na Tailândia, organizada pela UNESCO com o objetivo de reafirmar a importância da educação formal e escolarização produziu, a partir desse encontro, um plano de ação que ficou conhecido como Declaração Mundial da Educação para Todos (DMET, 1990), objetivando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Na DMET, reafirma-se o papel da Educação Básica como base do desenvolvimento humano:

*A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.*

*A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.*

*Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (DMET, 1990, p.3).<sup>9</sup>*

Este encontro teve como proposta o desenvolvimento da educação a nível mundial e traçou metas e ações conjuntas de forma que o maior número de pessoas pudesse alcançar o desenvolvimento. Desse modo, a Educação Básica foi considerada a base do processo de desenvolvimento humano, preocupação que se estende à necessidade de apostar na alfabetização. A

---

<sup>9</sup> De acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos

legislação brasileira está articulada aos objetivos da Conferência Internacional de Educação para Todos.

A aposta na educação para todos, na alfabetização e na compreensão de que só há desenvolvimento se houver aposta na educação é, hoje, uma realidade difícil de negar. Não há desenvolvimento, nem mudança pessoal e social se as pessoas não desenvolverem as diferentes formas de inserção no mundo letrado para que possam participar de forma cívica e empenhada no seu projeto pessoal, social e cultural. Essa inserção, embora culmine na vida adulta, inicia na educação de infância.

Desde que nascemos, aprendemos e socializamos uns com os outros. As crianças são atores sociais competentes que não se limitam a imitar os adultos: interagem umas com as outras e com os adultos aprendendo a olhar, interpretar e agir de acordo com essas aprendizagens, como refere Araújo (2009). Nesse sentido, a educação e a instituição escolar têm um papel fundamental nesse processo.

O PNE transformou-se num plano de ação, pois através do mesmo foram traçadas as metas e estratégias de curto, médio e longo prazo, incluindo todos os sistemas de ensino de forma articulada. Como expõe a Lei de Diretrizes e Bases, (1996, artigo 8º):

*Art. 8º A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.*

*§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.*

*§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.*

Consequentemente e de maneira progressiva, a educação de infância expande-se e ganha notoriedade. O alcance da mesma possibilitará progressos importantes no acesso à educação e aponta para as possibilidades de evolução. Vale ressaltar que a educação de infância na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos, foco dessa pesquisa, teve sua concepção

modificada. A obrigatoriedade anteriormente referia-se apenas ao ensino fundamental, mas agora amplia-se e atinge o aluno com a idade compreendida entre quatro e dezessete anos.

Todas essas mudanças deixam bem clara a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos na educação de infância, devendo ocorrer na pré-escola. Não há, portanto, o intuito de antecipar o ingresso dessa criança no ensino fundamental, atitude essa que poderia acarretar agravo na aprendizagem destinada a essa faixa etária.

Evitar que haja essa antecipação no processo de aprendizagem das crianças nessa faixa etária é uma preocupação também explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes constituem-se de normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular da escola e dos sistemas de ensino em nível nacional. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

*Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (p.7).*

A educação de infância alcançou o reconhecimento de obrigatoriedade como dever do Estado. Essa legitimação foi produto da conquista de participantes advindos de diversos segmentos da sociedade. Desde então, as Diretrizes apontam que esse nível de ensino passa por um processo de reestruturação nas concepções de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

*(...) o campo da Educação Infantil vive um processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento*

*de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (p.7).*

Embora as Diretrizes tragam orientações, há um documento que explicita de forma mais detalhada a proposta curricular destinada à faixa etária da educação de infância denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>10</sup>.

O fim do século XX ainda é marcado por uma importante conquista para a educação de infância. No ano de 1998, após longos anos de discussões e estudos, o Ministério da Educação e do Desporto (nomenclatura usada na época) publica um documento base para a reflexão e estudos específicos das práticas educacionais voltadas para o público da primeira etapa da educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pois, embora as Diretrizes tragam orientações, este documento é o que explicita de forma mais detalhada a proposta curricular destinada a essa faixa etária.

A publicação desses documentos oficiais traz em seu bojo mudanças significativas na visão que se tem a respeito dessa etapa tão importante da educação básica no Brasil. Neste ponto não são abordadas questões referentes à obrigatoriedade ou frequência na educação de infância, mas sim as questões curriculares. O RCNEI irá tratar do que e como ensinar para os educandos da educação de infância.

O RCNEI, documento organizado em três volumes, com o objetivo de auxiliar os profissionais que atuam nesta primeira etapa da educação básica, traz o brincar como cerne do trabalho pedagógico voltado a crianças.

Traça-se um novo panorama no que se refere a estudos e práticas voltadas para a educação. Todo esse novo cenário encaminha-se para uma mudança e

---

<sup>10</sup>No Brasil é usada a designação de Educação Infantil, mas em Portugal é usada Educação de infância. Ao longo da tese esse debate foi feito compreendendo o significado dos termos.

reflexão mais atenta e detalhada a respeito desse público de educandos, visualizando-se práticas diferenciadas voltadas aos mesmos.

Sob essa nova perspectiva, gradativamente é esperada também a mudança na visão de conceitos estritamente relacionados a esse nível de educação como “criança e brincar”, entre outros. Como aborda a Conferência,<sup>11</sup> a atenção das políticas educacionais deve estar voltada para a aprendizagem: “(...) a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma (UNESCO, 1990, p. 04).”

Vale ressaltar que a obrigatoriedade da educação de infância e o seu reconhecimento como etapa da educação básica não partem de uma visão assistencialista desta fase no sentido de minorar pobreza ou miséria, somente “tirar as crianças da rua”. O pressuposto da etapa inicial da educação, como dos demais níveis de ensino, é proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo. Porém, respeitando e valorizando as especificidades desta etapa. A criança deve ser estimulada de modo a desenvolver-se plenamente. Como aborda o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1)

*Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (p.17).*

---

<sup>11</sup>Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990)

Essa visão simplista e compensatória como se as escolas de educação de infância fossem destinadas somente aos mais pobres levou também a poucos investimentos nessa área. Mas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1) questiona essa visão:

*Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias (p.17).*

Como se vê, o RCNEI busca expor aos profissionais da educação de infância uma proposta que vise a não perpetuação dessa visão, concebendo a criança como um ser único, munido de habilidades e capacidades.

Esse reconhecimento legal destaca a importância do brincar como elemento basilar na educação para crianças pequenas.

Ao longo dessa subseção foram abordadas questões referentes à Educação de Infância na legislação federal brasileira. Entretanto, como o estudo empírico foi desenvolvido no município de Cabo Frio – RJ, foi considerado relevante abordar, brevemente, o que a legislação municipal dispõe sobre a educação de infância. Ressalta-se também que o conhecimento desse documento foi abordado na entrevista aplicada aos professores, cujas respostas serão apresentadas nos resultados e na discussão.

O Rede Infância (2008), referencial municipal, orienta as práticas pedagógicas voltadas para o brincar. O documento acima citado norteia a Educação de Infância na rede municipal de ensino público de Cabo Frio. Editado em volume único, no ano de 2008, tem como objetivos: a contribuição com um conjunto de referências e orientações pedagógicas que favoreçam a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças; e o destaque, no processo curricular, o envolvimento dos sujeitos não somente cognitivos, mas afetivos, sociais e políticos.

O Referencial Municipal foi elaborado para contribuir com o planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem das crianças da Educação de Infância da Rede Municipal de Ensino de Cabo Frio. Observa-se que o mesmo alinha-se às concepções de infância direcionadas às práticas voltadas para a ludicidade. Assim orienta o Rede Infância (2008) aos profissionais da educação:

*As crianças conferem diferentes significados ao cotidiano, que utilizam na brincadeira e no processo de administração do tempo e do espaço em que vão definindo os diferentes temas do seu brincar. Elas têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e ir ascendendo, a partir da construção de um sistema de representações, a um mundo mais amplo ao qual não têm acesso no seu cotidiano infantil. (p.19)*

Destarte, as brincadeiras das crianças contribuem no desenvolvimento cognitivo, relacionamento com o meio, cooperação e diversos outros aspectos. Diversos teóricos debruçam-se sobre a temática da ludicidade como cerne da aprendizagem na primeira infância.

### 2.3. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No presente trabalho, o brincar é considerado do ponto de vista característico do pensamento infantil. Faz-se necessária essa conceituação dos termos para fins de estudo. O sentido mais importante da brincadeira nesta investigação é a ação da criança e a interação que a ação propicia no seu cotidiano e a forma como se pensa o brincar na Educação de Infância.

As definições e os estudos sobre as brincadeiras são permeados por diferentes correntes teóricas e abordados por variados autores reconhecidos pelo seu trabalho na comunidade científica. Nos diferentes estudos a que tivemos acesso, o brincar e os aspectos relativos à ludicidade são estudados e considerados na perspectiva voltada para a infância, a relacionar-se com os fenômenos de alfabetização e letramento.

Antes de discorrermos acerca de questões relacionadas à importância do brincar na educação de infância, faz-se relevante definir alguns conceitos bastante abordados nessa subseção e em todo o trabalho. Os termos: jogo, brinquedo e brincadeira, embora usados com sentidos semelhantes, apresentam características próprias.

As **brincadeiras** dependem do imaginário infantil e, para que ocorram, dependem do fator lúdico. Assim define Brougère (2010): *“A brincadeira não pode estar limitada ao agir: o que a criança faz tem sentido, é a lógica do fazer de conta e de tudo o que Piaget chama de brincadeira simbólica (ou semiótica)”*(p.14).

Sobre o **brinquedo**, pode afirmar-se que se configura pela não existência de regras para o uso, tendo como fator determinante a ação de quem brinca. A criança define como será utilizado. O brinquedo, por si só, pode representar a realidade e a correspondência do concreto. De acordo com Kishimoto (1997), o brinquedo: *“conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica.”* (Kishimoto, 1997,p.21).

Segundo Brougère (2010), o sentido de ludicidade concedido ao objeto de brincar é dado por aquele que brinca, ou seja, aquele que o manipula no momento. Tal sentido pode durar temporariamente, somente o tempo da brincadeira, e não obrigatoriamente se repete nos mesmos termos. Brougère (2010) elucida sobre os aspectos relativos à liberdade do brinquedo: *“O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.”* (Bougère, 2010, p. 13)

Já o **jogo**, diferente do brinquedo, não depende obrigatoriamente dessa ação e apresenta regras claras, pré-definidas. A exemplificar: xadrez, dominó, damas. São materiais que já se apresentam com funções concebidas e pré-estruturadas.

A origem do termo jogo, no sentido lúdico, de modo geral, não é estritamente direcionada a crianças e relaciona-se à atividade livre, espontânea, prazerosa. Volta-se então para o seguinte questionamento: Qual é a origem do termo “lúdico”? Huizinga (2000) acrescenta que a origem do termo *ludus* vem do latim *ludere*. As competições, peças e jogos incluem-se no termos *ludus* ou, mais recentes, *jocus*, *jocare*, que significa gracejar.

A partir dessa citação do autor supracitado aponta-se para a afirmativa de que os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte da sociedade. São maneiras dos seres humanos, além de se divertirem, explorarem o ambiente e se relacionarem com outros seres humanos. Como se observa, de acordo com Huizinga (2000), tais termos não tiveram sua etimologia relacionada estritamente a práticas infantis, mas aos indivíduos da sociedade e a seus modos de divertimento nas mais diversificadas práticas.

O jogo torna-se, assim, abrangente no sentido do divertimento, mas, ao mesmo tempo, específico no referente à sua prática em cada cultura, tendo diferentes óticas até nos grupos sociais diferentes no mesmo país. Sobre o enraizamento social do jogo, Brougère (2015) esclarece e exemplifica com a relação da origem dos termos: *“O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura (...) vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo.”* (p.20). Stone (citado por Jenks, 2002) acrescenta sobre o caráter social do jogo:

*É muito frequente os educadores terem um entendimento limitado do jogo, do exercício e do desporto, interessando-se simplesmente por saber em que medida é que tais atividades contribuem para a eficiência motora e para longevidade do organismo. Contudo, as atividades recreativas têm uma enorme importância simbólica, fornecendo um laço fundamental que liga o*

*indivíduo à sua sociedade. Os psicólogos sociais reconheceram já há muito tempo a importância do jogo na preparação das crianças para a futura participação na sociedade adulta.” Stone citado por Jenks (2002, p.212)*

Em cada cultura, de diferentes formas e por meio dos processos próprios de significação, constrói-se o que é jogo. Em comum há que se dizer que esteja frequentemente relacionado ao que se opõe a “trabalhar”. Diferentes definições apontam para situações relacionadas, especialmente, ao prazer proporcionado nas atividades lúdicas. Neste trabalho, as situações expressam-se por termos relacionados e já definidos, como: brincar, jogar ou divertir.

As brincadeiras são a forma mais natural de interação das crianças, sendo concebidas como a manifestação nata da infância. Kishimoto (2002) relata que a ludicidade transcende a formalidade do jogo ou da brincadeira e caracteriza-se por uma experiência subjetiva, especialmente na infância. Winnicott (1975) discorre sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento e a saúde física e mental da criança: “[...]a brincadeira que é universal, e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais.” (p.63).

Winnicott (1975) elucida ainda que o brincar tem um lugar e um tempo, não se localiza dentro da criança, porém também não está fora da mesma. “Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (Winnicott, 1975, p.63). Além disso, “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (ibidem, p.79).

Na verdade, as crianças quando brincam usam estratégias sociais de grande complexidade e exigência. Elas não se limitam a reproduzir o mundo adulto, elas fabricam outro mundo que vive ao mesmo tempo e, nesse sentido, estas brincadeiras constituem em si um patrimônio cultural imaterial de grande dimensão que se transmite de geração em geração e que vai sendo recriado em função dos seus contextos de socialização e de vida (Araújo, 2012). Esta autora refere ainda que é importante compreender que a criança constrói a sua cultura brincando, e o conjunto dessa sua experiência é

adquirido pela participação nos jogos e nas brincadeiras com o seu grupo de pares (colegas de escola, amigos, irmãos ...), olhando para os mais velhos.

O Rede Infância (2008) também preconiza o brincar e sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Segundo o documento, tais práticas proporcionam condições de desenvolvimento de diferentes aspectos de sua individualidade: aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos.

O brincar, por ser uma atividade tão presente na infância, é ressaltado por Winnicott (1975) como ponto principal a ser trabalhado e interpretado por profissionais que lidam com os problemas da infância, daí é possível inferir que a brincadeira da criança é de suma importância para a compreensão dos seus fenômenos internos.

Assim, a partir dos princípios de Winnicott (1975), Kishimoto (1997, 2013), Freire (1989), Brougère (2003, 2010), entre outros estudiosos, compreende-se a importância do brincar enquanto característica essencial para o desenvolvimento saudável da criança. Atividade essa que pode sofrer pequenas variações em decorrência da idade da criança e da cultura na qual a mesma está inserida. O estudo desses autores reforça a necessidade de se promover, na educação de infância, espaços para o brincar em liberdade, o que contribui também para a manifestação da criatividade e para potencializar a interação da criança com os grupos nos quais está inserida.

O professor, como um profissional que lida com crianças, deve buscar subsídios que permitam uma compreensão mais clara do fenômeno brincar. A observação das brincadeiras das crianças é uma atividade muito rica, porém, nem sempre é conferida a ela a devida importância.

A partir da observação da manifestação do brincar, o profissional que trabalha diretamente com crianças pode compreender, na prática, esses pressupostos abordados pelos autores – o que reforça os objetivos desse estudo empírico abordados no capítulo 2.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), em seu volume introdutório, ao expressar os princípios norteadores do documento e, por conseguinte, as orientações nacionais sobre as práticas

curriculares voltadas ao ensino de infância, definem o brincar como um dos princípios basilares voltados a esta faixa etária. O brincar é delineado como um direito da criança. (1998, v.1):

*Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:*

- *o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;*
- *o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;*
- *o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;*
- *a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;*
- *o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (RCNEI, 1998, p.14).*

A considerar os princípios acima citados, em especial o segundo princípio, que claramente refere-se à ludicidade, espera-se que as instituições de Educação de Infância propiciem experiências prazerosas voltadas para o brincar. Por meio da ludicidade as crianças podem se expressar e interagir com os objetos e com os demais colegas. Podem comunicar-se de forma natural e satisfatória. Opie e Opie (citados por Jenks, 2002) apontam para o brincar como manifestação natural da criança. Por essa via, possibilita-se que a aprendizagem entre eles ocorra de forma significativa. *“Os pedaços de saber que as crianças aprendem umas com as outras são-lhes simultaneamente mais reais, mais imediatamente úteis e mais divertidos do que qualquer coisa que aprendam com os adultos.”* Opie e Opie citados por Jenks(2002, p.195)

Na mesma tendência, o Rede Infância (2008) define a brincadeira como linguagem própria da primeira infância e intermédio para a aprendizagem: *“A brincadeira, como linguagem dominante na infância, possibilita que a criança*

*se aproprie das funções sociais e culturais da realidade na qual está inserida.”*  
Rede Infância (2008, p.19)

A infância - esse período transitório, aqui considerado em suas especificidades - é permeada por traços inerentes e peculiares. Por meio de movimentos corporais, atos, gestos, palavras, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas a criança envolve-se inicialmente no mundo do conhecimento e da aprendizagem, e firma-se como membro de seu grupo social. Levin (2002, p. 42) assim coloca-se a respeito dessa característica da transitoriedade:

*A infância é sempre um tempo em trânsito, portanto dura pouco. Etapa de crescimento, de desenvolvimento, de estruturação, de formação em muitos e diversos aspectos, que aqui vamos considerar em especial como a temporalidade em que o sujeito exerce a imaginação criadora de seu elemento infantil (Levin, 2002, p.42).*

Especialmente nesta referida fase da vida as brincadeiras compõem um processo natural de conhecimento do mundo, assunto no qual as crianças são “especialistas”, na visão de Freire (1989, p.112), estudioso do movimento na infância: *“Ela é uma especialista em brinquedo, mais até que a própria professora. Não uma especialista em teorizar sobre o brinquedo, mas em brincar.”* Assim, o autor aborda as questões relacionadas ao letramento e processos afins, valorizando e destacando o brincar. As atividades culturais espontâneas das crianças desenvolvem, entre outros aspectos, os motores e os cognitivos. Aspectos tais que compõem todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, explicita Freire (1989): *“Bem mais que a escola, o brinquedo infantil tem cumprido a importante missão de aperfeiçoar o acervo motor, elevando-o ao nível necessário para dar conta das solicitações que o ingresso no mundo das amplas relações sociais da escola exige.”* (Freire, 1998, p.112).

Ao considerar que a brincadeira é definida pela ação da criança, o simbolismo é uma característica marcante no estágio pré-operatório (entre

dois e sete anos de idade) que se expressa nas ações lúdicas simbólicas (Piaget, 2010).

Os aspectos da inteligência humana estão contidos no desenvolvimento cognitivo. Tal desenvolvimento permite que se utilizem das funções mentais para compreensão do mundo, o que se inicia desde o nascimento e projeta-se especialmente na infância. No desenvolvimento cognitivo, o indivíduo em questão é um sujeito ativo neste processo e na interação com o objeto. Piaget percebeu quais os mecanismos que o indivíduo utiliza para explorar e compreender o mundo externo. (Piaget, 1983). Ele observou, a partir de seus filhos, que a maior parte das crianças passa pelos mesmos quatro principais estádios de desenvolvimento:

I. Estádio Sensório-Motor (do nascimento aos dois anos de idade) – o estádio dos primeiros hábitos motores, percepções organizadas e sentimentos diferenciados; o estádio da inteligência sensório-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade (Papalia; Olds & Feldman, 2006).

II. Estádio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos de idade) – O estádio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. Tais relações sociais se expressam nas brincadeiras com pares e relacionamento social (Papalia; Olds & Feldman, 2006).

III. Estágio das Operações Concretas (dos 7 aos 11-12 anos de idade) – O estádio do início da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (Papalia; Olds & Feldman, 2006).

IV. Estádio das Operações Formais (a partir dos 12 anos de idade) – O estádio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (Papalia; Olds & Feldman, 2006).

As considerações teóricas a respeito dos estádios do desenvolvimento cognitivo se fazem importantes pelo fato de as crianças desse estudo estarem inseridas no estádio pré-operatório designado por Piaget. As considerações de

Piaget sobre as crianças da Educação de Infância, sujeitos desse estudo, são muito relevantes e coadunam-se com os demais autores ao ressaltarem os benefícios das experiências lúdicas nessa faixa etária.

As brincadeiras têm papel decisivo nesse estágio, pois, além das importâncias elucidadas ao longo dessa subseção, contribuem para os avanços do pensamento pré-operacional e fornecem pistas para o observador sobre os avanços cognitivos e as limitações típicas do pensamento pré-operacional.

O desenvolvimento cognitivo não é resultado única e exclusivamente da maturação das estruturas orgânicas, mas também das interações que a criança estabelece em seu meio. Para perceber como as crianças aprendem é preciso refletir sobre o modo como elas interagem com o meio. O conhecimento é construído no processo de troca, que se beneficia pelo brincar.

Kishimoto (2013) enfatiza e destaca os benefícios das situações lúdicas no desenvolvimento dos aspectos cognitivos relacionados à categorização e à resolução de problemas. A autora destaca ainda o desenvolvimento do pensamento simbólico implícito nas brincadeiras das crianças. Referindo-se à teoria do desenvolvimento de Vigotsky, Kishimoto (2013) aponta:

*Para Vigotsky (1978, 1999), a situação imaginária é construída como atividade principal da fase pré-escolar, como uma das modalidades da atividade do ser humano no mundo social. Nos dois autores, a imaginação é o atributo mais importante no brincar, que requer liberdade de ação e a decisão da criança para categorizar papéis imaginários que são expressos durante a brincadeira (Vigotsky, citado por Kishimoto, 2013, p. 25).*

Além das brincadeiras possibilitarem o desenvolvimento do pensamento simbólico, principalmente através do faz-de-conta, outros importantes aspectos, como estruturação da identidade, da personalidade e desenvolvimento da autonomia também são estimulados pela via do brincar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(1998, v.2), é através das brincadeiras, através do processo lúdico que será possibilitado às crianças o desenvolvimento da sua identidade, personalidade e autonomia. As brincadeiras também proporcionam o desenvolvimento da comunicação e da imaginação.

Para que as crianças nesta fase possam produzir, criar, aprender, faz-se necessário que lhes seja oportunizado brincar, tendo em vista o que explicita o Referencial (1998, v. 1):

*Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (RCNEI, 1998, p.27).*

Por meio das intervenções diretas e intencionais, os adultos podem direcionar o desenvolvimento das crianças. Na interação com o objeto e na assunção de papéis simbólicos a criança se faz sujeito ativo na construção do conhecimento.

Uma educação que garanta o direito fundamental das crianças ao brincar privilegia seus processos próprios de construção do pensamento. Nas práticas simbólicas do brincar, quando a criança assume diferentes papéis na “fantasia”, ela se expressa na representação de seu entorno. Desse modo, essa brincadeira precisa ser vista pelos adultos como “coisa séria” no sentido da representação infantil do mundo.

*Brincando, a criança reorganiza e transforma o mundo das coisas e das pessoas. Assim, brincar se constitui numa atividade muito séria, onde a criança realiza, também, seu desejo de ser igual ao adulto ao vivenciar papéis, quando brinca, por exemplo, de ser mãe, pai ou professora. (Rede Infância, 2008, p.19)*

As atividades lúdicas constituem-se em vias relevantes e indispensáveis para o desenvolvimento da criança em processos amplos de construção da subjetividade e simbolismo. A considerar que o brincar é uma forma favorecida de participação das crianças na cultura desde a primeira infância,

destaca-se o envolvimento nas atividades de imaginação, imitação e construção de regras. Dessa forma, discute Wajskop (1995): *“define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”*. (p.66)

A partir da citação anterior somos levados a refletir: brincadeira e aprendizagem podem caminhar juntas na educação de infância? É possível aprender por intermédio da brincadeira? As atividades desenvolvidas na educação de infância devem visar, num determinado momento, finalidades lúdicas e, em outros distintos, a aprendizagem? Se as brincadeiras são essenciais na infância é possível uni-las e trabalhar o brincar como via a promover a aprendizagem? O adulto – no caso, o professor de turmas de educação de infância – pode direcionar o desenvolvimento na infância de forma a potencializar a aprendizagem? No estudo empírico buscou-se compreender um pouco melhor essas questões, direcionando a observação da aprendizagem no sentido dos processos de alfabetização e letramento, que serão pormenorizados a seguir.

## 2.4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Considerando o número de crianças que chegam à conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental<sup>12</sup> sem ter adquirido os conhecimentos linguísticos mínimos necessários ao convívio no contexto de uma sociedade letrada, volta-se para análise da contribuição das brincadeiras infantis para a

---

<sup>12</sup> No Brasil esse segmento consiste nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, portanto, espera-se que a criança conclua essa fase com dez anos de idade.

aquisição da linguagem escrita desde o início da escolarização formal brasileira que acontece na primeira etapa da Educação Básica, a educação de infância.

Os conhecimentos relacionados à matemática também são de suma importância nessa fase, assim como outros provenientes de outras áreas, porém, como o foco da pesquisa empírica é a alfabetização e o letramento, os estudos serão direcionados apenas a esses conhecimentos, mas sem menosprezar a importância dos demais conteúdos trabalhados na educação de infância e no primeiro segmento do ensino fundamental.

As crianças já nascem imersas no mundo letrado. Não é possível afirmar que a criança que é concebida onde a linguagem escrita tem tal importância só inicia seu processo de aprendizagem ao entrar na Educação de Infância. *“A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida.”* Vigotsky (1991, p.95)

Não há como negar que a alfabetização possui aspectos diversos. Esta sofre influência de fatores afetivos, cognitivos e socioculturais, dentre muitos outros. A compreensão simbólica da linguagem é fator antecedente à aprendizagem da leitura e da escrita. A interação verbal é o início desse processo (Smolka, 1993). Segundo Vygotsky (1998), o processo de aquisição da escrita é precedido por essa construção da linguagem, a princípio oral, sucedida pela leitura, depois pela escrita.

Assim como a escrita, a linguagem oral também é uma constituição de símbolos que determinam as palavras. A capacidade de abstração se expressa no tanto no uso da linguagem oral como da escrita também. A linguagem está viva e as crianças, desde muito pequenas, apresentam hipóteses a respeito dela.

Os símbolos gráficos estão por toda parte: na televisão, no computador, nas ruas, nas placas, nos rótulos... e quando essa criança chega à escola, na primeira etapa da educação básica, já apresenta a vivência com esse mundo letrado. Há a necessidade do estímulo do processo de alfabetizar letrando,

considerando a linguagem como parte da cultura, que se perpetua por meio de seus utentes. Como enfatizam Leite e Geraldi (2006):

*Assim, a linguagem não é simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem a comunicação (Leite & Geraldi, 2006, p.22).*

Além disso, são vários os agentes que colaboram e influenciam nesse processo junto aos educandos; tais como: família, professores, colegas de classe, influências materiais e do meio. Oliveira (1992) descreve, embasado nos pressupostos de Vygotsky, as relações entre aprendizagem e interação de indivíduos:

*A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre o outro como forma de promover desenvolvimento articula-se como um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. Oliveira (1992, p.33).*

Segundo as premissas de Vygotsky (citado por Oliveira, 1992) a importância da interação dos indivíduos no processo de aprendizagem é muito grande e a intervenção pedagógica intencional, entendida como o conjunto de meios que o professor utiliza para promover, conduzir, fomentar a aprendizagem, é fundamental como meio de promoção do desenvolvimento.

Quando a criança está aprendendo a escrever, começa a percepção de que a fala pode ser registrada por meio da escrita. Esse é um processo de simbolismo, sendo a dificuldade de abstração um dos problemas mais comuns que surgem nessa aprendizagem. As brincadeiras infantis desenvolvidas na

educação de infância expressam, de maneira muito natural, essa ação tão importante de abstrair, uma vez que, antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa concebê-lo no pensamento.

Essa criança inicia seu processo de comunicação com o mundo pelos gestos, depois através da fala e encontra no brinquedo uma notação simbólica. Não o simbolismo das letras, mas dos objetos (Vygotsky, 1998). Essa apropriação simbólica se expressa de maneira muito clara e natural nas brincadeiras de faz de conta. A aprendizagem ocorre pelo uso dos brinquedos com a expansão da imaginação e de suas habilidades conceituais. Piaget (1971) reitera essa função da capacidade imaginativa e simbólica do pensamento infantil ao expressar que: *“Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.”* Citado por Kishimoto (1999, p.59)

Para fins de estudo detalhado serão analisados os termos: alfabetizar e letrar, embora se reconheçam as relações de interdependência existentes e inerentes a estes dois processos.

Ao analisar-se o termo *alfabetização*, partindo-se do sentido da palavra, esta distingue-se do termo *letramento*. Alfabetização é o processo de aprendizagem através do qual os educandos aprendem basicamente a representar graficamente os sons da fala (mesmo que cada fonema não corresponda exatamente a um grafema) e a decodificar os símbolos gráficos, as letras do alfabeto, diferenciando-as dos demais símbolos, reconhecendo sua função na escrita.

Nesta perspectiva, a alfabetização é reconhecida como processo de codificação e correspondência de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), de acordo com Soares (2005).

Distinguem-se no estudo inicial os termos alfabetização e letramento para que as especificidades de cada processo sejam abordadas de forma mais detalhada, mas não se negam as relações de dependência entre ambos. Soares (2004) aponta a falta de especificidade na definição destes dois

processos na escola brasileira como um possível fator para a falha no alcance da aquisição da linguagem escrita em níveis em que seu domínio já deveria ter se efetuado.

*(...) a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que aparece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo de duas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. Soares (2004, p.12).*

Desse modo, entender o que é alfabetizar e entender a importância que essa etapa ocupa em todo o processo de aprendizagem, desde a educação de infância, é imprescindível para que haja sucesso por parte dos educandos no alcance da aquisição da linguagem escrita.

Espera-se que ao final da fase de alfabetização o educando tenha competências para dominar os requisitos mínimos do sistema convencional de leitura e de escrita, que este seja capaz de representar os sons através dos sinais gráficos (letras) na escrita, separando as palavras umas das outras, mostrando uma sequência lógica nesta representação por meio da escrita e procurando escrever dentro das normas gramaticais mínimas, mesmo que ainda não o faça com exatidão.

Espera-se, de forma similar que mostre aptidão na leitura de modo que seja capaz de reconhecer as letras do alfabeto em forma de palavras. Para que isto ocorra como se espera, os alunos devem ser estimulados a ler e escrever desde sempre, como orientam os Parâmetros Curriculares para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (PCPSEF): *“No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente.”* (PCPSEF, 2000, v.2,p.105).

O domínio puro, simples e mecânico da técnica de leitura e escrita não garante que o educando esteja apto à produção de textos coesos, embora se

faça necessário tal domínio. Assim, entende-se a alfabetização como parte do processo de letramento. A alfabetização pode ser entendida como o conhecer das letras do alfabeto e caberá ao professor mediar situações de letramento e aprofundamento no processo de aquisição da linguagem escrita. Como diz Cunha (2002):

*A pesquisa que o professor realiza com os alunos e o incentivo que ele faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui-se uma alternativa confiável para fazer progredir a ideia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem (Cunha, 2002, p.170).*

Desta forma, a autora enfatiza a importância do estímulo, da interação do professor com o aluno na produção efetiva de conhecimento. O processo de letramento inicia-se antes que a criança domine a leitura e a escrita de modo formal.

Nessa ótica, a alfabetização na perspectiva do letramento é um fenômeno que pode ser considerado recente na educação brasileira. Difundido em maior escala entre as décadas de 1980 e 1990, passa, então, a partir desse momento, a ser um termo mais conhecido e utilizado na área pedagógica, como detalha Soares (2003):

*A palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez. Parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986 (citado por Soares, 2003, p.32).*

Assim, esse termo utilizado para designar o domínio, estado e utilização da língua escrita adquirida dentro dos contextos e práticas sociais passa a fazer parte do vocabulário corrente dos educadores e assunto para estudo e debate

em torno do tema. Como todo fato novo que precisa ser nomeado, assim também ocorreu com o letramento.

Do inglês *literacy*, a palavra vai além da identificação do que sabe ler e escrever (Soares, 1998). A análise da palavra em sua origem na linguagem proveniente é usada para caracterizar, para além do uso da técnica, o uso social da escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta no mundo.

Soares (2003) explica que: *“Portanto: o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.”* (p.34)

A mudança na visão acerca da alfabetização e sua conseqüente associação às práticas do letramento no Brasil também coadunam-se ao período de divulgação dos livros resultantes das pesquisas da psicolinguista argentina Emília Ferreiro no país, por volta da década de 80, causando um grande impacto sobre as concepções que se tinha até o momento sobre o processo de aquisição da linguagem escrita.

A partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), o olhar sobre o processo de aquisição da linguagem escrita modificou-se. Percebeu-se que as crianças, desde muito cedo, apresentavam níveis diferenciados e concepções próprias a respeito da leitura e da escrita, mesmo que ainda não o fizessem de maneira formal e que tais concepções seriam o ponto de partida de cada uma para a aquisição formal. Assim, segundo Souza (1989): *“O caminho da alfabetização segundo Emília Ferreiro, passa por etapas em que a criança constrói o seu conhecimento.”* (p.14).

A intervenção pedagógica intencional propiciará meios para que cada educando avance no sentido de atingir o nível alfabético, pois a aquisição da linguagem escrita é a base de toda a educação formal e do desenvolvimento do exercício da cidadania, como apontam os Parâmetros Curriculares para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (v.2 2000): *“Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar*

*condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais.” (PCPSEF, v.2, 2000, p.30)*



### 3. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

#### 3.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

##### 3.1.1. Problema e sua justificação

Decorrente da especificidade das condições de como se processa a aprendizagem na educação de infância, dos diversos aspectos que a influenciam e se convergem na aquisição da leitura e da escrita e, considerando o brincar como a expressão mais natural e fundamental para as crianças interagirem com o mundo, busca-se informações para saber se as brincadeiras propostas na educação propiciam a aquisição da linguagem escrita. Deste modo, o problema do presente projeto centra-se na investigação sobre as possibilidades de letrar brincando no cotidiano da educação, debruçando-se de forma mais enfática no Pré II, etapa final deste nível de ensino, por se tratar da que antecede imediatamente o ensino fundamental.

Na perspectiva lúdica, o brincar é considerado como a mais natural das manifestações da infância. Busca-se a compreensão da evolução do processo de apropriação da leitura e da escrita na última etapa da educação pré-escolar por meio da ludicidade. Tal estudo efetua-se por meio de investigação científica, reflete-se sobre a temática a partir da observação com crianças em contexto educativo, do relato dos professores e da análise bibliográfica de estudos de referência. Neste sentido, o projeto tem como questão de partida: *Quais são as possibilidades de letrar brincando no cotidiano da educação de infância?*

Para atender aos questionamentos acima citados e responder tais indagações elegeram-se as seguintes categorias teóricas: Educação de infância, Alfabetização, Letramento e Ludicidade. O foco da pesquisa são crianças de 4 e 5 anos inseridas neste nível de ensino, primeira etapa da educação básica, além dos professores que lecionam nas referidas turmas observadas. A Alfabetização e o Letramento são os processos de aprendizagem observados de forma sistemática e detalhada durante o desenvolvimento da pesquisa.

Além da observação, tais temas serão o cerne da abordagem com os professores, de forma a buscar compreender, por via de entrevista semi-estruturada, suas percepções acerca da temática.

Todas as questões da pesquisa estão sendo levantadas sob a ótica da Ludicidade, ou seja, sob o viés das brincadeiras como meio para a aprendizagem significativa das crianças na primeira infância.

A justificativa principal para a realização da presente pesquisa é compreender o papel que o brincar ocupa no desenvolvimento do letramento na educação das crianças. Objetiva-se, assim, desenvolver um estudo detalhado sobre o cotidiano escolar, contemplando e analisando as estratégias teórico-metodológicas aplicadas na rotina do referido nível de ensino, trazendo um novo olhar sobre o tema apresentado e buscando analisá-lo, perpassando seus múltiplos ângulos.

Com efeito, para o projeto de investigação delimitam-se os seguintes objetivos da pesquisa:

### 3.1.2. Objetivos

#### **Objetivo geral:**

- Compreender como ocorre o processo de letramento por meio das brincadeiras, no cotidiano da educação de infância com crianças que frequentam uma escola pública do município de Cabo Frio.

#### **Objetivos específicos:**

- Perceber se o brincar é considerado no processo de letramento;
- Perceber se o brincar no processo de letramento tem base legal;
- Analisar o desenvolvimento do cotidiano da sala de aula no processo de letramento na infância através do jogo e do brincar;
- Verificar a contribuição da ludicidade no processo de aquisição da língua escrita;
- Perceber o tipo de interações que as crianças desenvolvem entre elas e com os adultos através do brincar;
- Perceber os aspectos didático-pedagógicos da alfabetização e letramento que são mobilizados no cotidiano escolar.

### 3.2.METODOLOGIA

A curiosidade e o desejo pelo novo são inerentes aos indivíduos e a procura pelo saber transcorre desde as origens da civilização. Saber, conhecer, entender, informar-se e explorar são ações que reafirmam a gênese da existência humana e a perpetuam. Porém, tais ações não são capazes, isoladamente, de produzir saber científico.

A investigação intencional é a precursora da elaboração do saber científico. Severino (2016) aponta a atividade de pesquisa como componente substancial na produção de conhecimento. Expõe o autor: *“Sendo o conhecimento construção do objeto que se conhece, a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem.”* (p.26)

Laville e Dione (1999) explicitam que o saber pautado na pesquisa científica organizada e sistematizada perpassa e ultrapassa o senso comum e as impressões superficiais para produzir um saber com base científica.

Assim, o pesquisador caracteriza-se como o indivíduo que, por meio de uma visão aprimorada e sistêmica de sua realidade em seus variados âmbitos - social, cultural, político, educacional - tem a capacidade de perceber um problema, identificá-lo, analisá-lo, estudá-lo, discuti-lo e de formular hipóteses de solução do mesmo.

A escolha dos métodos se caracteriza como sustentáculo para a efetivação da pesquisa científica. De acordo com Laville e Dione (1999):

*O pesquisador tem gosto por conhecer. Não se acomoda diante da ausência de um conhecimento, principalmente quando percebe um problema para cuja objetivação ou resolução a pesquisa poderia contribuir. Sabe desconfiar do saber que lhe é oferecido pronto (...). Gosta de questionar (...) desconfia das explicações do senso comum, que devido à sua evidência aparente, muitas vezes, são as mais problemáticas. Tende, portanto, a questioná-las, para verificar seu fundamento* (p. 96)

O método foi selecionado de acordo com a natureza do problema a ser explorado e deve atender às especificidades do mesmo, deve oferecer subsídios consistentes para a pesquisa, como apontam Minayo e Sanches (1993):

*Um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de*

*apropriado ao objeto da investigação de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível. (Minayo & Sanches 1993, p. 239).*

A produção do conhecimento científico ocorre por meio da relação entre o conhecimento dos dados da realidade na pesquisa empírica e os fundamentos já existentes. De acordo com Habermas (1987 cit Minayo & Sanches, 1993)

*O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, como dizia Lenin (1965), e significa o próprio “caminho do pensamento”, (p. 239).*

Assim, os métodos e técnicas selecionados à realização desta pesquisa visam possibilitar a pesquisa na Educação de Infância, visando à compreensão, por meio da observação com as crianças, e na análise bibliográfica, como transcorre o processo de letramento na última etapa da educação de infância<sup>13</sup> por meio da ludicidade.

Procedeu-se a aplicação de uma entrevista semi-estruturada aos professores das referidas turmas observadas. Tal entrevista teve por finalidade enriquecer a recolha de dados sobre o tema e obter subsídios para a compreensão das percepções dos docentes acerca do processo didático-pedagógico com crianças dessa faixa etária. Além disso, buscou-se, conjuntamente, a identificação das suas concepções sobre alfabetização, letramento e ludicidade.

Destarte, Gil (2008) define pesquisa: “(...) como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental

---

<sup>13</sup> Conforme abordado no capítulo anterior, o Pré II corresponde, na educação brasileira, ao último ano da educação de infância, cujos alunos têm cinco anos de idade. O ano seguinte – o primeiro ano – corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental.

*da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”* (p.26). Tais procedimentos variam de acordo com a natureza e objetivo da pesquisa.

A respeito de tal diversidade de procedimentos e natureza, segundo Severino (2016) (...) *“várias são as modalidades de pesquisa que se podem praticar, o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu desenvolvimento adequado.”* (p.124). Portanto, a seleção do método se faz precípua nos mais diversos tipos de investigação acadêmica quando considera-se que há elementos, dados, recursos que delineiam qualquer atividade de pesquisa. A seleção assertiva das técnicas implicará no desdobramento acertado da pesquisa.

Todo o trabalho de pesquisa foi sustentado em opções que deram corpo à aprendizagem da pesquisadora na medida em que esta deve exigir a si própria uma reflexão crítica em cada momento. Na educação, professores, educadores, pesquisadores geralmente são considerados autoridades confiáveis e é comum pensar em termos de perguntas, observações, dados, hipóteses e teorias, ou seja, a parte formal do método científico. No entanto, em educação, porque trabalha-se com pessoas, o pensamento crítico exige não pensar de forma autoritária e hierárquica, exige raciocínio lógico, evidência empírica e atitude ética. Nesta ordem de ideias os autores e documentos legais mobilizados e referenciados neste capítulo ajudaram a clarificar e criar um pensamento sobre a temática que não se esgota nestas referências nem neste estudo.

### 3.2.1. Pesquisa qualitativa

Escolheu-se a pesquisa com abordagem qualitativa orientada por um estudo empírico no contexto da realidade da Educação de Infância, um estudo de caso. Uma vez que a abordagem qualitativa acorda-se com a premissa do

estreitamento de contato com as pessoas com quem lidamos ao longo da pesquisa. Assim, todo o processo suportado nesta opção, teve como intenção compreender o processo de aquisição da língua escrita sob a ótica dessa abordagem, como expõem Minayo e Sanches (1993):

*A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Minayo & Sanches, 1993, p. 244).*

Partindo desta premissa, o processo metodológico de investigação selecionado para a compreensão do desenvolvimento do letramento sob o viés das brincadeiras na Educação de Infância, base legal e contribuições terá como abordagem selecionada o paradigma qualitativo com vista à viabilidade sistemática da aproximação do ambiente escolar, foco do presente estudo.

### 3.2.2. Estudo de caso

A definição do objeto de estudo compõe uma importante etapa para que haja a efetivação do processo de investigação da pesquisa científica por meio de estudo empírico. Escolheu-se fazê-lo por meio do estudo de caso, pois este representa um método de abordagem característico das ciências sociais, Yin (2005) caracteriza o estudo de caso como investigação onde o pesquisador efetua a recolha das informações para sua pesquisa diretamente. *“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”* (p. 32).

Ademais, Gil (2002) também descreve a via do estudo de caso como possibilidade de seleção de sujeitos assim explicitados: *“uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura”* (ibidem, p. 138).

Desse modo, faz-se imprescindível que o pesquisador efetive sua prospecção in loco, perscrutando todo o ambiente organizacional do objeto de estudo, tendo em vista que o ambiente caracteriza e influencia no foco da análise. Yin (2005) expõe cinco situações principais onde se justifica o estudo de caso único.

*Casos únicos representam um projeto comum para realizar estudos de caso, e foram descritas duas variantes: as que utilizam projetos holísticos e as que utilizam unidades incorporadas de análise. No geral, o projeto de caso único é eminentemente justificável sob certas condições – quando o caso representa (a) um teste crucial da teoria existente, (b) uma circunstância rara ou exclusiva, ou (c) uma caso típico ou representativo, ou quando o caso serve a um propósito (d) revelador ou (e) longitudinal.* Yin (2005, p.67).

A escolha do estudo de caso único como via de investigação fundamenta-se em certas premissas, por ora, delineadas.

O caso único pode referir-se: a *um teste crucial de uma teoria existente*, tal situação ocorre quando um caso único que satisfaça todas as condições poderá determinar a veracidade da teoria. Nesse quadro, o pesquisador revalidará um estudo preliminar por meio do caso único investigado (Yin, 1970, 1978 citado por Yin, 2005). Assim justifica Yin (2005):

*Para confirmar, contestar ou estender a teoria, deve existir um caso único que satisfaça todas as condições para testar a teoria. O caso único pode, então, ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria estão corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explicações possa ser mais relevante* (p.62).

Os resultados advindos de tal exame poderão, até mesmo, auxiliar no redirecionamento de investigações futuras. Numa *circunstância rara ou extrema* o estudo de caso único assentar-se-á na singularidade do caso como premissa para documentação e análise. Nesse caso, a investigação detalhada justifica-se pela excentricidade da ocorrência.

Outrossim, duas circunstâncias fundamentam um estudo de caso único: o *caso revelador e o caso longitudinal*. No primeiro a justificativa centra-se na oportunidade de analisar um fenômeno nunca antes aproximável. Yin (2005) fundamenta: “*Essa situação ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica.*” (p. 63). Já no caso longitudinal o mesmo caso é observado em diferentes intervalos de tempo pré-determinados com vistas a análise das alterações a revelarem-se no decorrer do período. Assim explana Yin (2005):

*Um quinto fundamento lógico para um estudo de caso único é o caso longitudinal: estudar o mesmo caso único em dois ou mais pontos diferentes no tempo. A teoria de interesse provavelmente justificaria como certas condições mudam com o tempo, e os intervalos desejados de tempo a serem selecionados refletiriam os estágios presumidos nos quais as alterações devem se revelar.* Yin (2005, p. 63).

Ademais, a seleção do estudo de caso único pode ocorrer por ocasião de um *caso típico ou representativo* - como se apresenta a presente pesquisa cujo cerne firma-se na finalidade de capturar as condições, situações e ações cotidianas. Nessa situação, o estudo de um caso propicia informações costumárias que podem vir a reiterar-se em outras instituições de ensino em condições semelhantes. Como explana Yin (2005, p.63):

*Por outro lado, um terceiro fundamento lógico para um caso único é o caso representativo ou típico. Aqui, o objetivo é capturar as circunstâncias e pode representar um “projeto” típico entre muitos projetos diferentes, uma empresa de manufatura considerada típica entre muitas outras empresas de*

*manufatura do mesmo setor industrial, um bairro urbano típico, ou uma escola representativa, como exemplos. Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual. Yin (2005, p.63)*

A presente pesquisa, qualitativa, tem como participantes professores e alunos de uma escola municipal, para tanto configura-se de modo consuetudinário a exemplificar as demais unidades escolares desta localidade. Destarte explicita-se como caso representativo.

Para tanto, o estudo de caso único possibilita a apreensão das informações e experiências da referida unidade escolar, em especial das turmas de Pré II em sua tipicidade e representatividade.

### 3.2.3. Local de estudo

A pesquisa decorreu-se numa Escola Municipal do município de Cabo Frio – RJ. Cidade litorânea, localizada na Região dos Lagos fluminense, tem sua descoberta datada de 1503, segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pelo navegador português Américo Vespúcio, sendo assim considerada a sétima mais antiga cidade brasileira. Com uma população estimada de 208.451 habitantes em 2015, Cabo Frio dista a 155km da capital, Rio de Janeiro e faz divisa com Armação dos Búzios a leste, Arraial do Cabo a sul, Araruama e São Pedro da Aldeia a oeste, e Casimiro de Abreu e Silva Jardim a norte (Prefeitura de Cabo Frio, 2016)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>Disponível em <http://www.cabofrio.rj.gov.br/municipio/dados-gerais>

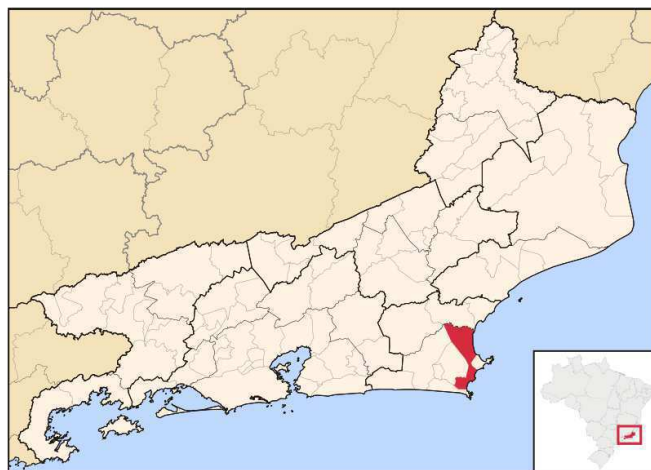


Figura 2. Localização do Estado do Rio de Janeiro/ Localização do Município de Cabo Frio no Estado do Rio de Janeiro.<sup>15</sup>

Por questões éticas, conforme acordado previamente com a responsável pela escola, o nome da mesma não seria revelado. A rede municipal de ensino é composta por 93 escolas, assim distribuídas: 4 de ensino médio, 59 de ensino fundamental e 38 de educação de infância.<sup>16</sup>

A escola, criada em 14 de agosto de 2008, dantes instalada em um espaço adaptado em uma casa no mesmo bairro onde funciona a escola hoje, a partir de 26 de fevereiro de 2011 instalou-se efetivamente em um prédio próprio. O prédio anterior, construído com finalidades habitacionais, não comportava as especificidades de atendimento escolar das crianças de educação de infância.

Em oposição à construção que abrigava a unidade escolar anteriormente, tal prédio foi construído dentro das normas e regras gerais de funcionamento de uma escola de educação de infância, com mobiliário e espaços adjuntos

---

<sup>15</sup> Fonte: Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2016<sup>15</sup>

<sup>16</sup> Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação.

característicos e apropriados à faixa etária dos alunos atendidos no referido nível de ensino. Trata-se, portanto, de uma escola nova em termos de edifício a ponderar que funciona há apenas seis anos nesse prédio construído para a recepção da referida escola de educação de infância.

As crianças são matriculadas por volta dos dois anos de idade e mantêm-se na escola até serem transferidas para o ensino fundamental, com seis anos de idade recém-completados. A maior parte das crianças quando chega a educação de infância não havia antes frequentado outro espaço escolar, isto posto, esse é o primeiro espaço de convivência fora do núcleo da família, fato para que se deve atentar no concernente a adaptação dos educandos. Na disposição por turmas as crianças estão organizadas em classes pelo critério da faixa etária e permanecem pelo período de um ano letivo em cada classe.

Atualmente, a Escola escolhida para a pesquisa e acima brevemente descrita faz parte da unidade que compõe o sistema municipal de Cabo Frio, como organiza a Lei de Diretrizes e Bases, (1996, artigo 18):

*Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:*

*I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;*

*II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;*

*III – os órgãos municipais de educação*

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

*Jornada: É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (p.15).*

O funcionamento da Instituição dá-se em dois turnos: matutino e vespertino. Em cada um dos turnos a escola possui um dirigente, além da

direção geral. Tais cargos devem ser ocupados por professores com vínculo efetivo na rede que possuam como formação mínima a de nível superior em licenciatura. A equipe diretiva atual é composta por 3 pedagogas eleitas pelo voto direto da comunidade local, de acordo com legislação vigente no município.

As escolas de Educação de Infância do Município de Cabo Frio são regidas por legislação emanada do Conselho Municipal de Educação, atualmente, através da Deliberação nº 15/2008 (conforme listado no PPP da escola de educação de infância), que fixa normas para seu funcionamento, tanto nas instituições da rede municipal, quanto nas da rede privada, que fazem parte do sistema municipal de ensino.

Em reunião para a apresentação do projeto de pesquisa à direção da Unidade Escolar (UE), a mesma informou sobre o modo de distribuição semanal da carga horária do professor. A direção e a coordenação pedagógica orientaram sobre o período que os docentes estariam em atividades semanais sem os alunos e direcionaram a pesquisadora a estar com os mesmos nesse período temporal. Desse modo, decidiu-se conjuntamente pela aplicação das entrevistas nesse momento do cotidiano escolar. Ressalta-se que a pesquisa empírica junto às professoras foi prevista e realizada justamente neste horário destinado ao planejamento de aulas e formação para que não houvesse interferência ou prejuízo, portanto, no desempenho das atividades letivas em sala de aula por parte do professor.

Na escola pesquisada a carga horária foi dividida por área de conhecimento da seguinte forma: Docente que atua na área de Linguagem Oral (7 horas/aula) e Natureza e Sociedade (7 horas/aula), completando 14 horas/aula em uma única turma. Da mesma forma docente da área de Matemática atua turmas ministrando (7 horas/aula em cada uma). O docente na área de Leitura e arte atua em 7 (sete) turmas (2 horas/aula em cada turma) e o docente da área de Educação Física atua em 7 (sete) turmas (2 horas/aula em cada turma). Sendo assim, cada turma de educação de infância possui, em média, 4 (quatro) professores divididos por área de conhecimento.

Atualmente, a escola tem em seu corpo docente professores que trabalham por eixos temáticos, de acordo com a proposta pedagógica do município, sendo os eixos: Matemática, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Leitura e Arte e Movimento (Educação Física). Conta ainda com 7 auxiliares de classe, com formação em nível médio, que desempenham a função de assistir os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A escola conta também com auxiliares administrativos que atuam na secretaria escolar e com inspetores de alunos. A equipe de apoio dispõe de auxiliares de serviços gerais - faxineiros e cozinheiras - que são incumbidos da limpeza do prédio (tanto salas quanto áreas comuns) e preparação da alimentação das crianças.

Além das salas de aula, a unidade escolar pesquisada compreende ainda: uma sala de recursos<sup>17</sup> que funciona em atendimento a alunos com deficiência, que são educandos matriculados em turmas regulares e também são instruídos nesse espaço em horário oposto ao período letivo diário (contraturno). Os espaços destinados às questões administrativas, de planejamento e gestão permitem aos professores e demais membros da equipe reunirem-se e estabelecerem o gerenciamento. A sala dos professores, a secretaria e a sala da direção alicerçam essas práticas.

Essa escola tem recursos materiais e infraestruturas adequados ao cotidiano das crianças e, nesse nível de ensino, os professores acompanham as crianças em todos os momentos do dia escolar. Por ser turno parcial procedem-se dois momentos de alimentação.

Após essa explanação geral sobre aspectos relativos à localização, legislação, história, recursos humanos e infraestrutura da escola de educação

---

<sup>17</sup> As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos: Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O ambiente da sala de recursos é organizado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, conforme previsto em Brasil (1996).

de infância, o foco será direcionado às questões diretamente relacionadas às práticas do brincar que acontecem na escola e mais especificamente no grupo específico – foco principal do presente trabalho.

### 3.2.3.1 ESPAÇOS QUE POSSIBILITAM O BRINCAR

Conforme descrito no início dessa subseção, o estabelecimento de ensino funciona em um prédio novo, amplo, cujas salas de aula ficam voltadas para um grande pátio coberto com emborrachado e estruturado com grandes brinquedos.

#### **Salas**

Cada uma das salas de aula acomoda entre 12 e 20 alunos. As turmas de Pré II pesquisadas são compostas por 20 alunos. O mobiliário mostra-se composto de forma que as crianças estejam sempre a praticar atividades em conjunto. São mesas e cadeiras pequenas adaptadas ao seu tamanho, bem coloridas, onde circundam 4 ou 5 alunos.

Muitas brincadeiras são feitas em grupos nessas mesas, especialmente brincadeiras com brinquedos pequenos, pois as atividades com brinquedos maiores - como bambolês, bolas... - são praticadas na área externa.

As salas possuem caixas com brinquedos variados (não divididos por gênero), tais como bonecos variados, objetos de casinha, pelúcias, carrinhos... Embora o brinquedo não esteja condicionado à sua função direta, mas essencialmente ao valor por ele atribuído pela criança, conforme Brougère (2014). *“O brinquedo, em contrapartida, não aparece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de uma natureza.”* (Brougère, 2014, p.13)

Desse modo, considera-se que o brinquedo depende do valor atribuído por quem brinca com ele. Vê-se, assim, que outros objetos contidos na sala que não são considerados pelos adultos como brinquedos são, também, constantemente, utilizados criativamente pelas crianças para este fim, tais como lápis, borrachas, latas com materiais, prendedores para as tarefas, tampinhas destinadas para contagem, canecas, o próprio mobiliário...

### **Sala de leitura**

A escola dispõe de uma sala de leitura e arte com capacidade para, aproximadamente, duas turmas. Tal sala é composta de poucas mesas e cadeiras. A maior parte do espaço do chão é coberto com emborrachado. Destina-se a práticas pedagógicas com os alunos sentados em círculos ou pequenos grupos. Essa sala possui um televisor com DVD e estantes com livros, brinquedos e fantoches destinados a essa faixa etária.

### **Pátio coberto**

Espaço localizado no vão central da escola. Esse grande pátio coberto dispõe de uma variedade de brinquedos de plástico como escorregadores, casinhas, dentre outros.

Esse espaço não dispõe de brinquedos. Normalmente acontecem atividades de brincadeiras livres nesse espaço. Agrada muito as crianças correr entre esses brinquedos e brincar de entrar e sair pelas lacunas e obstáculos dispostos.

### **Pátio de madeira**

Espaço localizado nos fundos da escola, sem cobertura, com grama sintética. Trata-se de um parque de madeira com casinhas, escorrega, balanço e brinquedos de escalar.

Esse espaço é utilizado somente pelo Pré, por se tratar de brinquedos maiores. Os professores das crianças menores demonstram temor de que se machuquem.

Esse parque é mais utilizado pelos professores de Educação Física em suas aulas para brincadeiras livres e dirigidas também.

#### 3.2.4. Participantes

Essa investigação busca compreender de que forma as professoras valorizam a ludicidade no cotidiano das crianças e se as brincadeiras propostas nesta etapa têm contribuído para o desenvolvimento dos aspectos pertinentes a aquisição da língua escrita. Justifica-se, portanto, a seleção de alunos e professores do Pré II para serem o foco do presente estudo.

A turma de Pré II foi o foco da observação da pesquisa por ser a última etapa da Educação Infantil, ou seja, a que antecede o 1º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos desta pesquisa foram 4 professoras (totalidade) e duas turmas de 20 alunos do Pré II da educação de infância, totalizando um universo de 4 professoras e 40 alunos desta unidade escolar.

Foram observadas duas turmas de Pré II e foram entrevistados todas as professoras desta série, sendo dois professores regentes que atuam nos eixos: Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade; um professor de Educação Física e um professor de Leitura e Arte, comuns às duas turmas.

A faixa etária das turmas é de cinco anos completos até 31 de março de 2017, segundo legislação vigente, que reponsabiliza-se pela delimitação desse prazo. “É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.” (DCNEI, 2010, p. 15). As DCNEI ainda estabelecem preceitos para as crianças que completam seis anos após a data de 31 de março. Estas também devem incorporar-se na educação de infância Assim, afirma-se: “As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser

matriculadas na Educação Infantil.” (2010, p. 15). As turmas heterogêneas, não havendo outros critérios seletivos em sua composição além da idade.

**Os critérios de inclusão para a pesquisa** foram: ser aluno do Pré II da escola investigada; ser professor/a regente dessa referida turma. Além disso, os responsáveis por esses alunos estavam de acordo com a participação das crianças nessa pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – apêndice<sup>18</sup> 4. Os professores, se de acordo com sua participação voluntária, também assinaram um TCLE (apêndice 3).

A identidade dos participantes da pesquisa será mantida em sigilo por toda a dissertação conforme preconizado no TCLE.

### 3.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

#### 3.3.1. Instrumentos de recolha de dados

##### 3.3.1.1 ESTUDO DE CASO COM OS ALUNOS

Para sistematizar a observação com as crianças a pesquisadora desenvolveu um roteiro de observação (apêndice 1), onde esquematizou os

---

<sup>18</sup> Anexo ou apêndice como elementos pós-textuais: segundo as normas no Brasil (NBR 14724 de dezembro de 2005), a diferença entre Anexo e Apêndice é que o Anexo é um texto ou documento não elaborado pelo autor do Trabalho Científico (TC) (monografia, tese, etc.) e o Apêndice é um texto ou documento elaborado pelo autor do TC, ou seja, entrevista ou qualquer documento com objetivo de complementar sua argumentação.

principais pontos a serem observados nos alunos para a realização do estudo de caso.

O roteiro, elaborado pela pesquisadora, consiste na observação diária dos seguintes aspectos:

Modo de brincar das crianças;

Interações das crianças no grupo de pares;

Tempo destinado ao brincar;

Espaço destinado ao brincar;

Intervenção dos docentes no processo do brincar;

Organização das brincadeiras;

Modos de interação das crianças e professores;

Critérios de seleção durante o brincar (grandes ou pequenos grupos);

Participação das professoras nas brincadeiras;

Disposição e oferta dos brinquedos;

Tipos de brinquedos ofertados;

Pistas de desenvolvimento de aspectos do alfabetizar e letrar nas brincadeiras.

Foram registrados, outrossim, outros pontos que não foram sinalizados nesse roteiro, mas que ocorreram espontaneamente e que se acentuaram no percurso do processo de recolha dos dados por meio da observação direta.

### 3.3.1.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

As entrevistas com os professores obedeceram a um roteiro de entrevista semi-estruturada, formulado pela própria pesquisadora, composto de vinte questões abertas e de múltipla escolha (Guião de entrevista semiestruturada encontra-se no apêndice 2). Para facilitar a compreensão das questões, as

mesmas foram organizadas em quatro grupos de acordo com o tema que se pretendia investigar, conforme explicado na tabela abaixo:

Questões	Temática
1 a 6	Professores da educação de infância
7 a 11	Conhecimento da professora sobre aspectos didático-pedagógicos
12 a 15	Investigam percepções dos professores sobre o processo de alfabetização e letramento
16 a 20	Investigam a percepção dos professores sobre a ludicidade na educação na infância

Tabela 3: Agrupamento das questões da entrevista semiestruturada

Na grelha de análise de dados (Apêndice 5) será inserida mais uma categoria, pois a questão número 11 insere-se em duas categorias devido à sua variedade de questionamentos e possibilidades de percepções e apreensão de dados. Isso será detalhado em outra subsecção.

### 3.3.2. Procedimentos adotados para a recolha de dados

De forma a deixar o caminho metodológico percorrido o mais claro possível, segue descrição pormenorizada de todos os caminhos percorridos do início do estudo empírico até o processo de recolha de dados:

### 3.3.2.1 ESCOLHA DA ESCOLA

A escolha da escola inicialmente obedeceu a um critério de conveniência, pois a pesquisadora verificou, em sua cidade, as escolas que ofereciam Pré II e buscou contato com a responsável pela escola para tentar autorização para a realização da pesquisa em suas dependências. De posse de uma autorização por escrito por parte da diretora da escola a pesquisadora percorreu os caminhos legais para se realizar uma pesquisa de acordo com a legislação brasileira.

### 3.3.2.2 SUBMISSÃO DA PESQUISA SEGUNDO LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As pesquisas com seres humanos no Brasil têm base na Resolução 196/96 (Ministério da Saúde, 1996), por isso foi necessário seguir as diretrizes desse documento.

Nesse sentido, o primeiro passo era a obtenção de uma carta de autorização assinada e carimbada pela responsável da escola (apêndice 06).

De posse desse documento a pesquisadora pôde proceder ao segundo passo: a submissão da pesquisa na Plataforma Brasil – sistema eletrônico do Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética e Pesquisa (CEP) em todo o país. A Plataforma direcionou o projeto para o CEP por eles designado e, autorizados o projeto de pesquisa, o roteiro de entrevista semiestruturada, de observação e os TCLE a pesquisadora pôde ter acesso às crianças e aos professores.

Mesmo sendo caracterizada como pesquisa de risco mínimo, onde não há riscos potenciais para os participantes, há a necessidade de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram elaborados dois TCLE (apêndices 3 e 4): um a ser assinado pelos responsáveis das crianças que

seriam observadas em sala de aula; outro para ser assinado pelos professores que seriam entrevistados. Nos TCLE há informações básicas sobre a realização da pesquisa, além de esclarecimentos aos participantes de que sua participação na mesma se dará de forma voluntária.

### 3.3.2.3 OBSERVAÇÃO

Inicialmente e, como já mencionado, a pesquisadora teve uma reunião com a direção e a coordenação, onde se apresentou e expôs seu projeto de pesquisa. Nessa oportunidade explicitou a necessidade de autorização para a coleta dos dados. A equipe diretiva foi solícita em conceder e agendou para a semana seguinte a apresentação aos professores.

Na data marcada a pesquisadora foi apresentada aos docentes e expôs a estes também os objetivos da presente pesquisa e os procedimentos para a efetivação da mesma.

Após esse contato inicial com a equipe da escola, os pais das crianças foram contactados pela escola para uma reunião de pais. Na reunião, a pesquisadora explicou sobre sua pesquisa, seus objetivos e como seria a participação das crianças. Os responsáveis que concordaram com a participação de seus filhos assinaram o TCLE no momento da reunião e o devolveram para a pesquisadora.

Após a assinatura dos TCLE por parte dos pais, a pesquisadora foi conduzida até a sala de aula e se apresentou para as crianças como uma pessoa que só iria participar de algumas atividades em sua sala de aula.

As crianças foram observadas em sua própria sala de aula durante os dias 09 de maio a 16 de junho de 2017, totalizando 75 horas/aula de observação, excluindo-se o tempo destinado a reuniões, autorizações e exposições do projeto. A participante tomou os devidos cuidados de não realizar

intervenções e de ser o mais discreta possível para que sua presença não interferisse nas rotinas e interações das crianças.

Cada observação teve duração média entre 4 e 5 horas, sendo que as mesmas ocorreram em diferentes aulas. Os registros das observações eram anotados no roteiro de observação (apêndice 1) após cada aula observada.

Após contatos iniciais e apresentações, a observação das crianças foi a primeira tarefa que compôs efetivamente essa pesquisa empírica. Após as 6 semanas de observação, a pesquisadora iniciou a entrevista com os professores.

A opção pelo início das observações antes da efetivação das entrevistas com os professores foi feita para viabilizar um conhecimento das rotinas escolares e do fazer pedagógico antes do fechamento do guião de entrevistas. Considerou-se que a observação in loco poderia suscitar dúvidas e questionamentos a serem inseridos na entrevista.

A realização das entrevistas logo no início do período impossibilitaria essa otimização nas questões. Essa aquiescência favoreceu, portanto, o aperfeiçoamento do inquérito.

#### 3.3.2.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A pesquisadora teve seu contato inicial com os professores da turma numa reunião de professores, quando a diretora da escola a apresentou aos professores do Pré II. Após explicar brevemente no que consiste sua pesquisa, todos os professores se mostraram de acordo em participar da mesma e assinaram ao TCLE. Foi combinado com cada um o melhor horário para que fossem submetidos à entrevista, a qual seria conduzida pela pesquisadora na própria escola. Tal horário foi previsto dentro do tempo destinado a planejamento e formação dos docentes. As entrevistas foram realizadas

durante os meses de junho e julho de 2017. Cada entrevista teve duração média de 15 minutos. A pesquisadora leu cada questão para os professores e, em seguida, gravava suas respostas. Com vistas à espontaneidade nas respostas, os docentes não tiveram acesso às questões antes das entrevistas.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora no roteiro de entrevista semi-estruturada.

### 3.4. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

#### 3.4.1. Observação

Com vistas a otimizar o registro dos dados coletados através da observação dos alunos do Pré II, após cada período observado realizaram-se anotações no roteiro (apêndice 1).

Realizou-se uma análise qualitativa a partir dos dados observados, os quais foram anotados no roteiro e dizem respeito aos seguintes quesitos: brincar da criança, às ações das professoras frente ao brincar, aos brinquedos existentes na escola, à interação das crianças com as demais crianças e, finalmente, à possível presença de pistas do letramento nas brincadeiras.

Procurou-se, também, verificar diferenças nos quesitos acima enumerados nas aulas de diferentes professores e quando as crianças estavam presentes em espaços diferentes (por exemplo, sala de aula, pátio, sala de leitura).

### 3.4.2. Entrevistas

#### 3.4.2.1 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS COLETADOS

De acordo com os propósitos da pesquisa, o presente estudo configurou-se como qualitativo por considerar-se tal viés o mais consentâneo à análise do cotidiano da escola de E.I. e dos conhecimentos dos professores e das referidas turmas a respeito do tema proposto para a pesquisa ora apresentada.

Na conceituação do estudo qualitativo, Gibbs (2009) identifica que esta pesquisa agrega diversos enfoques a ela conferidos. Alguns pontos comuns são identificados, como: o contexto social, os fatores intrínsecos da sociedade em si, o mundo real com as suas imprevisibilidades e nuances, pelo que esta metodologia de investigação tem por objetivo “*abordar o mundo ‘lá fora’ [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos ...*” Gibbs (2009, p.8) .

A análise qualitativa caracteriza-se durante todo o processo da pesquisa e não somente na etapa final, onde encaminha-se para a averiguação dos dados já dantes coletados. Para tanto, seu viés singular expressa-se desde a recolha até o tratamento dos dados. Tal forma de análise e recolha selecionada considera que o mundo que circunda os sujeitos da pesquisa interfere e interage com o objeto de estudo. Assim explicita Gibbs (2009, p. 8) sobre as abordagens qualitativas:

*Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta (...). As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas*

*com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas). Gibbs (2009, p. 8)*

Assim, os dados qualitativos, por sua variedade e diversidade, aplicam-se à descrição das questões que circundam as relações humanas, onde descortina-se a possibilidade da percepção mais pormenorizada das singularidades, especialmente pelo fato da proximidade do pesquisador com o foco do estudo empírico *in loco*. Tal diversidade é expressa, inclusive, na multiplicidade de instrumentos de recolha, como bem exemplificado por Gibbs (2009). Segundo esse autor, esse caráter de pesquisa esmera-se nas formas de comunicação humanas e não se resume em limitados instrumentos:

*Os dados qualitativos mostram grande diversidade. (...). Isso inclui qualquer dos seguintes: entrevistas individuais ou grupos focais e suas transcrições; observação participante etnográfica; correio eletrônico; páginas na internet; propaganda: impressa, filmada ou televisionada; gravações de vídeo e transmissões de TV; diários em vídeo; vídeos ou entrevistas e grupos focais; vários documentos, como livros e revistas; diários; conversas em grupos de bate papo na internet; arquivos de notícias na internet; fotografias; filmes; vídeos caseiros; gravações em vídeo de sessões em laboratório (Ibidem, p.17).*

Como vê-se dentre os exemplos possibilitados por Gibbs (2009), foram selecionadas entrevista com docentes e a observação com os alunos como modos de recolha nesta ocasião de estudo científico apresentado.

Após a aplicação dos instrumentos e métodos selecionados para a recolha dos dados - métodos tais já explicitados de forma mais minuciosa anteriormente - segue-se a apreciação dos dados, informações, considerações e observações coletados. A priori, para tal apreciação, decompõem-se os dados apurados em categorias com vistas a melhor visualização das repostas para a análise. Assim, de acordo com Araújo (2004, p. 56): *“tivemos depois necessidade de levar a cabo um processo de objectivação dos dados*

*recolhidos, ou seja, de os submeter a uma selecção e a uma categorização que tornasse mais fácil e sistemática a sua análise.”*

Para tanto, antes de proceder a grelha, as respostas advindas das entrevistas aplicadas foram transcritas. Gibbs (2009) aponta no sentido do uso da transcrição como prática frequente e eficaz: *“O tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise é o texto que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos.”* (p.17) Informações coletadas por meios diversos são transcritas para a análise sistêmica.

Esse processo de escuta permite retornarmos inúmeras vezes no diálogo ocorrido. A gravação e posterior transcrição permitem a gerência e o detalhamento do discurso. Araújo (2004) afirma:

*Ao registarmos o que o outro nos diz estamos necessariamente a filtrar o que é dito através das nossas categorias de entendimento, de percepção selectiva, e através da nossa memória. Esse processo, se o material está gravado, é mais fácil de controlar e de explicitar (p.53).*

Na mesma tendência, Gibbs (2009) explica sobre o uso do recurso da transcrição. *“A maior parte dos dados em áudio e vídeo é transformada em texto para ser analisada. A razão para isso é que o texto é uma forma fácil de registro que se pode trabalhar.”* (p.17).

As respostas foram selecionadas e categorizadas com vistas ao favorecimento da análise. A categorização no formato de grelha por categorias teóricas clarifica a visualização e salienta os pontos a serem explorados por meio de intervenções analíticas.

Para a formulação da grelha de análise (apêndice 5), iniciou-se por classificar as respostas obtidas por meio das entrevistas nas categorias teóricas que se seguem mais abaixo neste texto. Ademais, algumas das cinco categorias elencadas foram desdobradas de forma análoga em subcategorias de apreciação e diagnóstico. A saber as cinco categorias principais:

### *1- Professores da Educação de Infância*

Nesta categoria reuniram-se os dados que caracterizam os profissionais docentes que atuam diária e diretamente com os alunos. Neste ponto foram agrupadas as informações que pudessem caracterizar social e academicamente os professores que atuam diretamente com as turmas pesquisadas.

- *Caracterização Social:*

Nesse ponto abordaram-se as informações relativas a gênero, faixa etária, experiência, entre outros dados sociodemográficos que pudessem traçar o perfil desse professor.

- *Caracterização Acadêmica:*

Nesse item acrescentaram-se à subcategoria acima os dados referentes ao curso de formação da vida acadêmica desses profissionais.

### *2- Conhecimentos Didático-Pedagógicos*

Nessa categoria foram agrupadas as informações a respeito da caracterização dos fundamentos e percepções que esses professores têm sobre o fazer educacional.

- *Legislação:*

Nessa subcategoria estão agrupadas as informações e ideias que os professores têm a respeito dos documentos que norteiam a Educação de Infância.

- *Planejamento de Aulas:*

Nessa subcategoria foram registradas as formas e fontes que os professores utilizam-se para elaborar suas aulas e materiais escolares.

### *3- Alfabetização e Letramento*

Nesse ponto foram reunidas as percepções que os professores têm sobre esses conceitos; tanto seus conhecimentos como suas apreensões sobre o assunto foram elencadas.

- *Conceptualização:*

Nessa subcategoria investigou-se de que maneira os docentes definem (em separado ou integradamente) os conceitos de alfabetização e de letramento.

- *Prática Pedagógica:*

Nessa subcategoria foram elencados pelos professores os procedimentos feitos por eles cotidianamente relacionados a alfabetizar e letrar.

### *4- Materiais de suporte*

Nessa categoria foram agregadas as pontuações dos professores quanto aos recursos que estes consideram como fundamentais. As subcategorias que se seguem apontam para dois pontos de vistas distintos, porém, complementares no concernente a materiais de suporte.

- *Do ponto de vista da formação*

Nessa subcategoria buscou-se alcançar os alicerces da formação dessa professora atuante nas turmas de Educação de Infância. Questionou-se sobre o rol de materiais onde os tais baseavam-se no seu fazer pedagógico.

- *Para uso em prática na sala de aula*

Nessa subcategoria a intenção diversa da anterior, foi perscrutar os recursos materiais relacionados ao brincar que compunham as aulas da Educação de Infância.

### *5- Ludicidade na Educação de Infância*

Nesse ponto foram reunidas as percepções que os professores têm sobre o conceito de ludicidade aplicada à educação de infância; tanto seus conhecimentos, como suas apreensões sobre a temática ora apresentada foram elencadas.

- *Conceptualização:*

Nessa subcategoria investigou-se de que maneira os docentes definem o conceito ludicidade.

- *Prática Pedagógica:*

Nessa subcategoria foram elencados pelos professores os procedimentos cotidianamente feitos por eles relacionados a ludicidade.

Por meio do inquérito por entrevista (apêndice 1) houve empenho e idealização para que fossem averiguadas as seguintes questões pedagógicas e institucionais de acordo com as categorias e perguntas elaboradas.

1- *Professores da Educação de Infância*

Questões 1 a 6 – Dados sociodemográficos e acadêmicos

2- *Conhecimentos Didático-Pedagógicos*

Questões 7 a 11 – Dados relativos ao conhecimento de documentos oficiais;

Conhecimento sobre a Educação de Infância.

Utilização de suporte na preparação das aulas;

3- *Alfabetização e Letramento*

Questões 12 a 15 – Conceptualização dos termos; Relatos das práticas voltadas aos tais.

4- *Materiais de suporte*

Questão 11 – Recursos utilizados para o planejamento das aulas;

As questões relacionadas aos recursos do brincar foram respondidas também no decurso da entrevista nas demais questões e nas observações.

### 5- Ludicidade na Educação de Infância

Questões 16 a 20 - Conceptualização do termo ludicidade; Relatos das práticas voltadas ao lúdico.

A questão 11 insere-se em duas categorias por sua variedade de questionamentos e possibilidades de percepções e apreensão de dados.

Segue a grelha elaborada para a análise dos dados obtidos na entrevista semi-estruturada.

GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A ADULTOS		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Professores da Educação Infantil (designação no Brasil)	Caracterização sócio-profissional	Caracterização social  Caracterização acadêmica
Conhecimentos didático-pedagógicos	Legislação Educacional  Planeamento de aulas	
Alfabetização e Letramento	Conceptualização  Prática Pedagógica	
Materiais de suporte	Do ponto de vista da formação  Para uso em prática sala aula	Artigos Participação em encontros científicos....  Jogos, brinquedos (bola) .....

Ludicidade na educação de infância	Conceptualização	Brincar  Trabalho com a expressão musical; Valorização da sonoridade; cantar
	Aspectos estético-expressivos	
	Tipo de atividades	
	Jogos	
	Tipo de brincadeiras	
	Prática Pedagógica	

Tabela 4: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas a adultos

A análise dos resultados aponta para o detalhamento dos dados e a organização destes. Conforme Bardin (1977) explica, o tratamento dos dados equivale à última das três etapas da organização da análise.

*As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de tres pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Bardin (1977, p.95).*

Para tanto, fora elaborada a grelha de análise como já dantes explicitado.

O critério de categorização expresso na grelha de análise prevê o agrupamento dos dados em conjuntos por diferenciação de critérios fixados anteriormente. Entende-se por categorização (Bardin, 1977):

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de*

*registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (p.95).*

Nessa perspectiva, efetuou-se a análise de conteúdo das mensagens recolhidas por meio dos inquéritos no contexto do tema da investigação.

A partir da grelha de análise – confeccionada a partir das respostas dos professores ao guião de entrevista semiestruturada – partiu-se para a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977):

*Um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção,/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.46).*

## 4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após uma conversa informal com a diretora geral da Unidade para buscar a autorização do estudo empírico, foi marcada a data para apresentação na escola. Nessa oportunidade, em reunião com a direção e coordenação, o projeto de pesquisa fora apresentado. A diretora indicou que o estudo fosse realizado em duas das quatro turmas de Pré II do segundo turno<sup>19</sup>. Houve ainda uma reunião com os professores e outra com os pais, para solicitar autorização, antes do início da observação direta nas turmas.

Definidas as turmas e os horários onde seria desenvolvida esta pesquisa, a pesquisadora esteve com as professoras durante uma tarde (em momentos alternados), em seus horários de planejamento. Todas as professoras<sup>20</sup> mostraram curiosidade em relação ao tema da pesquisa. Apresentaram desejo e pré-disposição em participar.

Nesse momento, já com as autorizações e apresentada às professoras, a pesquisadora iniciou as anotações no diário e buscou captar o ambiente e as práticas educativas. Sendo assim, começou-se a observar e registrar de que modo as atividades lúdicas e o brincar se apresentavam no contexto das

---

<sup>19</sup> No segundo turno as aulas ocorrem no horário das 13h às 17h30min.

<sup>20</sup> Justifica-se, nessa seção, o uso do termo “professoras” no feminino. Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa trabalha apenas um professor, mas não é do turno da tarde, por isso, o mesmo não fez parte do conjunto de sujeitos desta pesquisa, conjunto esse formado apenas de professoras.

crianças, na interação entre elas mesmas e entre as professoras e funcionários; além de como o brincar se mostrava no espaço físico dessa Escola de Educação de Infância.

A partir da recolha do material obtido através das entrevistas e com o proceder da investigação em campo, o que fora coletado para o estudo foi dividido em cinco categorias principais: Professores da Educação de Infância, Conhecimentos Didático-Pedagógicos, Alfabetização e Letramento, Materiais de Suporte e Ludicidade na Educação de Infância.

Em relação ao estudo de caso, a pesquisadora anotou informações relevantes coletadas a partir da observação das crianças em seu ambiente natural – o espaço escolar da Educação de Infância – seguindo um roteiro de observação. Os principais aspectos destacados para ter um maior foco na observação e registro diário foram: modo de brincar das crianças, tempo destinado ao brincar, espaço destinado ao brincar, intervenção dos docentes no processo do brincar, organização das brincadeiras, modos de interação das crianças e professores, critérios de seleção durante o brincar (grandes ou pequenos grupos), participação das professoras nas brincadeiras, disposição e oferta dos brinquedos, tipos de brinquedos ofertados, pistas de desenvolvimento de aspectos do alfabetizar e letrar nas brincadeiras.

Em relação aos dois instrumentos de coleta de dados, as categorias foram elencadas para responder a questão de partida desta pesquisa, que é investigar quais são as possibilidades de letrar brincando no cotidiano da educação de infância.

Para fins didáticos, decidiu-se por analisar os dados coletados a partir da observação e da entrevista separadamente, os quais serão descritos e relacionados com outros autores que também investigaram o tema, de forma a proporcionar uma discussão. Na subseção a seguir detalha-se a análise dos dados coletados na observação das crianças – a primeira parte da pesquisa empírica ocorrida – e, em seguida, serão apresentados e analisados os dados coletados a partir do inquérito por entrevista com os professores – a qual foi iniciada após os primeiros episódios de observação e terminou durante o

percurso da observação das crianças. (conforme descrito nas subseções 3.3.2.3 e 3.3.2.4).

## 4.2. ESTUDO DE CASO: OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS DO PRÉ II

### 4.2.1. Informações Preliminares

Após todos esses trâmites iniciais, teve princípio o período estabelecido para as observações. Nesse ponto, deu-se conta de que, embora num ambiente conhecido - por se tratar de um espaço escolar, como outros conhecidos pela pesquisadora - a situação era totalmente nova, instigante e singular.

Estar na posição de pesquisadora e ter em mente a observação direcionada a pontos pré-estabelecidos traz uma nova conotação ao ambiente e ao fazer pedagógico ali proposto. Isso deixa evidente que a posição ocupada pela pesquisadora enquanto observadora é muito diferente do papel ocupado pela mesma enquanto profissional da área de educação.

Com exceção das professoras de Educação Física e a de Leitura e Artes, as demais trabalham com os eixos temáticos: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. As crianças passam a maior parte da carga horária semanal, 21 dos 25 tempos, com a professora da turma. As professoras de Educação Física e de Leitura e Artes lecionam apenas dois tempos por semana em cada turma. Desse modo, durante o período de uma semana, elas lecionam para todas as turmas da escola. Os alunos têm ainda um horário

diário de parque<sup>21</sup>, que é realizado no pátio coberto. O turno da tarde pausa para duas refeições: o almoço logo na entrada e um lanche por volta das 15h.

Antes do horário da entrada dos alunos do turno da tarde (as crianças entram às 13h), a pesquisadora esteve em conversa informal na sala dos professores (espaço onde geralmente permanecem quando não estão a lecionar). Nesse momento, elas já sabiam da natureza da pesquisa proposta e uma professora, denominada aqui como P2, teve uma fala interessante, a qual encontra-se na íntegra a seguir: P2: “*Acho que as crianças devem sair da escola sabendo as letras do alfabeto.*” (registro de observação), expressou uma preocupação. Essa preocupação é bem comum e latente entre elas.

Como é possível perceber na fala da P2, sua preocupação vai ao encontro com as idéias de Soares (2003; 2005), a qual elucida que não é função da Educação de Infância alfabetizar as crianças, mas estimulá-las a se inserirem no mundo da escrita. A despeito das teorias que mostram a importância da brincadeira na Educação de infância, acabam por deixar em segundo plano essa atividade essencial ao desenvolvimento biopsicossocial da criança dessa faixa etária e privilegiam os conteúdos escolares, em especial a leitura e a escrita.

A professora P4, no primeiro contato, destacou logo a dificuldade dos alunos. Relatou que há um que pensa ser hiperativo e por conta dele, às vezes não consegue “*trabalhar como gostaria.*” (registro de observação), cuja fala volta-se à observação acima pontuada de acordo com Soares (2003; 2005).

O momento de recepção das crianças à sala de aula é bem prazeroso. As professoras os aguardam no pátio para formarem as filas por turmas. Dá-se início a uma sucessão de cantigas tradicionais infantis brasileiras, músicas de recepção<sup>22</sup>, “bem-vindos”, dias da semana e agradecimento. As crianças

---

<sup>21</sup> Diariamente cada turma tem por volta de 30 minutos destinados a brincar no parque coberto.

<sup>22</sup> Na recepção eles cantam musiquinhas antes de ir pra sala, ainda no pátio.

demonstram prazer nessa atividade. Todos participam, cantam, se abraçam. Não foi observado problema de adaptação por parte das crianças ou choro ao entrar nesse ambiente.

A inserção da pesquisadora no campo de pesquisa como observadora deu-se de forma natural. Aos poucos, as crianças passaram a incluí-la nas conversas e brincadeiras. Após alguns tempos de aula, sempre que há pequeno intervalo, durante os quais procurou-se registrar os acontecimentos da sala de aula. O objetivo é que as informações não se percam.

#### 4.2.2. Descrição das observações diárias

##### 4.2.2.1 OBSERVAÇÃO DAS PROFESSORAS: BRINCAR NA TEORIA X BRINCAR NA PRÁTICA

Logo nos primeiros contatos, já com a ciência das professoras sobre o tema da pesquisa, observou-se as professoras mencionando a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Porém, nota-se que, apesar da reiterada fala, a compreensão da relevância do brincar livre e espontâneo não se fazia muito clara. Direccionavam, algumas vezes, as atividades lúdicas com a justificativa de que as crianças não podiam ficar *“a toa”* (registro de observação), ou que *“temos que trabalhar o conteúdo X”* (registro de observação).

A fala e a postura das professoras acerca do lúdico sinalizavam para uma diferença entre teoria e prática. As professoras não pareciam valorizar as atividades de tempo livre por parte das crianças, o que coincide com as ideias de Araújo (2004) quando discorre sobre sua pesquisa também realizada com crianças: *“a principal característica desse tempo das crianças é ser*

*monopolizado como um tempo escolarizado, aproveitado do ponto de vista educativo e social” (Araújo, 2004, p.108).*

Winnicott (1975) também discorre acerca da importância do brincar livre:

*Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem que se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo [...] (Winnicott, 1975, p.75).*

Estudiosos como Winnicott (1975) e Araújo (2004) elucidam a importância do brincar livre para o desenvolvimento e a criatividade da criança, prática esta que deveria estar presente na educação de infância.

Entretanto, nesta observação, essa atividade aparece com mais frequência na forma de atividades direcionadas e muito escolarizadas. Quando é um brincar livre, as atividades acabam sendo reprimidas ou redirecionadas por parte das professoras, as quais entendem que ao brincar livremente as crianças estão ociosas ou que esta é uma perda de tempo, pois as professoras têm seu conteúdo programático a cumprir.

#### 4.2.2.2 COTIDIANO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Após o momento de recepção, as crianças são encaminhadas para as salas por turmas em filas dirigidas pelas professoras. Os cantos são bem presentes em toda a rotina. Na fila, especialmente, há vários. *“Piu, tic tac, não precisa empurrar. Porque eu sou pequenininho e só ando devagar.”* Eles divertem-se e

cobram quando as professoras se “esquecem” de cantar a música. A1<sup>23</sup>: *“Tia, não vai cantar a música não? Essa não... aquela do trem!”*

O início das aulas é bem semelhante. Esse ponto foi observado com todas as professoras. Pelo que parece, essa rotina procede de uma orientação da coordenação pedagógica, assim como a previsão das aulas com vistas a capacidades<sup>24</sup> que se espera que os alunos alcancem até o fim do Pré II. A professora de Educação Física não se delonga tanto quanto as outras, mas também realiza.

Ao entrar na sala de aula, colocam-se em círculo (nas cadeiras ou no chão). Procede-se à “chamadinha”. De acordo com a Capacidade 3, espera-se que a criança concentre-se em ouvir histórias nos momentos da rodinha, conversa informal e outros. (Apêndices 7, 8 e 9<sup>25</sup>)

O formato e os recursos da realização deste momento variaram entre as professoras e com a mesma professora também. A chamada fora feita: com músicas, “escondendo” os crachás pela sala, retirando os crachás da “caixa mágica”... São estimulados com perguntas do tipo: *“Quantas letras?”*, *“Qual é a letra que começa?”* *“Alguém mais começa com essa letra?”* Música: *“De quem é esse nome? Quem é que vai saber?”* (registro de observação).

Um dia bem interessante foi quando na rotina da turma A houve uma nova música inserida. A P2 iniciou cantando a parlenda do *“Jacaré que foi à feira”*. Nessa música, o nome de cada criança era inserido alternadamente. Nesse momento, cada uma tinha que identificar e buscar o crachá com seu nome entre os demais. “Capacidade 5: Identifica o próprio nome.; Capacidade 6: Identifica o nome dos colegas.” (Apêndices 7, 8 e 9<sup>26</sup>). Foi uma atividade em

---

<sup>23</sup> Semelhante à nomenclatura que foi usada com as professoras, para proteger o nome dos alunos, serão referidos por números (Aluno 1 = A1; Aluno 2 = A2, e assim sucessivamente).

<sup>24</sup> Avalia-se, nos alunos do pré II, uma série de capacidades que se espera dos mesmos, conforme padronizado em Documento da Secretaria Municipal de Educação e disponível nos anexos 7 e 8 da dissertação.

<sup>25</sup> Documento padronizado da Secretaria Municipal de Educação e gentilmente cedido pela escola.

<sup>26</sup> Documento padronizado da Secretaria Municipal de Educação e gentilmente cedido pela escola.

que se mostraram bem atentos. Alguns reconheciam muitos nomes e, além disso, o seu próprio nome todos reconheciam.

No calendário, marcam o dia de hoje e como está o tempo. Fazem a contagem dos meninos e das meninas e registram no mural. De maneira lúdica e contextualizada, inserem-se os numerais.

Por fim coloca-se em ordem toda a agenda do dia. Os alunos acompanham as atividades previstas por meio dessa lista. Realizam a leitura incidental. Como as atividades se repetem, percebe-se que mesmo que não leiam, já sabem o que cada tópico significa. Assim como indica o referencial: *“Capacidade 15: Localiza palavras memorizadas em textos trabalhados.”* (Apêndices 7, 8 e 9<sup>27</sup>)

Os alunos, a todo tempo, elaboram hipóteses a respeito da linguagem escrita. Freire (1985) esclarece que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto é, a leitura formal. A criança lê os signos, os símbolos. Mesmo não alfabetizada formalmente, até porque não objetiva-se isso na educação de infância, reflete e cria hipóteses sobre o mundo que a rodeia.

A P3, professora de Educação Física, inicia sua aula de forma dirigida. Realiza-se um circuito com bolas. Cada criança “passa” uma ou duas vezes pelo circuito completo. Eles gostam de participar, porém, a espera pela “vez” os incomoda muito. A todo o momento saem correndo e ela tenta voltá-los à atenção. Num segundo momento, ela oferta os materiais para uma brincadeira livre. As crianças mostraram bem mais prazer na participação desse segundo momento. Brincam misturados meninos e meninas no pátio de madeira. Usam, nesse momento, as mesmas bolas utilizadas pela professora na primeira atividade do circuito, porém, agora, de variadas formas. A fala das crianças expressa como agrada-lhes tais atividades dessa natureza: A2:

---

<sup>27</sup> Documento padronizado da Secretaria Municipal de Educação e gentilmente cedido pela escola.

*“Professora, já? Mas eu nem brinquei ainda.”* Ainda reitera A3: *“Você podia dar aula todos os dias.”*

Em atividade dirigida com a massinha de modelar, a professora pede-lhes que moldem seus nomes. Brincam, fazem rapidamente, mostram para ela, mas logo solicitam pela caixa de brinquedos - composta por brinquedos diversos: miniaturas de utensílios domésticos (panelinhas, fogão, talheres...), pelúcias, carrinhos. Não há divisão entre brinquedos para meninos ou meninas e todos são de uso coletivo. P4: *“Sem brinquedo, agora é a hora da massinha.”* (registro de observação). Esse pedido pela caixa de brinquedos é constante.

As crianças disputam muito o brinquedo. A4: *“Mas eu tô sem brinquedo nenhum. Eu quero o bule.”* A5: *“Eu tô com um, mas eu gosto mesmo é de dois.”* A todo tempo a professora estimula o repartir, o trocar de brinquedo. Mas, esse objeto expressa ter uma grande importância no universo deles.

Esta relação de posse da criança em idade pré-escolar em relação ao brinquedo, observada empiricamente, é uma característica natural dessa faixa etária (Papalia; Olds & Feldman, 2006). Dentre as crianças observadas, as mesmas demonstraram, por via da fala, seu desejo pelos brinquedos, mas, segundo os autores supracitados, é comum também a ocorrência de agressão instrumental – quando a criança agride seu colega na tentativa de pegar para si seu objeto de desejo, não com o objetivo primário de machucar o outro. A reação da professora de incentivar a divisão coincide com as estratégias defendidas pelos autores para os adultos próximos lidarem com a possessividade característica dessa faixa etária.

Os momentos de brincadeiras livres na sala e no pátio têm configurações diferentes acerca dos participantes. Na sala, com a utilização de brinquedos pequenos e muitas miniaturas dos utensílios domésticos (panelinhas, fogão, talheres...) pelas meninas e carrinhos e bonecos pelos meninos, eles brincam separados com mais frequência. Segundo Papalia, Olds e Feldman, (2006), essa segregação sexual na hora do brincar é uma característica que parece

ocorrer em todas as culturas. Inicia-se, geralmente, por volta dos três anos e permanece até a terceira infância:

*Sob um ponto de vista evolucionista, as diferenças de gênero no brincar das crianças, identificadas em todas as culturas, fornecem um modo de praticar comportamentos adultos importantes para a reprodução e a sobrevivência. As brincadeiras mais violentas dos meninos espelham a competição entre machos por domínio e status e por parceiras férteis. As brincadeiras de casinha ou de papai e mamãe das meninas preparam-nas para cuidar dos jovens (Geary, 1999 citado por Papalia; Olds & Feldman, 2006, p.331).*

Por outro lado, foi observado que, no parque essa divisão por gêneros para as brincadeiras é pouca ou nula. Correm, saltam, exploram os brinquedos juntos.

Esse tempo diário de parque é usado pelas professoras da turma (as que trabalham os três eixos), como “prêmio”. Essa fala fora repetida: “*Se não, não vai para o parquinho.*” (registro de observação).

Os jogos simbólicos referenciados e destacados com importância singular por Vygotsky em Oliveira (1992) e, ainda, Piaget (2010) são presentes em ambos os espaços. “*Vamos fingir que vamos na festa.?*”. “*Você é o pai, eu sou a mãe.*”

É possível observar que as atividades de brincar ocorrem de forma muito natural e a todo tempo mesmo fora da “hora do brinquedo” ou “hora do parquinho” como instituído na escola.

Na turma A, antes da professora iniciar as atividades propostas para o dia, as crianças interagem e brincam com objetos que são transformados em brinquedo. Os objetos de brincar tomam conotações diferentes, dependendo da criança que brinca. Brougère (2010) esclarece que, diferente do jogo, o brinquedo não necessita de estrutura pré-estabelecida. A criança que o manipula é que “decide” o que é ou não objeto de brincar. Lápis, cadeira, laços de cabelo: qualquer objeto vira uma boneca, um príncipe, um bebê, um avião, um carrinho... Quando uma criança leva um brinquedo de casa é que

ocorrem os maiores conflitos. Aquele brinquedo torna-se o foco das atenções durante aquela tarde.

A P1, de Leitura e Arte, entra na turma uma vez por semana. Uma aluna não se esquece da brincadeira feita pela professora na última aula (demonstra ansiedade em repetir) e logo pede: *“Tia, vamos brincar da brincadeira que brincamos da outra vez?”* \_ *“Sim, mas daqui a pouco.”* (registro de observação). Nesse mesmo dia foi realizada uma atividade de reconhecimento do corpo. Desenhos grandes do corpo inteiro após longa observação no espelho e imagens de figuras humanas em revistas. Houve uma agitação inicial até entenderem a proposta, depois apreciaram realizar.

Depois dessa atividade realizada em ambas as turmas, a pesquisadora notou que os alunos fizeram (espontaneamente), em momentos distintos, muitas brincadeiras simbólicas a respeito de partes do corpo ou acessórios. Exemplifica-se nas brincadeiras modelando a massinha e colando no corpo: *“Olha o meu bigode, minha barba”*. *“Eu uso óculos”*. *“Tenho unha grandona.”*

Toda atividade que precede o parquinho é bem difícil de ser desenvolvida. Eles já sabem que se aproxima o horário quando começam a ver as outras turmas passando pelo corredor (só duas turmas de cada vez vão ao parque). Perguntam a toda momento: *“Tá na hora do parquinho?”* Poucas vezes as professoras os levam fora desse momento previsto. Em uma dessas vezes, uma professora assim justificou: *“Vou deixar uns minutinhos só para extravasar.”* (registro de observação).

Em mais uma aula da P3, a curiosidade das crianças inicia-se bem antes de começar atividade. Quando a professora entra na sala (é uma prática buscá-los e levá-los à sala) com aquele grande saco, começam as perguntas: *“O que será que vamos fazer? “É brincadeira de rodar?”, “Vamos rodar os bambolês?”* Esse momento da chegada também causou alegria e curiosidade na turma B. A6: *“Ebaaa!!! A tia trouxe um monte de brinquedos pra gente hoje.”*

A professora monta um circuito motor com bambolês, pneus e cordas. Ela justifica para a pesquisadora que a atividade destina-se a desenvolver a coordenação motora ampla.

A5 aparenta lembrar-se da atividade da aula anterior: *“Vou ter que fazer isso de novo que eu não sei?”* Assim como na aula anterior, foi oportunizado o brincar livre com o material depois do circuito. As atividades foram as mais diversas: jogar pra cima, rodar no braço, cintura e pés; rolar no chão; passar por cima dos bancos e dos brinquedos de madeira. Destaca-se que alguns grupos também “imitaram” o circuito feito pela professora e trocavam de papéis – eram professores ou alunos alternadamente.

A turma B demorou a sair para o parquinho por causa do comportamento deles. “Perderam” alguns minutos na sala porque não se organizaram na fila. A professora lhes disse que só sairiam depois que todos ficassem “quietinhos.” P4: *“É...também não dá pra fazer isso todo dia.”* (registro de observação) (referindo-se às brincadeiras livres). Entende-se que essa fala coaduna-se com o pensamento de Soares (2003) já citado anteriormente sobre a “pressa” de escolarizar as crianças pequenas. Também é possível observar o quanto as crianças apreciam as brincadeiras livres, o que corrobora as ideias de Winnicott (1975) e Araújo (2004).

Na semana, o trabalho esteve voltado para a semana da comunicação. Logo no início, antes da professora começar a aula, os alunos brincaram agrupados nas mesas (quatro alunos em cada mesa) de forma independente. As meninas brincam de parlendas<sup>28</sup> e jogos de bater as mãos. Os meninos imitavam animais de forma alternada.

Após a rotina, procedeu-se um momento livre com a massinha. As comidinhas foram os objetos mais reproduzidos. Brincadeiras de imitar a

---

<sup>28</sup> As parlendas fazem parte do folclore brasileiro. São rimas popularmente usadas no divertimento das crianças. São versos simples, de fácil memorização, com temáticas infantis recitados em brincadeiras.

representação da família e da escola são muito presentes. A6: *“Eu não sou Tito, sou Tito professor.”*

Trabalhando o tema “meios de comunicação”, a professora deu pequenas televisões impressas e pediu que desenhassem dentro de cada tela o que eles gostavam de assistir. Todos desenharam. Depois, cada um fez questão de explicar o que desenhou.

Nesse dia houve também uma brincadeira dirigida voltada para a percepção auditiva. Música: *“Senhor Caçador, preste bem atenção. Não vá se enganar quando o gato miar.” “Mia, gato...”*. Cada aluno deveria “miar” para que os outros adivinhassem. Foi um momento da aula em que não foi preciso chamar atenção nem pedir silêncio (como ocorre muitas vezes). Ficaram todos bem atentos às instruções, querendo participar.

Há momentos também em que a professora diversificava a atividade por mesas. Eram 4 mesas. Enquanto trabalhava com o crachá, ela colocou uma mesa com peças de lego, outra com massinha e outra com a caixa de brinquedos.

Ela se sentava para ensinar o nome para os 4 alunos daquela mesa. Pedia que pegassem o crachá e mostrava letra por letra. Depois, pedia que tentassem reproduzir no papel. Na rede municipal de ensino, essa atividade relaciona-se a duas capacidades esperadas para os alunos ao fim da pré-escola: *“Capacidade 7: Escreve o próprio nome completo com o crachá.; Capacidade 11: Escreve as letras do alfabeto, percebendo sua forma gráfica e apresentando o traçado correto das mesmas.”* (Apêndices 7, 8 e 9<sup>29</sup>)

Antes da saída para o parque, a fala se repete: P4: *“Só vai sair para o parque quem está quetinho sentado.”* (registro de observação). Como o parque é esperado ansiosamente, após essa fala, todos correm a sentar-se e fazerem silêncio em suas mesas.

---

<sup>29</sup> Documento padronizado da Secretaria Municipal de Educação e gentilmente cedido pela escola.

Nas observações das aulas das 4 professoras vê-se a presença das atividades lúdicas, como essa acima exemplificada. Vê-se também que estas prendem a atenção e desenvolvem capacidades importantes. Porém, no discurso das próprias professoras, nem sempre as mesmas conseguem perceber como essas atividades podem ser educativas sem deixar de ser prazerosas. Essa fala justifica a afirmativa da pesquisadora: A7: *“Tia, eu nem brinquei”* (ao requerer a participação em uma atividade dirigida proposta). A8: *“Brincou sim!”* P4: *“Brincamos nada, aprendemos!”* (registro de observação).

Não era permitido às crianças levarem brinquedos de casa todos os dias. Só no “dia do brinquedo”<sup>30</sup>. Mas, em todos os dias observados, sempre alguém levava. E a fala era sempre a mesma em ambas as turmas: *“Guarda a boneca.”* *“Você sabe que não está na hora disso.”* (registro de observação).

A P2 distribuiu várias casinhas com janelinhas numeradas de 0 a 10 e tampinhas de garrafas. Explicou que deveriam preencher as janelinhas de acordo com a quantidade. Eles não mostram dificuldade em reconhecer os números e em preencher as janelinhas. Mas, em poucos minutos, perdem o interesse em fazer e começam a “juntar” as tampinhas. Começam a disputar “quem tem mais” e as tampinhas tornam-se brinquedos disputados. A9 propõe: *“Vamos brincar de casinha?”* P2: *“Brincar nada! Vamos terminar a atividade!”* (registro de observação).

Depois, foi proposta uma atividade onde deveriam procurar o número um nas revistas para recortar.

Na hora da saída, já esperando os pais, brincavam de correr e bater as mãos na parede. Rapidamente são advertidos para não se machucarem. Na sala, quando são propostas as atividades, as professoras sempre falam: *“Senta pra poder brincar.”* *“Só vai ganhar brinquedo quem está sentado.”* (registro de observação). Assim como Souza e Neira (2014), em sua pesquisa em

---

<sup>30</sup> A escola reserva a sexta-feira para que os alunos possam levar brinquedos de casa. Justificam a proibição de levarem nos outros dias da semana, pois podem perder os brinquedos, e também justificam que tira a atenção.

instituição escolar de educação de infância, os profissionais da educação têm essa constante preocupação em buscar *“meios eficazes não somente para o controle do corpo, mas também e principalmente, para o seu disciplinamento.”* (Souza & Neira, 2014, p.123)

Muitas vezes, antecipam as brincadeiras só de olharem os objetos que a professora traz em mãos. Ou, mesmo quando esta traz uma sacola, a curiosidade e as suposições a respeito dos objetos de brincar são inúmeras.

Hora da história: Música: *“Siriri pra cá, siriri pra lá. Que bom que a história já vai começar.”* De uma maneira bem delicada e falando cada vez mais baixinho, quando a P4 canta essa canção, eles já vão se ajeitando ao redor dela para a contação de histórias. Depois da contação de histórias sobre *“Rosa Maria, que se chamava Rosita”* (a professora gostaria de introduzir o assunto sobre o nome completo e utilizou-se da história), cada criança desenhou o que Rosita fazia. As produções foram as mais diversificadas possíveis. A professora ouviu a explicação de cada um sobre o seu desenho. *Capacidade 21: Desenha cenas completas, representando intenções comunicativas diversas* (Apêndices 7, 8 e 9<sup>31</sup>).

---

<sup>31</sup> Documento padronizado da Secretaria Municipal de Educação e gentilmente cedido pela escola.

### 4.3. ANÁLISE DO CONTEÚDO OBTIDO ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS

#### 4.3.1. Informações preliminares

No presente item proceder-se-á à análise dos dados coletados na escola onde decorreu a pesquisa e que compreende o campo de atuação dos atores sociais. Nesta parte da pesquisa os dados foram coletados por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores da Educação de Infância.

Para dar prosseguimento à análise e discussão dos resultados, é fundamental esclarecer que, para garantir a privacidade dos participantes, os mesmos serão identificados como P1, P2, P3 e P4 (o material recolhido está em apêndice)<sup>32</sup>. As entrevistas foram realizadas com uma professora de Educação Física, uma professora de Leitura e Arte e duas professoras regentes.

As entrevistas foram direcionadas por um guião que segue como apêndice. O motivo da utilização do guia nas entrevistas é o direcionamento dos dados que se desejava obter para que não se perdesse o foco do assunto de interesse durante as entrevistas, por se tratar de um dos instrumentos de recolha mais flexíveis. *“É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade”*. (Gil, 2002, p. 117)

---

<sup>32</sup> Apêndice 10: Transcrição das entrevistas das professoras.

As entrevistas com as professoras foram realizadas no próprio espaço escolar, em um ambiente calmo, silencioso e sem interrupções. Estas ocorreram em dias alternados, durante o tempo destinado ao planejamento e formação semanal com vistas a não interferir no período das aulas.

Os dados foram categorizados a partir de uma grelha de análise<sup>33</sup>, conforme descrito na subseção 3.3.3.2, sendo as categorias: Professores da Educação de Infância, Conhecimentos Didático-Pedagógicos, Alfabetização e Letramento, Materiais de Suporte e Ludicidade na Educação de Infância. A seguir, serão apresentados brevemente os principais resultados obtidos com a análise do conteúdo transcrito e organizado em cada categoria, além de discussão com autores que também já investigaram os temas abordados nessa pesquisa.

#### 4.3.2. Categoria 1: Professores da Educação de Infância

Não está no objetivo principal deste trabalho o aprofundamento em aspectos sociodemográficos dos professores que compõem a amostra, porém, acredita-se ser importante conhecer as características básicas a respeito da vida e da trajetória profissional dessas professoras. Esses dados poderão auxiliar na realização de inferências acerca da análise de conteúdo das entrevistas, ou mesmo de situações observadas durante a interação dos alunos com os professores.

Na caracterização sócio-profissional das entrevistas, observa-se a representatividade de uma característica da realidade dos educadores da

---

<sup>33</sup> Apêndice 11: Grelha de análise das entrevistas das professoras devidamente preenchida.

educação de infância: o predomínio pelo gênero feminino. Todas as entrevistadas são do sexo feminino e isso também é um reflexo das demais professoras das outras turmas da unidade escolar. Outras pesquisas empíricas com professores de infância, como as de Pedroza (2013) e Manhães (2017), também foram realizadas com amostras exclusivamente femininas. Kramer (2008) comenta sobre a caracterização das atividades do magistério na Educação de infância estarem tradicionalmente ligadas às funções exercidas pelas mulheres, associadas ao afeto e à função social feminina.

A idade de duas das entrevistadas está compreendida entre a média de 36 a 40 anos de idade; uma possui idade compreendida entre 30 e 35 anos e uma cuja idade está compreendida entre os 41 e 45 anos.

Das 4 entrevistadas, apenas 1 não cursou o ensino superior e nem está cursando. Dessas, 1 entrevistada está cursando sua graduação. As 2 entrevistadas que possuem curso superior são também pós-graduadas na área de educação.

Destas, uma entrevistada é graduada em Educação Física e a outra em Pedagogia. Ambas têm formação de pós-graduação na área. Uma das professoras está cursando licenciatura na área que atua. A busca por especializar-se na área pedagógica de atuação expressa a identificação com a profissão docente, como uma satisfação profissional. Suas respostas nas entrevistas e nas observações também refletem isso. Atuam com comprometimento com o que fazem, além de ser notório o afeto e a atenção que dispensam às crianças. Preocupam-se com o planejamento e organização do trabalho.

No que tange ao tempo de docência, 2 professoras lecionam entre 1 e 10 anos, uma atua entre 11 e 20 anos e uma professora possui mais de 20 anos de magistério. O tempo que as mesmas atuam na docência da educação de infância em muito se aproxima ao seu tempo total de docência, revelando uma identificação pessoal com este nível de ensino. Apenas uma entrevistada trabalha somente com a turma pesquisada, as demais atuam nos dois turnos na educação de infância.

#### 4.3.3. Categoria 2: Conhecimentos Didático-Pedagógicos

A educação de infância apresenta diversos documentos norteadores e legislações correlatas. No direcionamento da entrevista sobre o conhecimento das professoras sobre tais documentos, dois deles em especial, todas mostraram desconhecimento total em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola. Em relação ao “Rede Infância”, documento que organiza a educação pública municipal em Cabo Frio, expressaram um conhecimento superficial, como mostram, na íntegra, algumas falas das entrevistadas:

- *Não totalmente, mas eu já dei uma “olhada”. P1*
- *Conheço algumas coisas. Em 2009 quando trabalhava em escola, fizemos grupos de estudo de professoras do Pré II. Não ele todo, mas uma parte. P2*
- *Eu já vi, já manuseei, mas não tenho. Somente o de Educação Física. O Rede Infantil não. P3*
- *Não. Não conheço. A minha experiência com escola pública vai fazer 9 meses agora. P4 (fala das professoras entrevistadas)*

Tratando-se de documentos norteadores, o desconhecimento dos mesmos pode culminar na falta de fundamentação na elaboração e realização da prática pedagógica.

As questões referentes à afetividade e à motricidade são bem presentes nos questionamentos relativos aos objetivos da educação de infância. As professoras reiteram a fala da necessidade de desenvolver a auto-estima e as relações sociais. O desenvolvimento motor também é uma preocupação expressa no discurso das mesmas. Nas falas das professoras P1 e P3, destaca-se de forma mais acentuada a preocupação com as questões motoras:

- *A motricidade. O desenvolvimento deles... Eles entram aqui muito “bebezinhos”. É uma trajetória. Em cada turminha que eles vão crescendo, vão*

*aprimorando: a fala, o caminhar, (os especiais também). Engloba muito. Depende de cada um. De modo geral, é isso. P1*

*- Mas também porque na Educação Física temos um contato mais próximo e afetivo com as crianças e é possível trabalhar questões como: auto-estima. E a afetividade deve ser trabalhada desde sempre. Não só a questão motora mas a afetiva e a cognitiva. P3 (fala das professoras entrevistadas)*

A P3 e a P4 falam da afetividade. No discurso abaixo observa-se a preocupação de que a afetividade seja elemento para que os alunos desejem estar no espaço escolar:

*- Eu acredito que o mais importante na educação é a afetividade. Porque sem a afetividade fica difícil despertar neles o interesse de estar. Pra mim o objetivo principal é esse: trazê-los para perto, trazê-los para junto de você porque a partir daí desperta-se o desejo de entender o que você quer transmitir. O primeiro momento e que agrega todo o restante é essa afetividade, essa confiança, é o desejar estar aqui. É a primeira professora, o primeiro encanto. Essa confiança os faz desejarem vir todos os dias para a escola ou não. Então eu acho que a afetividade deve estar aflorada o tempo todo na educação infantil. P4 (fala das professoras entrevistadas)*

Kramer e Abramovay (1986, p. 35) em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, ao estabelecer a educação de infância como primeira etapa da educação básica, expressam a necessidade de um desenvolvimento de: “[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, assumem a aquisição de novos conhecimentos.”

#### 4.3.4. Categoria 3: Alfabetização e Letramento

Quais são as concepções que os professores têm a respeito da alfabetização e do letramento? Kramer (2008) e Soares (1998; 2004) apontam para a educação de infância como contexto cultural de oportunidade do contato com a cultura letrada. Mas, para tal, há de se conhecer os conceitos. Duas delas utilizam a denominação de “processo” ao definir alfabetização: *“Primeiramente eu acho que alfabetização não é só você ensinar a ler e a escrever por que muita gente acha que seja só isso. Eu não. Tudo vai de um processo como você vai fazer isso.” P1(fala das professoras entrevistadas)*

*“A alfabetização pra mim é um processo. É um processo que abrange todo um conteúdo, toda uma vivência.” P4(fala das professoras entrevistadas)*

De antemão, nota-se que as professoras não definem a alfabetização como conjunto de técnicas. A frequente definição relacionada ao processo defende que acontece de forma contínua, longa e atrelada às práticas sociais. A P2 define alfabetizar e letrar de forma única, exemplificando com sua prática:

*No meu ver é você trabalhar o alfabeto assim... não precisa ter folhinha, papel. Você trabalha no dia-a-dia com a criança como tem em brincadeiras: -“Qual é a letra que você derrubou/ encontrou?” Qual é a letra do seu nome? E a criança ali, aos poucos, sem perceber vai entrando no mundo do alfabeto. Pra mim letramento é isso. (P2) (fala das professoras entrevistadas)*

Assim como a P2, Ferreiro (1993) também pontua o conceito de alfabetização junto ao letramento, pois, segundo a autora, a aprendizagem do sistema de escrita está intimamente ligada às práticas sociais de leitura e de escrita – o letramento - a tratar-se de um longo processo de aprendizagem. Não há como precisar o início desse processo a considerar que o contato com a cultura letrada pode se dar bem antes da escola. Assim como no discurso das professoras, a valorização das atividades e saberes das crianças é notória

e coaduna com os escritos de Araújo (2012), ao valorizar as crianças como agentes nos processos de aprendizagem.

O estímulo e a inserção no mundo da escrita estão presentes na fala de todas as professoras entrevistadas. As escolas de educação de infância ocupam um importante papel nessa inserção e ampliação de conhecimentos da criança na cultura letrada. *“Exatamente nesse processo todo: desde a creche até o pré II. Desde pequenininho...já é uma preparação. Por isso que é importante desde pequeno ser estimulado.”* P1. (fala das professoras entrevistadas)

A P2 exemplifica descrevendo atividades que produz no cotidiano:

*Acho que essas crianças que estão na creche mesmo sem perceberem estão sendo estimulados no dia-a-dia. Ontem mesmo eu trabalhei aquele cartaz de letras. Eles todos perceberam a letra “F”. A maioria gosta de participar das atividades.* P2 (fala das professoras entrevistadas)

Já a P3 enfatiza a questão da vivência das rotinas escolares para autonomia desenvolvida nos espaços de educação de infância:

*A educação infantil a faz saber se relacionar num grupo, saber os momentos da realização de cada coisa na rotina na escola: atividade, recreação, alimentação... A educação infantil ajuda nessa questão da autonomia. A autonomia desenvolvida é muito clara, especialmente nos alunos de creche.* P3 (fala das professoras entrevistadas)

A fala da P4 não coaduna com os escritos de Vigotsky (2003). A docente dissocia o “brincar” do “aprender”. Assim ela descreve os objetivos da educação de infância:

*Eu acho que ela contribui ricamente num todo. Às vezes pensa-se que educação infantil é só brincadeira, não é só a brincadeira. Existe o aprendizado. Às vezes pensa-se que o que se fala não surte efeito, mas surte de uma maneira grandiosa. Eu procuro me aperfeiçoar nessa fala. O que a gente trabalha aqui na educação infantil tem um efeito no deslanchar da alfabetização. Até mesmo*

*no processo emocional porque é aqui que eu desperto nele as questões de: quem ele é, onde ele pode chegar ou inibo de uma forma muito grande com a minha fala ou com a minha falta de percepção ou sensibilidade daquele momento delicado. P4 (fala das professoras entrevistadas)*

Já Vigotski (2003) explicita que, por meio do brincar e da imitação, na cultura de pares, a criança aprende e se desenvolve. Por ser um ser simbólico, essa construção se dá na interação com as outras crianças e também com a cultura.

*Ao brincar, a criança está sempre acima da sua própria idade, acima do seu comportamento diário, maior do que é na realidade. Na medida que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. (Vigotski, 2003, p. 173)*

Da mesma forma que o brinquedo, a linguagem escrita também se trata de uma representação. Assim, o brincar evoca a abstração presente no processo de aquisição da linguagem escrita. Kishimoto (2011) destaca essa representatividade presente naturalmente nas brincadeiras infantis. De acordo com a autora, a interação com o brinquedo permite à criança reproduzir tudo que há no cotidiano dela: natureza, objetos, pessoas. Pode-se dizer que: *“um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.”*(Kishimoto, 2001, p.21)

A autora descreve o aspecto lúdico em consonância com Vigotsky, que aponta que as habilidades cognitivas estão relacionadas à imaginação e à abstração. Para tanto, não podem se dissociar do jogar. O autor ainda afirma que o brinquedo é responsável pelo direcionamento do desenvolvimento infantil.

*Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais, porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança*

*adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brinquedo dirige o desenvolvimento. (Vigotski, 2003, p. 173)*

As professoras ainda pontuaram sobre como observam as pistas de alfabetização e letramento em suas aulas:

*- Quando a criança espontaneamente vai mostrando letras, reconhecendo e me mostrando sem eu pedir. Tem sempre umas crianças mais rápidas e outras mais lentas, mas todas mostram desenvolvimento e eu fico observando isso em cartazes, livros a “tentativa da leitura”. Eles gostam muito de manusear os livros da sala de aula. Porque as crianças são curiosas quando veem livros que chamam atenção. Até eu sou. P2 (fala das professoras entrevistadas)*

*- Quando há um com dificuldade e o outro ajuda espontaneamente. P4 (fala das professoras entrevistadas)*

#### 4.3.5. Categoria 4: Materiais de Suporte

Conforme mencionado anteriormente, importantes documentos para nortear as ações dos professores de educação de infância seriam o PPP da escola e, especificamente no caso do município de Cabo Frio, o documento Rede Infância. Entretanto, as professoras entrevistadas mostraram desconhecimento total ou parcial dos mesmos, o que reforça o questionamento de onde essas profissionais buscam subsídios para embasar suas aulas.

A seguir, na tabela, vê-se a representatividade da forma como as professoras afirmaram apoiar-se para elaborar suas aulas. Para a elaboração dessa questão, foram pensadas algumas possibilidades de recursos aos quais recorrem os professores para o planejamento de suas atividades. Houve o cuidado de enumerar diversas possibilidades, desde as mais formais – como livros, artigos científicos e materiais resultantes da formação acadêmica do

professor – até meios mais informais – como revistas, dicas de colegas e consulta à internet. Frente a esta questão, a professora teve a liberdade de sinalizar quantas questões julgasse coerentes com sua prática, pois foi levado em consideração o fato de que o profissional da educação pode utilizar diferentes recursos para embasar sua prática docente.

A tabela a seguir visa fornecer uma apresentação descritiva dessas possibilidades:

<b>Questão</b>	<b>Frequência</b>
A partir de minha própria experiência como docente crio minhas aulas	3
Mudo pouca coisa de meus planos de aula desde que comecei a atuar	
A partir do que aprendi em minha formação (magistério, graduação e pós-graduação)	1
Livros	4
Artigos científicos	
Revistas e jornais sobre a área	1
Dicas de colegas	3
Informações obtidas nas reuniões pedagógicas	2
Conhecimentos adquiridos em simpósios e eventos científicos	
A partir dos meus conhecimentos acerca do Rede Infância e PPP	1
Dicas presentes em sites, grupos e redes sociais na internet	4

Tabela 5: Quais recursos os professores utilizam para apoiar o planejamento das suas aulas?

Chama atenção apenas uma delas mencionar o documento oficial orientador da prática pedagógica com crianças pequenas elaborado pela SEME – Secretaria Municipal de Educação - como suporte para o planejamento de organização do trabalho. Essa fala vai ao encontro da questão anteriormente citada ao questionamento sobre o conhecimento dos documentos, pois, nessa questão, nenhuma professora afirmou conhecer esse documento. A maior parte baseia suas aulas na sua própria experiência como docente, em livros e com o apoio da internet.

Por outro lado, nenhuma professora afirmou não fazer modificações em seus planos de aula com o passar dos tempos – o que é favorável, já que o professor deve buscar conhecer as mudanças e se apropriar das mesmas com o intuito de deixar suas aulas ainda mais interessantes.

Nenhuma professora afirmou embasar suas aulas em conteúdos apreendidos em simpósios e outros eventos científicos - o que é negativo, pois fornece a ideia de que as professoras dessa amostra não têm o hábito de frequentar esses eventos ou, se o têm, subaproveitam a aprendizagem que pode ser obtida nos mesmos. Nenhuma professora relatou utilizar artigos científicos para planejar suas aulas – outro ponto negativo, pois sabe-se que esses materiais refletem pesquisas mais recentes disponíveis em bases de dados confiáveis – o que seriam excelentes recursos para o planejamento de aulas.

Comparando-se esses resultados com os obtidos na pesquisa de Pedroza (2013), num universo de 300 professores, quando se questionou sobre os suportes que eles recorriam para embasar sua prática pedagógica, 29,3% (n= 88) afirmou que se amparava nos conhecimentos sobre as necessidades das crianças (questão que não foi levantada em nossa entrevista). 23,7% (n= 71) dos professores relatou que embasava suas práticas em livros, revistas e outros meios de informações. Já 21,3% (n= 64) da amostra embasava sua prática docente na troca de experiências com seus colegas.

É possível perceber, assim, que tanto nesta pesquisa, quanto na de Pedroza (2013), os professores relataram se embasar em recursos bastante parecidos para desenvolver suas atividades docentes, sendo que nas duas amostras não foram registradas menções a participações em eventos científicos ou pesquisa a artigos científicos.

#### 4.3.6. CATEGORIA 5: LUDICIDADE

Por meio da ludicidade a criança descobre o mundo e nele se integra. Os aspectos lúdicos favorecem essa interação, tão natural e tão própria da infância. Araújo (2009) defende essa dinâmica do brincar como prática carregada de significado social e cultural. Durante as observações do cotidiano escolar tais aspectos foram observados e analisados. Diferentes concepções sob a ótica de estudiosos foram discutidas na presente investigação. Mas o que pensam as professoras sobre a ludicidade? E de que forma a relacionam à sua prática?

Sobre a definição de ludicidade, houve unanimidade em relacionar as brincadeiras: *“Ludicidade é o brincar, é o fazer o brincar. Isso aí é o mais fácil. Eu brinco com música, qualquer objeto eu já transformo em uma brincadeira, é o fazer brincar.”*P1. (fala das professoras entrevistadas). A fala reflete o que fora mencionado nas observações, a presença constante da música nas práticas do brincar. Jogos de palavras, músicas de repetição e de rotina são costumeiramente utilizados nas aulas.

A P2, de maneira muito representativa, afirma que a ludicidade é: *“É entrar no mundo das crianças ensinando elas com jogos e brincadeiras do dia-a-dia.”* (fala das professoras entrevistadas), que muito se assemelha à fala da P4: *“É esse mundo do brincar, do momento da brincadeira.”* (fala das professoras entrevistadas). A concepção de “entrar no mundo” remete à afirmativa de Brougère (2003) sobre a inserção ininterrupta da criança no mundo do brincar. O autor ratifica a fala das professoras quando afirma que *“A criança pequena vive no jogo.”* Brougère (2003, p.31).

As professoras associam a ludicidade às práticas do brincar e afirmam também considerar os aspectos lúdicos quando planejam suas aulas. A P4 justifica a falta de tempo e de recursos como fatores limitadores para o brincar. As P2 e P3 relacionam o brincar a aspectos instrucionais e com fins educativos: *“Com certeza. Através da procura sempre por uma coisa nova.*

*Criança gosta de coisa nova. Não ficar naquela mesmice. Então procuro sempre uma ideia, uma brincadeira para chamar a atenção e prender a atenção deles também”. P2. (fala das professoras entrevistadas).*

A P3, ao identificar as práticas lúdicas em sua aula, aponta para as questões motoras, assim como a mesma respondeu ao ser questionada sobre os objetivos da educação de infantil. A disciplina lecionada (Educação Física) pode ser o motivador dessas respostas bem voltadas para as questões motoras, como se pode observar na fala da docente:

*Sim. Procuro trabalhar o tema proposto para semana e incluir sim. Mas coloco bem as questões motoras, bem direcionadas também. Porque eu observo que hoje em dia as turmas que eu recebo as crianças não brincam na rua e isso é nítido nas aulas de Educação Física. Às vezes não conseguem fazer movimentos básicos, têm medo. Então proponho momentos livres onde eles se desenvolvem, mas em outros momentos faço atividades de: pular, saltar... alterno os dois momentos. Eles precisam de auto-estima e autonomia.P3 (fala das professoras entrevistadas)*

Kishimoto (2011) define brincadeira como a ação da criança quando brinca e desempenha esse papel de “mergulhar na ação lúdica” (p. 24). Assim, brinquedos e brincadeiras estão relacionados com a criança. Todas as professoras afirmaram que, sem dúvida, observam aspectos da ludicidade em suas turmas no trabalho pedagógico cotidiano. Dessas, apenas uma não exemplificou, a saber a P2: “A maioria sim. Tem apenas alguns que acham novidade no início e depois desistem e saem da brincadeira, mas a maioria gosta sim.” (fala das professoras entrevistadas)

As respostas das P1 e P3 reiteram o interesse e gosto dos alunos pelo universo musical, como pode-se verificar nas respostas:

*Sim. É tanto que eu estou colocando muito a música. Eles amam. Eu levo instrumento para uma sala, alguma coisa diferenciada e eles ficam encantados. Eles querem tocar, eles querem sentir. Já senti que a música faz com que eles fiquem mais interessados. Brincadeiras de roda também, brinquedos musicais. O fazer, montar o brinquedo. Eles ficaram encantados em*

*saber como é que faz o som do chocalho através dos grãos. O montar eles gostam muito. Toda vez que eu vou na sala eles já perguntam pela música. P1 (fala das professoras entrevistadas)*

*Sim, um exemplo é quando eu deixo os objetos livres que fizemos atividades direcionadas, eles mesmos criam as brincadeiras. As cantigas e as músicas de rotina eles amam. A música prende a atenção. Cantam livremente em alguns momentos e uso muitas delas também para direcionar uma atividade, organização, fila... sem que eles nem mesmo percebam. P3 (fala das professoras entrevistadas)*

Já a P4 refere-se aos jogos simbólicos de Piaget (2010), mesmo não nomeando dessa forma, na observação das práticas lúdicas na aula: *“Observo: a questão da ilustração, da fantasia, do brincar com brinquedos” P4 (fala das professoras entrevistadas)*

A prática do uso do brinquedo educativo ganha força com a expansão da educação de infância no século XXI. Na identificação dos exemplos de atividades lúdicas a concepção de jogo educativo é refletida no discurso das professoras: *“Eu faço brincadeiras com garrafas...trabalho letras e números, o alfabeto no todo. No dia-a-dia eu faço brincadeiras com eles e ensino sem eles nem mesmo perceberem”.* P2. (fala das professoras entrevistadas). Na fala da P3 também vê-se essa preocupação em “alternar” atividades direcionadas e livres. É como se nos momentos das brincadeiras as crianças não estivessem produzindo e de certo modo, isso as incomodasse. *“Muitos jogos, brincadeiras, música. Atividades de rotina. Atividades motoras direcionadas e livres entre muitas outras”.* A mesma docente assim define ludicidade: *“É chegar no meu objetivo mas de uma forma dinâmica, em forma de brincadeira para que eles possam aprender da melhor forma possível. Porque se eu não colocar atividades dentro da realidade deles, que é brincar, não vai fluir”.* P3 (fala das professoras entrevistadas) Esse direcionamento proposital das atividades lúdicas, por parte do professor, vem a caracterizar o brinquedo educativo.

*Quando as ações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (Kishimoto, 2011, p.41)*

O foco maior das brincadeiras observadas e respostas obtidas está concentrado na dimensão educativa. Sobre o brincar livre que as crianças fazem umas com as outras, os relatos foram mais sucintos. Não pelo fato de o brincar livre não ocorrer, pois a pesquisadora o identificou nas observações, mas, talvez, porque essa prática não seja observada por parte dos docentes com tanta atenção como o brincar mais direcionado. Porém, a aprendizagem, a busca por solução de problemas não ocorre exclusivamente na interação com o professor. Ao definir a zona de desenvolvimento proximal, Vigotski define esse mediador apenas como uma pessoa que já tem aquele conhecimento, que pode ser um adulto ou mesmo um colega de classe.

*(...) zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2003, p. 112)*

Assim definem as brincadeiras de pares: *“Percebo muito da música. Eles tem uma sonoridade diferente. É só estimular. Até cantando mesmo.” P1.* (fala das professoras entrevistadas) Mesmo no brincar livre entre pares a educadora sinaliza para os recursos educativos: *“Eu tenho alguns joguinhos de letras disponíveis que eles mesmos pegam e trocam entre eles.” P2.* (fala das professoras entrevistadas). A P3 aponta que as crianças acabam por *“imitá-la”* nos momentos livres: *“Eles criam muitas brincadeiras e gostam também de imitar os professores. Eu já vi uma aluna “dando a minha aula”. Brincadeiras com bola, bater as mãos...”* (fala das professoras entrevistadas)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procuramos compreender como, num contexto específico de educação de infância, ocorre o processo de letramento por meio das brincadeiras no cotidiano das crianças e, desse modo, como podem no dia a dia, as educadoras, encontrar ligações positivas que valorizem o brincar como parte integrante do desenvolvimento educativo e cultural da criança. Debates as possibilidades de letrar brincando, do respeito e valorização pelas diferentes interações das crianças com diferentes gerações de crianças e adultos, nos diferentes contextos onde passam uma parte significativa do seu tempo diário. Ao longo do processo de pesquisa fomos aprendendo o quanto a ludicidade já faz parte da aprendizagem da criança mesmo que, nem sempre, as professoras a valorizem. O processo de crescimento e de aprendizagem de uma criança depende de muitos fatores e o papel da professora como mediadora é crucial.

No estudo empírico, a triangulação dos dados provenientes da observação da entrevista semi-estruturada e das leituras de estudos de referência, possibilitaram a interlocução entre esses instrumentos e uma compreensão maior da realidade estudada.

A ludicidade, conceito amplamente discutido no contexto educacional, apresenta-se como cerne da aprendizagem no cotidiano das crianças, sobretudo, na educação de infância. O brincar, diante da legislação educacional, se expressa bem referenciado e legitimado, porém não se apresenta no cotidiano com tanta expressividade – conforme observado e analisado no estudo de caso junto às crianças e a partir do relato das professoras entrevistadas. Mesmo assim e como podemos verificar no documento “relatório individual do aluno” (apêndice 9), o brincar e a ludicidade não consta. Já no que concerne às aulas de música a ludicidade é constante e valorizada.

O jogo enquanto possibilidade lúdica e os jogos educativos como recursos pedagógicos apresentam-se de maneira a fomentar aprendizagem (Kishimoto, 1997; 2015). As professoras, como mediadoras desse processo, mostraram-se cientes das potencialidades da atividade lúdica, do brincar para aquisição de competências pessoais, sociais, culturais e educativas das crianças. Porém, o pensamento unânime do brincar somente direcionado remete à necessidade de novas leituras e conhecimentos para a ampliação desses conceitos e, sobretudo, de novas práticas. Tal como mencionamos no texto, nas práticas cotidianas o brincar aparece com mais frequência na forma de atividades direcionadas e muito escolarizadas. Quando é um brincar livre, as atividades acabam sendo reprimidas ou redirecionadas por parte das professoras, as quais entendem que ao brincar livremente as crianças estão ociosas ou que esta é uma perda de tempo, pois as professoras têm seu conteúdo programático a cumprir.

No momento em que se adota uma metodologia diretiva retiramos a possibilidade de exploração à criança. Repetir e reproduzir não é explorar e, sobretudo, não é valorizar a capacidade de aprender da criança que aprende porque brinca. O brincar livre como fundamental para as culturas da infância, tão valorizado por diferentes autores, como Araújo (2009, 2012), Piaget (2010), Vigotsky (2003), entre outros, é imprescindível ao seu desenvolvimento, mas de acordo com esta pesquisa ainda é visto como atividade de segundo plano.

O Rede de Infância (2008), documento municipal, regula esse direito. Porém, conforme resposta das professoras entrevistadas, o mesmo não é amplamente conhecido por elas. Esta constatação levaria a um outro estudo que se prende com a necessidade de perceber porque é que as professoras não conhecem a legislação específica e não percebem a sua importância.

As aulas são planejadas, principalmente, com base em livros de atividades em formato papel ou em formato digital relacionadas com conteúdos específicos, mas também com pesquisa online e troca entre pares. É com base em conteúdos que depois cumprem o plano independentemente das

crianças. Tal fato evidencia um desconhecimento do que é ser criança e dos seus direitos e pode justificar um certo desconhecimento pedagógico dos fundamentos do brincar livre e seus benéficos desdobramento para as crianças pequenas. Para além disso, evidencia a aposta numa socialização clássica, tal como propunha Durkheim (2005), em que o adulto tudo ensina à criança sem considerar que as crianças também aprendem umas com as outras e com os adultos. Evidencia ainda que os educadores/professores não compreendem a socialização interpretativa, ou seja, que a criança não se limita a reproduzir e imitar, ela interpreta e age em conformidade, como refere Corsaro (1997).

Situações propostas pelos professores do brincar livre eram bem restritas. Aconteciam com regularidade somente na “hora do parquinho”, ou em períodos das aulas de Educação Física. Poucas vezes na sala de aula. Segundo Vygostsky (2003), esse brincar proporciona uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social. Segundo Piaget (2010), a brincadeira predomina nos processos de assimilação e acomodação. Portanto, há a necessidade dessa valorização por parte das escolas para que o brincar possa ser considerado como atividade basilar ao processo de construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança. Paralelamente a estes fatos, há ainda a considerar a dificuldade de se compreender as diferentes formas de literacia emergente, as diferentes experiências e aproveitar o conhecimento que a criança já tem quando chega ao contexto educativo escolar, como propõe Malaguzzi (1994).

Quando se volta o olhar para o ponto inicial desta dissertação, conclui-se que existem diversas possibilidades de se letrar brincando no cotidiano da educação de infância e fica em aberto a necessidade de continuar a investigar e divulgar junto dos educadores a necessidade de se pensar a atividade lúdica como fundamental para a aprendizagem, pois esta temática não se esgota neste trabalho.

Algumas destas possibilidades foram expressas nas entrevistas e reiteradas nas aulas que foram observadas, ressaltando-se a maior ênfase na

ideia de jogo educativo. Mas, para que isso seja uma realidade efetiva, há muito que se repensar o fazer pedagógico.

Consoante a essa ideia da frivolidade do brincar, foi observado que a preocupação com a disponibilidade dos brinquedos concentrava-se somente no brincar dirigido. O brincar livre, quando o brinquedo não era visto como educativo, era um brincar empobrecido de recursos, com pouca variedade de perspectivas e até de objetos de brincar: de brinquedos. Essa realidade não se repetia nas aulas de Educação Física, que diversificava mais essa oferta.

Ao abster-se de proporcionar situações de livre interação não está presente a ideia de que qualquer brincar é educativo. Os momentos de brincadeira proporcionam o desenvolvimento infantil, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

O pressuposto pautado na existência de conexão entre a função do brincar, tão presente na educação de infância, e o modo de assimilação dos processos de alfabetização e letramento guarda uma diversidade de dimensões. Foi indispensável refletir acerca da função da educação de infância, relacionando os conteúdos observados na análise das observações e das entrevistas. Foram tais reflexões que auxiliaram a análise dos diálogos e aulas observadas.

O processo de letramento era percebido, especialmente, nas referidas turmas em ações que envolviam música e literatura infantil e atividades não-planejadas. Os jogos tradicionais infantis, tanto quando praticados em “momentos de espera”, ou em atividades pensadas pelos professores, contribuíram no processo de letramento com destaque para a expressão da oralidade.

Além disso, os jogos com palavras e as brincadeiras simbólicas, por vezes, criadas pelas próprias crianças, expressaram a contribuição da ludicidade no processo de aquisição da língua escrita. A maior parte das atividades fora dirigida pelos professores, mas em escassos momentos participaram das brincadeiras na dimensão corporal. Desse modo, as crianças não eram estimuladas para tais ações.

O agrupamento das crianças durante o brincar variava de acordo com o espaço e tipo de brincadeiras propostas: na sala, com jogos simbólicos e brinquedos pequenos, predominava a divisão entre meninos e meninas. No pátio ou parquinho em brincadeiras de correr, pular, saltar, brincavam juntos.

Espera-se, contudo, que a presente pesquisa possa ser um contributo para uma maior compreensão da relevância do brincar e da cultura de infância, levantando junto das professoras e professores questionamento crítico já que os participantes terão acesso a este trabalho. Deseja-se que o direito do brincar seja amplamente compreendido e difundido e assegurado no contexto educacional.

Muitas opções foram tomadas, quer em relação às leituras quer em relação à metodologia e técnicas adoptadas, mas outras possibilidades poderiam ser também interessantes. É nesse sentido que consideramos que esta pesquisa não tem a intenção de encerrar a discussão acerca da ludicidade na educação de infância, pelo contrário, nesse contexto, perante os resultados obtidos, evidencia-se a necessidade de estudos futuros que integrem a ludicidade, a alfabetização, o letramento e a educação de infância. Pois, acredita-se que a discussão em torno do brincar e a ludicidade não se limita ao que foi pesquisado, analisado e debatido nesta investigação.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, D. M. & Casarin, M. M. (2002). A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. *Cadernos: Revista do Centro de Educação*, 19.

Araújo, M. J. (2004). *ATL: Actividades de tempo livre sem tempo nem liberdade*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Araújo, M. J. (2012). As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças. *Atas do Congresso Internacional de História e Património Cultural*. Brasil: Universidade Federal de Piauí – Teresina.

Araújo, M.J. (2013). *É fundamental pôr o brincar antes do Português e da Matemática – II*. In Plataforma Barómetro Social, 12 Dez.

Araújo, M. J.; Magalhães, M. (2017). Emergência(s) da Literacia a Jogar e a Brincar. Um estudo com crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico num agrupamento de escolas em Portugal in *Atas do IX Encontro Internacional de Inovação Educacional: Intervenção e novas realidades sociais*. Açores: Universidade dos Açores.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. 70ª Ed. Lisboa: Presses Universitaires de France.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, (<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>), 24(2), 103-116.

Brougère, G. (2003). *Jogo e Educação*. São Paulo: Artmed.

- Brougere, G. (2010). *Brinquedo e Cultura: 20 questões da nossa época*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Brougere, G. (2015). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo. Cengage Learning. (p.19-32)
- Coelho, S. (2010). O processo de letramento na educação infantil. *Pedagogia em ação*, 2(2), 79-85.
- Conceição, A. P. S. (2004). *O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos*. Brasil: Salvador. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Corsaro, W A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.
- Cunha, M. I. (2002). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus.
- Ferreira, M. L. C. (2014). *Intervenção centrada no brincar: um estudo de caso em criança institucionalizada*. Portugal: Porto. Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada ao ESE Politécnico do Porto, Porto, Portugal.
- Ferreiro, E. (1993). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (1994). *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, J. B. (1989). *Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler*. In: Freire, P. *Col. Polêmicas do Nosso tempo*. São Paulo Cortez.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Huizinga, J. (1990). *O jogo como elemento da cultura*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva.
- Jenks, C. (2002). Constituindo a Criança. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 185-216.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. In: Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (pp.21-53). Porto Alegre: Penso.
- Kishimoto, T. M. (2015). *O brincar e suas teorias*. São Paulo. Cengage Learning.
- Kishimoto, T. M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (1992). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*, 27(96), 797-818.

- Kramer, S. (2008). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S; & Abramovay, M. (1986). Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, S. (Org). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- Jenks, C. (2002). Constituindo a Criança. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 185-216.
- La Taille, Y. (1992) O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; & Dantas, H. *Teorias Psicogenéticas em discussão* (pp.11-22). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; & Dantas, H. (1992). *Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Laville, C.; & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Leite, L. C.; & Geraldi, J. W.(org). (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Levin, E. (1995). *A Clínica Psicomotora*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, A. R. (2010). *Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino*. Brasil: Recife. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Lordelo, R. L. & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psicologia: ciência e profissão*, (<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000200004>), 23(2), 14-21.

Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>

Manhães, J. S. (2017). *Ludicidade na educação de infância: um olhar a partir da prática pedagógica*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico do Porto. Porto, Portugal.

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? *Cad. Saúde Públ.* (<http://www.ufjf.br/especializacaofisioto/files/2010/03/Quantitativo-qualitativo-oposi%C3%A7%C3%A3o-ou-complementaridade1.pdf>), 9(3), 239-262.

Nascimento, A. N. S. (2014). *O processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental*. Brasil: Goiânia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Brasil.

Neitzel, S. T. L. (2012). *Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil*. Brasil: Porto Alegre. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil.

Neves, V. F. A.; Castanheira, M. L. & Gouvêa, M. C. S. (2015). O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação* (<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>), 20(60), 215-244.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche; Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. In *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 81-93

- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; & Dantas, H. (1992). *Teorias Psicogenéticas em discussão*. (pp.23-34). São Paulo: Summus.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8. ed). Porto Alegre: Artmed.
- Pedroza, K. C. G. (2013). *Alfabetização e letramento: o discurso e as compreensões de professores da educação infantil*. Portugal: Lisboa. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Faculdade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Piaget, J. (2010). *A formação do símbolo na criança*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Smolka, A. L. (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus.
- Soares, M. (1998). *O que é letramento e alfabetização*. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2004). Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17
- Soares, M. (2005). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.
- Souza, N. (1989). Emília Ferreiro: Uma aula inédita para 10 mil professores. *Nova Escola*, 34. São Paulo: Abril.

- Souza, V. S. & Neira, M. G. (2014). A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na educação infantil. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 12(1), 107-125
- Vygotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6a tiragem. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *E a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 62-69.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yin, R. K. (1970). Face recognition by brain-injured patients: A dissociable ability? *Neuropsychologia*, 8, 395-402.
- Yin, R. K. (1978). Face perception: A review of experiments with infants, normal adults, and brains-injured persons. In: Held, R.; Leibowitz, H. W. & Teuber, H.-L. (Eds.). *Handbook of sensory physiology: V. 8. Perception* (pp. 593-608). New York: Springer-Verlag
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

## Outras referências

*Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.* Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Acedido em 12/05/17. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)

Câmara dos Deputados. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (2017). *Teen.* Acedido em 10/10/17. Disponível em: <https://teen.ibge.gov.br/censo/2189-teen/teen-sobre-o-ibge/14802-o-que-e-censo.html>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (s.a.) *Cidades: Rio de Janeiro, Cabo Frio.* Acedido em 13/05/2016. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330070&search=rio-de-janeiro|cabo-frio>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (2010). *Sinopse do Censo 2010.* Acedido em 10/10/17. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12&uf=00>

Ministério da Saúde (1996). *Resolução 196 de 10 de outubro de 1996*. Acedido em 14/02/2017. Disponível em:  
[bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html)

Ministério da Educação (1997). Secretaria de Educação Fundamental.  
*Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V.1: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF.

Ministério da Educação (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V.3: Conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*. V. 2. Brasília: MEC.

Ministério da Educação. (2014). *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. MEC/SASE.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Ministério da Educação (2014). *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015: Versão preliminar*. Acedido em 28/09/17. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)

Portal da Prefeitura de Cabo Frio. (s.a.) *Dados gerais*. Acedido em 13/05/2016.  
Disponível em <http://www.cabofrio.rj.gov.br/municipio/dados-gerais>

Presidência da República. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*.  
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Presidência da República (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*.  
Brasília, DF: Senado Federal.

Presidência da República. (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe  
sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.  
Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Acedido em  
2/2/2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil/LEIS/L8069.htm>

Presidência da República. (2001). *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*.  
Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário  
Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Acedido em  
26/3/2009. Disponível  
em<[http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano\\_nac\\_educacao.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_educacao.htm)>

Rede Infância (2008). *Referencial de Educação Infantil para Rede Municipal de  
Ensino*. Prefeitura de Cabo Frio: SEME.

Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares  
Nacionais: Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília:  
MEC/SEF (v.1).

Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares  
Nacionais de Língua Portuguesa para o Primeiro Segmento do Ensino  
Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, V.2.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação  
das necessidades básicas de aprendizagem*. Acedido em 20/06/2009  
Disponível  
em<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

UNESCO. (2014). *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14*. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos: Relatório Conciso. Edições UNESCO.

## 7. APÊNDICES

### 7.1. APÊNDICE 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS

**Título da Pesquisa/ Dissertação:** Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil

Pesquisadora responsável: Lucia Sena de Sousa

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/2017

Horário da observação: \_\_\_\_\_

Professor responsável pela turma: \_\_\_\_\_

#### Roteiro de observação

- Como brincam as crianças?

---

---

---

---

---

- Em que período da aula brincam as crianças?

---

---

---

---

- Quanto tempo brincam as crianças?

( ) menos de 30 minutos - ( ) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora

- Há um tempo determinado para brincar? ( ) Sim - ( ) Não

- Como procede a professora durante o tempo do brincar?

---

---

---

---

---

- Em que parte do dia as crianças brincam livremente?

---

---

---

---

- As brincadeiras são organizadas? ( ) Sim - ( ) Não

- Em caso afirmativo, quem as organiza? ( ) Professor - ( ) Outros

---

- Como interagem as crianças no momento do brincar?

( ) Brincam sozinhas – ( ) Brincam com outras crianças

---

- Meninos e meninas brincam juntos? ( ) Sim - ( ) Não

- As crianças brincam ( ) com a professora - ( ) somente entre crianças.

- As professoras condicionam as brincadeiras? ( ) Não - ( ) Sim

- Em caso positivo, a que condicionam?

---

---

---

- Há brinquedos na escola? ( ) Não - ( ) Sim

- Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?

---

---

---

- São adequados à idade? ( ) Sim - ( ) Não

- As crianças preferem brincar ( ) isoladas ou ( ) em grupos

- Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?

---

---

---

- Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?

- ( ) Não ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

- Observações adicionais que possam ser relevantes:

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

## 7.2. APÊNDICE 2: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

### GUIA DE ENTREVISTA

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE TEOLOGIA INTEGRADA  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Título da Pesquisa/ Dissertação:** Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/2017

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada

#### Parte 1: Dados Sociodemográficos

- 1- Idade: \_\_\_\_\_
- 2- Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 3- Formação:  
( ) Ensino Médio na Modalidade Normal  
( ) Superior Curso: \_\_\_\_\_  
( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado  
Curso: \_\_\_\_\_
- 4- Tempo de atuação docente: \_\_\_\_\_ anos
- 5- Tempo de atuação na docência da educação infantil: \_\_\_\_\_ anos
- 6- Atuação concomitante em outra turma da educação infantil  
( ) Não ( ) Sim.  
Qual? ( ) Creche ( ) Pré-escola

#### Parte 2: Conhecimento do professor sobre aspectos didático-pedagógicos

- 7- Você tem ciência do documento municipal Rede Infância?  
( ) Sim ( ) Não O que?

---

---

---

---

8- Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

( ) Sim ( ) Não O que?

---

---

---

9- Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

( ) Não ( ) Sim Como?

---

---

---

---

10- Você conhece os objetivos da educação infantil? ( ) Não ( ) Sim Quais?

---

---

---

---

11- No desenvolvimento de sua prática onde você se apoia para elaborar as atividades de aula?

- ( ) A partir de minha própria experiência como docente crio minhas aulas
- ( ) Mudo pouca coisa de meus planos de aula desde que comecei a atuar
- ( ) A partir do que aprendi em minha formação (magistério, graduação e pós-graduação)
- ( ) Livros
- ( ) Artigos científicos
- ( ) Revistas e jornais sobre a área
- ( ) Dicas de colegas
- ( ) Informações obtidas nas reuniões pedagógicas
- ( ) Conhecimentos adquiridos em simpósios e eventos científicos
- ( ) A partir dos meus conhecimentos acerca do Rede Infantil e PPP
- ( ) Dicas presentes em sites, grupos e redes sociais na internet
- ( ) Outras fontes: \_\_\_\_\_

### **Parte 3: Alfabetização e Letramento**

12- O que você entende por alfabetização?

---

---

---

13- O que você entende por letramento?

---

---

---

14- Qual é a importância da educação infantil no desenvolvimento desses processos?

---

---

---

15- Como você observa a questão do desenvolvimento da alfabetização e letramento em sua prática de sala de aula? Quais pistas emitidas pelas crianças te levam a perceber isso?

---

---

---

### **Parte 4: Ludicidade**

16- O que você entende por ludicidade?

---

---

---

17- Você considera os aspectos relativos à ludicidade na realização do seu planejamento de aulas?

( ) Não ( ) Sim Como?

---

---

---

18- Você observa aspectos da ludicidade em sua prática de sala de aula?

( ) Não ( ) Sim

Quais atitudes da criança te auxiliam a perceber isso?

---

---

---

19 - Exemplos de atividades lúdicas que faz com as crianças.

---

---

---

20 - Exemplos de atividades lúdicas que as crianças fazem umas com as outras.

---

---

---

### 7.3. APÊNDICE 3: TCLE PROFESSORES

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sra. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil. Nesta pesquisa pretendemos compreender como ocorre o processo de letramento por meio das brincadeiras no cotidiano da educação infantil. O motivo que nos leva a estudarmos este tema é a necessidade de buscar através de uma investigação científica detalhada analisar por meio da observação das crianças em contexto educativo como se dá o processo de apropriação da leitura e da escrita na última etapa da educação pré-escolar por meio da ludicidade.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação com as turmas de Pré II e entrevista com os quatro docentes que atuam nas referidas turmas.

A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco direto ao participante, é rápida e simples de ser respondida.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

A Sra. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na EMEI Profa. Ana Pereira Gonçalves e a outra será fornecida a senhora. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cabo Frio, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

## 7.4. APÊNDICE 4: TCLE RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil. Nesta pesquisa, pretendemos compreender como ocorre o processo de letramento por meio das brincadeiras no cotidiano da educação infantil.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de buscar através de a investigação científica detalhada analisar por meio da observação das crianças em contexto educativo como se dá o processo de apropriação da leitura e da escrita na última etapa da educação pré-escolar por meio da ludicidade. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação com as turmas de Pré II e entrevista com os quatro docentes que atuam nas referidas turmas.

A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco direto ao participante, é rápida e simples de ser respondida.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na EMEI Profa. Ana Pereira Gonçalves e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cabo Frio, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

LÚCIA SENA DE SOUSA

E-mail: [luciasena@globo.com](mailto:luciasena@globo.com)

## 7.5. APÊNDICE 5: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A ADULTOS			E1	E2	E3	E4
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS					
Professores da Educação Infantil	Caracterização sócio-profissional	Caracterização social  Caracterização acadêmica				
Conhecimentos didático-pedagógicos	Legislação Educacional  Planeamento de aulas					
Alfabetização e Letramento	Conceptualização  Prática Pedagógica					
Materiais de suporte	Do ponto de vista da formação  Para uso em pratica sala aula	Artigos Participação em encontros científicos....  Jogos ,				

		brinquedos (bola) .....				
Ludicidade na educação de infância	<p>Conceptualização</p> <p>Aspetos estético expressivos</p> <p>Tipo de atividades</p> <p>Jogos</p> <p>Tipo de brincadeiras</p> <p>Prática Pedagógica</p>	<p>brincar</p> <p>Trabalho a expressão musical; valorizo a sonoridade; cantar</p>				

7.6. APÊNDICE 6: AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELA DIRETORA DA ESCOLA DE E.I QUE PERMITE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA

**DECLARAÇÃO**

Eu **MICHELE MANHÃES**, na qualidade de responsável pela **ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA ANA PEREIRA GONÇALVES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **LÚCIA SENA DE SOUSA**; declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Cabo Frio, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

  
Michele Manhães da Silva  
Diretora  
Matricula 500518

7.7. APÊNDICE 7: RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO  
(MATEMÁTICA, MOVIMENTO E MÚSICA)

## Relatório Individual do Aluno – Pré II

### MATEMÁTICA, MOVIMENTO E MÚSICA

Nº	Capacidades Avaliadas	1º Trimestre				2º Trimestre				3º Trimestre			
		Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado	Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado	Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado
1	Reconhece o próprio corpo e de que forma ele se movimenta.												
2	Interage com a demais crianças fisicamente, por meio de brincadeiras e jogos.												
3	Tem consciência de suas potencialidades, utilizando o corpo (força, velocidade, resistência, agilidade, equilíbrio e flexibilidade).												
4	Expressa sensações e ritmos por meio do movimento corporal associado a diferentes sons.												
5	Movimenta os principais músculos da face (sopro, vibrar a língua, estalar, língua no céu da boca).												
6	Realiza atividades de coordenação motora fina (alinhavo, pinça, laços, roscas).												
7	Percebe sua dominância lateral (direita/ esquerda) em ações habituais e brincadeiras, segue setas em variadas posições.												
8	Possui coordenação motora ampla ao realizar atividades que exigem equilíbrio (andar sobre linhas retas e curvas)												
9	Manuseia diferentes ferramentas de escrita para desenhar, pintar, traçar letras e outros sinais gráficos (segurar e manipular)												
10	Utiliza a tesoura, com gradativa desenvoltura, em atividades direcionadas pelo professor.												
11	Percebe estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.												
12	Participa de situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.												
13	Identifica formas geométricas, relacionando-as a objetos do cotidiano.												
14	Identifica e nomeia as cores nos ambientes, na natureza, nos materiais e nos objetos (primárias e secundárias).												
15	Realiza contagem oral nas diversas situações cotidianas.												
16	Identifica o número como forma de registro de quantidade.												



7.8. APÊNDICE 8: RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO (NATUREZA E SOCIEDADE)

## Relatório Individual do Aluno – Pré II

NATUREZA E SOCIEDADE													
Nº	Capacidades Avaliadas	1º Trimestre				2º Trimestre				3º Trimestre			
		Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado	Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado	Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado
1	Apresenta atitudes de curiosidade diante das atividades propostas.												
2	Demonstra atitudes de preservação relacionadas ao consumo sustentável e ao meio ambiente (economia de matéria-prima: água e energia e atitudes como reduzir, reciclar e reutilizar).												
3	Reconhece e demonstra hábitos de colaboração relacionadas ao combate à proliferação de doenças como: dengue, zika, febre amarela, entre outros.												
4	Participa de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos.												
5	Explora, por meio dos órgãos dos sentidos, as características dos elementos naturais, dos materiais e do ambiente.												
6	Identifica os seres vivos, a partir da observação de semelhanças e diferenças de suas características.												
7	Participa de experimentos, observações, pesquisas e outros procedimentos científicos para a ampliação dos conhecimentos e do vocabulário.												
8	Identifica, nomeia, localiza e explora os espaços da escola.												
9	Estabelece relações de respeito com pessoas dos diversos grupos que participa.												

10	Respeita as regras de convívio social (sentar, ouvir, esperar a vez de falar e etc.)												
11	Participa e demonstra interesse por jogos, brincadeiras, brinquedos da cultura brasileira, interagindo com o corpo e com o grupo.												
12	Conhece o próprio corpo, valorizando hábitos de cuidados com a saúde e bem-estar.												
Rubrica do Professor													

7.9. APÊNDICE 9 – REATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO (LINGUAGEM ORAL E ESCRITA)

## Relatório Individual do Aluno – Pré II

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA													
Nº	Capacidades Avaliadas	1º Trimestre				2º Trimestre				3º Trimestre			
		Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado	Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado	Sim	Parcialmente	Não	Não trabalhado
1	Transmite avisos, recados e informações importantes como idade, nome da professora e dos colegas com sequência na exposição das ideias e de forma clara e organizada.												
2	Expressa pensamentos com organização lógica, utilizando a linguagem oral para comunicar desejos, necessidades, ideias e opiniões ampliando, progressivamente, o vocabulário.												
3	Concentra-se ao ouvir histórias nos momentos da rodinha, conversa informal e outros.												
4	Reconta histórias vivenciadas, lidas ou contadas oralmente com sequência temporal e causal.												
5	Identifica o próprio nome.												
6	Identifica os nomes dos colegas.												
7	Escreve o próprio nome completo.												
8	Relaciona as letras do próprio nome aos seus respectivos sons.												
9	Identifica as letras do alfabeto.												
10	Diferencia letras, números e outros sinais gráficos.												
11	Escreve as letras do alfabeto, percebendo sua forma gráfica e apresentando o traçado correto das mesmas. (Letra imprensa)												
12	Manuseia livros e outros materiais impressos, demonstrando conhecer os usos sociais da escrita (tentativa de "ler" ou adivinhar o que está escrito).												

13	Participa ativamente de atividades que envolvam textos literários e não literários (convites, carta, receitas, contos, histórias, poemas)																			
14	Identifica gêneros textuais e reconhece sua função social (poemas, receitas, histórias, carta, contos, convites).																			
15	Localiza palavras memorizadas em textos trabalhados.																			
16	Realiza leituras por meio de gravuras, imagens, ilustrações (placas de sinalização, avisos, anúncios, cartazes de rua).																			
17	Reconhece a orientação da escrita ocidental (da esquerda para direita, de cima para baixo).																			
18	Identifica semelhanças sonoras em sílabas (aliterações e assonâncias) e em rimas nos jogos de consciência fonológica.																			
19	Escreve palavras ainda que não seja de forma convencional.																			
20	Produz textos coletivos, tendo o adulto como escriba (listas, canções, poesias, textos memorizados).																			
21	Desenha cenas completas, representando intenções comunicativas diversas.																			
<b>Rubrica do Professor</b>																				

## 7.10. APÊNDICE 10: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

### LEGENDA:

*Itálico*: transcrição da fala das professoras;

Sublinhado: observações da entrevistadora.

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE TEOLOGIA INTEGRADA  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Título da Pesquisa/ Dissertação:** Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil

**Data:** 20 /06 /2017

**Nome:** P1.

### Roteiro de Entrevista Semiestruturada

#### Parte 1: Dados Sociodemográficos

Idade: 39 anos

Gênero: ( ) Masculino (X ) Feminino

Formação:

(X ) Ensino Médio na Modalidade Normal

( X ) Superior Curso: *Licenciatura em Artes Visuais (6º período) em curso*

( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação docente: 12 anos

Tempo de atuação na docência da educação infantil: \_\_\_\_ anos

Atuação concomitante em outra turma da educação infantil

( ) Não ( X ) Sim.

Qual? ( ) Creche ( X ) Pré-escola

## Parte 2: Conhecimento do professor sobre aspectos didático-pedagógicos

Você tem ciência do documentomunicipal Rede Infantil?

( ) Sim ( X ) Não O que?

*- Não totalmente, mas eu já dei uma “olhada”. Eu li ele mais voltada para Artes. Mais para a parte artística, como trabalhar...o fazer artístico. O que eu posso ou não posso dar para determinada idade ou turma. Fiquei mais nisso. Não me aprofundei mais não. Só para poder trabalhar na área de artes.*

Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

( ) Sim ( X ) Não O que?

*- Não. Não conheço, não participei.*

Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola?

( X ) Não ( ) Sim Como?

Você conhece os objetivos da educação infantil? ( ) Não ( X ) Sim Quais?

*- A motricidade. O desenvolvimento deles... Eles entram aqui muito “bebezinhos”. É uma trajetória. Em cada turminha que eles vão crescendo, vão aprimorando: a fala, o caminhar, (os especiais também). Engloba muito. Depende de cada um. De modo geral, é isso.*

No desenvolvimento de sua prática onde você se apoia para elaborar as atividades de aula?

( x ) A partir de minha própria experiência como docente crio minhas aulas

( ) Mudo pouca coisa de meus planos de aula desde que comecei a atuar

( x ) A partir do que aprendi em minha formação (magistério, graduação e pós-graduação)

( x ) Livros

( ) Artigos científicos

( ) Revistas e jornais sobre a área

( x ) Dicas de colegas

( x ) Informações obtidas nas reuniões pedagógicas

( ) Conhecimentos adquiridos em simpósios e eventos científicos

( ) A partir dos meus conhecimentos acerca do Rede Infantil e PPP

( x ) Dicas presentes em sites, grupos e redes sociais na internet

( ) Outras fontes

### **Parte 3: Alfabetização e Letramento**

O que você entende por alfabetização?

*- Primeiramente eu acho que alfabetização não é só você ensinar a ler e a escrever por que muita gente acha que seja só isso. Eu não. Tudo vai de um processo como você vai fazer isso. Você pode alfabetizar no papel? Pode, mas eu prefiro trabalhar o lúdico, o brincar com eles. Aqui é infantil. Muitos pensam que alfabetizar parece que já são “robozinhos grandinhos” que já tem que ir e já saber fazer as letrinhas. Não...não é assim...são crianças pequenas.*

O que você entende por letramento?

*- O letramento? Quando eu comecei a trabalhar com o Pré me disseram que tinha que começar a alfabetizar. Então eu senti muita dificuldade de como trabalhar com eles no papel. Então eu comecei a fazer o letramento com música. A música está dentro de tudo. Então para tudo...para cantar uma letrinha, era tudo com música. Assim eles “pegam” mais rápido. Quando eu ia mostrar as letrinhas rapidamente eles relacionavam. Isso junto com o material didático, que não é só o lápis. Você não precisa alfabetizar com lápis. Você pode utilizar o próprio corpo numa brincadeira, a areia...trabalhando a*

*motricidade deles porque é difícil para muitos pegar no lápis. Então pra mim letramento é um conjunto.*

Qual é a importância da educação infantil no desenvolvimento desses processos?

*- Exatamente nesse processo todo: desde a creche até o pré II. Desde pequenininho...já é uma preparação. Por isso que é importante desde pequeno ser estimulado.*

Como você observa a questão do desenvolvimento da alfabetização e letramento em sua prática de sala de aula? Quais pistas emitidas pelas crianças te levam a perceber isso?

*- Sim. Sim. As crianças que já estudam bem diferentes das crianças novas, que nunca vieram a escola, não sabem fazer nada. Como trabalhar uma criança assim? Tenho que fazer atividade diferenciada para no final do ano ele estar junto com os outros. Muitos se mostram inseguros ou com vergonha por não saber.*

#### **Parte 4: Ludicidade**

O que você entende por ludicidade?

*- Ludicidade é o brincar, é o fazer o brincar. Isso aí é o mais fácil. Eu brinco com música, qualquer objeto eu já transformo em uma brincadeira, é o fazer brincar. Não é só chegar na escola e só sentar numa cadeira e dar uma atividade não. É o brincar com eles. Porque são crianças e precisam disso para poder desenvolver lá na frente porque eles não vão ter isso o resto da vida. E o que vai acontecer? Vão sofrer porque vão sair daqui e vão chegar lá na outra escola e encontrar professores que vão trabalhar um pouquinho que seja mas tem professores que não trabalham. Caem só em cima do conteúdo e esquecem de trabalhar diferenciado. A ludicidade da educação infantil é diferente da ludicidade do primeiro, segundo ano... mas não pode deixar de trabalhar.*

Você considera os aspectos relativos à ludicidade na realização do seu planejamento de aulas? ( ) Não ( X ) Sim Como?

- *Penso. Sim. Sim. Música, teatro, é isso...*

Você observa aspectos da ludicidade em sua prática de sala de aula?

( ) Não ( X ) Sim

Quais atitudes da criança te auxiliam a perceber isso?

- *Sim. É tanto que eu estou colocando muito a música. Eles amam. Eu levo instrumento para uma sala, alguma coisa diferenciada e eles ficam encantados. Eles querem tocar, eles querem sentir. Já senti que a música faz com que eles fiquem mais interessados. Brincadeiras de roda também, brinquedos musicais. O fazer, montar o brinquedo. Eles ficaram encantados em saber como é que faz o som do chocalho através dos grãos. O montar eles gostam muito. Toda vez que eu vou na sala eles já perguntam pela música.*

19 - Exemplos de atividades lúdicas que faz com as crianças.

(Considero que ela acabou respondendo na 18 também)

20 - Exemplos de atividades lúdicas que as crianças fazem umas com as outras.

- *Percebo muito da muita. Eles tem uma sonoridade diferente. É só estimular. Até cantando mesmo.*

---

**Data:** 27/06/2017

**Nome:** P2

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

**Parte 1: Dados Sociodemográficos**

Idade: 38 anos

Gênero: ( ) Masculino ( X ) Feminino

Formação:

( X ) Ensino Médio na Modalidade Normal

( ) Superior Curso: \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação docente: 8 anos

Tempo de atuação na docência da educação infantil: \_\_\_\_ anos

Atuação concomitante em outra turma da educação infantil

( X ) Não ( ) Sim.

Qual? ( ) Creche ( ) Pré-escola

## **Parte 2: Conhecimento do professor sobre aspectos didático-pedagógicos**

Você tem ciência do documentomunicipal Rede Infantil?

( ) Sim ( ) Não O que?

*- Conheço algumas coisas. Em 2009 quando trabalhava em escola, fizemos grupos de estudo de professoras do Pré II. Não ele todo, mas uma parte.*

Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

( ) Sim ( X ) Não O que?

Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola?

( X ) Não ( ) Sim Como?

Você conhece os objetivos da educação infantil? ( ) Não ( ) Sim Quais?

*- Sempre gostei de trabalhar muito com jogos e através da brincadeira ensinar. Em 2009 fomos muito cobrados em relação a isso. Então passei a trazer muitos jogos. Eu tenho bastante material desse. Eu gosto.*

No desenvolvimento de sua prática onde você se apoia para elaborar as atividades de aula?

- A partir de minha própria experiência como docente crio minhas aulas
- Mudo pouca coisa de meus planos de aula desde que comecei a atuar
- A partir do que aprendi em minha formação (magistério, graduação e pós-graduação)
- Livros
- Artigos científicos
- Revistas e jornais sobre a área
- Dicas de colegas
- Informações obtidas nas reuniões pedagógicas
- Conhecimentos adquiridos em simpósios e eventos científicos
- A partir dos meus conhecimentos acerca do Rede Infantil e PPP
- Dicas presentes em sites, grupos e redes sociais na internet
- Outras fontes:

### **Parte 3: Alfabetização e Letramento**

O que você entende por alfabetização?

(Perguntei duas vezes, respondeu como se alfabetização e letramento fossem uma coisa só)

O que você entende por letramento?

*- No meu ver é você trabalhar o alfabeto assim... não precisa ter folhinha, papel. Você trabalha no dia-a-dia com a criança como tem em brincadeiras: - "Qual é a letra que você derrubou/ encontrou?" Qual é a letra do seu nome? E a criança ali, aos poucos, sem perceber vai entrando no mundo do alfabeto. Pra mim letramento é isso.*

Qual é a importância da educação infantil no desenvolvimento desses processos?

- *Acho que essas crianças que estão na creche mesmo sem perceberem estão sendo estimulados no dia-a-dia. Ontem mesmo eu trabalhei aquele cartaz de letras (apontou para o cartaz). Eles todos perceberam a letra "F". A maioria gosta de participar das atividades.*

Como você observa a questão do desenvolvimento da alfabetização e letramento em sua prática de sala de aula? Quais pistas emitidas pelas crianças te levam a perceber isso?

- *Quando a criança espontaneamente vai mostrando letras, reconhecendo e me mostrando sem eu pedir. Tem sempre umas crianças mais rápidas e outras mais lentas, mas todas mostram desenvolvimento e eu fico observando isso em cartazes, livros a "tentativa da leitura". Eles gostam muito de manusear os livros da sala de aula. Porque as crianças são curiosas quando veem livros que chamam atenção. Até eu sou.*

#### **Parte 4: Ludicidade**

O que você entende por ludicidade?

- *É entrar no mundo das crianças ensinando elas com jogos e brincadeiras do dia-a-dia.*

Você considera os aspectos relativos à ludicidade na realização do seu planejamento de aulas? ( ) Não ( X ) Sim Como?

- *Com certeza. Através da procura sempre por uma coisa nova. Criança gosta de coisa nova. Não ficar naquela mesmice. Então procuro sempre uma ideia, uma brincadeira para chamar a atenção e prender a atenção deles também.*

Você observa aspectos da ludicidade em sua prática de sala de aula?

( ) Não ( X ) Sim

Quais atitudes da criança te auxiliam a perceber isso?

- A maioria sim. Tem apenas alguns que acham novidade no início e depois desistem e saem da brincadeira, mas a maioria gosta sim.

Exemplos de atividades lúdicas que faz com as crianças.

- Eu faço brincadeiras com garrafas...trabalho letras e números, o alfabeto no todo. No dia-a-dia eu faço brincadeiras com eles e ensino sem eles nem mesmo perceberem.

Exemplos de atividades lúdicas que as crianças fazem umas com as outras.

- Eu tenho alguns joguinhos de letras disponíveis que eles mesmos pegam e trocam entre eles.

---

**Data:** 28/06/2017

Nome: P3

### **Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

#### **Parte 1: Dados Sociodemográficos**

Idade: 34 anos

Gênero: ( ) Masculino ( X ) Feminino

Formação:

( ) Ensino Médio na Modalidade Normal

( X ) Superior Curso: *Licenciatura e Bacharelado em Educação Física*

( X ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: *Especialização Educação Física Escolar*

Tempo de atuação docente: 5 anos

Tempo de atuação na docência da educação infantil: 4 anos na educação infantil, Já atuou no esporte e ação social com crianças.

Atuação concomitante em outra turma da educação infantil

( ) Não ( X ) Sim.

Qual? ( X ) Creche ( X ) Pré-escola

## Parte 2: Conhecimento do professor sobre aspectos didático-pedagógicos

Você tem ciência do documentomunicipal Rede Infantil?

( ) Sim ( ) Não O que?

*- Eu já vi, já manuseei, mas não tenho. Somente o de Educação Física. O Rede Infantil não.*

Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

( ) Sim ( X ) Não O que?

Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola?

( X ) Não ( ) Sim Como?

Você conhece os objetivos da educação infantil? ( ) Não ( ) Sim Quais?

*- Eu acho que a Educação Física na educação infantil é de extrema importância porque há competências que se não são trabalhadas nessa faixa etária vão atrapalhar o adulto funcionalmente para o resto da vida. Não só pela questão funcional: correr, saltar, pular, rastejar... Mas também porque na Educação Física temos um contato mais próximo e afetivo com as crianças e é possível trabalhar questões como: auto-estima. E a afetividade deve ser trabalhada desde sempre. Não só a questão motora mas a afetiva e a cognitiva.*

No desenvolvimento de sua prática onde você se apoia para elaborar as atividades de aula?

(x) A partir de minha própria experiência como docente crio minhas aulas

( ) Mudo pouca coisa de meus planos de aula desde que comecei a atuar

( ) A partir do que aprendi em minha formação (magistério, graduação e pós-graduação)

(x) Livros

- ( ) Artigos científicos
- ( ) Revistas e jornais sobre a área
- ( x) Dicas de colegas
- ( ) Informações obtidas nas reuniões pedagógicas
- ( ) Conhecimentos adquiridos em simpósios e eventos científicos
- ( ) A partir dos meus conhecimentos acerca do Rede Infantil e PPP
- ( x) Dicas presentes em sites, grupos e redes sociais na internet
- ( ) Outras fontes:

(Sinalizou a questão de a faculdade abordar muito pouco a educação infantil na formação)

### **Parte 3: Alfabetização e Letramento**

O que você entende por alfabetização?

- *A alfabetização é a criança conseguir diferenciar as letras de outras formas que as letras servem para escrever, ligar, relacionar...*

O que você entende por letramento?

- *Não conheço. Acho que é quase a mesma coisa que alfabetização. Seria a questão da escrita.*

Qual é a importância da educação infantil no desenvolvimento desses processos?

- *A educação infantil a faz saber se relacionar num grupo, saber os momentos da realização de cada coisa na rotina na escola: atividade, recreação, alimentação... A educação infantil ajuda nessa questão da autonomia. A autonomia desenvolvida é muito clara, especialmente nos alunos de creche.*

Como você observa a questão do desenvolvimento da alfabetização e letramento em sua prática de sala de aula? Quais pistas emitidas pelas crianças te levam a perceber isso?

Não respondeu

#### **Parte 4: Ludicidade**

O que você entende por ludicidade?

- *É chegar no meu objetivo mas de uma forma dinâmica, em forma de brincadeira para que eles possam aprender da melhor forma possível. Porque se eu não colocar atividades dentro da realidade deles, que é brincar, não vai fluir. Se a época deles é a época da fantasia, essa é a maneira que eu vou utilizar. Pra mim ludicidade é isso.*

Você considera os aspectos relativos à ludicidade na realização do seu planejamento de aulas? ( ) Não (X) Sim Como?

- *Sim. Procuro trabalhar o tema proposto para semana e incluir sim. Mas coloco bem as questões motoras, bem direcionadas também. Porque eu observo que hoje em dia as turmas que eu recebo as crianças não brincam na rua e isso é nítido nas aulas de Educação Física. Às vezes não conseguem fazer movimentos básico, tem medo. Então proponho momentos livres onde eles se desenvolvem mas em outros momentos faço atividades de: pular, saltar... alterno os dois momentos. Eles precisam de auto-estima e autonomia.*

Você observa aspectos da ludicidade em sua prática de sala de aula?

( ) Não (X) Sim

Quais atitudes da criança te auxiliam a perceber isso?

- *Sim, um exemplo é quando eu deixo os objetos livres que fizemos atividades direcionadas, eles mesmos criam as brincadeiras. As cantigas e as músicas de rotina eles amam. A música prende a atenção. Cantam livremente em alguns momentos e uso muitas delas também para direcionar uma atividade, organização, fila... sem que eles nem mesmo percebam.*

Exemplos de atividades lúdicas que faz com as crianças.

- *Muitos jogos, brincadeiras, música. Atividades de rotina. Atividades motoras direcionadas e livres entre muitas outras...*

Exemplos de atividades lúdicas que as crianças fazem umas com as outras.

- *Eles criam muitas brincadeiras e gostam também de imitar os professores. Eu já vi uma aluna “dando a minha aula”. Brincadeiras com bola, bater as mãos...*

---

**Data:** 04/07/2017

**Nome:** P4

### **Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

#### **Parte 1: Dados Sociodemográficos**

Idade: *42 anos*

Gênero: ( ) Masculino (X) Feminino

Formação:

(X) Ensino Médio na Modalidade Normal

(X) Superior Curso: *Pedagogia*

(X) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: *Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico (não concluída)*

Tempo de atuação docente: *27 anos (educação infantil e ensino fundamental)*

Tempo de atuação na docência da educação infantil: *27 anos*

Atuação concomitante em outra turma da educação infantil

( ) Não (X) Sim.

Qual? (X) Creche (X) Pré-escola

#### **Parte 2: Conhecimento do professor sobre aspectos didático-pedagógicos**

Você tem ciência do documentomunicipal Rede Infantil?

( ) Sim ( X ) Não O que?

- Não. Não conheço. A minha experiência com escola pública vai fazer 9 meses agora. Esse é o meu primeiro ano desde o início do ano letivo com uma turma minha.

Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

( ) Sim ( X ) Não O que?

Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola?

( X ) Não ( ) Sim Como?

Você conhece os objetivos da educação infantil? ( ) Não ( ) Sim Quais?

- Eu acredito que o mais importante na educação é a afetividade. Porque sem a afetividade fica difícil despertar neles o interesse de estar. Pra mim o objetivo principal é esse: trazê-los para perto, trazê-los para junto de você porque a partir daí desperta-se o desejo de entender o que você quer transmitir. O primeiro momento e que agrega todo o restante é essa afetividade, essa confiança, é o desejar estar aqui. É a primeira professora, o primeiro encanto. Essa confiança os faz desejarem vir todos os dias para a escola ou não. Então eu acho que a afetividade deve estar aflorada o tempo todo na educação infantil.

No desenvolvimento de sua prática onde você se apoia para elaborar as atividades de aula?

( x ) A partir de minha própria experiência como docente crio minhas aulas

( ) Mudo pouca coisa de meus planos de aula desde que comecei a atuar

( ) A partir do que aprendi em minha formação (magistério, graduação e pós-graduação)

(x) Livros

( ) Artigos científicos

- ( ) Revistas e jornais sobre a área
- ( ) Dicas de colegas
- ( x ) Informações obtidas nas reuniões pedagógicas
- ( ) Conhecimentos adquiridos em simpósios e eventos científicos
- ( ) A partir dos meus conhecimentos acerca do Rede Infantil e PPP
- ( x ) Dicas presentes em sites, grupos e redes sociais na internet
- ( ) Outras fontes:

(Relatou a experiência de um projeto atual que sob o tema: “Alimentação saudável” onde ela está valorizando o cotidiano alimentar deles, os rótulos e reciclagem)

### **Parte 3: Alfabetização e Letramento**

O que você entende por alfabetização?

*- A alfabetização pra mim é um processo. É um processo que abrange todo um conteúdo, toda uma vivência. Não é o simples apresentar uma atividade. Eles já vem com um conhecimento de casa (os alunos). E quando chega aqui na escola a gente abre um leque de outras possibilidades. Então a alfabetização ela está no cotidiano...no dia-a-dia. Está em ver a placa de um estacionamento, um semáforo...*

O que você entende por letramento?

*- O letramento é o trabalho do cotidiano deles: o trabalho com a leitura de um jornal, de um livro. Como a gente vai trabalhar amanhã com encartes e embalagens. Isso pra mim é o contexto do letramento: trabalhar com eles aquilo que é da vivência, que é do contexto. Não é só chegar aqui com uma atividade pronta. Não que isso também não faça parte. Às vezes é necessário sistematizar mas essa riqueza de conhecimento do cotidiano que eles trazem também faz parte do letramento, da alfabetização.*

Qual é a importância da educação infantil no desenvolvimento desses processos?

- *Eu acho que ela contribui ricamente num todo. Às vezes pensa-se que educação infantil é só brincadeira, não é só a brincadeira. Existe o aprendizado. Às vezes pensa-se que o que se fala não surte efeito, mas surte de uma maneira grandiosa. Eu procuro me aperfeiçoar nessa fala. O que agente trabalha aqui na educação infantil tem um efeito no deslanchar da alfabetização. Até mesmo no processo emocional porque é aqui que eu desperto nele as questões de: quem ele é, onde ele pode chegar ou inibo de uma forma muito grande com a minha fala ou com a minha falta de percepção ou sensibilidade daquele momento delicado. Eu posso fazer isso. Eu tiro isso por mim.*

*A minha experiência de alfabetização foi muito complicada. A minha mãe era semianalfabeta e meu pai analfabeto então quando eu ia pra escola e levava os deveres de casa eu não tinha quem me ajudasse. Até que um dia uma vizinha orientou minha mãe a me levar até uma explicadora, mas até alguém orientá-la por ouvir e querer saber o porquê do meu choro eu sofri muito porque eu não tinha quem me ajudasse. E por mais que ela desejasse não poderia me dar a orientação naquele momento que eu necessitava. Então na educação infantil a gente tem que ter esse cuidado e esse olhar porque ou você faz brotar uma flor ou você mata aquela flor.*

Como você observa a questão do desenvolvimento da alfabetização e letramento em sua prática de sala de aula? Quais pistas emitidas pelas crianças te levam a perceber isso?

- *Quando há um com dificuldade e o outro ajuda espontaneamente*

#### **Parte 4: Ludicidade**

O que você entende por ludicidade?

- *É esse mundo do brincar, do momento da brincadeira. Eu gostaria muito de ter mais brinquedos na minha sala de aula porque eu acho que esse momento é muito rico nesse processo. Eu tenho muito pouco brinquedo na minha sala de aula ainda. Então eu acho que o lúdico é esse processo: quando*

*você os permite desenvolverem, falar sozinhos... falar uns com os outros, fantasiar.*

*Eu gosto muito de propor ilustrações de histórias. Ali você percebe que as percepções da história são totalmente diferentes. Eles “viajam” no desenho. Isso é lúdico.*

Você considera os aspectos relativos à ludicidade na realização do seu planejamento de aulas? ( ) Não ( ) Sim Como?

*- Penso. Não com tanta frequência como eu gostaria pois o tempo e os recursos não me permitem muito, mas eu penso nisso.*

Você observa aspectos da ludicidade em sua prática de sala de aula?

( ) Não ( ) Sim

Quais atitudes da criança te auxiliam a perceber isso?

*- Observo: a questão da ilustração, da fantasia, do brincar com brinquedos*

Exemplos de atividades lúdicas que faz com as crianças.

*- Interagem o tempo inteiro. O momento da massinha eles chamam um ao outro para estar brincando, criando um personagem: a fada, a mãe...*

Exemplos de atividades lúdicas que as crianças fazem umas com as outras.

7.11. APÊNDICE 11: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS PREENCHIDA

GRELHA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS A ADULTOS			E1	E2	E3	E4
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS					
Professores da Educação Infantil	Caracterização sócio-profissional	Caracterização social  Caracterização acadêmica	Sexo feminino, 39 anos, 12 anos de docência na educação infantil. Atua em dois turnos na pré-escola  Docente de nível médio, cursa Artes Visuais	Sexo feminino, 38 anos, 8 anos de docência na educação infantil. Atua somente em uma turma.  Docente de nível médio, prestou vestibular 2 vezes para psicologia mas nunca cursou	Sexo feminino, 34 anos, 5 anos de docência sendo 4 na educação infantil. Atua em dois turnos com creche e pré-escola.  Licenciada e bacharel em Educação Física especialista em Educação Física Escolar	Sexo feminino, 42 anos, 25 anos de docência na educação infantil e ensino fundamental. Atua em dois turnos com creche e pré-escola.  Pedagoga com especialização concluída em Gestão do trabalho pedagógico
Conhecimentos didático-pedagógicos	Legislação Educacional					
	Planejamento de aulas					
Alfabetização e Letramento	Conceptualização					
	Prática Pedagógica					
Materiais de suporte	Do ponto de vista da formação	Artigos Participação em encontros científicos....				
	Para uso em prática sala aula	Jogos, brinquedos				

		(bola) .....				
Ludicidade na educação de infância	<p>Conceptualização</p> <p>Aspetos estético-expressivos</p> <p>Tipo de atividades</p> <p>Jogos</p> <p>Tipo de brincadeiras</p> <p>Prática Pedagógica</p>	<p>brincar</p> <p>Trabalho a expressão musical; valorizo a sonoridade; cantar</p>				

## 7.12. APÊNDICE 12: ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO PREENCHIDOS

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO  
 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Título da Pesquisa/ Dissertação:** Alfabetização e Letramento: Letrar brincando no cotidiano da educação infantil

Pesquisadora responsável: Lucia Sena de Sousa

**Dia de observação: 01**

**Data:** 09/05/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( X ) P2 – ( X ) P3 - ( ) P4

### Roteiro de observação

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Livres, meninos e meninas.
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - ( ) de 30 minutos a 1 hora - ( X ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	( X ) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Interfere no primeiro momento, explicando as brincadeiras depois os deixa livres.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque.
As brincadeiras são organizadas?	( X ) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo,	( X ) Professor - ( ) Outros

quem as organiza?	
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	(X ) Sim - (X ) Não Sim no parque. Não em sala.
As crianças brincam	( ) com a professora - ( X ) somente entre crianças.
As professoras condicionam as brincadeiras?	( ) Não - (X ) Sim
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( X ) Não ( ) Sim. Quais?
Observações adicionais que possam ser relevantes:	Nesse dia, houve aula com duas professoras diferentes: a professora regente e a professora de Educação Física.

**Dia de observação: 02**

**Data:** 10/05/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( ) P2 – ( ) P3 - (X ) P4

### **Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Livres, meninos e meninas em dois momentos distintos: na sala e no parque.
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - (X ) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X ) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque.
As brincadeiras são organizadas?	(X) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( ) Sim - (X ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X ) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - (X ) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( ) Não ( X ) Sim. Quais?  Aspectos relacionados ao pensamento simbólico.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	

**Dia de observação: 03**

**Data:** 15/05/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( X ) P1 – ( X ) P2 – ( ) P3 - ( X ) P4

### **Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Livres, somente no momento do parque.
Em que período do dia brincam as crianças?	( X ) menos de 30 minutos - ( ) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	( X ) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	( X ) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	( X ) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – ( X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( ) Sim - ( ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - ( X ) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - ( X ) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( ) Não ( X ) Sim. Quais? Aspectos relacionados ao pensamento simbólico.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	Nesse dia, houve aula com duas professoras diferentes: a professora regente e a professora de Leitura e Arte.

**Dia de observação: 04**

**Data:** 16/05/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( ) P2 – (X ) P3 - ( ) P4

#### **Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Atividade dirigida no primeiro momento, depois um período curto livre.
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - ( ) de 30 minutos a 1 hora - (X ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X ) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Interfere no primeiro momento, explicando as brincadeiras depois os deixa livres.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque.
As brincadeiras são organizadas?	(X) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( X ) Sim - ( ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X ) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - ( X ) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( X ) Não ( ) Sim. Quais?
Observações adicionais que possam ser relevantes:	

**Dia de observação: 05**

**Data:** 24/05/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( ) P2 – ( ) P3 - (X ) P4

### **Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Brincadeira dirigida na sala Brinquedos diversificados por mesa
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - (X ) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X ) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	(X) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( ) Sim - ( ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X ) somente entre crianças.

As professoras condicionam as brincadeiras?	<input checked="" type="checkbox"/> Não - <input type="checkbox"/> Sim
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	<input type="checkbox"/> Não - <input checked="" type="checkbox"/> Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	<input type="checkbox"/> Sim - <input type="checkbox"/> Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	<input type="checkbox"/> isoladas ou <input checked="" type="checkbox"/> em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim. Quais? Aspectos relacionados ao pensamento simbólico.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	

**Dia de observação: 06**

**Data:** 25/05/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – (X) P2 – ( ) P3 – ( ) P4

### **Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Brincadeira dirigida_jogos de contagem com tampinhas
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - (X) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	( ) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( ) Sim - (X) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - (X) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( ) Não ( X ) Sim. Quais?  Aspectos relacionados ao pensamento simbólico.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	

**Dia de observação: 07**

**Data: 30/05/2017**

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( ) P2 – ( ) P3 - ( X ) P4

### **Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Brincadeira dirigida com massinha e palitos de picolé.
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - ( X ) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	(X) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – ( X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( ) Sim - ( X ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - ( X ) somente entre crianças.

As professoras condicionam as brincadeiras?	( ) Não - (X ) Sim
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou (X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( ) Não (X ) Sim. Quais? Aspectos relacionados ao pensamento simbólico.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	

**Dia de observação: 08**

**Data:** 13/06/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( X ) P2 – ( X ) P3 - ( ) P4

### Roteiro de observação

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Atividade dirigida no primeiro momento, depois um período curto livre.
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - ( ) de 30 minutos a 1 hora - (X) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Interfere no primeiro momento, explicando as brincadeiras depois os deixa livres.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	(X ) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X ) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	( X ) Sim - ( ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X ) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - (X ) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( ) Não ( X ) Sim. Quais?  Aspectos relacionados ao pensamento simbólico.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	Nesse dia, houve aula com duas professoras diferentes: a professora regente e a professora de Educação Física.

**Dia de observação: 09**

**Data:** 14/06/2017

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – ( ) P2 – ( ) P3 - (X ) P4

### Roteiro de observação

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Explorando o parque de madeira
Em que período do dia brincam as crianças?	(X ) menos de 30 minutos - ( ) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	(X ) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X ) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X ) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	(X ) Sim - ( ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X ) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - (X ) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( X ) Não ( ) Sim. Quais?
Observações adicionais que possam ser relevantes:	Esse dia foi uma exceção. Foi o único dia em que a professora, que não era de Educação Física, utilizou o parque de madeira.

**Dia de observação: 10**

**Data: 15/06/2017**

Horário da observação: 13h às 17h30min

Professor responsável pela turma: ( ) P1 – (X) P2 – ( ) P3 – ( ) P4

**Roteiro de observação**

(Células da tabela em branco indicam que não houve observação dentro da respectiva categoria)

<b>Categorias de observação</b>	<b>O que foi possível observar</b>
Como brincam as crianças?	Atividade dirigida_ jogo de boliche com letras
Em que período do dia brincam as crianças?	( ) menos de 30 minutos - (X) de 30 minutos a 1 hora - ( ) mais de 1 hora
Há um tempo determinado para brincar?	(X) Sim - ( ) Não
Como procede a professora durante o tempo do brincar?	Intervém em momentos de conflito e delimitando o tempo.
Em que parte do dia as crianças brincam livremente?	Na aula de Educação Física e horário de parque
As brincadeiras são organizadas?	(X) Sim - ( ) Não
Em caso afirmativo, quem as organiza?	(X) Professor - ( ) Outros
Como interagem as crianças no momento do brincar?	( ) Brincam sozinhas – (X) Brincam com outras crianças
Meninos e meninas brincam juntos?	(X) Sim - ( ) Não
As crianças brincam	( ) com a professora - (X) somente entre crianças.
As professoras condicionam as	( ) Não - (X) Sim

brincadeiras?	
Em caso positivo, a que condicionam?	Ao tempo, espaço e brinquedos disponíveis.
Há brinquedos na escola?	( ) Não - ( X ) Sim
Em caso positivo, Que tipo de brinquedos?	Brinquedos grandes no pátio e caixa de brinquedos nas salas.
São adequados à idade?	( ) Sim - ( ) Não Os brinquedos não são direcionados por idade. São comuns as crianças de 2 a 5 anos.
As crianças preferem brincar	( ) isoladas ou ( X ) em grupos
Caso brinquem em grupos, Como são formados os grupos?	Não há critério.
Há pistas de desenvolvimento no processo de letramento nas brincadeiras?	( ) Não ( X ) Sim. Quais?  Reconhecimento/identificação de letras e números.
Observações adicionais que possam ser relevantes:	