



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

JEAN BARBOSA DOS SANTOS

**LETRAMENTO E LUDICIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Brasília

2018

JEAN BARBOSA DOS SANTOS

**LETRAMENTO E LUDICIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão.

Brasília

2018

SANTOS, Jean Barbosa dos. Letramento e ludicidade: concepções e práticas de professoras de educação infantil, Brasília-DF, Dezembro de 2018. 67 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

TERMO DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO E LUDICIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JEAN BARBOSA DOS SANTOS

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovado em: _____ de _____ de _____

Membros da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão, FE/UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, FE/UnB (Examinadora)

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, FE/UnB (Examinadora)

Profa. Ms. Milene de Fátima Soares (Examinadora Suplente)

AGRADECIMENTO

Na missão de mencionar as pessoas e instituições que contribuíram para a construção deste trabalho corro o risco de cometer injustiças, considerando que ele tem sido construído durante tanto tempo que nem posso definir; assim como o fato de tantas pessoas contribuírem para seu surgimento. Citar nomes implica deixar outros tantos de lado, assim, peço desculpas antecipadamente a quem aqui não estiver e que, apesar disso, merece toda minha gratidão. De tal modo, agradeço...

À Universidade de Brasília, campo de aprendizagens e conquistas, onde cresci muito e de onde tenho a honra de dizer que sou dela formado. À Faculdade de Educação e seu corpo docente. Muitas (os) nem estão mais nessa universidade, mas deixaram marcas de admiração e carinho por onde passaram.

A Ireuda, por me receber e dedicar sua orientação. Seu olhar cuidadoso nunca me deixou só. A Milene, por me permitir reconectar com meu lado criança. Você nem faz ideia da dimensão dessa conquista... A Paula, que me mostrou como a pesquisa e a escrita podem ser felizes, leves... A Solange, por aceitar avaliar este trabalho, resultante de muito esforço.

Às minhas colegas da turma de Trabalho Final de Curso. Estivemos no mesmo barco e compartilhamos nossos altos e baixos. Às minhas colegas e meus colegas de graduação. Àquelas (es) que persistem e a quem já foi e deixou um pouquinho de si aqui. Pessoas com quem tornei-me mais amigo, mais amor e mais crítico. De quem recebi apoio e a quem também ofereci. Pela paciência e carinho, fundamentais nesses anos de formação.

À escola que me recebeu e permitiu-me entrar em contato com a Educação Infantil, espaço de formação e atuação profissional que foi também campo de pesquisa. A suas gestoras, pela feliz recepção. Às suas docentes, que me receberam e comigo dialogaram e com quem aprendi muito.

Às crianças, por serem crianças.

A minha família, pelo apoio e pela confiança. Meu maior incentivo foi a torcida dos entes queridos que acredita(ra)m em mim.

RESUMO

Este estudo se insere no campo da Educação Infantil, tendo como foco o ensino da linguagem escrita nessa etapa educativa. Seu objetivo geral é: Analisar as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre a ludicidade no letramento. Para a realização do estudo, tomou-se como fundamentação teórica autores, tais como Luckesi (2002; 2014), Massa (2014), Kishimoto (2003; 2017), Huizinga (2007) e Vigotski (2008) para abordar a ludicidade e suas relações com o desenvolvimento infantil e a educação de crianças pequenas. Também compõe essa fundamentação Soares e seus estudos referentes ao letramento e sua relação com a educação, além de Bassedas, Huguet e Solé (1999) para abordar a Educação Infantil. O estudo empírico contou com a realização de visitas a um jardim de infância da do Distrito Federal, onde foram realizadas observações participantes, entrevistas com quatro professoras e a análise do projeto político-pedagógico da escola. Esse estudo ocorreu de abril a julho e retomado em outubro e novembro de 2018. Os resultados mostram que as professoras defendem o letramento na educação infantil, desde que ocorra respeitando a infância e brincar. A ludicidade é por elas tida como eixo das práticas pedagógicas e que tem grande valor na Educação Infantil. Também se concluiu que as atividades de letramento se concentram mais em momentos conduzidos pelas docentes do que em atividades espontâneas das crianças. Apesar disso, foram observadas atividades em que tanto a ludicidade quanto o letramento estiveram presentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Educação lúdica. Pré-escola.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista panorâmica de uma das salas de aula	41
Figura 2 – Detalhe da Escala de Horários das turmas da escola	42
Figura 3 – Alunos(as) presentes no dia	53
Figura 4 – Momento da chamada na Sala Rosa	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre enturmações por meio de ciclos e faixas etárias ampliadas ..	23
Quadro 2 - Quantidade de alunos em 29/06/2018	38
Quadro 3 – Dados gerais das entrevistas	40
Quadro 4 – Exemplos de aprendizagens na Linguagem Oral e Escrita	46
Quadro 5 – Alguns dos projetos previstos para o ano de 2018	46

LISTA DE SIGLAS

BNCC– Base Nacional Comum Curricular

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CMEB-EI – Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDBEN/96 – Lei d Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

PPP – Projeto Político-pedagógico

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO	12
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE LÚDICO DE LETRAMENTO	19
1.1 O que é e como se organiza a Educação Infantil	19
1.2 Ludicidade, jogo, brinquedo, brincadeira: mas não é a mesma coisa?	27
1.3 Letramento(s) e Educação Infantil	32
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.1 Observação participante.....	37
2.2 Entrevistas	38
2.4 Descrição do locus da pesquisa	40
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	43
3.1 Onde entram o lúdico e o letramento no Projeto Político-pedagógico?	43
3.2 O que dizem as professoras	46
3.2.1 Concepções referentes ao letramento	46
3.2.2 Concepções referentes à educação lúdica	49
3.3 Um olhar para além dos olhos.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	64
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	65
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	67

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é dividido em três partes: Memorial Formativo, Estudo Monográfico e Perspectivas Profissionais. Na primeira parte é resgatado o percurso formativo do autor, da educação básica até a escrita deste trabalho; na segunda parte é registrada a monografia propriamente dita, constando da pesquisa aqui relatada e seus resultados; na terceira parte são apresentadas as perspectivas do autor para o seu futuro profissional, considerando seu processo formativo no curso de graduação.

PARTE I: MEMORIAL FORMATIVO

MEMORIAL FORMATIVO

O estudo que se segue fala de infância e, com isso, retorno à minha. Ela foi marcada por brincadeiras na escola e nas ruas próximas às casas onde morei; e, dos meus primeiros seis anos, lembro mais das vivências fora da escola que dentro dela, particularmente na Educação Infantil.

Foi na Educação Infantil que aprendi a ler e escrever e, infelizmente, tenho pouquíssimas lembranças de minha alfabetização. Deve ter sido “fácil”, a ponto de não deixar marcas visíveis em minha memória. Nasci em Salvador e morei em Lauro de Freitas (BA), lá tive meus primeiros contatos com o ambiente escolar – segundo minha mãe, comecei a frequentar a creche com dois anos e meio de idade – e quando cheguei em Brasília, com seis, ingressei na primeira série do Ensino Fundamental. Foi o ano letivo mais rápido de minha trajetória escolar, pelo menos em minha memória, e foi diferente dos anos seguintes, que foram assumindo novas faces. Acredito que anteriormente eu “aprendia sem perceber” e, com o passar dos anos, começava a lutar para aprender os conteúdos escolares.

Sempre me considerei curioso e isso me incentivou a buscar certos aprendizados. Adorava olhar as bandeiras de meu antigo atlas e comentá-las com meus colegas, explorava mapas-múndi... Na quinta série, criei o hábito de escrever contos, época que coincidiu com a primeira leitura de um livro de poesia, escolhido por mim, na biblioteca da escola: “Fazedores de amanhecer”, que serviu como estímulo para o meu lado autor. Naquela época, escrevi alguns contos espontaneamente, sendo o primeiro sobre a “lenda da loira do banheiro”. Foi assim somente na quinta série, pois a partir daí as oportunidades de expressão literária minha e de meus colegas foram diminuindo. Ficávamos distantes, inclusive, da literatura, focando em gramática e outros assuntos menos criativos... As obrigações suprimiram as chances de ver a escola como local prazeroso. Parece até que, à medida que vamos “crescendo” na escola, deixamos as alegrias de lado.

Somente no ensino médio retomei meu contato com a poesia, dessa vez, por conta própria, quase clandestina. Sem o incentivo de professores, conheci a biblioteca da escola e seu acervo com colegas que me sugeriam livros que eu poderia gostar. O ambiente que, para muitas pessoas, pode parecer penoso, era meu refúgio. Lá conheci Vinícius de Moraes, cujas poesias me encantaram, e passei a questionar a instituição escola.

Ingressei em um projeto realizado por um instituto em parceria com a escola, sendo nela onde eram realizadas suas oficinas. Nessas oficinas, os alunos da escola aprendiam a

trabalhar com a linguagem cinematográfica, com roteiro, atuação, direção, edição... Foi um espaço de grandes aprendizagens que, para os professores, simplesmente não valia a pena. E com a força deles foi retirado de lá. Acompanhei práticas de meritocracia e enfrentei um currículo engessado, onde as aprendizagens eram pouco significativas. Perguntei-me onde estava o erro. Nesse descontentamento, nessa necessidade de mudança, decidi ingressar na Pedagogia. Vi nela a oportunidade de retornar ao ambiente escolar e transformá-lo em um espaço onde o estudante se sinta pertencente.

Ao chegar na Pedagogia, sofri o choque entre o desejo de uma vivência mais prática e um currículo demasiadamente teórico. Cheguei e não sabia ao certo que área seguir. Estava saturado e tentava equilibrar meu lado criança com as exigências da vida “adulta”. Isso fez com que eu, ao invés de buscar espaços de prática pedagógica, como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e os estágios obrigatórios, passasse a fugir deles. Com isso, fiquei descrente com o curso e tentei mudar para Teoria Crítica e História da Arte. Não consegui e percebi que essa não seria a melhor decisão. Com isso, tive muitas vivências na minha vida pessoal, que fizeram-me ver a vida de uma forma diferente, ser mais assertivo.

Quando finalmente realizei o primeiro estágio obrigatório do curso, em 2016, acompanhei uma turma de terceiro ano do ensino fundamental (pertencente ao Bloco Inicial de Alfabetização). O então professor regente dessa turma é egresso da Pedagogia da UnB, que mostrou uma prática pedagógica que valoriza a brincadeira infantil no processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, retomei o contato com meu lado criança, a ponto de sequer ver aquilo como um trabalho. E, nesse mesmo semestre, esse professor entrou de licença e foi substituído por uma professora que mostrou exatamente o oposto daquilo que estava sendo vivido naquela turma. Esse choque causou em mim muitas reflexões sobre a prática pedagógica, o espaço da brincadeira na escola, a alfabetização e o letramento.

Uma das disciplinas mais difíceis em minha graduação foi Processo de Alfabetização. Quando nesse estágio, retomei muitos pontos tratados nela, agora contextualizados, e isso permitiu-me uma melhor compreensão sobre eles. A busca para responder as minhas indagações mostrou-me a beleza e a riqueza desse campo de estudo, assim como da própria docência. Foi o campo de aplicação e vivência dos saberes construídos nas disciplinas do curso. Nesse momento, fiz as pazes com a Pedagogia.

Meu segundo estágio obrigatório foi realizado em uma escola de Educação Infantil. Foi meu primeiro contato com esse segmento educacional, visto que tive pouquíssimas oportunidades profissionais nessa área. Esse contato foi marcado pelas aprendizagens das

disciplinas Educação Infantil, Atividades Lúdicas em Início de Escolarização e Oficina de Formação do Professor Leitor/Escritor, que eu havia cursado anteriormente. Evidentemente, todas as outras contribuíram para minha formação, assim como para esse estágio, mas essas, imediatamente, foram lembradas quando cheguei lá. Quando nesse novo ambiente, vi-me confrontado com as minhas inseguranças e, talvez como um paradoxo, foi onde mais afirmei o meu desejo pela docência.

Fui construindo uma visão estruturada sobre o campo das lutas pela educação. Para isso, conto com a participação em atividades formativas dentro e fora da Faculdade de Educação, dentro e fora das disciplinas. São momentos em que ampliei minha visão sobre meu papel na sociedade enquanto cidadão e enquanto pedagogo. Esse aprendizado foi somado ao encanto pela atuação na educação escolar e pela Educação Infantil.

Um olhar sobre a Educação Infantil pode nos fornecer pistas para descobrirmos o que mudou com o passar do tempo. Como, quando, por que, onde a escola deixa de ser um ambiente prazeroso e torna-se um local de trabalho, mas um trabalho monótono, cansativo. Com isso, questiono se é possível uma prática pedagógica que dê à criança espaço para a expressão de sua criatividade e, ainda, garanta a aprendizagem de conteúdos.

PARTE II: ESTUDO MONOGRÁFICO

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil caracteriza-se como palco de transformações desde seu surgimento, mostrando que conceitos como criança e infância também passaram e continuam passando por transformações. No Brasil, esse segmento educacional – que surgiu e se manteve por longo tempo como assistencial – ainda trabalha para assumir sua identidade e compreender dinâmicas tidas como antagônicas: por um lado, o universo infantil e suas especificidades, por outro lado, a estrutura educacional com sua rigidez e formalidade. Surgem questões referentes a como lidar com essa situação, tais como: Como conciliar as dimensões do cuidado e da educação? A criança vai para a escola só pra brincar? Quando ela começa a fazer as tarefas? A Educação Infantil é onde a criança antecipa as aprendizagens para o Ensino Fundamental? Nessa etapa já pode alfabetizar?

Tais questionamentos mostram que ainda há pontos que, a despeito da crescente quantidade de pesquisas na área, tendem a manifestar dúvidas e eventuais incompreensões. Estudos como os de Corsino (2011), Lucas (2008), Neves, Castanheira e Gouveia (2015) e Wajskop (2009), mostram a complexidade da adoção e compreensão de conhecimentos de origem acadêmica no cotidiano escolar, em especial no que se refere ao lúdico, o letramento e a Educação Infantil. Letramento ainda é um assunto controverso, considerando-se que é muito debatido e pouco compreendido. Sua relação com essa etapa da Educação Básica mostra-se em meio a uma “corda bamba” que tende, de um lado para o contato sistemático com materiais impressos, histórias e formas rudimentares de escrita; do outro, a tendência para o ensino focalizado no que Soares (2004) define como a especificidade da aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, aspectos linguísticos próprios do processo de alfabetização.

O lúdico também é uma área que compreende questões referentes a sua “aplicação” na educação. Autores que abordam a relação entre jogo, brincadeira e brinquedo e educação alertam para o risco de transformar-se atividades consideradas lúdicas como puros meios para a abordagem dos conteúdos escolares. O ponto de tensão aí se insere na liberdade oferecida para que a dimensão lúdica se faça presente, mesmo se ela não se relacionar com os conteúdos de aprendizagem pretendidos. (KISHIMOTO, 2003) Considere-se, também, a relação entre criança e brincadeira, enfatizada até mesmo nos documentos das políticas de Educação Infantil. Esses pontos permitem um questionamento: Como conciliar atividades lúdicas com os objetivos e conteúdos educacionais?

Disto surge a reflexão sobre como relacionar a dimensão lúdica à aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista as especificidades dos sujeitos da Educação Infantil (crianças de zero a seis anos¹). Este estudo considera as relações entre os preceitos dispostos nos documentos orientadores das práticas pedagógicas, o planejamento decorrente deles, as perspectivas das docentes desse segmento educacional e suas práticas. Analisar esse conjunto de elementos implica identificar possíveis pontos de convergência e divergência entre eles e permitir reflexões referentes à prática e planejamento docentes.

Tal reflexão levou à seguinte questão de pesquisa:

- Quais as concepções e como se revelam as práticas de professoras da Educação Infantil sobre a ludicidade no letramento?

Para respondê-la, esta pesquisa adota como objetivo geral:

- Analisar as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre a ludicidade no letramento.

Para o alcance desse objetivo, faz-se necessário seguir etapas, que constituem os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, no projeto político-pedagógico da escola, o tratamento dado à ludicidade e ao letramento;
- Conhecer os discursos das professoras sobre a ludicidade no letramento na Educação Infantil;
- Descrever os espaços e práticas de letramento no cotidiano escolar das turmas para analisar em que medida estas são lúdicas.

Esta é uma pesquisa original, por ser uma nova investigação sobre o tema aqui delimitado, o que permite a proposição de respostas a questões já existentes sobre a temática. Para isso, este estudo se concentra na descrição de características e do cotidiano do grupo formado pelas turmas e docentes de uma escola de Educação Infantil, das concepções de suas docentes e dos planos de suas práticas. Essa descrição adota uma abordagem qualitativa, considerando as perspectivas dos sujeitos – pesquisador e pesquisados – no acesso às informações e como objetos de análise.

A pesquisa empírica ocorreu em uma escola de Jardim de Infância, atendendo crianças da Pré-escola, de 4 a 5 anos de idade. Tal escolha se justifica por este ser o período onde o contato das crianças com a linguagem escrita é feito de forma mais intensiva, dentro de

¹ A matrícula na Educação Infantil é destinada a crianças de até 5 anos de idade, podendo completar 6 anos ainda nessa etapa.

seus usos sociais, quando comparada com a Creche, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. No primeiro momento, houve inserção do pesquisador em campo, utilizando a observação participante, o registro em notas de campo e fotografias dos fenômenos e objetos investigados. Foram realizadas observações em quatro das cinco turmas dessa escola. No segundo momento, foram realizadas entrevistas com as professoras regentes das turmas visitadas, objetivando conhecer suas concepções sobre os fenômenos estudados. Já no terceiro momento, foi realizada uma pesquisa documental, dedicada a conhecer o tratamento dado ao letramento e à ludicidade no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola, documento que norteia as ações por ela realizadas.

Como referencial teórico, foram utilizados autores, tais como Kishimoto (2003; 2017), Luckesi (2002; 2014) e Vigotski (2008) para tratar-se da ludicidade e suas manifestações na educação, em especial a Educação Infantil. Tratando do letramento, Soares (2000; 2004) foi consultada para discorrer sobre sua relação com a escola.

Por fim, esta monografia é estruturada da seguinte forma: O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico utilizado na pesquisa. Esse referencial serve de base para a compreensão e análise dos dados coletados e do tema delimitado. No Capítulo 2, é tratado o percurso metodológico do trabalho. O Capítulo 3 se dedica à análise dos dados coletados sob a luz da teoria consultada.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: AMBIENTE LÚDICO DE LETRAMENTO

Quando se fala em Educação Infantil, remonta-se a uma etapa da educação básica que está inserida em um contexto histórico e social. Essa contextualização permite uma compreensão dos fatores que a condicionam, visto que a escola se relaciona com a sociedade. Uma forma de compreender essa relação está na investigação de como essa etapa se organiza, partindo de sua história e seus dispositivos legais e curriculares. Essa contextualização dá condições para a compreensão de como a ludicidade e suas manifestações podem ser vistas nela. Ludicidade é um termo que, assim como outros relacionados, é aqui abordado na busca por esclarecimentos quanto a seus significados e sua relação com a educação de crianças pequenas. Uma educação lúdica é campo para infinitas aprendizagens, o que inclui a linguagem escrita, como ela funciona, suas manifestações e usos sociais. Assim, o letramento também é objeto deste capítulo, sua relação com a alfabetização e as práticas escolares na busca de seu desenvolvimento.

1.1 O que é e como se organiza a Educação Infantil

Ao observar o panorama histórico do atendimento educacional às crianças de até 6 anos de idade, o trabalho de Paschoal e Machado (2009) aponta o seu surgimento na Europa, durante a transição do feudalismo para o capitalismo. Naquele período, a força de trabalho passou a ser substituída pelas máquinas, o que permitiu o ingresso de mulheres como trabalhadoras nas fábricas. Como resultado, essas mulheres necessitaram de locais de guarda para seus filhos, que surgiram com os objetivos de cuidá-los e protegê-los. Segundo as autoras (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80-81), “[...] as creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram somente em seu início o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças.” Kuhlmann Jr. (apud PASCHOAL; MACHADO, 2009) afirmou que essas instituições se preocupavam com questões não só de cuidados, mas também de educação, visto que se apresentavam como pedagógicas já em seu início.

No Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, a Educação Infantil possuiu um caráter essencialmente assistencialista. Naquele período, a implantação das creches e pré-escolas foi acompanhada por três tendências:

[...] a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83)

Os movimentos operários, exigindo a criação de creches e pré-escolas para as famílias trabalhadoras, levaram à criação de instituições mantidas pelo poder público. Tais instituições tinham como fundamento a compensação de deficiências referentes à alimentação e saúde das crianças, tendo o âmbito pedagógico do atendimento deixado em segundo plano. (PASCHOAL; MACHADO, 2009) Com isso, o papel assistencial teve prevalência sobre o papel educativo das instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva de atendimento persistiu até meados da década de 1970.

Conforme Lucas (2008) e Guimarães (2008), o Brasil, nos anos de 1980, viveu a emergência de movimentos sociais em exigência da Assembleia Constituinte e das eleições diretas para presidente da república – movimento Diretas Já. Com isso, a sociedade civil e organismos governamentais se organizaram na discussão em busca dos direitos das crianças, dentre eles, o direito à educação. Lucas (2008, p. 37) afirma que “Esses movimentos defendiam uma política integrada de educação da criança de 0 a 6 anos, opondo-se à concepção puramente assistencialista, pautada em programas não formais, adotada até então pelos órgãos oficiais.” Como consequência, foram aprovados dez artigos (Art. 205 a 214) a serem incluídos na Constituição Federal, dedicados à educação, onde as creches e pré-escolas, “[...] anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade da educação.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85)

Em resposta ao disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988), foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que reafirmou os direitos das crianças, incluindo o direito à educação; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 29, colocou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e tendo 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.” (BRASIL, 1996) Essa etapa educacional, conforme a referida lei, ficou assim dividida:

- creche, para crianças de até três anos de idade e;
- pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos.

Vale destacar que, após a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, as crianças de seis anos de idade passam a ser matriculadas no primeiro ano do ensino

fundamental. Com isso, a matrícula na Educação Infantil fica direcionada a crianças de 0 a 5 anos, o que não impede que elas completem seis anos nessa etapa.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 50) apresentam as principais características dessa etapa, dentre elas: a “Necessidade de uma colaboração estreita com a família”, fundamentada na busca por uma transição suave entre o ambiente familiar e o novo mundo, que é a escola, aos olhos da criança; “O equilíbrio entre a etapa como própria identidade e a relação necessária com as outras etapas educativas” onde, sendo a Educação Infantil primeira etapa de escolarização básica, os saberes construídos possuem repercussão em toda a vida escolar de seus sujeitos e as etapas posteriores dão continuidade a ela; e a “Função educativa e função social simultâneas”, onde a sua função social está relacionada ao apoio que dá às famílias, como afirmam as autoras: “[...] a escola infantil tem também, muitas vezes, a função social de ajudar o meio familiar a educar as crianças nos seus primeiros anos de vida.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 54).

Além dessa função social, é importante não deixar de lado sua função educativa, tendo em vista que a Educação Infantil constitui uma etapa da Educação Básica e “[...] seu trabalho deve desenvolver ao máximo as capacidades de todos os alunos, através dos conteúdos educativos próprios para a etapa.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 54). Com essas considerações, podemos perceber que a escola de Educação infantil deve ser reconhecida como uma verdadeira instituição educativa e, conforme as autoras, “[...] é preciso pensar que é uma escola que educa, e não somente que guarda as crianças.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 54)

Em 1998, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram atualizadas em 2009 por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 05/2009. As DCNEI dispõem de “[...] objetivos gerais que podem inspirar projetos educacionais pedagógicos focados no desenvolvimento integral da criança.” (GUIMARÃES, 2008, p. 31). Com isso, são estabelecidos critérios para as propostas curriculares das instituições, que incluem possibilidade de deslocamento e movimentação das crianças no cotidiano e na exploração de brincadeiras e objetos; uma visão de criança que contemple sua integralidade, envolvendo seus aspectos cognitivos, afetivos, linguísticos, motores e sociais; acesso aos bens culturais e artísticos, como a música, o teatro, a dança, as artes plásticas e a literatura; contato com a natureza e o respeito ao meio ambiente; linguagem oral e escrita, assim como a

possibilidade de acesso à língua brasileira de sinais mesmo por crianças que não são surdas; linguagem digital e tecnológica.

Essas Diretrizes seguem o disposto na CF/88, quanto à forma de ver a criança. Essa é, nas DCNEI, definida como “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes grupos e contextos culturais nos quais se insere.” (Parecer CNE/CEB nº 20/2009)

Tratando-se do currículo, a Educação Infantil precisa considerar as particularidades de seu público. Um público dessa faixa etária possui especificidades referentes às suas necessidades, seus estágios de desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, linguístico, suas relações com a família e demais membros da comunidade, seus saberes social e culturalmente construídos. Tais especificidades precisam ser respeitadas e consideradas no planejamento e execução das práticas pedagógicas.

A CF/88, a LDBEN/96 e as DCNEI fundamentaram a formulação de currículos dentro dos sistemas educacionais das unidades da federação. Cabe ressaltar que em 1998 foi publicado e disponibilizado às escolas, pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento inovador à sua época, quanto as questões pedagógicas na relação com o brincar e a ludicidade.

Sendo assim, as secretarias de educação passaram a elaborar os seus documentos curriculares e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) publicou, em 2014, o Currículo em Movimento da Educação Básica. Esse currículo, composto por oito volumes - Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais, Ensino Fundamental – Anos finais, Ensino Médio, Educação Profissional e a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial – norteia a organização da educação básica no Distrito Federal e seu volume dedicado à Educação Infantil apresenta a organização curricular, os valores e conceitos que devem ser considerados nas propostas curriculares das instituições educativas. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Esse currículo adota uma abordagem por linguagens, diferentemente da abordagem RCNEI, que possui dois Âmbitos de Experiência:

- Formação Pessoal e Social, com o eixo Identidade e Autonomia
- Conhecimento de Mundo, com os eixos Movimento, Música e Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil (CMEB-EI), a adoção da abordagem por linguagens “É uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças, ainda que seja necessário indicar parâmetros para o trabalho educativo a ser desenvolvido.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 85) Ela é justificada tendo em vista o objetivo da Educação Infantil de instigar a criança a conhecer o mundo, permitindo a construção de conhecimentos. Tendo em vista que o ser humano pode expressar-se de diversas formas – gestos, sons, desenho, escrita, fala, choro – e que essas formas de expressão são linguagens, elas permitirão à criança a expressão desses conhecimentos. Trata-se aqui de uma ampliação do conceito de linguagem, tendo em vista que esta não pode limitar-se à oralidade e escrita. (DISTRITO FEDERAL, 2014) Com isso, a proposta do CMEB-EI apresenta a seguinte estrutura: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital. Essa estrutura de linguagens deverá estar presente em todos os ciclos da Educação Infantil, tendo adaptações conforme as particularidades de cada faixa etária.

A Educação Infantil, no Brasil, segue uma enturmação definida por ciclos, onde as crianças são matriculadas conforme sua faixa etária. O CMEB-EI afirma que essa organização segue o exemplo da seriação e propõe uma alternativa, com uma estrutura definida a partir de faixas etárias ampliadas (DISTRITO FEDERAL, 2014), como representado no Quadro 1:

Quadro 1– Comparativo entre enturmações por meio de ciclos e faixas etárias ampliadas

Ciclos da Educação Infantil		
Creche		Pré-escola
Berçário I e II	Maternal I e II	1º e 2º Períodos
3 meses a 2 anos	2 a 3 anos	4 a 5 anos
Faixas etárias ampliadas		
Creche		Pré-escola
0 a 2 anos	3 anos	4 a 5 anos
Corresponde, na organização atual ao Berçário I, Berçário II e Maternal I.	Corresponde na organização atual ao Maternal II.	Corresponde na organização atual ao 1º e 2º Períodos.

Fonte: Distrito Federal (2014), com adaptações.

É necessário destacar que o Artigo 26 da LDBEN prevê a existência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que abrange todo o sistema educacional

nacional. Ela deve ser acompanhada de uma parte diversificada, específica para cada sistema de ensino e é definida como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Mesmo sendo a BNCC um documento curricular já aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, e que está em vigor, este currículo ainda não se materializa nas escolas do Distrito Federal, por ser um documento ainda em fase de apropriação por parte das escolas, o que, no entanto, não deslegitima sua função. Sendo assim, no que concerne à Educação Infantil, a BNCC define seis eixos de aprendizagem e desenvolvimento a serem seguidos - Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se – e, considerando-os, o documento estabelece cinco campos de experiência, “[...] nos quais a criança deve aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25), são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Já o CMEB-EI adota como eixo integrador do currículo da Educação Infantil a junção entre Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Tomando como fio condutor a estrutura curricular, que comporta várias idades, com diferentes conhecimentos de mundo e de si, e em diferentes linguagens, o trabalho pedagógico na Educação Infantil é organizado considerando-se materiais, ambientes e tempos. (DISTRITO FEDERAL, 2014) Esses elementos são importantes no planejamento pedagógico nessa etapa da educação básica.

Os tempos, materiais e ambientes (ou espaços) têm, na Educação Infantil, a função de suporte para as práticas educativas e precisam ser pensados em como podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento infantis. O que determina o sucesso de uma prática pedagógica, para além de seus materiais, é a forma como eles são usados e relacionados. Os tempos, nessa etapa, não são fragmentados, não havendo distinção entre o tempo para aprender e o tempo para viver (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999), com isso, o planejamento deve ter como cuidado observar que todos os momentos comportam possibilidades educativas. Dentro desse âmbito, as rotinas possuem também um papel no planejamento, tendo em vista o desenvolvimento da confiança, segurança e autonomia por parte das crianças. Os materiais, no seu planejamento, devem ser configurados de forma a permitir as aprendizagens e o

desenvolvimento infantis, de acordo com cada faixa etária. Sua variedade e disponibilidade são fatores potencializadores desse objetivo, assim como seus usos.

Os espaços devem ser planejados levando em consideração as necessidades daqueles que os utilizam, o que inclui as crianças, o corpo docente e as famílias. “Essas necessidades requerem, algumas vezes, espaços diferentes e, em outras, realizam-se em espaços polivalentes, conforme as diferentes funções e os diferentes momentos.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 107) Isso significa que há necessidades que dependem de locais apropriados e, quando eles não existem no plano original da escola, torna-se necessária a criação de espaços polivalentes que atendam essas demandas. Essas demandas perpassam os âmbitos da administração, do ensino e do cuidado.

O cuidado está presente na Educação Infantil através das práticas sociais ali manifestadas. Essas práticas distinguem-se daquelas do cotidiano da família, por estarem inseridas em um contexto social coletivo, lidando com a diversidade e sujeitos ao projeto político-pedagógico. Essas práticas incluem alimentação, repouso, aprendizagem de diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene, controle corporal, movimento, cultura popular, recepção e despedida. (DISTRITO FEDERAL, 2014). Guimarães (2008), assim como retratado no CMEB-EI, relata que o cuidado na Educação Infantil, tem sido, historicamente, visto como uma atividade inferior ao educar. Enquanto a educação era destinada às instituições que atendiam famílias socialmente privilegiadas, o cuidado era destinado à assistência social. No CMEB-EI é apresentada uma proposta de “educação cuidadosa”, onde as duas dimensões estejam juntas, tendo em vista a função da Educação Infantil.

As interações, como pode-se perceber, são um elemento valorizado tanto nas DCNEI quanto no CMEB-EI. Nelas, a aprendizagem infantil é tida como constructo das relações da criança com o mundo material e social, em um contexto cultural e mediada por parceiros mais velhos ou pelos pares. Nesse campo são possíveis diversas aprendizagens, como a descoberta e novas perspectivas sobre o mesmo objeto ou situação, a utilização de recursos expressivos, as aprendizagens do campo afetivo, dentre outras. Com isso, e como aponta Oliveira (2010), essas visões de criança e de aprendizagem geram o desafio de elaborar currículos, que transcendem a prática pedagógica centrada no professor e que trabalhem, sobretudo, “[...] a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.” (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

Paniagua e Palacios (2007) observam que, nas relações entre os pares, as crianças desenvolvem aprendizagens diversas e que chegam a superar aquelas decorrentes de suas relações com os adultos. Contudo, para o bom planejamento dessas interações, onde:

[...] esse potencial de aprendizagem entre iguais é mais ou menos aproveitado conforme o contexto. Estarem agrupados em torno de uma mesa, mas cada um fazendo seu trabalho, ou compartilhar os pátios com um grande número de crianças são exemplos de situações sociais que fomentam pouco as interações construtivas. Estas só se produzem quando se aposta decididamente em potencializar a colaboração, quando há uma cuidadosa organização dos agrupamentos e uma mediação adulta adequada. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 19)

Com isso, as interações compõem um objeto de planejamento e estudo constante de profissionais dessa etapa, buscando aproveitá-las em suas práticas educativas no ambiente escolar, inclusive, no campo da linguagem escrita.

Quanto às aprendizagens do campo da linguagem escrita, a BNCC dá enfoque, assim como o CMEB-EI, tanto para a leitura quanto para a escrita, considerando a criança como sujeito que está em contato intenso com ela. Assim, define o contato das crianças com essa linguagem por meio de diversos recursos que permitem construir tanto os conhecimentos sobre o sistema de escrita quanto ao letramento.

Os campos de experiência, conforme apresentado no documento, possuem grande capacidade de integração, o que lhes permite serem trabalhados em conjunto em uma mesma proposta didática. De modo geral, o tratamento dado ao lúdico é feito em duas maneiras: uma explícita e outra implícita. O tratamento explícito se mostra no sentido de garantir-se o direito da criança à brincadeira, sendo, inclusive, expresso no título de um dos campos de experiência. Os campos de experiência são os componentes curriculares propostos pela BNCC para a Educação Infantil. Por meio deles, é possível congrega diferentes saberes dentro de um conjunto de experiências formativas para as crianças pequenas cujo objetivo é uma formação integral. Já o tratamento implícito é feito ao buscar o enfoque lúdico típico das manifestações dessa faixa etária, no intuito de aproximar a criança dos saberes sociais, culturais, artísticos e científicos.

Ao falar-se em lúdico, algumas questões podem surgir, tais como: o que torna uma atividade lúdica? Lúdico significa, necessariamente, brincadeira? E os jogos? E os brinquedos? Há relação entre a brincadeira e as aprendizagens (e desenvolvimento) infantis? O que torna uma prática pedagógica lúdica?

1.2 Ludicidade, jogo, brinquedo, brincadeira: mas não é a mesma coisa?

Respeitar a criança pequena inclui dar-lhe espaços e oportunidades para expressar-se. Essa expressão perpassa a dimensão do lúdico e este é um conceito pouco compreendido e esclarecido, assim como ludicidade, brincadeira, jogo e brinquedo. O esclarecimento de tais nomes, cujos significados ora se confundem, ora se distanciam, tem sua importância para a (o) docente que visa contemplar a dimensão lúdica na Educação Infantil.

Na busca por uma definição de ludicidade, Massa (2014) deparou-se com problemas de ordem conceitual, linguística e histórica. Primeiramente, ludicidade é uma palavra ausente no dicionário de língua portuguesa conforme Luckesi (2014) e Massa (2014). Luckesi (2002; 2014) aborda esse fenômeno na perspectiva do sujeito que a vivencia, não enfocando, pois, suas características histórico-culturais, histórico-sociais e as características que “[...] levam a funções terapêuticas das atividades lúdicas”. (LUCKESI, 2002, p. 3)

A **ludicidade** é por ele definida como a condição de quem vivencia a atividade lúdica e **lúdico** como o estado interno de quem vivencia esse estado. (LUCKESI, 2002; 2014) O autor argumenta que o que define uma experiência como lúdica ou não são o sujeito que está inserido nela e a circunstância onde isso ocorre, não apenas uma definição arbitrária, convencional, pois, segundo ele: “[...] por si, uma atividade não é lúdica nem ‘não-lúdica’. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade.” (2014, p. 15) Assim, a ludicidade não é uma condição inerente aos objetos ou às atividades, mas só pode estar presente nos indivíduos que praticam as atividades e manipulam os objetos.

Luckesi (2014) define a ludicidade como “[...] estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude [...]” (p. 17), sendo que esse estado não pode ser observável externamente, assim como pode não ser idêntico em indivíduos e momentos diferentes. As manifestações visíveis da ludicidade são, por ele, denominadas **atividades lúdicas** e essas pertencem ao campo externo ao sujeito. (LUCKESI, 2014, p. 17) Observe-se que uma atividade que, comumente, é tida como lúdica, pode não ser para quem a estiver praticando, por não gerar o estado de consciência de plenitude (imersão mental e sentimental na atividade) e de prazer, divertimento. Tal condição, segundo o autor, não permite uma vivência lúdica. Assim, se um indivíduo se vê obrigado a participar de uma brincadeira e isso lhe causa incômodo ou sofrimento, sua atividade não pode ser definida como lúdica.

É possível observar pontos em comum entre a definição de ludicidade com as características do jogo, apresentadas por Huizinga (2007), que aborda o jogo (e inclui nesta definição a brincadeira) em sua relação com a cultura. Ao tratar do jogo, o autor menciona a liberdade como uma de suas características. (HUIZINGA, 2007) O jogo não existe se realizado por obrigação. Outras características são a de que o jogo inspira prazer, divertimento e que ele “[...] é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. (HUIZINGA, 2007) Observe-se que essas características só se manifestam no campo do sujeito que pratica o jogo, ou vivencia o estado lúdico.

As demais características do jogo, apresentadas por Huizinga (2007), são que ele é separado da vida “real”, “corrente”, é delimitado no tempo e espaço, “[...] de forma material ou imaginária, deliberada ou espontânea [...]” (HUIZINGA, 2007, p. 13), possui regras e é “não sério”. O autor explica que “não sério” não significa que o jogo não seja levado a sério, mas que este vem acompanhado do divertimento e é diferenciado das práticas tidas como sérias. Para Huizinga (2007), o jogo extrapola o campo subjetivo, com características perceptíveis a quem dele não está participando. Aqui cabe um questionamento sobre o desprazer que pode acompanhar a experiência lúdica. Ele descaracterizaria tal experiência? Para Luckesi (2002; 2014) parece que sim. Entretanto, para Kishimoto (2003; 2017), não. Neste trabalho é assumida a perspectiva de Kishimoto, pois entende-se que o desprazer pode ser uma consequência de atividades lúdicas, por exemplo, ao se considerar o caráter incerto do jogo e seus resultados. Apesar de um possível desprazer após a atividade lúdica, defende-se que o processo da atividade deva ser prazeroso.

Considerando não só a dimensão subjetiva da ludicidade, mas também sua dimensão social, Massa (2014) elabora uma síntese geradora para esse conceito. Assim, a ludicidade possui um enfoque objetivo, como processo externo ao sujeito, constituído em um tempo e um contexto sociocultural, e um enfoque subjetivo, sendo “[...] um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único.” (MASSA, 2014, p. 126) É possível apontar a falta de clareza que essa autora apresenta sobre o conceito de ludicidade, ela segue, aproximadamente, o percurso de Luckesi, ao mostrar características da ludicidade sem, no entanto, defini-la.

Brougère (2008) apresenta o conceito de “cultura lúdica” e sua relação com a criança. Para ele, o jogo e o brincar dependem dessa cultura para acontecerem, da mesma forma que a cultura lúdica é desenvolvida, ela é “aprendida” pelo sujeito à medida que ele a põe em prática. A cultura lúdica está inserida na cultura geral, não sendo, pois, um constructo separado

dessa. Apesar disso, possui um certo “grau de autonomia”, visto que é construída pela criança, tendo envolvimento com suas experiências anteriores e sua relação com adultos e outras crianças em situação de jogo/brincadeira. O autor lembra que, dentro da cultura de um determinado meio social, há a cultura lúdica e cada sujeito tem sua cultura lúdica particular, constituída a partir daquilo que ele assimilou, compreendeu e vivenciou das práticas lúdicas e não lúdicas. Assim, o jogo e a brincadeira, para acontecerem, dependem dessa condição.

Nota-se aqui a necessidade de definição (e uma certa diferenciação) entre jogo e brincadeira. Essas atividades, somadas ao brinquedo, são consideradas elementos lúdicos por excelência, se observadas as relações estabelecidas entre ambos e a produção bibliográfica relacionada ao assunto. Tendo isso em mente, Kishimoto (2003; 2017) realiza uma pesquisa bibliográfica na busca de definições de diversos autores, dentre os quais estão Brougère, Caillois, Christie, Fromberg, Henriot e Huizinga, com o intuito de encontrar definições e condições para esses elementos.

A autora enfrentou o problema de Massa (2014) ao deparar-se com a polissemia das palavras e as diversas abordagens (ou perspectivas) a elas conferidas. Apesar da complexidade da tarefa, encontrou condições para a definição desses conceitos: Foram assim sintetizados os pontos comuns aos autores pesquisados, no que se refere às características do **jogo**:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o ‘não sério’ ou efeito positivo;
2. Regras (implícitas ou explícitas);
3. Relevância do processo de brincar (ou caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
5. Contextualização no tempo e no espaço. (KISHIMOTO, 2017, p. 31)

Alguns dos pontos mencionados condizem com as características do jogo expostas por Huizinga. A liberdade de ação, ou caráter voluntário, refere-se ao fato de ser espontânea a participação do indivíduo em um jogo. Assim, sua motivação é interna. O prazer e o efeito positivo são recorrentes na vivência do jogo, entretanto, conforme citado por Kishimoto, o desprazer também pode estar presente; diferentemente das regras, que são tidas como uma constante nas definições.

Quando se joga, há uma incerteza de seus resultados, apesar de ter-se definido o seu objetivo, que é jogar. Já a **brincadeira** é definida por Kishimoto (2017, p. 24) como “[...] a ação que a criança [ou pessoa adulta] desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao

mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.” Dentro do entendimento aqui construído, essa definição permite considerar atividades das mais diversas, que popularmente nem são tidas como lúdicas como brincadeiras. Essa definição considera, o jogo como um sistema de regras e essas regras sendo o que define diferentes jogos, mesmo se utilizarem o mesmo material.

O jogo também pode se manifestar na forma material, como nas peças que são utilizadas em sua execução. Este não é confundido com brinquedo, pois o brinquedo possui uma indeterminação quanto ao seu uso, enquanto o uso do jogo está sujeito às suas regras. (KISHIMOTO, 2003). Kishimoto caracteriza o brinquedo por ele se manifestar no campo material, ser objeto. “É o estímulo material para fazer fluir o imaginário infantil”. (2017, p. 24) Nesse sentido, Brougère (1981, apud KISHIMOTO, 2003, p. 8) aponta um fator crucial para que um objeto seja classificado como brinquedo:

[...] brinquedos construídos especialmente para a criança só adquirem sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objetos. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela indústria do brinquedo ou a qualquer outro objeto.

É possível perceber que essa condição pertence à cultura lúdica, visto que é essa cultura que permite à criança ver um objeto, que não necessariamente foi construído para ser um brinquedo, como tal. Na brincadeira é onde o brinquedo entra em ação.

Na busca para a resposta da pergunta “Qual a influência da brincadeira no desenvolvimento da criança?”, Vigotski (2008) investiga as motivações que levam a criança pequena a brincar. Ele denomina como primeira infância a faixa etária até três anos e de idade pré-escolar para a criança acima de três e até seis ou sete anos. (p. 24, nota da tradutora) O teórico chega à percepção de que a imaginação e as regras são elementos presentes em todas as brincadeiras, sendo que, se a brincadeira possui situação imaginária, possui regras e, se possui regras, também possui situação imaginária. Pra explicar essa relação, primeiramente ele toma como exemplo uma criança que brinca de ser mãe de sua boneca, onde:

Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. (VIGOTSKI, 2008, p. 27)

Assim, as regras fazem parte da situação imaginária, pois nela as regras ditam os comportamentos a serem assumidos e os limites dos personagens, da situação e de outros

elementos ali presentes. Essa relação é explicada pelo fato de que “[...] uma série de ações reais revela-se impossível nessa situação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 28) Essas regras são diferenciadas das regras do cotidiano, tão comuns à criança desde muito pequena, pelo fato de serem estabelecidas pela própria criança, enquanto as demais regras (sociais) são a ela impostas.

Quanto à relação entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil, Vigotski afirma que “Na brincadeira da idade pré-escolar, temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico.” (2008, p. 30) Isso implica dizer que, nas ações com situação imaginária, a criança não age com base naquilo que vê, mas nos significados nela construídos. Assim, enquanto a criança na primeira infância vê os objetos como impulsionadores de suas ações nas suas brincadeiras, já na brincadeira da criança pré-escolar, “[...] a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias a não pelo próprio objeto.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30) Ou seja, o significado (ou a ideia) separa-se do objeto. Para essa transição, faz-se necessária a presença de um **pivô**: um objeto que servirá de ponto de apoio na separação entre o significado/ideia e o objeto real. O autor usa como exemplo a criança que, em uma brincadeira, usa um cabo de vassoura como um cavalo, dizendo que:

[...] a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. (VIGOTSKI, 2008, p. 32)

Pensar aqui significa a brincadeira se manifestando apenas no campo do imaginário e, conseqüentemente, fora do campo material. Para chegar a esse estado, a criança exercita sua capacidade de representação através dos brinquedos, psicologicamente definidos como pivô². Deve-se considerar que também nesse processo de representação há regras, que incluem o fato de que nem todos os objetos servem para representar a mesma coisa. Assim, não seria possível, para uma criança pré-escolar, uma bola de futebol ser um microfone. A motivação para a brincadeira pré-escolar, ainda conforme Vigotski (2008), reside no amadurecimento dos desejos irrealizáveis, a ponto de a criança criar substitutos ilusórios para o que a satisfaz, mesmo conservando-se a tendência da realização imediata desses desejos.

Kishimoto (2003) revela a tensão existente na utilização de jogos na educação, onde a função lúdica e a função educativa parecem ser antagônicas. A função lúdica é aquela

²Aqui brinquedo é definido a partir do exposto nesta seção, conforme Kishimoto (2017) e Brougère (1981, apud KISHIMOTO, 2017).

manifestada no jogo como espaço do prazer (ou desprazer), do divertimento. É a manifestação da ludicidade, conforme anteriormente definida. A função educativa é voltada à aprendizagem de conteúdos e habilidades, próprias do ambiente escolar. Conforme a autora, o jogo educativo não condiz com o chamado jogo didático. O primeiro trabalha em conjunto as duas funções do jogo na educação, de modo a garantir um equilíbrio entre elas. Já o segundo é apenas um artifício para o ensino de conteúdos. Este possui uma condução voltada exclusivamente para seus objetivos, onde limita as possibilidades de ação e a liberdade da criança. Quanto à liberdade, cabe aqui uma observação: conforme exposto por Vigotski (2008), a criança, quando em brincadeira ou jogo, age livremente. Essa liberdade, entretanto, é ilusória, visto que ela está subordinada às regras que regem essas atividades lúdicas. A liberdade, ainda assim, existe e se manifesta, principalmente, nos momentos da escolha e da participação nelas.

Kishimoto afirma que, quando a natureza do jogo é respeitada, essa tensão deixa de existir. Quando o docente organiza espaços pedagógicos com materiais e situações que permitem às crianças criarem e participarem de jogos e brincadeiras que atingem seus objetivos educativos, a condição lúdica em sua prática educativa e na experiência das crianças é garantida. (KISHIMOTO, 2003) Como há liberdade da criança no jogo/brincadeira, as aprendizagens planejadas pelo docente provavelmente não serão as únicas construídas por ela.

Na Educação Infantil esse fator possui um caráter singular, tendo em vista que o lúdico está perpassando todas as atividades e propostas educativas nela presentes. O lúdico, assim como expresso nos documentos oficiais, é o fio condutor para as aprendizagens dos objetos de estudo nessa etapa, o que inclui linguagem escrita. Abordar a linguagem escrita na Educação Infantil em uma perspectiva lúdica, deveria ser uma prerrogativa para os processos de alfabetização e letramento. Daí surgem questões como: É possível, na Educação Infantil, só letrar? O que difere, letramento e alfabetização? Há algum risco em alfabetizar nessa etapa?

1.3 Letramento(s) e Educação Infantil

Letramento é um fenômeno que tem recebido grande atenção no Brasil, tanto pelas produções acadêmicas quanto pela mídia. T tamanha atenção não elimina a necessidade de uma conceituação, tendo em vista que esse fenômeno – principalmente em sua relação com a alfabetização – tem provocado grandes controvérsias.

Como observa Soares (2004, p. 6), o termo letramento surgiu no Brasil, possuindo correspondentes em outros idiomas, a fim de determinar “[...] práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de

escrita.” E, ainda segundo ela (SOARES, 2000), estando, pois, em uma sociedade grafocêntrica, tal como ocorre na maioria das sociedades ocidentais atuais, um indivíduo que já conseguiu sistematizar a linguagem escrita, ainda enfrenta as questões de como se conduzir nessa sociedade. Assim, surge o letramento, que é definido, também por Soares (2000, p. 39), como o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” Entende-se por apropriação da escrita, torná-la própria, independente de ter-se consolidado o processo de alfabetização.

Sua origem, assim como sua definição, conforme aqui exposta, já mostra que esse fenômeno se distingue daquele denominado alfabetização. Soares (2004) mostra que, em países onde a alfabetização abrange grande parte da população – portanto não é um problema – o letramento surge, ou é inventado, com seu significado separado do aprendizado da leitura e da escrita (alfabetização). Essa separação, na verdade, é uma clareza das especificidades de cada processo, onde um não é colocado como critério para o surgimento do outro, ou mesmo que um leve ao aparecimento do outro. Essa colocação justifica-se ao se considerar que o Brasil tem passado por uma reconsideração do conceito de alfabetização, que ganhou força com a divulgação dos resultados dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acerca da psicogênese da língua escrita. (SOARES, 2004) Tal questionamento se manifesta em meio à “querela dos métodos” (CARVALHO, 2005) de alfabetização, particularmente entre os métodos analíticos e sintéticos, que mostra o conflito entre diferentes posicionamentos sobre como alfabetizar e como o indivíduo apropria-se dessa ferramenta.

Ser alfabetizado, ou funcionalmente alfabetizado, passou a envolver não só saber os processos de sistematização da linguagem escrita, mas também a saber utilizar essa tecnologia em seus usos sociais. Como consequência, “[...] verifica-se uma progressiva, embora discreta, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.” (SOARES, 2004, p. 7)

Letramento é um processo particular, embora relacionado com a alfabetização. Apesar disso, não possui esse como pré-requisito, nem resulta em uma alfabetização incidental. A prática pedagógica que visa uma aprendizagem da linguagem escrita significativa deve permitir o acesso dos aprendizes a ambos, utilizando-se as ferramentas metodológicas referentes e necessárias a cada um deles. Isso inclui, na alfabetização: percepção das relações entre letras e sons, sentido da leitura e da escrita ocidentais, ortografia, entre outros; e no letramento: contato com diferentes suportes e gêneros textuais, significação e uso de diversas

formas de manifestação escrita, relação entre contexto e formas de manifestação da escrita, entre outros.

Se observarmos as formas de manifestação do letramento, tal qual fez Soares (2000), veremos que ele contempla práticas e habilidades que são apreendidas pelos indivíduos nas suas relações com essa linguagem, assim como uma dimensão social dessas manifestações, considerando-se seus usos em tal contexto. Com isso, a autora aponta que o letramento possui uma dimensão individual e uma dimensão social.

A dimensão individual do letramento coloca a leitura e a escrita como “tecnologias” e se configura como uma ampliação do conceito de alfabetização. (SOARES, 2000) Assim, o letramento seria a capacidade de lidar com diversas demandas da escrita, como as formas que cada suporte textual é usado, conhecer as estruturas de diferentes gêneros textuais, o uso adequado das palavras e dos enunciados conforme o contexto, assim como a inferência e extração de sentidos em textos e as relações existentes entre esses e os já conhecidos pelo leitor.

Soares (2000, p. 72) afirma que, para aqueles que defendem que o letramento é um fenômeno social, ele “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social.” Assim, o letramento social, configura-se como o fazer dos indivíduos na e com a linguagem escrita nas práticas sociais. Possui interpretações que o colocam tanto como o conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em uma sociedade grafocêntrica, assim como a manutenção ou questionamento de valores, normas e da organização do poder na sociedade. (SOARES, 2000)

Essa multiplicidade de facetas mostra um pouco da complexidade do fenômeno e essa complexidade, associada a uma compreensão equivocada sobre ele, tem se refletido nas práticas pedagógicas. Suas implicações pedagógicas estão muito relacionadas com o que Soares (2004) definiu como o movimento que passou a ser chamado de “construtivismo”, decorrente de uma equivocada interpretação e/ou equivocadas práticas da teoria da psicogênese da língua escrita, onde

[...] passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2004, p. 11)

Como consequência, ouve-se frases como “O construtivismo (que) não deu certo.” É possível perceber nesse movimento uma supervalorização da dimensão social do letramento,

em detrimento, não só de sua dimensão individual, como do processo de alfabetização. Apesar de diferentes, os fenômenos estão relacionados. Isso significa que, por exemplo, é possível e importante o aprendizado dos nomes e dos diversos sons das letras e as iniciais dos próprios nomes e de colegas na Educação Infantil. Da mesma forma, não basta o ensino dos nomes e sons das letras, mas ensiná-los em situações/contextos em que essas letras são usadas, de modo que suas sonoridades e seus nomes sejam, não só percebidas, mas também ganhem significado.

Com base no exposto anteriormente, pode-se chegar à conclusão de que, na Educação Infantil, o letramento não só é possível, como importante. Isso se dá pelo fato da escrita, como bem cultural, do qual temos direito e que se difunde pelas sociedades atuais, o contato sistemático e intencional da criança pequena com ela constitui-se um campo de aprendizagens. Documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (CMEB-EI) apontam para esse objeto de aprendizado, considerando as especificidades da Educação Infantil e da criança pequena. O CMEB-EI, por exemplo, inclui em seus objetivos de aprendizagem o “Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas” e o reconhecimento de sua letra inicial e o fato de que ela pode estar em outras palavras. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 121-124) Somando-se a isso, a criança também aprende que as coisas possuem nomes e que esses nomes podem ser transcritos para uma forma gráfica e essa pode ser decifrada. Tais aprendizagens mostram como o processo de letramento dialoga com o de alfabetização, mesmo que não há um trabalho intensivo e intencional para essa última.

Na Educação Infantil o letramento não se manifesta apenas em atividades dirigidas pela (o) docente, o que se leva a crer que o espaço das brincadeiras, as relações com os pares, os jogos e brinquedos podem desencadear tais aprendizagens. Evidentemente, há o papel da escola em meio aos processos de alfabetização e letramento, o que nos leva, então, a pensar em como ela e seu corpo docente tratam dessas relações. Uma investigação nesse âmbito é aqui proposta. Para tanto, ela seguiu um percurso metodológico. Percurso que é descrito no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder-se a perguntas, como a que conduz a esta pesquisa, faz-se necessário o trilhar de um percurso metodológico, por onde os fenômenos, objetos e sujeitos são estudados. A busca para a resposta da questão aqui formulada – Quais as concepções e como se revelam as práticas de professoras da Educação Infantil sobre a ludicidade no letramento? – significa preencher uma lacuna de conhecimento e pensar em velhos problemas, no que se refere a atender às especificidades da Educação Infantil e da criança pequena no aprendizado escolar da escrita. Como descrito por Gil (2012) e Marconi & Lakatos (2011), o método indutivo aqui empregado faz com que a análise de um grupo pequeno – turmas de uma escola de Educação Infantil – induza resultados que extrapolam sua dimensão, tendo em vista outros ambientes que tenham características próximas.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, cuja abordagem adotada é a qualitativa, considerando-se que a pesquisa abrange a dimensão das relações, impressões e perspectivas dos sujeitos. (FLICK, 2009) Essa abordagem, como expressa por Flick (2009), abrange a complexidade dos objetos de estudo que não podem ser estudados isolados de seus contextos, como a prática docente e as relações do ambiente escolar. Com isso, o estudo empírico constituiu-se por três etapas: observação do cotidiano escolar, a partir das turmas; entrevistas com as docentes das turmas observadas; apreciação do planejamento escolar (Projeto Político-pedagógico) no que se refere à abordagem da temática.

A coleta dos dados foi realizada em uma escola de Educação Infantil, localizada na região central do Distrito Federal, que atende crianças de quatro e cinco anos, moradoras de diversas regiões administrativas. As turmas possuíam suas identificações seguindo o padrão que indica o período – 1º ou 2º, correspondendo, respectivamente, ao atendimento a crianças de quatro e cinco anos – e a turma – A, B, C... –, entretanto as salas de aula, ao invés de serem identificadas por números, eram por cores, a saber: roxa, rosa, lilás, branca e bege¹ (ver Tabela 1, página 38).

A coleta dos dados foi realizada em uma escola de Educação Infantil, localizada na região central do Distrito Federal, que atende crianças de quatro e cinco anos, moradoras de diversas regiões administrativas. As turmas possuem suas identificações seguindo o padrão que indica o período – 1º ou 2º – e a turma – A, B, C... –, entretanto as salas de aula, ao invés de

serem identificadas por números, o são por cores, a saber: roxa, rosa, lilás, branca e bege³ (ver Quadro 2, página 38).

Para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa – Identificar, no projeto político-pedagógico da escola, o tratamento dado à ludicidade e ao letramento –, foi solicitado à vice-diretora o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola. Esse documento, somado aos dados das observações e das entrevistas, permitiu a triangulação dos mesmos e uma visão abrangente sobre os objetos de estudo. (MARCONI; LAKATOS, 2011) O conhecimento deste documento implicou verificar quais pressupostos curriculares que norteiam as práticas das docentes acompanhadas.

2.1 Observação participante

A primeira etapa da coleta de dados, caracterizada pela observação participante, ocorreu no período de 11 de abril a 20 de junho de 2018 e compreendeu 11 visitas. Elas foram realizadas no turno matutino e acompanharam desde a entrada dos estudantes (7h30) até sua saída (12h30), em quatro das cinco turmas ali presentes. Inicialmente, o objetivo foi o acompanhamento de apenas uma dessas turmas. Após quatro visitas à Sala Roxa, foi considerado, para o enriquecimento da pesquisa, a visita às demais turmas nesse turno. Quanto à possibilidade dessas visitas, a direção da escola informou que todas as professoras mostraram disponibilidade, com exceção da professora da sala branca (2º Período “B”), que, segundo a diretoria, não se dispôs a receber visitantes. Com isso, nas salas Lilás, Rosa e Bege foram realizadas duas visitas em cada uma. Tentou-se realizar a quinta visita na Sala Lilás, entretanto os alunos dessa turma foram acomodados na Sala Roxa, junto a sua turma e, com isso, a observação foi realizada lá.

Nos dias de visita à sala lilás, sua professora estava ausente e foi substituída pela professora da turma 1º Período “E”, do turno vespertino. A condição da professora Jéssica na Sala Lilás foi atípica, porque ela esteve subordinada a um planejamento elaborado por outra professora – a da turma –, indicando as atividades para os dias em que seria substituta. Além disso, é possível perceber uma mescla entre as ações planejadas pela professora da turma e as executadas pela substituta.

³ Nomes fictícios.

No Quadro 2 é apresentada a quantidade de alunos por turno e turma na escola. Ele permite uma noção da quantidade de alunos por professor. Os dados acompanhados de (*) são referentes às turmas visitadas nesta pesquisa:

Quadro 2 - Quantidade de alunos em 29/06/2018

MATUTINO	VESPERTINO
1º A – Lilás – 15 (*)	1º D – Lilás – 23
1º B – Rosa – 21 (*)	1º E – Rosa – 20
1º C – Roxa – 22 (*)	2º C – Roxa – 13
2º A – Bege – 23 (*)	2º D – Bege – 23
2º B – Branca – 22	2º E – Branca – 23
Total: 103	Total: 102

Fonte: Secretaria da escola, com adaptações.

As turmas reduzidas, que são as 1º Período “A” e 2º Período “C”, possuíam crianças diagnosticadas com necessidades educacionais especiais e, além da redução no número de alunos, cada uma conta com uma educadora social. A turma 2º Período “A” não é reduzida, mas também possui educadora social, pois nela há um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger.

O modo de inserção adotado nessa etapa, como mencionado, é a observação participante. Essa condição justifica-se pelas características de um dos objetos a serem analisados neste estudo: as práticas docentes. A sala de aula é espaço de relações e negociações, a inserção do pesquisador de forma que ele tenha conhecimento da vida de seus participantes e compartilhe de suas experiências permite uma abordagem abrangente desse fenômeno multifacetado. (GIL, 2012; MARCONI; LAKATOS, 2011). Os dados coletados e analisados nessa etapa permitem o alcance do segundo objetivo específico: Descrever os espaços e práticas de letramento no cotidiano escolar das turmas para analisar em que medida estas são lúdicas.

2.2 Entrevistas

As entrevistas constituem a segunda etapa da pesquisa empírica desta monografia. Caracterizam-se aqui como entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2011) compostas por pautas (GIL, 2012). Isso significa que elas seguiram um roteiro (Apêndice B –

Roteiro de entrevistas) como guia, que permitiu que as entrevistadas tivessem liberdade para expressarem suas ideias e que os dados fossem categorizados de modo coerente com as demandas da pesquisa. Apesar disso, houve oportunidades de expressões e questionamentos complementares.

Elas foram realizadas pelo pesquisador com as professoras das turmas acompanhadas e buscaram registrar as percepções e concepções que essas profissionais da educação têm sobre o trabalho docente na Educação Infantil, o letramento em geral e nessa etapa da Educação Básica, assim como a dimensão lúdica presente nela. Seguem alguns dados sobre a realização das entrevistas.

Quadro 3 – Dados gerais das entrevistas

Professora ⁴	Data	Horário e Duração	Local	Ocorrências
Débora (Sala Rosa)	30/10/2018	10:02 27m 33s	Sala Rosa, durante a aula de informática da turma	Uma moça apareceu na sala durante a entrevista para pedir um material emprestado.
Jéssica (Sala Lilás)	30/10/2018	14:33 15m 46s	Sala de professores, durante a aula de informática da turma	Professora Jussara apareceu na sala em alguns momentos da entrevista e fez comentários sem perceber que estava sendo gravada.
Jussara (Sala Roxa)	30/10/2018	15:02 26m 31s	Sala de professores	Professora Jéssica se manifestou em algumas respostas. Na última questão a professora demonstrou pressa para encerrar e ir a um compromisso.
Suzana (Sala Bege)	05/11/2018	14:45 25m 40s	Biblioteca/Sala de Informática	-

Fonte: Elaborado pelo autor

As entrevistas foram realizadas nos dias 30 de outubro e 5 de novembro de 2018, gravadas mediante consentimento das participantes (ver Apêndice A – Termo de

⁴ Nomes fictícios.

Consentimento Livre e Esclarecido) e, posteriormente, transcritas e analisadas. A transcrição foi realizada utilizando-se dos seguintes marcadores textuais:

- Vírgulas (,) em seus usos comuns;
- Exclamação (!) para marcar falas que expressam exaltação;
- Interrogação (?) para marcar perguntas;
- Dois pontos (..) para marcar intervalos de tempo curtos, que equivalem a ponto e vírgula ou ponto final;
- Reticências (...) para marcar hesitação ou pausa para reflexão;
- Colchetes ([]) para marcar comentários e acréscimos;
- Reticências entre parênteses ((...)) para supressão de falas durante as respostas;
- Exclamação entre parênteses (!!)) para indicar que a fala foi transcrita conforme pronúncia da respondente, mesmo havendo erro.

A análise das falas das professoras permitiu o alcance do terceiro objetivo específico desta pesquisa: Conhecer os discursos das professoras sobre a ludicidade no letramento na Educação Infantil.

2.4 Descrição do lócus da pesquisa

A escola pesquisada possuía um pátio interno, coberto e revestido com material semelhante ao piso tátil, pátio externo (pátio verde), quadra, piscina e parquinho de areia. Havia uma cozinha, uma mesa grande para refeições, em frente a ela, sala de informática e pequena biblioteca conjugadas, sala de professores, sala de direção, secretaria, sala de servidores e quatro depósitos: dois para materiais pedagógicos, um para material limpeza e um de gêneros alimentícios. Por fim, havia um corredor desocupado, por não ser recomendado para atividades com as crianças. Esse corredor era fechado com uma porta e quem tem acesso a ele era o pessoal que faz manutenções na escola.

A escola possuía cinco salas de aula, cada uma com objetos e formas de organização voltadas às condições de suas turmas, apesar disso, no que se refere à infraestrutura, elas continham objetos comuns relacionados às particularidades do currículo da Educação Infantil. Todas as salas de aula contavam um mural interno e outro externo, escaninhos para os alunos dos dois turnos, armários de materiais coletivos, alfabeto pintado na parede, um baú e uma caixa

de brinquedos coletivos, uma lixeira de materiais orgânicos e outra de recicláveis e banheiros masculino e feminino adaptados às crianças. A Figura 1 mostra a vista panorâmica de uma dessas salas. Por fim, a escola dispôs de algumas TV's e equipamentos de DVD, que são utilizados na hora do vídeo.

Figura1 - Vista panorâmica de uma das salas de aula



Fonte: Fotografia do autor.

Os espaços compartilhados pelas turmas possuíam uma escala de horários (Figura 2) para cada turno, com o intuito de evitar-se que as turmas estivessem ocupando o mesmo espaço simultaneamente. Essa escala definia parte da rotina escolar e, conseqüentemente, o planejamento docente. Vale observar que, nesse documento, constam apenas as atividades que ocorrem em espaços compartilhados pelas turmas, geralmente fora das salas de aula.

Das atividades que compunham a rotina diária, dentro dessa escala, estiveram o lanche e o parquinho. O **lanche** era realizado na mesa em frente à cozinha. Após o lanche oferecido pela escola – o registrado na escala – havia o lanche feito em sala de aula, onde cada criança consumia o que levou de casa. O horário do **parquinho** incluía o parquinho de areia e o pátio verde. Eram momentos de brincadeiras livres das crianças.

A escola possuía um pátio chamado pátio verde, para diferenciá-lo do pátio da entrada. Tratava-se de um espaço coberto com brinquedos de uso coletivo. Nele havia os seguintes brinquedos: 4 carrinhos de compras, 2 carrinhos de mão, 1 pia, 3 pinos de boliche, 1 bola de boliche de plástico, 9 “cavalinhos de balanço” e 6 pneus. A piscina era um espaço frequentado pelas turmas uma vez por semana. Também havia um acervo de discos DVD a serem reproduzidos no horário do vídeo, que também era semanal. Apesar de não constar na escala das turmas, ainda havia a visita à sala de leitura da escola, evento que também acontecia com uma turma por vez. Por fim, sexta-feira era o dia do brinquedo, dia em que as crianças podiam levar seus brinquedos à escola.

Figura 2 – Detalhe da Escala de Horários das turmas da escola

SALA	LANCHE	PARQUINHO	PISCINA	VÍDEO
	09:00 ÀS 09:15	08:00 ÀS 08:40	3ª 6ª	5ª
	09:30 ÀS 09:45	08:40 ÀS 09:20	2ª	4ª
	09:15 ÀS 09:30	09:40 ÀS 10:20	4ª	6ª
	09:45 ÀS 10:00	10:20 ÀS 11:00	8ª 3ª	3ª
	10:00 ÀS 10:15	11:00 ÀS 11:40	5ª	2ª

Fonte: Fotografia do autor.

A sala rosa possuía três estagiárias e, como forma de organização, se dividiam em atividades e horários distintos. No período de observação dessa turma, duas delas estavam presentes, sendo que uma atuava diretamente com as crianças enquanto a outra, preparava as agendas das crianças e materiais para as aulas.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Os dados aqui analisados estão organizados em ordem de encadeamento, passando da dimensão macro da escola até sua dimensão micro. Começa-se pelo Projeto Político-pedagógico, passando pelas falas e concepções de suas docentes e concluindo com a análise de suas práticas em sala de aula. Nesse intervalo, são relacionados os pontos aqui investigados e as formas que eles se manifestam nessas diferentes instâncias.

3.1 Onde entram o lúdico e o letramento no Projeto Político-pedagógico?

O Projeto Político-pedagógico (doravante PPP) da escola apresenta estrutura que acompanha aquela expressa por Veiga (2014), a saber: finalidades, estrutura organizacional, currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação do documento. Somados a esses pontos, também apresenta uma descrição do atendimento feito pela instituição, um diagnóstico socioeconômico das famílias atendidas e os projetos previstos para o ano de 2018.

Dentro dos objetivos deste trabalho, uma leitura do referido PPP leva a sua divisão em três partes, sendo elas:

- 1) Apresentação, caracterização da escola, seus fundamentos e perspectivas e sua gestão;
- 2) Organização da Proposta Curricular;
- 3) Projetos (anexos)

A primeira parte expressa uma atenção aos objetivos da Educação Infantil e, por conseguinte, da escola e suas concepções de trabalho pedagógico com as crianças. Suas concepções teóricas dão uma atenção especial à brincadeira infantil e às atividades lúdicas como um todo, seus materiais e situações imaginárias. O letramento até então não é foco de atenção, enquanto que a ludicidade é tida como transversal no trabalho pedagógico.

Nessa parte também ficam explícitas a adoção dos eixos integradores do CMEB-EI, assim como sua abordagem por linguagens e a busca pelo respeito à diversidade. Há uma atenção às interações como campo de aprendizagem e desenvolvimento, conforme expresso a seguir:

Nesse processo, a interação da criança precisa da mediação das linguagens: oral e escrita, das artes e da matemática, as quais expressam o conhecimento de mundo para a criança aprender a representar a realidade e a comunicar-se consigo, com o outro e com o mundo, construindo gradativamente sua identidade e autonomia. (Projeto Político-pedagógico da escola, versão 2018)

Esse PPP não nomeia uma concepção de ensino-aprendizagem como sua fundamentação teórica. Apesar disso, o próprio texto desse documento mostra uma fundamentação que assume características de uma perspectiva interacionista, como no trecho anteriormente citado. Tal concepção, que é multifacetada, caracteriza-se assim quanto ao papel da linguagem:

[...] é a aprendizagem na interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. [...] Assim, as crianças, começam a utilizar a linguagem como veículo de comunicação, controle e regulação das ações das outras pessoas, e somente depois de tê-la utilizado interagindo com as outras pessoas é que a linguagem converte-se em um instrumento idôneo para planejar a ação [...] (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 23-24)

A Organização da Proposta Curricular do PPP (segunda parte) possui o CMEB-EI como principal referência. A proposta curricular do PPP possui as mesmas aprendizagens elencadas no CMEB-EI, tendo como variação a indicação dos bimestres nos quais elas serão trabalhadas, tanto no 1º quanto no 2º períodos.

A ludicidade está presente de forma transversal no trabalho pedagógico (conforme mencionado anteriormente) e na Organização da Proposta Curricular. Pôde ser vista uma recorrência de palavras como "jogo", "brincadeiras", "brinquedos", "expressão corporal", "dança", e outros do mesmo campo semântico. Conforme o referencial aqui consultado (em especial Kishimoto, 2017 e Vigotski, 2008) essas atividades lúdicas possuem níveis variados de controle, através de regras, assim como podem variar quanto ao papel assumido pelo (a) professor (a) em cada uma delas.

A dimensão do letramento se manifesta de forma mais direta na proposta curricular que denominada Linguagem Oral e Escrita. Ainda nessa proposta curricular, muitas aprendizagens estão previstas para o 1º ou 2º Bimestre do 1º Período e são retomadas durante ou mesmo no final do 2º Período. A hipótese aqui levantada é a de que há uma variação das linguagens ou das abordagens utilizadas e trabalhadas em cada ano, o que justificaria essa lacuna. Existem atividades com considerável grau de complexidade (ver Quadro 4) que dispõem de apenas um bimestre do 1º Período e de todo o 2º Período para serem trabalhadas.

Quadro 4 – Exemplos de aprendizagens na Linguagem Oral e Escrita

Aprendizagens	1º Período				2º Período			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
9. Transmissão de avisos, recados e outros procedimentos correlatos.	X				X	X	X	X
13. Sequência na exposição de ideias e fatos com e sem mediação de adultos e utilização de recursos auxiliares como ilustrações, objetos, etc.		X				X	X	X
14. Elaboração de perguntas e respostas a questionamentos.	X				X	X	X	X

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola, com adaptações.

Esse PPP prevê a realização de projetos no decorrer do ano letivo de 2018. Alguns projetos, como Maluquinho pelo Livro, têm duração prevista para todo ano letivo e outros terminaram na Feira Cultural da Escola. Dentre aqueles presentes no documento, podem ser destacados os projetos que estão envolvidos diretamente com a linguagem escrita e/ou com a ludicidade, como mostrado no Quadro 5:

Quadro 5 – Alguns dos projetos previstos para o ano de 2018

Título do Projeto	Turma
Plantas e bichos – Brincar de conhecer a biodiversidade do cerrado	2º período A e B
Brincando com os quatro elementos da natureza	1º período E
Brincando com as letras	2º período C, D e E
Aprendendo, brincando e criando com Athos Bulcão	1º período A, B e C
Brinquedos... Esses eram do meu tempo	1º período D
Maluquinho pelo Livro	Coletivo

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola, com adaptações.

Observe-se as referências ao brincar e aos brinquedos em seus títulos. A turma da professora Suzana (Sala Bege) participou do projeto Plantas e Bichos – Brincar de conhecer a biodiversidade do cerrado, enquanto que todas as turmas de 1º Período (incluindo as das salas Lilás e Roxa) participaram do Aprendendo, brincando e criando com Athos Bulcão. Já o projeto Maluquinho pelo Livro foi desenvolvido e realizado na sala de leitura da escola. Os outros projetos foram realizados em turmas que não foram acompanhadas nesta pesquisa.

Tais projetos seguem os pressupostos do PPP, no que se refere ao abordar os temas e conteúdos de aprendizagem em uma perspectiva lúdica, onde estão previstas atividades que envolvem brincadeiras, confecção de brinquedos, manuseio de diversos materiais, dentre outros. Cabe também observar que não apenas uma ou outra dimensão de aprendizagem é trabalhada, tendo em vista o caráter interdisciplinar dos projetos.

3.2 O que dizem as professoras

Os discursos das professoras das turmas acompanhadas compõem parte dos dados aqui analisados, onde as questões das entrevistas e suas respostas podem ser encaixadas em duas categorias: as que buscam concepções referentes ao letramento (questões 2, 3, 5 e 6) e as que buscam concepções referentes à educação lúdica (questões 4 e 7 a 10). Dessa forma, é possível a organização e categorização das respostas de acordo com esses grupos temáticos, visando uma redução e um olhar para os aspectos mais amplos das falas.

3.2.1 Concepções referentes ao letramento

As falas das professoras remetem a uma relação entre alfabetização e letramento como algo possível na Educação Infantil. Débora⁵ chamou a atenção para uma “corrida pela alfabetização a qualquer preço” que tem causado danos às crianças pequenas.

Eu penso que a gente tem que ... estudar mais, tar mais atenta à questão da demanda da sociedade .. É estudar no sentido de observar, porque tá tendo uma corrida pra alfabetização a qualquer preço .. que tá me deixando muito, muito triste .. porque a criança (...) sempre existiu mas eu acredito que nos últimos anos eu tenho observado que tá maior .. [...]

⁵ Nomes fictícios.

Jéssica também mencionou um cuidado quanto aos tempos infantis, onde o contato das crianças com a escrita seja suave e paulatino.

(...) na Educação Infantil a gente sabe que não há obrigatoriedade esse letramento, né, obrigatório deles saírem (...) mas eles tem que ter o primeiro contato .. Então Educação Infantil a gente tem que trabalhar o aprender a aprender .. é o primeiro contato que não pr(...) não tem que ser de forma brusca (...)

Sua fala mostra uma oposição à concepção de um letramento (enquanto que a professora Débora falou em alfabetização) focada em uma criança que, desde cedo saiba praticar os usos sociais da linguagem escrita.

Jussara e Suzana mostraram-se favoráveis para a alfabetização e o letramento nessa etapa educativa, observando que a criança pode aprender a ler e escrever e ser letrada em um ambiente escolar que ofereça tais condições. Jussara ainda observou que as aprendizagens da Educação Infantil são contínuas, onde:

Processo de alfabetização não vai se dar só na primeira série (!), ele começa desde o Maternal, com as pequenas coisas, e vai caminhando .. até chegar lá no Ensino Fundamental .. Eles já saem da Educação Infantil conhecendo muita coisa, que lá às vezes eles vão reforçar e dar continuidade ao trabalho.

Quando questionadas sobre os conhecimentos que as crianças trazem de seu cotidiano sobre o letramento, todas as professoras fizeram menção às interações, apontando a sua relevância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nota-se que o cotidiano é um ponto central das falas, apesar de ser retomado de formas diferentes por cada professora. Débora e Jéssica informaram que existe uma necessidade de um respeito às etapas de desenvolvimento de cada aluno, considerando que cada sujeito possui suas condições particulares. Isso pode ser ilustrado pela fala de Débora:

Então eu penso que ou a gente presta atenção no individual da criança e conversa com os pais, com as famílias e mostra pra eles a importância de brincar, a importância de aprender brincando de, de seguir as etapas do desenvolvimento da criança ou a gente vai ter muito adulto precoce e que (...) desequilibrado emocionalmente e fazendo análise psicológica, penso eu.

Apesar dessa concordância, apenas a primeira professora mencionou o trabalho individualizado em sala de aula enquanto a outra não especificou uma possível abordagem pedagógica dessa situação, assim como a segunda colocou apenas as condições do sujeito como

importantes para esse olhar individualizado. Jéssica defendeu uma atenção às etapas de aprendizagem da criança, de modo que ela não seja prejudicada na procura de um objetivo que não é dela:

Tem criança, sim! Se você desenvolver isso nela com três anos vai além, só que tem criança que não tem a maturidade pra isso .. Como eu te falei, vai da pronúncia, às vezes ela não sabe nem pronunciar as palavras ainda, ela tá num processo ... de aprendizado, ainda, do cognitivo, da formação ainda das palavras e eu quero pular fase .. Então acho que não é nem a questão de idade, só, é questão da gente ver cada indivíduo como um .. se a gente for avançar pra todo mundo, às vezes a perda vai ser maior do que o ganho .. Então a gente tem que acompanhar um padrão .. Se a maioria ainda tá na fase ainda de aprender a falar as palavras corretamente ... de escutar riminha pra saber com que letra se fala, pra depois introduzir a escrita, vai ser por aí, porque não adianta a gente também avançar sendo que a maioria ainda tá numa fase ... menos avançada (...)

Com isso ela defendeu que, inicialmente seja desenvolvida a oralidade das crianças, para que quando houver a transposição de sua fala para a escrita, não ocorram erros estruturais, que segundo sua fala, são mais difíceis de corrigir.

Suzana, em sua fala, defendeu a presença do letramento nessa etapa educacional, tendo em vista que as crianças estão inseridas em um mundo letrado e parte delas o desejo por conhecer, alertando para o tratamento lúdico necessário para que isso seja feito de forma favorável à criança. Tal concepção pode ser vista a seguir:

Eu acho que alfabetização e letramento é muito bem-vindo na Educação Infantil e é muito possível trabalhar, porque as crianças ... elas, em primeira mão elas são muito curiosas e elas tão no mundo, num mundo letrado .. Tudo que a gente faz, na nossa vida, tudo a gente vai usar a escrita ou números, mesmo que não esteja escrevendo, mas tá lendo, tá mexendo num celular ... Então, eu acho que a Educação Infantil ela cabe, sim .. [...]

Ela ainda ampliou o conceito de letramento ao inserir nele os números e há uma concepção que entende que os números podem compor uma forma de letramento. Essa professora argumentou sua fala chamando a atenção para o fato de que a criança em processo de alfabetização ainda confunde letras e números, cabendo ao docente o trabalho de conscientização dos significados de cada signo.

Jussara mencionou o aprendizado contínuo da linguagem escrita como ponto relevante e apontou a necessidade de uma ludicidade no contato das crianças com essa linguagem. Tal fala é, assim, consoante com as das demais professoras. Ela ainda denunciou uma exigência social pela alfabetização de crianças ainda pequenas e defendeu uma educação

que respeite a infância, com o olhar individualizado, voltado para as demandas das crianças (como mencionado por Suzana) em contraposição ao ensino mecanizado.

Quanto aos desafios e dificuldades em planejar e executar atividades que envolvam o letramento e a ludicidade nessa etapa, as respostas são heterogêneas. Débora reforçou, em suas falas, o problema da quantidade excessiva de alunos em sala de aula. Quanto questionada se os pontos por ela mencionados se restringiam ao letramento, a professora deu a seguinte resposta:

Não, ao todo desenvolvimento da criança, né, todo desenvolvimento da criança .. Cê teve na minha sala, eu tinha vinte e dois alunos, eu agora estou com dezessete .. é outra sala .. [...] a diferença é enorme daquela turma do início do ano pra essa agora .. Então agora eles, eles já estão ... assim, entendendo que estão na escola .. Então isso é maravilhoso por que o número diminuiu .. número faz diferença.

Note-se aí que uma mudança quantitativa levou a uma mudança qualitativa na turma. A própria professora afirmou que não possui condições suficientes para dar uma atenção adequada à cultura de pares (denominada por ela de “submundo”) presente no cotidiano escolar devido a uma grande carga de trabalho e sem um apoio pedagógico adequado – por meio de auxiliares, por exemplo. Suzana e Jéssica também apontaram para a grande quantidade de alunos por sala como dificuldade para uma prática docente adequada. Jéssica focou ainda na carência de recursos pedagógicos (materiais) nas escolas para o trabalho docente lúdico e de letramento.

Apesar dessas respostas serem, em certo modo, contundentes, Jussara disse que não encontra desafios em realizar atividades lúdicas, sendo que para o letramento ela não apontou para um problema, mas a necessidade de um planejamento flexível.

3.2.2 Concepções referentes à educação lúdica

A aprendizagem entre pares foi mencionada por Débora e Suzana, ao se referirem às suas percepções sobre as crianças em momentos da biblioteca, parquinho, pátio, piscina, e nas brincadeiras. Débora, ao falar do “submundo” existente entre as crianças, observou que ela pouco o adentra. Isso, segundo ela, seria uma forma de deixar de lado a visão do adulto sobre o cotidiano da turma e saber o que as crianças pensam e do que necessitam, como pode ser visto a seguir:

E vejo muita coisa acontecendo, gostaria de ter mais tempo pra observar o submundo que acontece nessas horas, o submundo da sala de aula, o submundo, eu chamo de submundo mas não é submundo no sentido negativo .. é da riqueza que tem .. porque a minha percepção ela só consegue ver o que tá dentro do planejamento ou dentro das situações .. mas num nível de percepção dentro da Pedagogia .. Eu queria sair desse nível de percepção pra estar mais embaixo nas relações que eles fazem na hora do brincar .. nas relações que eles fazem na hora do ... do dia-a-dia mesmo, da escola, de fazer uma tarefa .. [...]

Em suas falas sempre foram mencionados os desafios para esse olhar adequado para o mundo infantil, como foi nessa resposta e estão, novamente, relacionados à grande quantidade de alunos e à falta de apoio pedagógico. Já a professora Jéssica abordou uma dicotomia entre um desenvolvimento motor defasado somado a uma “aceleração mental” presente nas crianças.”:

Eu tenho notado que as crianças hoje em dia, a gente tá até voltando isso, elas tão aprendendo a brincar .. Porque eu acho que nesse mundo emparedado, que elas vivem, elas têm dificuldade de pular, elas têm dificuldade de correr, elas têm dificuldade de ... coisas simples da nossa época, como pular corda ... então a gente tá voltando nessas coisas porque realmente eu percebo que é uma diferença muito grande das crianças que vivem no campo com as crianças que vivem aqui .. Então as crianças daqui elas têm mais dificuldade nesse processo motor .. e têm uma aceleração muito grande de pensamento, por exemplo, uma aula de biblioteca elas não conseguem ficar parada[s], numa aula de vídeo elas não conseguem se concentrar .. Por quê? Por um excesso de informação que tá sendo dado pra elas, talvez horas na televisão e no computador (...)

Jussara, em sua fala, avaliou esses espaços e tempos como oportunidades para a descoberta de múltiplas inteligências das crianças, que muitas vezes não têm oportunidade de se manifestarem em sala de aula.

Todas as professoras mostraram-se favoráveis aos jogos e brinquedos com fins pedagógicos, sendo que as professoras Débora e Suzana apontaram para a necessidade de equilíbrio. Débora falou dos jogos com fins pedagógicos, e por isso com objetivos e modos de execução já determinados e relacionados às aprendizagens almejadas pelo docente:

Bom no tudo .. É, assim, não de tudo, né, claro .. tem uns que Deus me livre! [riso] Eu penso que o jogo tem que existir, o jogo tem que existir .. o jogo é lúdico [...] Então eu tenho ... essa ... essa coisa (...) é claro que tem que acontecer o brinquedo pelo brinquedo, sem nenhum compromisso, sem nada .. só pra brincar, pra tecer relações, pra ... pra essa coisa e acredito no jogo também como instrumento pedagógico .. Ele não deve ser só instrumento pedagógico .. [...] Eu não posso falar que eu vou dar só jogo pedagógico, com fim pedagógico .. Eu não posso falar “Ai, nunca eu vou dar jogo com fim pedagógico!” vai ... vai .. uma hora você vai pegar e vai dar jogo, uma hora você vai deixar os menino brincar livremente porque é o

equilíbrio que conta .. [...] Então é isso, eu acho que é nunca diga nunca .. never say never [riso]

Sua fala condiz diretamente com o exposto por Kishimoto (2003), ao relacionar os jogos à educação e distinguir os jogos educativos dos jogos didáticos. De fato, há uma distinção nos modos de praticar tais jogos, onde o controle maior pode impedir que a criança vivencie a ludicidade enquanto que o menor controle pode levar o educando a não atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Essa mesma professora também falou sobre o brincar e jogar livres, que ampliam as possibilidades de aprendizagens. Para ela há momentos em que o (a) professor (a) executará um e momentos em que executará outro. O equilíbrio, segundo sua fala, se relaciona ao saber dosar as duas abordagens. Já a professora Suzana chamou a atenção para o fato de que a Pré-escola não é composta apenas por brincadeiras livres e destaca a aprendizagem de regras com esses instrumentos. Isso foi exposto em sua resposta acerca dos brinquedos e jogos com fins pedagógicos:

Acho importante .. Não só eles, né, mas eu acho válido .. O jogo, o jogo pedagógico, principalmente agora, nessa transição dos meus alunos para o 1º ano [do Ensino Fundamental], eu vejo muito importante, porque ali tem uma regra mais definida, né, eu posso ... trabalhar outras questões que não apenas o brincar livremente .. Eu acho que não tem que ser o tempo todo ele, mas ele é muito importante na Educação Infantil .. Eu acho que de tudo um pouco e a professora ter um bom-senso, que é o que eu sempre tento ter, de como eu tô abordando todas essas aprendizagens e essas linguagens dentro da sala de aula (...)

Jéssica e Jussara apontaram para a questão dos recursos materiais, já mencionada pela primeira, e para a importância de um ensino prazeroso, onde as crianças tenham gosto de estar na escola. Esse prazer foi por elas apontado também ao se referirem às estratégias para manter as crianças interessadas na linguagem escrita. Foi unânime, em diferentes formas de falar, que o lúdico é a forma utilizada para manter-se o interesse das crianças na linguagem escrita e esse lúdico é retomado na resposta à última questão.

Fala de Jussara:

Usando o lúdico .. Eles vão aprender e vão brincar .. Aí eles vão entender que você planejar é ... colocando o lúdico como uma forma de mostrar pra eles que eles podem brincar e podem aprender juntos .. [...]

Suzana, em sua fala:

Brincando .. brincando com elas .. Eu brinco (...) eu brinco com o alfabeto .. eu invento salada de fruta, sei lá! O que elas quiserem .. Dá pra envolver tranquilamente letras brincando .. Cê vai criando brincadeiras com elas ou elas mesmo podem inventar, que [...] fica melhor .. Eu diria “Vamos brincar com as crianças” e brincar pode, sim, trazer o lúdico pedagógico .. A gente não desgarrá dessas coisas, que eu acho que a escola ela tem uma função pedagógica .. Então eu acho que eu não posso ser extremista [e] achar que uma escola é so-mente para brincar .. Muito mais, é além das brincadeiras .. As crianças aprendem várias linguagens o tempo todo por meio da brincadeira, a brincadeira ela vai entrelaçando tudo isso, seja números, seja regras, seja combinados, seja a parte social da criança, seja também a parte cultural da criança, ou seja a parte, vamo dizer ... de Ciências, Estudos Sociais, tô falando de uma forma mais grosseira, dá pra eu costurar isso tudo .. [...]

Todas apontaram para uma possível relação entre brincar e aprender, onde se a criança só quer saber de brincar é porque esse é o momento de ela brincar. Caberia à professora adaptar seu planejamento e sua prática para que possa conciliar essas duas práticas.

3.3 Um olhar para além dos olhos

Na escola observada existiam práticas e espaços que compunham o seu cotidiano e estiveram presentes em todas as turmas. Esses elementos estão muito associados às atividades permanentes⁶ e ao conjunto de estratégias adotadas dentro do currículo da Educação Infantil e que podem, assim, ser analisadas em conjunto.

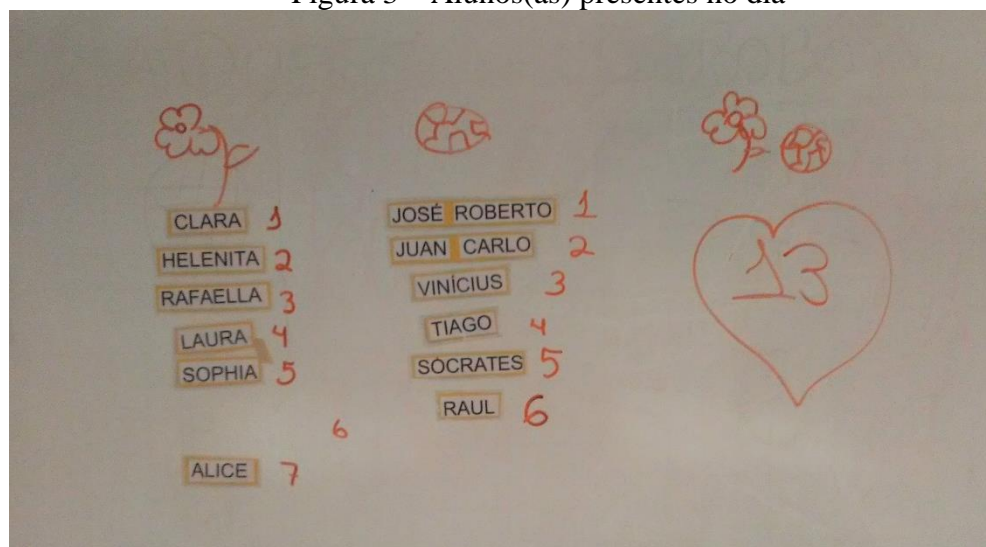
A descrição do lócus da pesquisa (ver Capítulo 2 – Percurso Metodológico) já dá pistas acerca da organização do espaço das salas de aula, principalmente no que se refere à linguagem escrita. Cabe observar que uma das primeiras atividades da rotina de todas as turmas acompanhadas – geralmente após a roda inicial – era a chamada dos alunos, seguida pela sua contagem. Para a chamada, as crianças sempre contaram com o apoio de fichas e de listas com seus nomes.

Na sala Lilás, após a acolhida, a turma e a professora fizeram a contagem dos presentes. Assim, a turma, com o auxílio da professora, separou em colunas (classificou) meninos e meninas, onde a coluna das meninas foi marcada por uma flor e a dos meninos por uma bola de futebol (Figura 3, p. 53). Foram colocados os nomes de cada criança e contados, um a um, com a representação do numeral ao lado de cada nome. Ao final foram contados todos os presentes. Aqui, além da classificação e a exploração do gênero textual lista, foi trabalhado

⁶ Atividades permanentes são aquelas que compõem a rotina diária ou semanal das turmas. Sua recorrência faz com que se tornem permanentes.

um dos conceitos de adição: junção de elementos, que aconteceu no momento em que foi contado o total de alunos presentes.

Figura 3 – Alunos(as) presentes no dia



Fonte: Fotografia do autor.

Como visto na Figura 3, foram 13 alunos presentes no dia. Essa quantidade, assim como a de alunos de cada gênero, foi registrada, também, no banner presente na parede da sala, que possui a mesma função.

Na Sala Bege, a chamada foi feita com a professora chamando os alunos em ordem alfabética e eles respondendo. Nessa turma as letras foram objeto de atenção, onde a turma e a professora buscaram formar os nomes das crianças que faltaram no dia. Nele as crianças que faltaram têm seus nomes registrados no quadro por alunos presentes na turma. Notou-se um grande movimento na tentativa de escrevê-los, contando com a ajuda de colegas.

Já na Sala Rosa (Figura 4, p. 54), a chamada foi um momento marcante. Ela possuiu uma pequena lista com os nomes dos alunos, parecida com a da Sala Bege. Ela era formada por um quadro cheio de “vãos” onde são colocadas as fichas com o prenome e a foto de cada criança.

Inicialmente, a professora pegava, em sua pasta, todas essas fichas e as espalhava no chão. A turma formava uma roda e canta uma canção: “O M é uma letra que faz parte do ABC / O M é uma letra que faz parte do ABC / Mariazinha⁷ [...] você não sabe o quanto eu gosto de você / Mariazinha [...] você não sabe o quanto eu gosto de você.” Nela, as letras e os nomes das crianças chamadas mudavam, até que todos os que estão presentes fossem chamados.

⁷ Nome fictício.

Essa atividade possuiu variações, como quando conta com a escrita das letras iniciais dos nomes no quadro, feita pela professora.

Figura 4 – Momento da chamada na Sala Rosa



Fonte: Fotografia do autor.

Nessa turma foi notável o interesse e envolvimento das crianças na atividade, intensificados pela expectativa de ter seu nome falado pela professora e pegar sua fichinha e colocar no quadro.

Nas aulas acompanhadas nessa turma (duas, no total) houve a presença das músicas como forma de chamada para a turma se reunir em torno de uma tarefa (organização dos brinquedos, por exemplo), assim como embalo ou acalanto em momentos que exigiam maior concentração. Em outro momento, na saída das crianças do parquinho, a professora da turma (Débora) também utilizou música (Sambalelê) para motivar as crianças a se limparem da areia. Essas situações corroboram com sua fala em entrevista, quando disse:

[...] Envolvero muito as artes .. a música, principalmente, que é uma coisa que eu gosto muito, né? O Jean, cê teve na minha sala, então eu canto o tempo todo .. Eu acredito que a música faz a diferença [...]

No momento da chamada as crianças aprendem não só a reconhecer seus nomes, mas também os dos colegas e desenvolver uma noção de pertencimento no grupo. Isso porque todos passam a se conhecer e ter uma noção do conjunto ao qual pertencem, assim como quem faz parte dele.

Logo após a chamada era feito o preenchimento do calendário. O seu preenchimento envolveu, inicialmente, a identificação do dia e do mês atuais, com o preenchimento do calendário da turma e/ou individual das crianças. Uma particularidade da Sala Rosa era o preenchimento do tempo de cada dia, indicando se fazia sol, chuva, frio, calor ou está nublado. Esse preenchimento era feito com a participação das crianças, definidas por rodízio e mediada pela professora.

Em todas as turmas foi recorrente a contação de histórias por parte das professoras. De modo geral, elas sempre foram aproveitadas como ponto de partida para a realização de atividades que envolvessem não só a linguagem escrita, mas também incluindo a linguagem artística e a matemática. Essa prática, já é habitual e foi reforçada pela professora Jussara em entrevista:

[...] e costumo muito começar minha aula ... partindo duma história e a história, se a gente sabe trabalhar a história, ela dá uma aula, entendeu? Dá uma aula linda e maravilhosa, onde você vai trabalhar valores e pode botar letras, números .. Depende da sua ... capacidade de desenvolver essa aula, de recriar em cima daquilo que já tá criado .. A história vem pronta, mas você vai trabalhar em cima dela [...]

Nesse caso a história ou os elementos que a compõem não era o objeto de aprendizagem, mas servia apenas como um ponto de partida para as atividades planejadas pelas docentes. Na Sala Roxa era comum a contação de histórias, momento no qual a turma formava uma roda e a professora fazia a leitura e apresentação das páginas do livro que estavam apreciando. Nos momentos da história foram apresentadas as capas dos livros, seus títulos, nomes dos autores e ilustradores, quando houve. Em uma dessas rodas a professora falou apenas o título e o nome da autora. Logo, um aluno questionou:

- Quem desenhou a história, tia?

E a professora respondeu:

- Aqui não diz quem fez os desenhos. Provavelmente foi ela [a autora].

O interesse por esse elemento constitutivo do livro é um dos objetivos de aprendizagem do CMEB-EI e do PPP da escola, a saber: “Conhecimento de que livros e outros impressos têm autor, ilustrador e capa.”

Esses momentos se relacionaram com os desenvolvidos na sala de leitura, através do projeto Maluquinho pelo livro. Nele foram acompanhadas contações de histórias sem, no entanto, a realização de tarefas relacionadas. Nele o contato com os livros foi realizado de forma mais livre onde as crianças puderam manuseá-los e pegá-los emprestados.

Na Sala Bege, a rotina da turma incluía a contação, pela professora, do livro *Contos desenhados*⁸, que era acompanhada pela realização de um desenho. Ao término, um aluno era escolhido para recontar e refazer esse desenho e a professora escrevia o nome do objeto ou animal desenhado ao lado.

Apesar dessa característica – das histórias contadas nas salas serem acompanhadas por atividades –, a experiência das crianças não esteve associada a um desprazer nesses momentos. Percebeu-se pela atenção e envolvimento delas nesses momentos, onde a apreciação perpassou não só o objeto livro como toda a apresentação e encenação realizadas pelo adulto. Tal condição se manteve com menor ou maior intensidade durante as atividades realizadas. Em geral, elas envolveram o desenho como principal objeto. Esse registro por desenho foi utilizado como modo de concretizar os saberes sobre quantidade e sua representação, além daqueles relacionados ao próprio desenho – coordenação motora, representação, etc. –, conteúdos trabalhados logo após essas histórias.

Os registros escritos das crianças se concentravam nos desenhos e na escrita de pequenas palavras e nomes, principalmente os nomes próprios. Mesmo não sendo a etapa em que se realiza a alfabetização de maneira formal, a Educação Infantil deve inserir a criança na cultura escrita por meio da exploração de suportes textuais, escuta e apreciação de histórias, aprendizagem da escrita e leitura do nome próprio, assim como sua dimensão social. (DISTRITO FEDERAL, 2014). As fichas de identificação individuais foram um suporte utilizado em todas as turmas. Nelas, sempre que faziam algum trabalho, as crianças registravam seus nomes neles e as fichas eram o suporte para essa escrita.

Ainda na Sala Bege, foi realizado um trabalho com as parlendas “A galinha do vizinho” e “1, 2, feijão com arroz” envolvendo contagem e, em seguida, uma brincadeira e uma atividade de escrita. Foram distribuídos papéis com a sua letra. Nela, as crianças deviam desenhar uma galinha e dez ovos.

Professora:

- Vocês já conhecem a música, então conseguem ler. Eu vou distribuindo e vocês vão lendo.

A dimensão lúdica dessa atividade ficou prejudicada devido o desenho ser transformado em tarefa. Pôde ser visto que um dos fatores para isso foi a bagunça da turma. Isso levou a professora a exigir que as crianças ficassem quietas e em seus lugares, fazendo essa tarefa ao invés de brincarem. Essa situação pode parecer contraditória com a fala dessa mesma

⁸ GUSTAVSSON, Per. *Contos desenhados*. 3. ed. São Paulo: Callis, 2011.

professora, quando perguntado “O que você propõe para uma professora que tenta trabalhar a linguagem escrita, em uma turma de Educação Infantil, mas as crianças só querem saber de brincar?”:

[...] Dá pra envolver tranquilamente letras brincando .. Cê vai criando brincadeiras com elas ou elas mesmo podem inventar, que [...] fica melhor .. Eu diria “Vamos brincar com as crianças” e brincar pode, sim, trazer o lúdico pedagógico .. A gente não desgarrá dessas coisas [...]

Apesar de, nessa situação não se trabalhar com a linguagem escrita de modo formal (letras e sinais gráficos), houve um trabalho de representação e que foi colocado em questão quando a turma não se dispôs a realizá-lo por querer brincar. Entende-se que, apesar da questão da entrevista estar voltada para o letramento, um ponto fundamental a ser considerado, inclusive na resposta da professora, é a flexibilidade para incluir o lúdico em atividades que poderiam ser tidas como maçantes para as crianças. Isso incluiria a Educação Infantil como um todo.

E tratando-se das brincadeiras em sala de aula, foram acompanhados momentos em que se realizaram brincadeiras de faz de conta, propostas pelas professoras. Na Sala Lilás, a professora sugeriu brincadeiras de faz de conta de restaurante e salão de beleza, onde ela faria o papel de cliente e as crianças seriam as responsáveis pelos estabelecimentos. Com essa distribuição de papéis, as crianças possuíam liberdade para conduzir a atividade, tendo o adulto apenas como eventual mediador. Na Sala Rosa também foi realizada uma brincadeira de salão de beleza, com a participação do autor como cliente.

Acerca da brincadeira de faz-de-conta como campo de aprendizagem do letramento, Kishimoto (2010) menciona essa forma de brincadeira como um ponto de transição entre os saberes cotidianos da criança e o ambiente da escola. Observe-se que a linguagem escrita é um constructo social e, portanto, pode integrar as tais brincadeiras, onde Araújo (2017) menciona atividades, como leitura de jornais, escrita de listas, etc. como práticas desse campo de brincadeiras para o aprendizado dos usos sociais dessa linguagem.

A análise realizada neste capítulo permite uma compreensão dos fenômenos em questão. Os resultados desse processo levam a algumas considerações finais, a serem expressas na próxima sessão deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento é um saber previsto nas bases curriculares da Educação Infantil sob a forma do contato sistemático com a linguagem escrita em seus usos sociais. Isso implica colocar a criança diante daquilo que ela já tem um contato cotidiano, direta ou indiretamente em um ambiente educacional que visa sua formação integral, que é a escola. Assim, é compromisso da escola a busca por esse aprendizado e realizá-lo de forma lúdica significa permitir à criança praticar uma de suas atividades primordiais: o brincar. Por meio do brincar ela entra em contato com o mundo e aprende a agir diante dele, inclusive desenvolvendo os saberes necessários para a utilização da linguagem escrita em sociedade.

Logo, se pensa se a escola está acompanhando tais fundamentos e integrando-os em seu planejamento escolar, e se isso é acompanhado por seus docentes e suas respectivas práticas. Aqui chegou-se à percepção de que o Projeto Político-pedagógico da escola, acompanha os dispositivos curriculares da Educação Infantil nacional e distrital, assim como os fundamentos teóricos que remetem à criança e suas formas de se relacionar com o mundo. Isso inclui a concepção de educação por meio de linguagens e na interdisciplinaridade. Esse documento é acompanhado pelas falas das professoras, que defendem a preservação do lúdico na educação da criança pequena e de que por meio dele ela pode aprender diversos saberes.

Pôde ser concluído que os dois momentos de maior envolvimento das turmas em uma atividade lúdica que se desenrola com a linguagem escrita foram os momentos da chamada, do calendário e da contação de histórias. Tais práticas revelaram que a apreciação das obras e, particularmente, de sua dramatização, tem sido fonte de divertimento que envolveu as turmas coletivamente. Também as atividades de chamada e calendário mostraram uma manifestação lúdica, em especial para a turma da Sala Rosa, que possuiu como embalo o canto de músicas e o registro coletivo do tempo.

O contato das crianças com livros e outros impressos ficou restrito ao momento da sala de leitura e aos livros que elas pegavam dali emprestados, assim como eventuais atividades com revistas e jornais. Já nas salas de aula ficou evidente que a exploração da linguagem escrita se manteve sob a coordenação das professoras, onde as crianças possuíam maior liberdade de criação nos momentos de desenho e em momentos de brincadeira livre. Com isso, foi possível notar uma dicotomia entre as atividades de letramento e as brincadeiras no que se refere à liberdade das crianças. As últimas possuíam um tempo para o brincar livre, assim como momentos de desenho livre, mas que não chegaram a ser aproveitados para a sugestão de

brincadeiras envolvendo objetos escritos para leitura, escrita ou outras formas de uso. Coube às crianças realizar essa associação.

Um dos recursos lúdicos utilizados em todas as turmas é a música, seja pelo canto de parlendas ou outros tipos de canções populares. Essas canções chegaram a ser aproveitadas para o ensino da escrita na Sala Bege, entretanto a transposição didática da docente mostrou que houve uma ruptura entre o lúdico e os objetivos de aprendizagem, onde ela passou a exigir além do que as crianças poderiam oferecer naquele momento.

Se observarmos que as falas das professoras evocam o aprendizado através das interações e relações, podemos ver que a mediação docente ficou no campo dos conflitos ou da condução, mas não chegou a acompanhar as relações de pares de forma que pudessem analisar as práticas nas brincadeiras entre pares. Uma justificativa também pode ser encontrada nas próprias falas dessas professoras, que apontam a grande quantidade de alunos e um consequente desgaste por parte do profissional. Outro ponto mencionado como justificativa é a carência de recursos materiais para um bom aproveitamento das possibilidades educativas dos objetos lúdicos.

Diante do exposto, é possível concluir que foi feita uma análise das concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre a ludicidade no letramento, mostrando que há desafios nas práticas e elas se veem na necessidade de aproveitarem os recursos materiais e humanos disponíveis, além de sua formação, para oferecer às crianças uma educação integral.

Sendo assim, as alternativas para contemplar-se o lúdico em suas diversas formas no aprendizado dos usos sociais da escrita implicam o aproveitamento dos momentos de interação entre as crianças para explorar sua curiosidade, como a manipulação de materiais escritos, a realização de operações com essa linguagem além do faz-de-conta, que leva a criança empenhar-se em papéis que ela habitualmente não faria. Isso inclui o saber ler, escrever e manipular materiais e situações de escrita em sociedade.

Uma educação lúdica, que consiga contemplar os saberes que as crianças possuem e oferecer-lhes chances para o aprendizado dos saberes sociais mostra-se, portanto, possível. Possível, também o desenvolvimento integral dos educandos.

Essa pesquisa mostrou-me um pouco das inúmeras possibilidades que a Educação Infantil possui e como ela não se desgarra de um compromisso social e até político. A diversidade de momentos educativos e as relações entre os pares foram meus maiores aprendizados nesse período de estudo.

Tal pesquisa possui suas limitações e estas são aqui reconhecidas, em especial a pouca quantidade de visitas às turmas observadas e o pequeno contato com os trabalhos de alfabetização nelas realizados. Apesar disso, acredito que o objetivo aqui estabelecido foi alcançado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C. de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, p. 344-361, mai/ago de 2017.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.039, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 06/12/2018

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/09/2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 17/12/2018.

BROUGÈRE, G. **Le jouet ou laproduction de l'enfance: l'image culturelle de l'enfance à travers jouet industriel**. Paris: VIII, v. I. Thèse 3^{ème} cycle, UER d'ethnologie, 1981.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica: Educação Infantil**. Brasília: SEDF, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [Livro Eletrônico] São Paulo: Cortez, 2017.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 110-130, 2014.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVEA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**. vol.20, n.60, p.215-244, jan.-mar. 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte; **Anais...** Belo Horizonte: 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>> acesso em: 18/08/2018.

PANIAGUA, M.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. 3. reimp. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. (Trabalho Original Publicado em 1933) **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 8, p. 23-36. 2008.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **LETRAMENTO E LUDICIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. O objetivo da pesquisa é: Analisar as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre a ludicidade no letramento. O projeto tem a orientação da Prof^a. Ireuda da Costa Mourão, da Faculdade de Educação da UnB, orientadora de Pedagogia.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução N^o. 466 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução PPGE UnB N^o. 12 sobre Ética em Pesquisa em Educação. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Agradeço a sua disposição em participar desta pesquisa.

Jean Barbosa dos Santos

Outubro de 2018.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Gostaria que você contasse um pouco da sua trajetória como professora e como chegou à Educação Infantil.
2. O que você observa que a criança traz do seu cotidiano que tem relação com a leitura e escrita?
3. Como você vê a relação entre alfabetização e letramento na Educação Infantil?
4. O que você faz para manter o interesse das crianças quando trabalha com a linguagem escrita?
5. Quais os desafios em planejar e realizar atividades que envolvam o letramento na Educação Infantil?
6. O que você pensa sobre o conflito de ideias entre aqueles que dizem que é possível alfabetizar nessa etapa e quem defende que não é a hora para isso?
7. Qual a sua percepção sobre as crianças no momento da biblioteca, parquinho, pátio, a piscina, e nas brincadeiras?
8. Quais as dificuldades e desafios no planejamento e no desenvolvimento de atividades lúdicas?
9. O que você acha dos brinquedos e jogos com fins pedagógicos?
10. Uma última pergunta: o que você propõe para uma professora que tenta trabalhar a linguagem escrita, em uma turma de Educação Infantil, mas as crianças só querem saber de brincar?

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Vejo a educação como campo de atuação profissional e formação continuada que possui uma função social e, evidentemente, educativa muito forte. Educar, para mim, é um aprendizado contínuo, no qual tenho o desejo de estar. Portanto, espero ser o melhor educador possível, sempre buscando apoiar o educando em sua trajetória.

Com isso, meu desejo é trabalhar com docência na rede pública de ensino e, como disse uma professora, eu tenho muita fé na escola pública. Vejo nela a oportunidade maior de oferecer à sociedade tudo que tenho de bom e pelo que persevero. Na rede pública de ensino espero construir uma carreira profissional, além de também ter em mim o forte desejo de permanecer estudando. Sinto que sempre terei algo a aprender nesse universo que é a educação. Se não houver oportunidade de atuar na rede pública, ficarei satisfeito em seguir carreira em rede privada, pois vejo que todos os espaços podem ser educativos e neles são formadas pessoas e profissionais.

A área de alfabetização e letramento é uma paixão minha e, assim como em meu Memorial formativo, tenho nas crianças uma oportunidade de ajudar a formar uma sociedade melhor. Espero ter a oportunidade de seguir pesquisando e me aperfeiçoando através de um mestrado ou mesmo doutorado. Tenho estas perspectivas na busca por me tornar um educador realizado.