



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**JOANA DIÓGENES SALDANHA IRINEU**

**A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA ACERCA DA  
IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**FORTALEZA**

**2015**

JOANA DIÓGENES SALDANHA IRINEU

A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA ACERCA DA  
IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Especialista.

Orientador: Prof. Ms. Daniel Pinto Gomes

FORTALEZA

2015

JOANA DIÓGENES SALDANHA IRINEU

A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA ACERCA DA  
IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Especialista.

Aprovado em: 14/03/2015

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Ms. Daniel Pinto Gomes (Orientador)  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Ticiania Santiago de Sá  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esse trabalho, de forma muito especial, a meu esposo, Robério Irineu, e a minha filha, Laura Gisele, que acompanharam de perto todo seu processo, contribuindo para que nosso lar fosse transformado em um ambiente favorecedor de concentração, e por diversas vezes, abdicaram de algumas opções de lazer por não poderem contar com a minha companhia.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter consentido a conclusão dessa obra.

Ao Distrito Educacional I, às crianças, às professoras e a outros profissionais das duas instituições pesquisadas, o CEI e a EM, por terem contribuído com a pesquisa de campo.

Aos meus pais, que embora possuíssem domínio mínimo de leitura e escrita, sempre foram muito sábios, seus ensinamentos ajudaram-me a discernir e a construir valores, que hoje dão base para a minha formação como pessoa. E por incentivarem meus nove irmãos e eu a valorizarmos a cultura letrada, como forma de ascendermos socialmente.

Aos demais membros de minha família, que de uma maneira ou de outra, esposo, filha, enteada, sogro, sogra, irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, afilhados e afilhadas, estiveram sempre ao meu lado, motivando-me para que tivesse êxito.

Às colegas de sala, turma 1, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pelo apoio prestado nas horas em que, às vezes, pensava que não concluiria o texto monográfico.

À equipe do Distrito Educacional IV, pelo apoio com palavras de incentivo, que me estimularam na conclusão desse trabalho.

A todos os professores da Especialização em Docência na Educação Infantil pelos valiosos ensinamentos, compromisso e dedicação que expressaram ao longo do Curso.

Ao orientador, professor Ms. Daniel Pinto, pela disponibilidade, atenção e compromisso durante esse período.

“É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva [...]”.

(Lev Vygotsky)

## RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, a partir da percepção da professora da pré-escola. Para fundamentação e análise dos dados foram utilizados os aportes teóricos de Rosamilha (1979), Vygotsky (1998), Costa (2005), Wallon (2007), Costa (2007), Oliveira (2011), entre outros. Esta é uma investigação de cunho qualitativo, os procedimentos metodológicos utilizados foram: observação, diário de campo, e a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa duas professoras, uma de um CEI e outra de uma EM. Na análise dos resultados trouxemos elementos das unidades escolares, que permitiram, em alguns momentos, fazermos comparativos das práticas aplicadas entre os dois locais de pesquisa. Como resultado, constatamos que existia a tentativa, por parte das duas docentes, de antecipação da alfabetização nas salas de Infantil V, porém o que havia de diferente eram as metodologias empregadas, e essas traziam à tona a compreensão que cada uma tinha sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil. Nos casos investigados, ficou claro para nós, que as duas professoras tinham entendimentos diferentes sobre as contribuições do brincar para a criança. A professora do CEI não percebia o espaço educacional, como local para a brincadeira, pois mantinha um rígido controle dos movimentos das crianças. A professora da EM proporcionou mais atividades lúdicas, ao explorar além da sala de atividades, outros ambientes, utilizando grande parte do tempo pedagógico, demonstrou, portanto, que compreendia a importância daqueles momentos para o desenvolvimento das crianças. Assim, tivemos clareza que as professoras tinham preocupação com o letramento dos discentes. E de acordo com a compreensão de cada uma sobre Educação Infantil, esse processo foi conduzido. Sendo utilizado um tempo significativo com atividades destinadas a esse fim, a professora do CEI, no entanto, foi quem mais se deteve a antecipar o processo de alfabetização, em detrimento da brincadeira como promotora de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeira. Desenvolvimento Infantil.

## RESUMEN

Esta investigación es sobre la importancia del juego para el desarrollo de los niños, desde la percepción de las maestras de jardín de infancia. Por razones y análisis de datos se utilizaron las obras de Rosamilha (1979), Vygotsky (1998), Costa (2005), Wallon (2007), Costa (2007), Oliveira (2011), entre otros. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo, el enfoque utilizado fue observación, la entrevista semi-estructurada. Los participantes fueron dos maestras, una de una guardería y otra de una escuela. En el análisis de los resultados trajo elementos de unidades escolares para realizar prácticas comparativos aplicados entre los dos sitios de investigación. Como resultado, se encontró que hubo el intento de las dos maestras en anticipación de la alfabetización para los niños de cinco años, pero lo que era diferente fueron los métodos utilizados, y estos sacó a la luz el entendimiento de que cada una tenía en la pertinencia de desempeñar en el desarrollo del niño. En los casos investigados, se hizo claro para nosotros que las dos maestras tenían diferentes interpretaciones de las contribuciones de jugar para los niños. La maestra de la guardería no entendía el ambiente de la escuela como un sitio para el juego, mantuvo un estrecho control de los movimientos de los niños. El maestro de la escuela proporcionó más actividades divertidas para explorar más allá del aula, otros ambientes, utilizando gran parte del tiempo de enseñanza, por lo tanto, se muestra que entiende la importancia de esos momentos para el desarrollo de los niños. Sin embargo, hemos tenido claro que las maestras tenían preocupaciones acerca de la alfabetización de los niños. Y de acuerdo a la comprensión de cada uno acerca de la Educación de la primera infancia, se llevó a cabo este proceso. Un tiempo considerable se utilizó con actividades para este fin, la maestra de la guardería, sin embargo, fue quien más quiso anticipar el proceso de alfabetización, en lugar de jugar como un promotor del aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación de la primera infancia. Juegos. Desarrollo Infantil.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos tempos da brincadeira no CEI.....	45
Tabela 2 - Distribuição dos tempos de letramento no CEI.....	47
Tabela 3 - Distribuição dos tempos da brincadeira na EM.....	.48
Tabela 4 - Distribuição dos tempos de letramento na EM.....	50

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	19
2.1	O entendimento sobre o ato de brincar na pré-escola.....	19
2.2	A presença do jogo no currículo e na prática da pré-escola.....	23
2.3	A compreensão sobre o brinquedo no ambiente escolar .....	26
3	METODOLOGIA.....	30
3.1	Tipo de pesquisa.....	31
3.2	Lócus .....	32
3.2.1	<i>Identificação do CEI.....</i>	32
3.2.2	<i>Identificação da EM .....</i>	33
3.3	Sujeitos.....	33
3.4	Técnicas.....	34
3.5	Procedimentos da pesquisa.....	36
3.5.1	<i>Aproximação.....</i>	39
3.5.2	<i>Dificuldades.....</i>	40
4	ANÁLISE DE DADOS.....	41
4.1	O jogo oficial: planejamento e política da escola.....	43
4.2	Análise sobre os tempos, espaços e recursos destinados às experiências lúdicas na rotina de atividades das crianças.....	44
4.2.1	<i>Tempos.....</i>	44
4.2.2	<i>Espaços.....</i>	51
4.2.3	<i>O brinquedo como recurso didático.....</i>	57
4.3	Análise sobre a participação das professoras durante as brincadeiras.....	58
4.4	Análise sobre a aceitação das crianças quanto às brincadeiras propostas pelas professoras.....	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade civil do Brasil vem intensificando as lutas em defesa do reconhecimento legal dos direitos sociais da criança de zero a cinco anos de idade, dentre eles, à educação. Como resultado, obtivemos conquistas importantes, garantidas em documentos oficiais.

A oitava Constituição Federal (CF) brasileira, aprovada em 1988, é o primeiro documento nacional de caráter mandatório que institui a Educação Infantil como um direito da criança, expressando no seu artigo 208, que é dever do Estado garantir a Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A Educação Infantil consegue maior visibilidade social a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passando a ser reconhecida legalmente como direito da criança.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 29, incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. E no art. 30, trata da oferta, definindo que acontecerá em creches para as crianças de até três anos de idade, e em pré-escola para as de quatro e cinco anos. (BRASIL, 1996).

Consideramos esse documento, diante da redação desses artigos, como um marco para a Educação Infantil, pois a partir dele é assegurado à criança de creche o direito à educação. A LDBEN alterou o texto do art. 211 da CF, ampliando a atuação de financiamento dos municípios com a educação, para toda a Educação Infantil, desde 1988 até então, era assegurado apenas para a pré-escola.

No que se refere ao dever do Estado, o art. 4º da LDBEN, expressa que a partir dos quatro anos de idade, início da pré-escola, a educação torna-se obrigatória e o poder público municipal, conforme os artigos 30 e 211 da C, tem o dever de ofertá-la gratuitamente.

Dessa forma, está legitimada a garantia de que o Estado tem obrigação de ofertar vagas para crianças de até três anos de idade, cujas famílias busquem por matrículas. A partir dos quatro anos, o Estado e as famílias dividem responsabilidades, o poder público tem o dever de oferecer vagas suficientes para atender essa demanda, enquanto que as famílias deverão manter a frequência das crianças ao ambiente educacional institucionalizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 17 de dezembro de 2009, através da Resolução N° 5 do Conselho Nacional de Educação, vêm nortear a construção e desenvolvimento da proposta pedagógica para Educação Infantil. Em seu art. 8º expressa que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010).

Esse artigo deixa claro que as instituições de Educação Infantil, devem garantir que as crianças sejam tratadas como pessoas capazes de produzir cultura, comunicarem-se através de diferentes linguagens, e como cidadãos, assim, sujeitos de direitos, dentre eles, encontra-se o direito à brincadeira, percebido como base para o desenvolvimento integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu art. 3º, afirma que a criança goza de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, estando assegurados em lei, meios para a promoção do desenvolvimento integral em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Essa afirmação é reforçada pelas DCNEI, quando no art. 8º, diz que a criança deve ser considerada como um ser completo. As instituições devem em sua proposta pedagógica, segundo o inciso II, expressar respeito “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a criança deve ser compreendida em sua totalidade, não podendo ser fracionada em seu processo de desenvolvimento. Para que ela desenvolva-se de forma plena, as DCNEI em seu artigo 9º orientam que as instituições de Educação Infantil tenham em sua proposta curricular, as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Mesmo diante da garantia dada pelos documentos oficiais acerca da Educação Infantil e da brincadeira como direitos da criança, ainda tínhamos dúvidas se, nas instituições que atendem essa etapa da educação básica no município de Fortaleza, os meninos e meninas de pré-escola, especialmente os do Infantil V, estavam sendo considerados como seres indivisíveis em seu processo de desenvolvimento, ou se estavam sendo valorizados, apenas, quanto à dimensão

cognitiva, dessa forma, havia possibilidades das instituições estarem preocupadas em antecipar conteúdos da etapa seguinte, e desconsiderando as brincadeiras como promotora de desenvolvimento. Em desacordo com o artigo 11 das DCNEI, que orienta a não haver antecipação dos conteúdos pertencentes ao Ensino Fundamental.

Desde 2007, as escolas públicas municipais de Fortaleza vivenciam o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), esse é um programa estadual que tem como objetivo erradicar, a longo prazo, o analfabetismo escolar no Ceará. O PAIC atua em cinco eixos: Gestão; Alfabetização; Educação Infantil; Literatura infantil e formação de leitores; e Avaliação externa. (CEARÁ, 2014).

Uma das ações do eixo de Avaliação externa consiste em avaliar ao final de cada ano letivo, de forma censitária, as turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas municipais, e as três séries do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do estado do Ceará. Essa avaliação é denominada de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a que é aplicada nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, recebe o nome de SPAECE-Alfa. O instrumental é composto por questões de Língua Portuguesa, elaboradas por professores de escolas públicas, que objetivam aferir as habilidades e competências das crianças em leitura e escrita. A aplicação da prova e consolidação dos resultados são de responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). (CEARÁ, 2014).

No primeiro ano em que as escolas foram avaliadas, 2007, os resultados revelaram que em todo o Ceará, a maioria dos estudantes que frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental não conseguiram aprender a ler e a escrever. Com base nesse dado, em 2008 a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) assumiu a execução do PAIC contemplando todos os municípios cearenses, o mesmo já estava sendo aplicado em algumas cidades através das secretarias municipais de educação. (CEARÁ, 2014).

Em 2009, a SEDUC ampliou o PAIC, instituindo o Prêmio Escola Nota Dez, através da Lei 14.371, de 19 de junho do mesmo ano. Uma das ações consiste em premiar anualmente as 150 escolas cearenses que obtiverem melhores pontuações na avaliação externa SPAECE-Alfa, ou seja, que conseguirem alfabetizar todos os seus alunos na série acima citada. Conforme a SEDUC “o valor

da premiação por escola é calculado considerando a per capita por aluno de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) correspondente à multiplicação do número de alunos do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, avaliados [...]”. (CEARÁ, 2014).

Diante do exposto, percebemos que as escolas estavam sendo motivadas financeiramente a melhorarem seus índices em alfabetização. Então nasceu nossa preocupação, indagávamo-nos, com os seguintes questionamentos: em qual série as instituições estavam iniciando esse processo? Caso ele fosse iniciado na pré-escola, como estaria sendo conduzido? O direito de brincar das crianças estaria sendo respeitado?

Como forma de darmos respostas a nossas inquietações, sentimos a necessidade de pesquisarmos o adulto mais próximo das crianças, a professora, que é o responsável direto em planejar e preparar o ambiente educacional de maneira favorável para que as atividades lúdicas aconteçam. Então, resolvemos desenvolver esse trabalho com o foco na docente do Infantil V.

Assim, surgiu o tema dessa pesquisa, que tem como objetivo geral, investigar qual a percepção da professora de pré-escola acerca da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

A fim de responder ao objetivo geral, foram elencados os objetivos específicos, quais sejam:

- Especificar o quantitativo de tempo, os espaços físicos e os recursos materiais que são utilizados na prática docente, visando o favorecimento da brincadeira, dentro da rotina de atividades das crianças.
- Identificar as brincadeiras propostas pela professora, bem como sua participação para que as mesmas aconteçam.
- Perceber a aceitação das crianças quanto às brincadeiras propostas pela professora.
- Analisar como a docente conduz as atividades voltadas para o letramento das crianças.

Para desenvolvermos esse trabalho, iniciamos conhecendo outros estudos com temas semelhantes ao nosso, dentre eles, escolhemos dois, Pinto (2005) e Gomes (2007), sendo possível observarmos o seguinte.

Pinto (2005, p. 79), ao buscar compreender o papel do jogo no contexto da sala de atividades, expressa nas considerações,

Conhecer mais sobre a cultura infantil é um ponto importante para que possamos diminuir a dicotomia entre a escola e o brincar. Para que possamos realmente introduzir o lúdico no contexto da sala de aula devemos partir do interesse da criança, apoiando-nos em sua cultura, para que consigamos ir além.

Concordamos com Pinto (2005), por entendermos que, assim como a criança deve ter respeitada quanto ao seu direito à brincadeira, necessita também que, o professor tenha conhecimento sobre suas características culturais, para poder oportunizar situações lúdicas significativas para ela.

Gomes (2007, p. 153) problematiza sobre as concepções de lúdico, questionando o modo como estão implicadas no fazer pedagógico das instituições de Educação Infantil, afirmando em suas considerações finais que,

O papel que o lúdico exerce nas escolas de educação infantil está mais condicionado à sua definição na proposta pedagógica ou, em segundo lugar, aos sentidos que lhe atribui o professor, o que por sua vez está relacionado mais a sua formação do que à natureza da instituição. É importante atentar para o fato de que o professor pode adquirir outra formação (em serviço) a depender da proposta pedagógica da escola.

Compreendemos que para Gomes (2007), as práticas lúdicas nas instituições podem corresponder à concepção de lúdico defendida na proposta pedagógica, ou, à compreensão individual da professora sobre o assunto, algo adquirido tanto em sua formação acadêmica como em serviço.

Buscamos fundamentação nos estudos dos teóricos Vygotsky (1998) e Wallon (2007), procurando conhecer seus pensamentos sobre o conceito de brincadeira, e compreendermos as relações que os mesmos fazem dessa atividade com o desenvolvimento infantil.

Com o intuito de discutirmos a presença da ludicidade dentro dos currículos e efetivamente na prática pedagógica, a fim de entendermos a aplicabilidade do jogo no cotidiano das instituições educacionais, trouxemos os documentos oficiais: CF, LDBEN, DCNEI e as contribuições dos seguintes autores: Rosamilha (1979), que relaciona o ato de brincar à evolução mental acerca da organização do espaço; Costa (2005), cuja pesquisa discute sobre a utilização das atividades lúdicas como método de ensino; Moyles (2006), que defende a utilização do lúdico nas salas de atividades da Educação Infantil, com base no currículo elaborado por um grupo de docentes ingleses; Costa (2007), que em seu trabalho reflete sobre a ausência da ludicidade no currículo e na prática cotidiana; e Oliveira (2011), para compreendermos a Educação Infantil através da sua história.



Sentimos a necessidade de aprofundarmos nosso olhar sobre a maneira da professora pensar acerca dos brinquedos no contexto da instituição, ou seja, através de suas ações, procuramos identificar como percebe os mesmos. Então, tornou-se necessário compreendermos a função do objeto, quando ele é um brinquedo, ou quando perde esse sentido.

Pontuamos algumas propostas pedagógicas trabalhadas ao longo da história educacional, que dão destaque ao jogo, colocando-o como promotor de desenvolvimento. Nessa abordagem, buscamos a contribuição de Brougère (1998) e Kishimoto (1998; 2011).

A leitura das obras desses autores auxiliou-nos a melhor situarmos a nossa investigação, ou seja, ajudou a inteirarmo-nos sobre a discussão nesse campo de conhecimento da Educação Infantil, que é o da brincadeira, sendo a mesma compreendida como base para que a criança desenvolva-se. Assim, esperamos encontrar elementos para entendermos as atitudes da professora de pré-escola, no seu fazer pedagógico, como valoriza a essa atividade e quais relações faz das mesmas com o desenvolvimento dos discentes.

Pretendemos levar os resultados da pesquisa para uma discussão mais aprofundada com outros educadores, como, professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, onde os mesmos terão a oportunidade de avaliarem e refletirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições. Os dados da pesquisa também poderão ser usados como indicadores para o planejamento de políticas educacionais municipais voltadas para a Educação Infantil.

Com o intuito de atingir os objetivos e organizar os conhecimentos aqui abordados, o presente estudo foi dividido em seis capítulos.

No primeiro deles está a introdução que apresenta o tema, traz as justificativas para o estudo, sua relevância, a revisão de literatura da pesquisa e seus objetivos.

O segundo indica as bases teóricas que fundamentam a monografia. Este foi intitulado “O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar” e foi dividido em três itens: O entendimento sobre o ato de brincar na pré-escola; A presença do jogo no currículo e na prática da pré-escola; e A compreensão sobre o brinquedo no ambiente escolar.

O terceiro expõe a metodologia utilizada neste estudo, informando sobre as escolhas metodológicas utilizadas para se alcançar os objetivos propostos, a identificação do lócus, os sujeitos e os procedimentos da pesquisa.

O quarto capítulo sistematiza a apresentação e a análise dos dados obtidos, revelando a visão das professoras sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

No quinto, temos as Considerações finais onde é ressaltada a importância da realização da pesquisa, apontando o que foi possível alcançar e a indicação de possíveis pesquisas futuras com essa temática.

E por último, a listagem das referências utilizadas para a fundamentação do trabalho.

## **2 O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

A brincadeira, ao longo da história, vem ganhando espaço e significado no mundo infantil, sendo reconhecida pelo adulto, de forma empírica, como uma atividade que oferece bem estar para a criança, proporcionando-lhe benefícios físicos e psicológicos.

Com o intuito de compreendermos as contribuições do lúdico para crianças de idade entre quatro e cinco anos, buscamos o conhecimento teórico com base nos estudos sócio interacionistas de Vygotsky (1998) e Wallon (2007).

### **2.1 O entendimento sobre o ato de brincar na pré-escola**

Vygotsky (1998), ao analisar o papel da brincadeira no desenvolvimento, não considera que a mesma seja a atividade predominante para as crianças, por entender que elas não brincam por todo o seu tempo. Também não concebe como a mais prazerosa, por dois motivos, primeiro, existem outras atividades que dão maior sensação de prazer, segundo, alguns jogos não são agradáveis, demandando de muito esforço físico e controle de impulsos, e dependendo do resultado final, ainda causam desconforto emocional.

O teórico chama a atenção para uma característica do ato de brincar, que é a de atender as necessidades da criança, e quando superadas implicam em avanços intelectuais.

Para Vygotsky (1998, p. 122), a função da brincadeira para a criança em idade pré-escolar, está em tornar, de certa forma possível, algo que, hoje, ela compreende como irrealizável por não poder ter seu desejo atendido imediatamente, porém, também não poderá ser esquecido. Então, ela transfere essa ação para uma situação imaginária, e assim obtém a satisfação do que lhe foi reprimido. Pois, segundo o autor, “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os seus desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”.

Para o teórico, há uma relação entre o surgimento da brincadeira ao da imaginação, e essa, é considerada como característica definidora do brinquedo, que acontece na idade pré-escolar, pois ainda há uma resistência, por parte da criança, em aceitar que todos os seus desejos não sejam supridos com prontidão, então para

atender a essa necessidade, ela recorre a um mundo imaginário, e esses passam a ser possíveis dentro de um jogo.

Segundo Vygotsky (1998), todas as brincadeiras contêm situações imaginárias e regras de comportamento, sejam elas explícitas ou ocultas, e conduzem os participantes à necessidade de controlar os impulsos, o que irá contribuir para a formação de atitudes reais da vida diária.

Para Vygotsky (1998), até os três anos de idade do indivíduo, suas ações perceptivas e motoras ainda são condicionadas pela força determinadora do objeto, ele não é capaz de envolver-se em uma situação imaginária. Segundo o teórico,

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

À medida que a criança começa a imaginar utilidades para os objetos, que não são às definidas convencionalmente para os mesmos, ou seja, age independentemente do seu campo visual, está acontecendo uma transformação em seu comportamento, nesse momento inicia o ato de brincar, e a brincadeira irá influenciar, significativamente, no seu desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1998, p. 128) enfatiza a mudança comportamental, dizendo que: “Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas [...]”.

Agir através do pensamento, é uma atividade muito difícil para aquele que se encontra em idade pré-escolar, essa ação acontecerá gradativamente. A princípio, para pensar em um objeto que não esteja momentaneamente visível, necessitará apoiar-se em outro que lhe sirva como pivô, com alguma característica semelhante ao primeiro, dentro da sua ação abstrata, facilitando a separação do objeto de seu significado. Posteriormente, agirá com mais independência e consciência. (VYGOTSKY, 1998).

A brincadeira é vista como promotora de mudanças nas estruturas perceptivas do ser. Pois ao brincar, a criança participa de experiências em situações que a fazem agir de forma a atender as expectativas para algo representado, possivelmente, desejado na realidade, libertando-se da força determinadora dos objetos e passando a atuar no campo do significado. Onde suas ações estão em um

nível mais elevado que o real, proporcionando a construção de conceitos. De forma inconsciente, ela utiliza-se dessas aprendizagens em contextos reais, ampliando seus conhecimentos e atitudes. Segundo Vygotsky (1998, p. 131), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Para Vygotsky (1998), a criança pequena não consegue separar as suas ações internas das externas, o pensamento é conduzido pelas ações externas. É na brincadeira, pelo fato de não se comportar de maneira totalmente simbólica, que ela encontra maior oportunidade de trabalhar o processo de distinção, pois, desenvolve vontades e faz escolhas, contribuindo assim, na formação da consciência crítica.

Na brincadeira as atitudes comportamentais da criança são consideradas superiores às próprias para sua faixa etária ou àquelas, habitualmente, vividas pela mesma. Dessa forma, contribui para a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, que é constituída por aprendizagens ainda não consolidadas, necessitando da ajuda de outra pessoa mais experiente para a execução de determinada ação. Com a consolidação dessas aprendizagens formar-se-á a zona de desenvolvimento real, ou seja, a criança realiza ações de forma autônoma, sem necessitar de auxílio. (VYGOTSKY, 1998).

Percebemos as contribuições pedagógicas contidas nos estudos de Vygotsky (1998), quando o mesmo reconhece a importância do jogo para o desenvolvimento da criança. Bem como, ao salientar a necessidade da interação com outras pessoas mais experientes, para que haja a troca de aprendizagens.

Ao analisar o papel do jogo para o desenvolvimento infantil, Wallon (2007) conclui que o jogo apresenta-se de formas diferentes ao longo desse processo. Classifica-o em quatro fases.

A primeira fase constitui-se dos jogos funcionais, são os de movimentos simples, representados por atividades elementares à procura de efeitos, que irão ajustando-se, tornando-se mais complexas e aproximando-se dos gestos dos adultos.

Jogos de ficção, segunda fase, agrupam-se aqueles que levam a criança a utilizar os objetos para criar uma situação imaginária.

Os Jogos de aquisição, fase em que a criança está muito atenta a tudo que a rodeia, interessando-se em compreender fatos e acontecimentos.

E por último, Jogos de fabricação, a criança diverte-se em reunir, combinar, modificar, transformar e criar novos objetos. A ficção e aquisição por muitas vezes são percebidas dentro da quarta fase.

Entendemos que Wallon (2007) ao classificar o jogo, deixa claro que essas fases não são estanques, uma complementa a outra, e por algumas vezes acontecem concomitantemente, assim, não há uma idade que delimita o fim de uma e começo de outra. Enquanto joga a criança desenvolve-se. Da mesma forma que o jogo não se apresenta de forma linear, o desenvolvimento propiciado por ele, também não o é, pois acontece por meio de conflitos internos, através de construções e desconstruções de ideias.

Ao abordar questões equivalentes à objetividade das brincadeiras, Wallon (2007, p. 77), enfatiza que os temas a que o jogo se propõe devem encontrar suas razões, dentro dele mesmo, segundo ele, “Desde que uma actividade se torne utilitária e se subordine como meio a um fim, perde o atractivo e o carácter do jogo”.

Dessa forma compreendemos, que a criança enquanto brinca, não tem objetivo a atingir, ela simplesmente brinca, fantasiando e criando, à sua maneira.

Para Wallon (2007, p. 85) o jogo contribui para o desenvolvimento da criança ao propiciar-lhe a capacidade de simbolizar, considera que “o jogo desempenha um papel importante na sua evolução psíquica”.

O jogo torna-se um facilitador da ação abstrata infantil, é com o apoio nas experiências vivenciadas dentro de uma situação imaginária que os meninos e meninas constroem hipóteses sobre algo vivido na realidade.

Segundo Wallon (2007), o jogo resulta do contraste entre uma atividade libertada, considerando que dentro dele, a criança pode fantasiar, modificando uma experiência e proporcionando a realização dos seus desejos não atendidos, e as habitualmente vividas por ela, possibilitando sua compreensão sobre as situações reais, e facilitando a adaptação às mesmas. De acordo com Wallon (2007, pp. 88-89),

A ficção faz naturalmente parte do jogo, pois ela é o que se opõe à crua realidade. [...]. Diz-se que a criança não cessa de alternar a ficção com a observação. Na realidade, se não as confunde, como por vezes parece, também não as dissocia. Ora por uma ora por outra, nunca se desprende completamente de uma na presença da outra. Não deixa de entrelaçar uma na outra. As suas observações não estão ao abrigo das suas ficções, mas as suas ficções estão saturadas das suas observações.

Quanto às regras contidas nos jogos, Wallon (2007, p. 89) explica que têm o papel de oferecer dificuldades, deixando o jogo mais desafiador e atraente. Para as crianças pequenas, a imitação de situações que acabam de vivenciar, é precursora do processo de abstração. Ele afirma que “Para as mais novas, a imitação é a regra dos jogos, a única que lhes é acessível, enquanto não puderem ultrapassar o modelo concreto, vivo, para atingir a ordem abstracta”.

Os teóricos interacionistas, Vygotsky (1998) e Wallon (2007), apresentam pontos em comum acerca da influência da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Ambos reconhecem a presença de regras dentro dessa atividade, ainda que sejam da forma mais oculta, e concordam que as mesmas são inerentes a essa ação. Sendo inconscientemente incorporadas pela criança nas suas atitudes da vida real, contribuindo para a formação moral da mesma.

Esses autores afirmam a existência da imaginação durante o ato de brincar, concordando que contribui para o processo de evolução cognitiva, ao tornar-se auxiliar na capacidade de simbolizar, favorecendo a construção do pensamento abstrato.

## **2.2 A presença do jogo no currículo e na prática da pré-escola**

Para termos a compreensão sobre qualquer elemento que diz respeito à Educação Infantil no Brasil, primeiro devemos fazer um resgate de sua trajetória.

Segundo Oliveira (2011, p. 91-93), até meados do século XIX a maior parte da população morava no campo. Não existem registros escritos da época, se no campo ou nos centros urbanos, havia instituições com a finalidade de educar crianças pequenas. A autora cita uma iniciativa, mas essa possui caráter assistencial com o cunho educacional para a subalternidade. O acolhimento de crianças abandonadas, nas ‘rodas de expostos’ desde o início do século XIII. Após a abolição dos escravos, acentua-se a migração para a zona urbana, concorrendo também para o abandono de muitas crianças descendentes desses. Então, torna-se nítida a necessidade de proteger a infância.

No período que antecede a Proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas, principalmente no combate às altas taxas de mortalidade infantil e criação de creches, asilos e internatos destinados para cuidar de crianças pobres. (OLIVEIRA, 2011).

No final do século XIX, através do Movimento das Escolas Novas, por influência europeia, chega ao Brasil a ideia dos jardins de infância, tornando-se alvo de muitos debates acerca da qualidade do atendimento e a quem se destinaria. Surgindo os primeiros, sob iniciativa privada, no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877), após alguns anos surgem em instituições públicas, mas apenas a camada social mais afortunada era atendida. (OLIVEIRA, 2011).

O poder legislativo apresentou, em 1822, um projeto de reforma da instrução no país, onde distinguia salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância. Observava-se o fortalecimento de proteção às crianças, porém evidenciava-se o atendimento em caráter assistencial, oferecido como uma dádiva aos menos favorecidos. (OLIVEIRA, 2011).

Percebemos que, desde então, as instituições públicas que atendem crianças em idade pré-escolar, desenvolviam trabalhos de cunho assistencial. Somente a partir da Constituição de 1988, esse atendimento é reconhecido como educacional para crianças de quatro e cinco anos. Com a LDBEN (1996), o atendimento às crianças em idade de creche é incluído na Educação Infantil, e essa, passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica.

Fica claro para nós, que o reconhecimento da Educação Infantil como um direito, foi uma conquista social acontecida recentemente, mas que, percorreu uma longa trajetória.

Quando falamos em educação formal para pessoas com tão pouca idade, indagamo-nos imediatamente, como? A resposta aparece ao observarmos as próprias crianças, agrada-lhes a brincadeira, segundo Vygotsky (1998) e Wallon (2007), ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e social, então, percebemos que um ambiente adequado para a Educação Infantil deve ser pensado de maneira a proporcionar essa atividade.

Rosamilha (1979, p. 84), ao tratar da construção infantil de organização espacial, menciona: “Para organizar o espaço, é em referência a si mesmo, a seu próprio corpo, que ela vai progredir nesse sentido. A orientação de seu próprio corpo transfere-se às letras, a figuras abstratas”.

O autor aponta a necessidade da criança em participar de experiências que envolvam seu corpo para, a partir dele, adquirir noções básicas de espaço que influenciarão em outras aprendizagens.



Consideramos que a brincadeira representa a maneira mais agradável e significativa para que os pequenos adquiram as noções de espaço. Devendo estar presente nas propostas curriculares, norteando o trabalho pedagógico.

Moyles (2006, p. 85), ao falar do currículo idealizado pelos professores da Inglaterra para as séries iniciais na década de 80, afirma que,

O sistema de valores adotado pelos profissionais da educação enfatiza uma crença no brincar como um veículo de aprendizagem poderoso, na importância da aprendizagem experiencial, na educação da 'criança inteira' dentro dos contextos familiar e escolar, na importância dos aspectos físicos.

No Brasil, não temos um currículo único, mas as DCNEI orientam, através do seu art. 9º, que as experiências trabalhadas na Educação Infantil tenham como eixos norteadores, as brincadeiras e as interações. (BRASIL, 2010).

Entendemos que além de propiciar o desenvolvimento global da criança, as brincadeiras cumprem também o papel de desenvolver as funções superiores. Porém cada unidade escolar, por ter a liberdade de idealizar a sua proposta pedagógica, nem sempre é clara no documento ao falarem dessas, como também, com frequência, não colocam em prática o que foi proposto.

Costa (2007, p. 140-141) realizou pesquisa em instituições públicas e privadas, e demonstrou preocupação quanto à ausência do brincar no currículo e na prática dessas unidades.

[...] sabendo da importância dessa brincadeira para a criança – no sentido de que esta tem nessa atividade um espaço de criação e de apropriação da cultura – as escolas possam incluir nos currículos destinados à educação infantil, um eixo específico em que se encontrem as atividades do brincar [...]. É importante ressaltar que não basta apenas constar nos currículos esse tipo de atividade, é necessário torná-la uma prática cotidiana no ambiente escolar.

Costa (2005, p. 73), questiona sobre a excessiva didatização dentro das salas das instituições que atendem creche e pré-escola, inclusive quanto às atividades lúdicas, que perdem o seu caráter de liberdade ao serem utilizadas com esse objetivo. A autora expressa:

Entendo a brincadeira como um campo específico da criança, que caracteriza-se pela espontaneidade e liberdade do agir. Quando a criança brinca não tem um objetivo a cumprir, um lugar a chegar, a ação de brincar é o próprio fim. [...] a sala de aula é caracterizada como um espaço controlado por regras institucionais onde as situações são previamente estabelecidas para que objetivos, anteriormente determinados, sejam atingidos. Nessa situação até o lúdico é apresentado como recurso metodológico.

Costa (2005, p. 77) sugere que as escolas constantemente repensem o lúdico, para que não o apresentem de forma engessada, mas como proposta flexível, na qual seja possível sempre adquirir novas dimensões.

Percebemos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser, bem como, a necessidade dos profissionais que trabalham com Educação Infantil, em aprofundar seus estudos sobre esse tema.

Para modificarmos o cenário existente, no tocante às práticas, pensamos que o primeiro passo seria identificarmos o entendimento dos educadores, sobre as contribuições do brincar para a criança. Para que a partir desse dado sejam planejados meios para que eles ampliem sua compreensão, colocando a criança no centro do planejamento pedagógico. Para isso, também se faz necessário, que as unidades escolares reelaborem seus currículos, e garantam a aplicação do mesmo no cotidiano.

Neste trabalho, procuramos identificar as contribuições do jogo para o desenvolvimento infantil, na ótica da docente. Dentro da pesquisa de campo buscamos entender como a professora de infantil V compreendia a brincadeira, pois através da observação de sua prática pudemos constatar que concepção tinha sobre esse assunto, que, como pode ser percebido no capítulo da análise de dados, diverge da proposta pedagógica da instituição.

### **2.3 A compreensão sobre o brinquedo no ambiente escolar**

Conforme mencionado no tópico anterior, é comum encontrarmos professores, especialmente da Educação Infantil, que ainda insistem em direcionar as atividades lúdicas, a fim de alcançarem objetivos, por eles planejados. Ficando evidente, tanto a falta de conhecimento sobre os benefícios da brincadeira para o brincante, como também, que possuem dúvidas em diferenciar os jogos livres dos dirigidos, confundindo brinquedos com materiais pedagógicos.

Segundo Kishimoto (1998, p. 14), por muito tempo, a utilização do brinquedo e da atividade de brincar, como promotores de aprendizagem, não foram reconhecidos pelos docentes, pois a escola acreditava que naquele espaço, a criança deveria ser disciplinada e instruída. Gradativamente os professores foram percebendo que a utilização de materiais concretos durante as atividades, auxiliava na compreensão dos alunos, o fato faz com que aqueles buscassem apoio docente

nos objetos, aos quais chamavam de brinquedos, mesmo sem refletir se estavam desempenhando esse papel. A autora questiona dizendo,

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. (KISHIMOTO, 1998, p. 14).

Concordamos com a autora, no sentido de que, ao transformarmos o brinquedo em um material pedagógico, estamos tirando a característica principal daquele, que é a de livre utilização, podendo sofrer mutações, pelo que manipula o brinquedo dentro de sua criatividade, mas quando recebe interferência de alguém que não participa da brincadeira, no caso o professor que dá comandos, esse objeto muda de significado para a criança.

Kishimoto (1998, p. 19-22), ao tratar das divergências em torno do jogo educativo, associa à presença concomitante das funções lúdicas e educativas. Ressalta que o jogo educativo necessita do equilíbrio dessas funções. Para ela, a ação pedagógica intencional do professor, dentro da brincadeira, está em preparar o ambiente, organizando o espaço, selecionando brinquedos que atendam a sua intenção e que permita a manifestação do imaginário infantil, como também interagindo com as crianças, mas o docente não deve entrar em conflito com a ação voluntária das mesmas. Deixa claro que, qualquer jogo empregado pela escola, respeitando-se as características da brincadeira livre, apresenta o caráter educativo, podendo receber a denominação de jogo educativo.

Kishimoto (2011) reforça o pensamento acima, e faz algumas considerações sobre o brinquedo educativo, tendo em vista suas funções lúdicas e educativas.

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Conforme Kishimoto (2011, p. 19), o significado histórico e social atribuído ao jogo, nunca foi e nem será unânime, varia de acordo com a época e a sociedade. Ela afirma que “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que

cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas”.

Nesse sentido, percebemos que as compreensões dos adultos sobre a importância da brincadeira para a criança são diferentes, dependendo do contexto histórico e social onde essa está inserida.

Brougère (1998) ao fazer um resgate sobre o jogo na Educação Infantil aponta algumas práticas que deixaram sua contribuição. A saber:

A prática da concepção romântica teve Fröbel como representante, disseminava o pensamento teocêntrico, de que tudo no universo tinha Deus como origem. E a educação deveria conduzir à compreensão desse princípio. Dessa forma, idealizava que ao jogo fosse atribuído o sentido de concepção do mundo de Deus. (BROUGÈRE, 1998).

Fröbel foi o criador do Jardim de infância, colocando o jogo no centro da atividade infantil. O mesmo concebe a atividade lúdica como autoatividade e expressão das capacidades das crianças. (BROUGÈRE, 1998).

A Escola Nova, Montessori foi uma de suas representantes, traz a ideia de renovação pedagógica, surgiu em um período pós-guerra, 1914-1918, lutava por uma educação libertária. Teve como base a espontaneidade infantil, percebendo a criança com ser ativo, e o jogo como necessidade biológica da mesma. Assim o jogo ganha espaço no ambiente escolar. Na mesma época, a noção de jogo educativo é expandida por Decroly. As noções dessa atividade alicerçam-se sob influência das concepções fröbelianas, e caracteriza-se como uma mistura de ludicidade e atividades dirigidas. (BROUGÈRE, 1998).

Observando a influência brinquedo e do jogo dentro das tendências pedagógicas apresentadas, percebemos que, a significação dada por cada grupo à atividade lúdica, esteve atrelada à concepção de infância e criança que possuíam, à interpretação que faziam, de acordo com o contexto histórico, sobre o que essa atividade poderia representar para aquele que verdadeiramente jogava.

Kishimoto (2011, p. 42-45) elenca em três categorias os jogos mais utilizados na educação de crianças. Subdividindo-os em: tradicionais infantis, de faz de conta, e de construção. Caracterizando-as da forma que se segue.

Brincadeiras tradicionais infantis estão ligadas ao folclore, expressas na maioria das vezes, pela oralidade. São consideradas parte da cultura não oficial, de

um povo. Normalmente de autoria anônima, os modelos não são cristalizados, ao longo dos tempos à medida que vão sendo ensinadas, e de acordo com a cultura, sofrem modificações em suas estruturas. Pela possibilidade de expressão livre e espontânea das manifestações culturais populares pelos brincantes, essas atividades têm a função de perpetuar a cultura infantil. (KISHIMOTO, 2011).

Brincadeiras de faz de conta são também conhecidas como simbólicas, sua característica principal é a representação de papéis presentes no contexto social. A presença dela na escola está condicionada ao nível de compreensão que seu corpo docente possui sobre a importância para a evolução da função de símbolo, elemento que garante a racionalidade humana. (KISHIMOTO, 2011).

Brincadeiras de construção são consideradas importantes para enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades naquele que brinca, pois ao juntarem peças de jogos, está representando algo presente em seu imaginário. (KISHIMOTO, 2011).

Compreendemos que os objetos, bem como os jogos, podem representar ou não, instrumentos favorecedores do desenvolvimento infantil, isso será definido conforme a utilização pedagógica feita dos mesmos.

No próximo capítulo, trataremos da metodologia da pesquisa, apresentaremos elementos que se fazem necessários para que o leitor tenha uma compreensão sobre o estudo realizado em campo. São eles: tipo de pesquisa, técnicas utilizadas, lócus, sujeitos, procedimentos, aproximação e dificuldades.

### 3 METODOLOGIA

Partindo da nossa preocupação no que diz respeito à tentativa, por parte das escolas, de melhorarem seus índices em alfabetização, levantamos a hipótese de haver possibilidade das instituições estarem, devido a isso, iniciando esse processo, com as crianças de turmas de pré-escola, substituindo momentos de brincadeiras, por atividades de letramento. Em desacordo com o art. 11 das DCNEI que traz a seguinte redação:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010).

Assim, percebemos a necessidade de pesquisar sobre o assunto. Decidimos investigar sobre a percepção das professoras de pré-escola acerca da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, partindo do pressuposto que, quando a mesma compreende a função da Educação Infantil, e que o ato de brincar significa possibilitar à criança condições de desenvolver-se de forma integral, ela prioriza essa atividade nas experiências dos discentes. Descartando a possibilidade de antecipar conteúdos do Ensino Fundamental.

Tivemos a pretensão de constatar, ou não, a presença da brincadeira nos ambientes escolares, quando positivo, analisarmos como foi iniciada, se foi proposta pela professora, bem como sua participação para que a mesma acontecesse, identificando os tempos, espaços e recursos destinados a essa atividade dentro da rotina. Outro ponto que consideramos relevante e foi discutido na pesquisa de campo foi a forma de aceitação dos discentes às atividades lúdicas proposta pela docente. Analisamos também, como essa conduz o processo de letramento das crianças.

A fim de encontramos resultados diferenciados sobre o tema em questão, optamos em realizar a investigação com professoras de turmas de Infantil V, em duas unidades educacionais: um Centro de Educação Infantil (CEI), e uma Escola Municipal (EM).

Quando elaboramos o projeto, acreditávamos que era possível que nas turmas de pré-escola com funcionamento dentro de CEI, a brincadeira livre estivesse mais presente que nas turmas de pré-escola que funcionam dentro de EM.

Pois acreditávamos que nos CEIs, por atenderem somente a etapa Educação Infantil, os ambientes e tempos pedagógicos fossem pensados de maneira a favorecer o acontecimento da brincadeira como um dos eixos norteadores do trabalho da professora, proporcionando qualidade no desenvolvimento infantil.

Já nas escolas municipais, por atenderem diferentes etapas, em sua grande maioria, funcionando com mais salas de Ensino Fundamental que de Educação Infantil, supomos que a professora da pré-escola estivesse sujeita a receber influências externas em seu trabalho, visto que, as escolas equipam-se tanto estrutural como materialmente para atenderem a maior demanda. Imaginávamos que existisse também, a cobrança dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de que a criança iniciasse o primeiro ano, com algum domínio de leitura e escrita.

Atualmente, trabalhamos no Distrito Educacional IV do município de Fortaleza, na gerência da célula de Educação Infantil, e devido a esse fato, fizemos a opção de realizar a pesquisa fora dessa abrangência, em espaços educativos que possuíssem as mesmas características que aqueles com os quais trabalhamos, ou seja, instituições públicas do município de Fortaleza, localizadas em outro distrito educacional. Pois acreditávamos que se não nos distanciássemos das situações já conhecidas, poderíamos prejudicar a pesquisa, pois nosso olhar poderia estar acostumado com aquelas, e não percebermos elementos que gerariam dados significativos.

Dessa forma, optamos inicialmente por unidades escolares do Distrito Educacional V, desistimos por motivos que explicaremos mais adiante, depois decidimos realizar no Distrito Educacional I.

A pesquisa de campo aconteceu durante os meses de setembro e outubro do ano de 2014, e compreendeu um tempo de 50 horas ao todo, ou seja, 25 horas em cada unidade escolar.

### **3.1 Tipo de pesquisa**

Para o desenvolvimento metodológico da investigação, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo.

Macedo *at al.* (2009, p. 21), afirma que “É preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente”. De forma

alguma daria para mensurar elementos subjetivos dos sujeitos de maneira fracionada, pois uma ação ou sentimento humano, não é um fato isolado, precisa ser visto e compreendido como parte de um todo, de um ser ou de um contexto social.

Com esse pensamento entendemos que as atitudes e expressões emocionais dos envolvidos iriam gerar dados descritivos que passariam a fazer parte do estudo.

### **3.2 Lócus**

A pesquisa foi realizada em duas salas de Infantil V, em instituições distintas, uma funcionando em um Centro de Educação Infantil (CEI) e a outra em uma Escola Municipal (EM), ambas da rede pública municipal de Fortaleza e pertencentes ao Distrito Educacional I.

Por questões éticas, rigor necessário à pesquisa científica, resolvemos não identificar as unidades escolares ao relatarmos as situações observadas. Dessa maneira, entendemos que estaremos protegendo-as, pois alguma prática que na instituição possa ser vista com naturalidade, pode ter sido analisada por nós como inadequada, e essas, de alguma forma, vir a serem penalizadas por isso.

O que pretendemos é fazermos um recorte da realidade utilizando esses espaços educativos como amostra, e não, expormos os mesmos. Assim, decidimos que, iríamos tratá-las dentro do corpo da pesquisa, por CEI quando referirmo-nos ao Centro de Educação Infantil, e EM quando fizermos referências à escola municipal.

#### **3.2.1 Identificação do CEI**

Não conhecíamos o CEI, o critério de escolha para a pesquisa, foi apenas com referencia ao atendimento, pois para nós, era necessário que o centro de educação infantil atendesse turmas de Infantil I ao V. Então, o Distrito fez essa indicação.

O CEI localiza-se em uma avenida de um bairro de periferia, do Distrito Educacional I na cidade de Fortaleza, esse está inserido em uma área geográfica com altos índices de violência.

Conforme a secretaria do CEI, em sua matrícula havia 318 crianças, a maioria era filha de famílias de baixa renda, algumas dessas tinham envolvimento com o tráfico de drogas. Ao todo possuía 18 turmas com atendimento distribuído nos



turnos: integral, com 2 turmas de infantil I e 4 de infantil II; manhã, com 2 turmas de infantil III, 2 de infantil IV e 2 de infantil V; e tarde, com 2 turmas de infantil III, 2 de infantil IV e 2 de infantil V. Na sala onde acompanhávamos a prática docente, do infantil V A do turno manhã, havia 20 crianças matriculadas, uma delas tinha deficiência intelectual leve.

### **3.2.2 Identificação da EM**

Também não conhecíamos a EM antes da pesquisa. Nosso critério para essa escolha foi o seguinte, que a escola atendesse turmas da pré-escola e Ensino Fundamental I. A indicação dessa unidade ficou a cargo do Distrito.

A EM localiza-se em uma rua de um bairro de classe média, na área de abrangência do Distrito Educacional I da cidade de Fortaleza.

Segundo a secretaria da instituição, parte dos alunos morava em um bairro vizinho, e era transportada em ônibus escolar da secretaria municipal. Na escola, existiam 21 turmas, em sua matrícula havia 397 crianças atendidas em dois turnos. Pela manhã funcionavam as seguintes turmas: 2 de infantil IV, 2 de infantil V, 2 de 1º ano, 2 de 2º ano, e 2 de terceiro ano. À tarde funcionavam as turmas: 2 de infantil IV, 3 de infantil V, 2 de 1º ano, 2 de 2º ano, 1 de 3º ano e 1 de Programa de consolidação de alfabetização – inicial (PCA I). Na sala do infantil V A do turno manhã, onde acompanhávamos a prática docente, havia 17 crianças matriculadas, uma delas tinha autismo.

### **3.3 Sujeitos**

Os sujeitos da pesquisa foram as duas professoras regentes A, das turmas de infantil V - A, turno manhã, do CEI e da EM.

Escolhemos as professoras regentes A, das turmas pesquisadas, por considerarmos que possuíam maior afinidade com os alunos, que as professoras regentes B, pois durante a semana, as primeiras possuíam quatorze horas de interação com os mesmos, enquanto as segundas, apenas seis.

Resolvemos que para compreendermos a prática das docentes, nada seria mudado nas rotinas, por considerarmos importante conhecer a ação das professoras exatamente da mesma maneira como acontecia no cotidiano. Assim,

entendemos que seria importante mantermos na sala os agrupamentos de crianças completos, pois nesse contexto retrataríamos dados mais próximos da realidade.

Decidimos que da mesma forma que as instituições não tiveram seus nomes divulgados, os sujeitos também não teriam suas identidades reveladas. Dessa forma acordamos com as mesmas, que as trataríamos no corpo do trabalho por professora de CEI quando fizéssemos referência à do centro de educação infantil, ou professora de EM quando referíssemo-nos à da escola.

No decorrer das visitas tivemos boa convivência com os sujeitos. Na última, de cada instituição ressaltamos para elas e para as crianças sobre as suas importâncias nessa pesquisa.

Apesar das crianças não serem sujeitos da pesquisa, tivemos com elas todos os cuidados éticos exigidos em uma pesquisa científica. Suas falas e atitudes estão presentes na análise de dados, mas, também não as identificamos, dentro do texto, tratamo-las por nomes fictícios, escolhidos por elas próprias, ao fazermos referência às suas expressões sobre algo.

### **3.4 Técnicas**

A coleta de dados ocorreu por meio da leitura de documentos, entrevista semiestruturada com as duas docentes, conversa informal com as crianças e professoras das turmas alvo da pesquisa, e na maioria das vezes, por meio da observação da rotina da sala de atividade, ou em outros ambientes, registradas através de fotos e diário de campo.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram as professoras regentes A das duas turmas de infantil V - A, turno manhã, do CEI e da EM. Mas, por entendermos que para compreendermos a prática da sala, necessitávamos conhecer as concepções das instituições sobre Educação Infantil, criança e infância, iniciamos pela consulta à Proposta Pedagógica das mesmas, que expressa o pensamento coletivo sobre o pensar pedagógico das unidades escolares.

Macedo *et al.* (2009, p. 95), ao discutir sobre o rigor na construção dos dados, reconhece que o mesmo passa por técnicas, e ressalta que, esses dados não devem ser avaliados fora do debate sobre cultura técnica que perpassam os procedimentos de pesquisa. Segundo ele, as técnicas nos ajudam a apreender a realidade, e exemplifica: “Entrevistas, por exemplo, como qualquer dispositivo das

pesquisas qualitativas, não podem deixar de ser consideradas um encontro entre seres humanos”.

Compreendemos que Macedo *et al.* (2009) recomenda que as técnicas de pesquisa sejam vistas como grade, mas de forma nenhuma, sejam rígidas, visto que, ao utilizarmos a entrevista, devemos considerar as subjetividades humanas. Em um questionário fechado, por exemplo, a pessoa entrevistada não expressa seu ponto de vista, e isso significa dado qualitativo.

Por concordarmos com Macedo *et al.* (2009), fizemos as entrevistas com as professoras utilizando roteiro semiestruturado. A mesma foi norteada por um questionário aberto, apêndice B, esse contém dezoito perguntas que investigaram a formação acadêmica e a prática pedagógica das docentes, dando ênfase à importância dada por elas à brincadeira, bem como ao letramento.

Fazíamos oralmente as perguntas, e as entrevistadas tinham a liberdade ao falar, em algumas vezes fugíamos à estrutura do roteiro, pois, formulávamos novas perguntas sobre a resposta concedida na questão anterior, ou desconsiderávamos questões que já haviam sido contempladas em outra resposta. Como registro, fizemos a gravação dos áudios.

Essa técnica permitiu-nos perceber nas entrevistadas, a dedicação e os conhecimentos que as professoras possuíam sobre a Educação Infantil, observando em suas respostas, as relações que cada uma delas fazia entre a brincadeira, o letramento e o desenvolvimento, ajudando-nos a compreender alguns aspectos que presenciávamos em suas práticas.

Em momentos mais descontraídos, como horário de lanche, recreio, início e final de turnos, conversávamos informalmente, com as crianças e professoras das turmas pesquisadas. Nessas conversas, buscávamos elementos subjetivos que nos fornecessem esclarecimentos sobre determinadas posturas adotadas pelas docentes.

Macedo *et al.* (2009, p. 140) ao relatar as experiências da pesquisa Observatório Etnográfico da Estação da Lapa, realizada por seu grupo entre os anos 2005 e 2006, enfatiza a importância da técnica da observação, expressando: “Estávamos sendo movidos pela compreensão de que o trabalho da observação é (a um só tempo) textualização e interpretação do vivido no âmbito da cultura”.

Com esse pensamento, decidimos que nosso maior tempo de dedicação, no trabalho de campo, seria para fazermos observações da rotina da sala de atividades, ou de outros ambientes utilizados pelas crianças e professoras no cotidiano escolar.

Macedo *et al.* (2009) durante a pesquisa Observatório Etnográfico da Estação da Lapa, utilizou a técnica de registros em diário de campo, assim, construiu arquivos, percebemos em seus relatos, que os mesmos eram úteis para consultas, análises e tomadas de novas decisões.

Seguindo o exemplo de Macedo et al. (2009), no nosso trabalho, as cenas cotidianas, coletadas pela observação foram registradas, em alguns momentos, através do diário de campo, e em outro pela fotografia.

No diário de campo, datávamos e registrávamos diariamente os acontecimentos, inclusive os horários de início e finalização de cada atividade, com o objetivo de serem recordadas posteriormente, durante a análise dos resultados. As fotos tiveram também, a finalidade de contribuir com a memória. Possibilitando, assim como o diário de campo, a recordação dos fatos durante a escrita na análise de dados.

A nossa presença nas salas de atividades ou em outros ambientes, acompanhando a ação docente ou a iniciativa de brincadeiras livres por parte das crianças, restringiu-se apenas a observação e registro. Não fez parte do nosso trabalho, a intervenção reflexiva junto às professoras.

### **3.5 Procedimentos da pesquisa**

Como mencionado no início desse capítulo, pretendíamos com essa pesquisa conhecer a percepção da professora de Infantil V sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Para contribuir com o nosso trabalho de campo, no início de maio de 2014, elaboramos o projeto de pesquisa, e no período compreendido de maio a setembro fizemos a revisão literária, a fim de construirmos a fundamentação teórica com base nas obras de Vygotsky (1998), Wallon (2007) e outros autores que tratam sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil. Em concomitância com as leituras, elaboramos parte da “Introdução”, e o segundo capítulo, que intitulamos como, “O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança em idade

pré-escolar”. Sua estrutura foi dividida em três partes: O entendimento sobre o ato de brincar na pré-escola; A presença do jogo no currículo e na prática da pré-escola; e A compreensão sobre o brinquedo no ambiente escolar.

Na primeira parte, “O entendimento sobre o ato de brincar na pré-escola”, desejávamos conhecer o pensamento dos teóricos Vygotsky (1998) e Wallon (2007) sobre o conceito de brincadeira, e entendermos as relações que os mesmos fazem dessa atividade com o desenvolvimento infantil.

Na segunda parte, “A presença do jogo no currículo e na prática da pré-escola”, almejávamos trazer à tona, a discussão sobre a brincadeira dentro das instituições educacionais, tanto na prática como na proposta pedagógica.

Na última, “A compreensão sobre o brinquedo no ambiente escolar.” Pretendíamos chamar a atenção do leitor para a utilização do brinquedo nas salas de atividades. Pois em nossos estudos encontramos autores que também possuíam a preocupação quanto à compreensão equivocada de profissionais que utilizam brinquedos de forma dirigida, transformando-o em material pedagógico.

Depois que identificamos qual seria o nosso foco teórico, realizamos a “Metodologia”, terceiro capítulo do trabalho.

A pesquisa de campo teve início após autorização verbal, por meio de contato telefônico, do Distrito Educacional I, e formal, através de cartas de apresentações destinadas às instituições, emitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Fizemos a pesquisa de campo durante os meses de setembro e outubro de 2014, ao todo, investimos um tempo de 50 horas, ou seja, 25 em cada unidade escolar. Sendo: 4 horas, para a visita de contato com o núcleo gestor e professora, 20 horas, para acompanhamento ao trabalho docente e uma hora para a entrevista com a profissional observada.

As primeiras visitas às instituições foram realizadas durante o mês de setembro. Na EM aconteceu no dia 24, e no CEI, no dia 30.

Em cada unidade escolar, as 4 primeiras horas utilizamos para: prestarmos esclarecimentos sobre a pesquisa, a fim recebermos a permissão local para realizá-la naqueles ambientes; conhecermos os dias em que a professora regente A está em interação com as crianças, dentre esses, elegermos cinco para acompanharmos a sua prática; e outro, em que não estivesse em interação, para

realizarmos a entrevista; conhecermos as dependências da instituição; e consultarmos os documentos pedagógicos da mesma, a fim de identificarmos as concepções que como grupo, possui sobre criança, infância e brincadeira.

O período de observação foi distribuído da seguinte forma: no CEI aconteceu nas segundas e quartas-feiras, na EM, nas quintas e sextas-feiras, ambas no horário das 07h00min às 11h00min da manhã.

Durante os meses de setembro e outubro, seguindo o cronograma, fizemos a observação dos trabalhos docentes nos espaços escolares onde esses aconteceram. Em cada unidade, participamos de cinco encontros para observação, cada um de quatro horas, iniciávamos às 07h00min e finalizávamos às 11h00min da manhã.

Como desejávamos conhecer a prática docente desenvolvida no cotidiano, fizemos a opção de não pesquisarmos durante a semana em que as instituições comemoravam o dia das crianças, por ser uma semana com atividades diferentes da rotina.

Escolhemos realizar as entrevistas durante uma terça-feira, por ser dia de planejamento das duas professoras. Utilizamos essa técnica com o objetivo de traçarmos o perfil das educadoras, como também, facilitar a nossa compreensão, esclarecendo alguns pontos da observação da prática nas entrevistadas.

No dia 21 de outubro, realizamos as entrevistas com as professoras. Optamos em entrevistá-las nessa data, apesar de já termos elaborado o roteiro de entrevista, disponível como apêndice B, durante a elaboração do projeto, por dois motivos. Primeiro, desejávamos fazer observações anteriores, pois com base no que havíamos visto em sala, poderíamos direcionar alguma pergunta. Segundo, entendíamos que se fizéssemos as entrevistas durante as primeiras visitas, para as professoras, ainda seríamos pessoas estranhas, fato que possivelmente dificultaria as respostas.

Ambas as entrevistas aconteceram na sala dos professores das respectivas instituições de trabalho, na ocasião estavam presentes somente a entrevistada e a entrevistadora.

Ao concluirmos a pesquisa de campo, logo em seguida, nos primeiros dias de novembro, iniciamos o quarto capítulo, “Análise de dados”. Essa etapa compreendeu aproximadamente seis semanas. Foi um momento de reflexão onde

tornou-se possível analisarmos alguns pontos relevantes sobre as práticas lúdicas presentes nas instituições.

Durante a última quinzena de dezembro e primeira semana de janeiro, construímos nosso quinto capítulo, “Considerações finais”, trazendo nossas impressões sobre o estudo. Nesse mesmo período, também, concluímos o capítulo introdutório, e elaboramos os elementos pré e pós textuais.

À medida que os capítulos estavam sendo construídos, concomitantemente iam sendo discutidos com o professor orientador. Na segunda e terceira semanas do mês de janeiro 2015, esse leu o trabalho na íntegra, e deu suas sugestões para melhoria.

Utilizamos a última semana do mês de janeiro e primeira de fevereiro para fazermos os ajustes sugeridos pelo orientador. No dia 6 do mesmo mês enviamos o trabalho para a formatação, bem como correção ortográfica e gramatical. No dia 12, recebemos o mesmo com o serviço concluído, para ser impresso em três vias e entregue para os membros da banca de defesa pública de monografia até o dia 19.

### **3.5.1 Aproximação**

Durante a primeira visita, fomos bem acolhidos pelo núcleo gestor e professora regente A, em ambas as instituições. Disponibilizaram todos os documentos que solicitamos, bem como, pessoas para mostrar as dependências escolares, e atendermos quanto às informações que necessitássemos.

O contato com as crianças das duas unidades escolares aconteceu no segundo dia. Procedemos da mesma forma em ambas.

Sentamos em círculo, apresentamo-nos a elas e vice versa. Iniciamos uma roda de conversa, falando-lhes sobre o motivo pelo qual estávamos ali. Deixamos as mesmas à vontade, com o intuito que tivéssemos de fato uma conversa, eles poderiam interferir com alguma pergunta ou comentário quando achassem necessário. Como por exemplo, no CEI escutamos: “Você vai levar quem se danar?” E na EM: “Você também vai brincar com a gente?”.

Respondemos suas dúvidas, em seguida, consultamos sobre seus desejos em participarem ou não desse trabalho. Com exceção de uma criança da EM, as outras todas consentiram, expressando suas permissões verbalmente. Respeitamos a opinião de todas. Lemos o termo de autorização para o grupo,

disponibilizado em apêndice A, solicitamos suas assinaturas, e que o levasse para casa com o intuito de coletarem as dos responsáveis. No decorrer das visitas fomos recebendo os termos, mas alguns, por motivos diversos, deixaram de retornar.

### **3.5.2 Dificuldades**

Consideramos como uma das dificuldades, o fato de termos demorado em tomar a decisão sobre o local de pesquisa, pois inicialmente havíamos pensado em realizar no Distrito Educacional V, utilizando 62 horas para cada instituição, mas ao percebermos a impossibilidade em relação ao nosso deslocamento para as unidades escolares, desistimos desse planejamento e optamos pelo Distrito Educacional I. Porém, tendo em vista o cumprimento do prazo para a finalização do trabalho, necessitamos reduzir a carga horária para cinquenta horas.

O tempo de observação revelou muitos elementos para a pesquisa, contudo, gostaríamos que ele tivesse sido por um período maior, pois nas primeiras visitas, sentíamos que as crianças e as professoras não estavam totalmente à vontade com a nossa presença em sala. Quando a aparência de estranheza estava chegando ao fim, infelizmente já estava próximo à conclusão da carga horária.

Outro fator que também identificamos como empecilho para a realização desse trabalho, foi que durante o período da pesquisa de campo, não tivemos liberação das atividades do serviço público municipal para dedicarmos-nos ao estudo, necessitando negociarmos férias no trabalho. Desse modo, em julho, deixamos de usufruir duas semanas. Sendo utilizadas, posteriormente, para viabilizar a pesquisa.

A ausência dos dias de descanso contribuiu, significativamente, para que o cansaço físico e mental chegasse mais rápido, prejudicando a continuidade de revisão de literatura e elaboração do texto monográfico.

No próximo capítulo trataremos da análise de dados, que busca sintetizar os resultados que foram possíveis observarmos nas ações docentes, onde podemos a partir deles percebermos a importância que cada professora atribui à brincadeira, como promotora ou não de desenvolvimento. Proporcionando uma reflexão sobre as presenças da ludicidade e do letramento nas salas de atividades de crianças de infantil V.



## 4 ANÁLISE DE DADOS

Ao analisarmos os resultados da pesquisa, trouxemos elementos significativos das unidades escolares, que contribuíram com a nossa interpretação sobre a forma de perceber no trabalho das docentes, o sentido que ela atribui à brincadeira. Em alguns momentos fizemos comparativos das práticas adotadas por cada professora.

Focamos nosso olhar nas experiências que envolviam as crianças em brincadeiras ou em atividades de letramento, fossem elas lúdicas ou tradicionais. Nossos pontos mais relevantes de observação foram: o compromisso que as unidades escolares assumiam com a Educação Infantil na Proposta Pedagógica; o grau de importância dado pelas professoras, às brincadeiras livres e direcionadas dentro das instituições, identificado nos tempos, espaços, recursos destinados às experiências lúdicas, e participação da docente na promoção dessas; a condução das atividades de letramento pela docente; e as práticas que atribuímos como inadequadas e inibidoras da livre expressão.

Para conhecermos melhor os sujeitos da pesquisa, elaboramos seus perfis, com base nas informações fornecidas pelas mesmas durante as entrevistas.

Iniciaremos retratando a docente do Centro de Educação Infantil.

A professora regente A do CEI é pedagoga, possui especialização em Administração Escolar, há oito anos leciona no município de Fortaleza com o contrato de professora substituta (a lotação para profissionais com esse vínculo empregatício está condicionada às vagas remanescentes da lotação de efetivos, ou preenchimento de carência ocasionada por licença concedida à professora efetiva). Durante esse período, não teve dedicação exclusiva à Educação Infantil. Mas, nos anos em que foi lotada nessa etapa da educação básica, participou de cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação.

No turno manhã, desde maio, estava lotada na turma de infantil V-A do CEI, e à tarde, trabalhava como coordenadora de uma escola da rede particular.

Possuía pouco conhecimento sobre os documentos que oficializam a Educação Infantil como um direito da criança, quando questionada sobre esse assunto, mencionou apenas as DCNEI, justificando que as utilizava como suporte para o planejamento pedagógico.

Percebia o Construtivismo como uma linha pedagógica que contribuía para o desenvolvimento infantil, mas que seriam necessários muitos recursos didáticos para atingir o objetivo proposto. Demonstrava vontade de trabalhar nessa linha, mas, esclareceu que o CEI não dispunha dos recursos, então, ela utilizava o método tradicional.

Reconhecia que a atividade contribuía para o desenvolvimento cognitivo, porém, que precisava estar dentro de outra com fins pedagógicos, ou seja, deveria ser direcionada. O tempo que reservava para a brincadeira livre era o recreio e finais de turnos.

Acreditava que o letramento na pré-escola deveria ser trabalhado através do reconhecimento de letras, sílabas e formação de palavras. Não se sentia pressionada pela gestão da unidade escolar, e nem do distrito educacional, em alfabetizar as crianças. Quanto aos momentos de brincadeiras, declarou que a gestão não incentivava, e nem coibia, acontecia conforme a professora planejasse. Não se sentia acompanhada pela gestão durante os momentos de planejamentos pedagógicos como também em sua aplicação prática.

Percebíamos que tinha uma postura inovadora, devido ao fato de trazer brincadeiras ou músicas para inserir conteúdos novos.

Identificava a brincadeira como promotora de desenvolvimento motor, mas, defendia que para desenvolver o cognitivo, ela só não bastava, tinha que haver exercícios direcionados para leitura, escrita, e outros campos do conhecimento.

Agora, iremos caracterizar a docente da Escola Municipal (EM).

A professora da EM é pedagoga, possui especialização em Administração Escolar, tinha vínculo de contrato efetivo na rede municipal, nos dois turnos estava lotada em turmas de infantil V dessa mesma escola. Há quatorze anos lecionava no município, desde sua primeira lotação estava na Educação Infantil. Durante esse período, participou dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME.

Demostrou conhecimento sobre os documentos que oficializam a Educação Infantil como um direito da criança, ela mencionou CF, LDBEN e as DCNEI. Contudo, verbalizou que nunca teve experiências desempenhando outras funções na educação.

Percebia o Sóciointeracionismo como uma linha pedagógica que contribuía para o desenvolvimento infantil, portanto trabalhava com base nela.

Identificava a brincadeira como promotora de desenvolvimento global na criança. Afirmou que nessa etapa da educação básica, ela deve nortear o trabalho docente. Reconhecia que a brincadeira contribuía para a evolução cognitiva, dessa forma, tanto as livres como as dirigidas estavam presentes na sua prática.

Acreditava que o letramento na pré-escola deveria existir sim, mas em contextos de brincadeira. Expressou que não se sentia pressionada pela gestão da escola, e nem do distrito educacional, para alfabetizar as crianças. Declarou que a gestão da escola não se opunha à maneira como conduzia suas aulas. Seus planejamentos eram acompanhados pela coordenadora, e essa, contribuía, no sentido de viabilizar materiais ou espaço para que a atividade lúdica fosse possível.

Percebemos que as professoras apresentaram maneiras diferentes de pensar sobre a brincadeira. Sendo refletida ao longo da análise sobre a observação da prática.

No próximo tópico trouxemos as concepções sobre criança, Educação Infantil, e brincadeira, expressas nos textos dos documentos pedagógicos das instituições.

#### **4.1 O jogo oficial: planejamento e política da escola**

Durante a construção do nosso projeto de pesquisa, imaginávamos que das duas turmas de Infantis V acompanhadas por nós, encontraríamos mais brincadeiras, no CEI, por trabalhar apenas com essa etapa da educação básica. Assim, não sofreria influências alfabetizadoras das professoras do Ensino Fundamental.

Então, resolvemos que deveríamos iniciar pela leitura dos documentos elaborados pela instituição, dessa forma, antes de conhecermos a prática individual de cada professora, teríamos uma visão do pensamento coletivo da unidade escolar.

Na proposta pedagógica do CEI, a criança era percebida como ser ativo, e construtor de cultura. Sendo função da Educação Infantil, promover o desenvolvimento integral do indivíduo através das brincadeiras e interações.

Na EM, a proposta pedagógica ainda estava em fase de finalização, mas, pouco fazia referência a essa etapa da educação básica, expressando apenas os turnos e a faixa etária de atendimento.

Se tivéssemos parado a pesquisa nessa fase, iríamos afirmar que nossa hipótese havia se confirmado. Mas comparando a prática docente com o que afirmam os documentos da instituição, constatamos a falta de conhecimento do mesmo por parte da professora do CEI, ou desrespeito ao que nele está posto.

## **4.2 Análise sobre os tempos, espaços e recursos destinados às experiências lúdicas na rotina de atividades das crianças**

Por compreendermos que a forma de interpretarmos o pensar da professora sobre a importância das brincadeiras estava além de suas palavras, encontrava-se principalmente na sua ação pedagógica, sentimos a necessidade de dirigirmos nosso olhar a pontos específicos a fim de neles identificá-la.

Nesse sentido fizemos as observações e análise sobre: a distribuição dos tempos dentro da rotina da turma, destacando os quantitativos investidos com atividades de letramento, e o com a brincadeira; os espaços oferecidos para a mesma; e os recursos utilizados como suporte para essa atividade dentro da rotina de atividades.

### **4.2.1 Tempos**

Decidimos que teriam o tempo contabilizado como brincadeiras, todas as ações livres ou dirigidas, que se destinassem à diversão ou entretenimento da criança. E como atividade de letramento, aquelas que tivessem como finalidade, ensinar ao discente a ler e da escrever. Consideramos que a rotina compreendida no intervalo de tempo das 4 horas diárias de atendimento na instituição seria observada para ser contabilizada.

Iniciamos quantificando e distribuindo de acordo com as atividades, o tempo que o CEI empregou com brincadeiras, e logo em seguida com atividades de letramento.

Das 20 horas, correspondentes a 1.200 minutos de observação na sala de atividades do CEI, identificamos que apenas 170, o que equivale a 14%, foram utilizados com a brincadeira.

Da seguinte forma: 29 minutos com brincadeira livre, em sala com a permissão da professora; 8 com brincadeira dirigida; 100 com atividade livre na hora do recreio; e 33 com prorrogação do recreio. Como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Distribuição dos tempos da brincadeira no CEI.

<b>Atividades</b>	<b>Quantidade em minutos</b>	<b>Percentual</b>
Brincadeira livre, em sala com a permissão da professora	29	2,4%
Brincadeira dirigida	8	0,6%
Atividade livre na hora do recreio	100	8,3%
Prorrogação do recreio	33	2,7%
<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>14,0%</b>

Fonte: Arquivo pessoal

A brincadeira livre, dentro de sala, era permitida pela professora geralmente ao fundo da sala, preferencialmente, com as crianças sentadas no chão, sem brinquedos, e em um intervalo de tempo muito pequeno, após terminarem as atividades gráficas, enquanto aguardavam a hora do recreio ou serem chamadas para lanche ou almoço. Houve dias em que não presenciamos essa atividade.

Discordamos dessa prática pedagógica, tomando como base o pensamento de Vygotsky (1998, p. 126) que afirma: “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas”.

Havia um interesse muito grande, por parte da professora, em manter as crianças sempre fazendo atividades gráficas. Normalmente, era concluída uma, em seguida passavam para a execução de outra. Enquanto esperavam que o último concluísse, gerava-se um tempo ocioso significativo para aqueles, mas não era permitido que brincassem nesse intervalo.

Andrade (2002, p. 127-143) em pesquisa realizada em uma creche pública conveniada do município de Fortaleza, também constatou situações semelhantes. Fez relatos de cenas que se aproximaram muito das que

presenciamos, nas quais cita que para a professora, o único momento planejado era aquele em que havia aplicação de tarefa, as brincadeiras aconteciam enquanto a mesma organizava a atividade gráfica que seria aplicada no turno ou dia seguinte. É percebido com muita evidência o tempo ocioso para as crianças, gerado por aguardar horários, inclusive previstos na rotina, atividades de higiene e alimentação.

Comparando o tempo decorrido entre as duas pesquisas, e levando em consideração que aconteceram em locais diferentes, envolvendo outros sujeitos, percebemos que não é fato isolado, após quatorze anos a professora ainda desenvolve práticas similares, começamos a pensar sobre a rede de ensino, ou seja, não houve mudanças significativas na forma da docente pensar sobre a brincadeira.

No primeiro dia, o David Luiz e Jammes, ao terminarem suas atividades, começaram a brincar de pega-pega no fundo da sala. Logo foram interrompidos pela docente, que mandou sentarem-se para não atrapalharem os outros.

Ao interpretarmos essa ação, buscamos entender como a mesma valorizava cada elemento envolvido, pois compreendemos que quando falou para os meninos que ao brincarem estavam atrapalhando aqueles que copiavam a tarefa, o que está sendo considerado como relevante é a cópia da tarefa.

No terceiro dia de acompanhamento, identificamos uma brincadeira dirigida pela professora, antes de introduzir o conteúdo sobre os meios de comunicação, ao fundo da sala, brincaram de telefone sem fio por oito minutos. As crianças participaram ativamente e demonstraram interesse em continuar, mas essa foi interrompida com a exposição oral do conteúdo.

Retomamos aqui, ao pensamento de Wallon (2007), que uma brincadeira não deve ter fins utilitários. Pois a docente não trouxe a atividade com o intuito de que, de fato para as crianças fosse proporcionado o prazer de simplesmente brincar, mas, sua preocupação era outra, restringia-se a trabalhar conceitos.

O horário de parque esteve condicionado ao intervalo de lanche da professora, eram vinte minutos diários. As crianças das quatro salas de pré-escola eram observadas por uma auxiliar de serviços gerais, em uma área de areia embaixo de árvores. A maioria brincava de pega-pega, mas algumas preferiam o faz de conta, utilizando elementos da natureza, como folhas de árvores e areia, enquanto outras se balançavam nas gangorras de plástico.

Compreendemos a necessidade desse horário de descanso para a docente, mas o que nos chamou a atenção aqui, além do fato de em outros tempos da rotina a mesma não ter proporcionado atividades nesse espaço, foi a qualificação da pessoa responsável por esse momento. Entendemos que, essa ação também era reflexo do pensamento coletivo da instituição, visto que, aquela profissional não possuía conhecimentos pedagógicos sobre o ato de brincar, assim, sua preocupação restringia-se aos cuidados para que ninguém se machucasse. Perderam-se registros e intervenções que poderiam ter sido feitos durante a observação.

Em todos os dias, percebemos que as crianças persistiam nas brincadeiras do recreio, por pelo menos cinco minutos após o seu término. A docente ficava na porta da sala chamando-as para entrar, mas isso só era conseguido depois que a funcionária que os acompanhava durante essa atividade, reclamava com os mesmos, fazendo-os compreender, através de ordens para retornarem à sala, que aquele momento havia encerrado.

Compreendemos que com essa atitude, as crianças estavam sinalizando que necessitavam de mais tempo para brincar, pois se não tinham esse momento em sala, então queriam aproveitar o máximo possível quando lhes eram permitido.

Percebemos que o CEI utilizou 358 minutos correspondentes a 30% do tempo pedagógico, com atividades de letramento. Desses, 18 foram dedicados a atividades lúdicas e 340 a atividades tradicionais. Como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 - Distribuição dos tempos do letramento no CEI.

<b>Atividades</b>	<b>Quantidade em minutos</b>	<b>Percentual</b>
Letramento com atividades lúdicas	18	1,5%
Letramento com atividades tradicionais	340	28,5%
<b>Total</b>	<b>358</b>	<b>30,0%</b>

Fonte: Arquivo pessoal

O letramento com atividade lúdica pouco foi percebido dentro do CEI, o método que teve visibilidade foi o da alfabetização tradicional, em que as crianças

utilizavam grande parte do seu tempo, transcrevendo da lousa cópias da agenda do dia ou de respostas a exercícios do livro, que não eram produto da reflexão da turma, mas dadas pela professora como forma de gabarito, sem outras opções corretas; ou assistindo aulas expositivas sem poder se quer expressar sua opinião.

Continuamos quantificando e distribuindo em atividades, o tempo que a EM utilizou com brincadeiras, e logo em seguida com atividades de letramento.

Das 20 horas, ou seja, 1.200 minutos, de observação na sala de atividades da EM, identificamos que 417, ou seja, 34,8% do tempo total foram empregados com a brincadeira.

Distribuídos conforme segue: 206 minutos de brincadeira livre em sala com a permissão da professora; 50 com brincadeira dirigida; 53 com confecção de brinquedos; 100 com atividade livre na hora do recreio; e 8 de prorrogação do recreio. Representados na tabela abaixo.

Tabela 3 - Distribuição dos tempos da brincadeira na EM.

<b>Atividades</b>	<b>Quantidade em minutos</b>	<b>Percentual</b>
Brincadeira livre, em sala com a permissão da professora	206	17,2%
Brincadeira dirigida	50	4,2%
Confecção de brinquedo	53	4,5%
Atividade livre na hora do recreio	100	8,3%
Prorrogação do recreio	8	0,6%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>34,8%</b>

Fonte: Arquivo pessoal

A brincadeira livre, dentro de sala e em outros ambientes, era permitida e planejada pela professora, disponibilizava brinquedos e brincava com as crianças, inclusive de faz-de-conta, em quatro dias aconteceu nos momentos próximos ao recreio ou à saída, o tempo diário investido nessa atividade variou de vinte e cinco a trinta minutos. No quinto dia foram destinados setenta e três minutos para essa atividade.



Percebemos na prática dessa professora as atitudes sugeridas por Kishimoto (1998), no que diz respeito ao planejamento pedagógico da brincadeira.

Presenciamos, em três visitas, brincadeiras dirigidas pela docente, percebemos que a iniciativa para esse momento por duas vezes partiu da mesma, após contações de histórias que tinham em seus conteúdos atividades infantis como amarelinha e peteca. Outra vez, pelo desejo da aluna Emyle que sugeriu brincar de estátua. O tempo de duração variou entre quinze e vinte minutos. Teve boa aceitação dos brincantes.

No terceiro dia de visita, presenciamos a confecção de bonecos de pano pela professora e pelas crianças. Após esse momento, elas deram nome às criações, brincaram em sala e levaram para casa.

O horário do recreio das crianças coincidia com o intervalo de lanche da professora, eram vinte minutos diários. As turmas de pré-escola e primeiros anos ficavam aos cuidados de uma auxiliar de serviços gerais, no pátio superior. Não eram disponibilizados brinquedos, as brincadeiras para a maioria eram de movimento, como pega-pega, e polícia e ladrão. Algumas preferiam não brincar.

Assim como no CEI, esse momento era visto pela instituição, como irrelevante, pois entendemos que expressavam isso ao entregar a uma pessoa sem qualificação pedagógica a responsabilidade de orientar atividades desse momento.

Sentimos a necessidade de serem oferecidos brinquedos que pudessem proporcionar brincadeiras diversas, a fim de atender as preferências dos discentes.

O retorno das crianças do horário do recreio para a sala, em nenhum dia ultrapassou dois minutos. Após o toque de término, a professora saía da sala onde passava o intervalo, cruzava o pátio e as crianças a acompanhavam.

Sentíamos a satisfação delas em retornarem, pois, acreditamos que pelas poucas opções de brincadeiras na hora do intervalo, esse não era tão atrativo quanto a sala, visto que nesse espaço as mesmas eram oportunizadas.

Identificamos que a EM dedicou 278 minutos, equivalentes a 23,1% do tempo total, com atividades de letramento. Da seguinte forma, 233 com atividades lúdicas e 45 com atividades tradicionais.

Na EM as atividades de letramento estiveram presentes, porém em contextos diferentes do CEI, nesse, aconteceram de forma mecânica e descontextualizada, e naquela, na maioria das vezes, em situações significativas

para as crianças, dentro de brincadeiras, de maneira que podiam vivenciar a função social da leitura e escrita. Segue a representação na tabela.

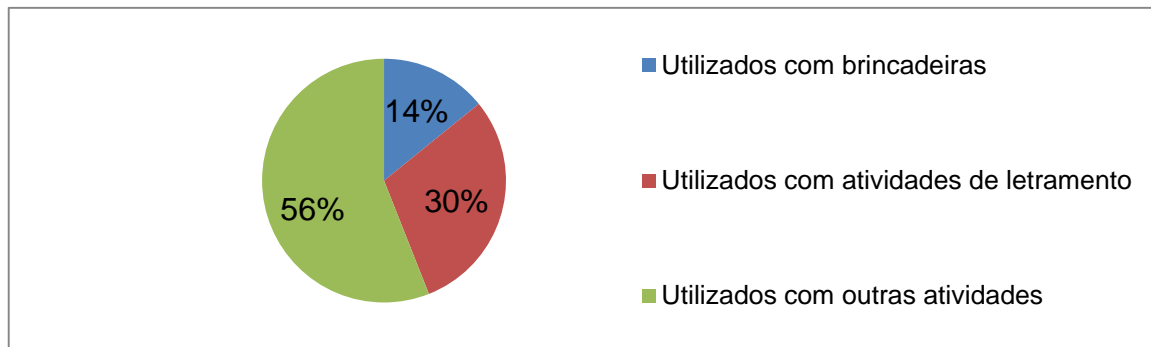
Tabela 4 - Distribuição dos tempos do letramento na EM.

<b>Atividades</b>	<b>Quantidade em minutos</b>	<b>Percentual</b>
Letramento com atividades lúdicas	233	19,4%
Letramento com atividades tradicionais	45	3,7%
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>23,1%</b>

Fonte: Arquivo pessoal

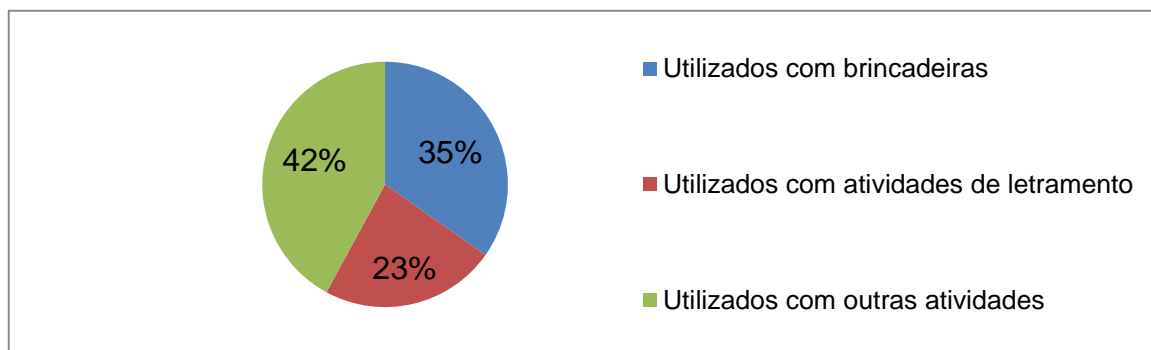
Os gráficos a seguir, representam a distribuição do tempo pedagógico das duas unidades escolares.

Gráfico 1 - Distribuição dos tempos pedagógicos no CEI



Fonte: Arquivo pessoal

Gráfico 2 - Distribuição dos tempos pedagógicos na EM



Fonte: Arquivo pessoal

Fazendo um comparativo entre as duas instituições, percebemos que o CEI utilizou maior parte do seu tempo com atividades de letramento e menor com a brincadeira, enquanto que na EM a situação é invertida.

#### **4.2.2 Espaços**

A parte interna do CEI era distribuída em uma área territorial muito ampla. Segue a descrição da distribuição dos espaços.

Próximo ao portão de saída dos carros, à direita, havia o portão de pedestres, que dava acesso direto a uma sala de espera para crianças e familiares. A uma distância de aproximadamente dez metros desse, localizava-se um bloco de ambientes, um pouco difícil de ser compreendido quanto a sua estrutura, pois, ficava entre duas áreas abertas e cobertas. A da esquerda, de aproximadamente quatro metros de largura, dava acesso às duas salas de Infantil I, secretaria, sala de professores com banheiro para adultos e duas salas de Infantil II. A da direita estima-se que tivesse dois metros de largura, e dava acesso à cozinha, aos depósitos de merenda, ao refeitório, e a outras duas salas de Infantil II. Após a sala dos professores havia um corredor, que permitia o trânsito de pessoas entre as dependências da esquerda com as da direita. As seis salas de atividades eram amplas e com banheiro.

À esquerda do portão de entrada, a uns cinco metros, encontrava-se outro bloco, onde era possível visualizar inicialmente, os fundos das duas salas de Infantil V, ao contorná-las, percebia-se uma grade de ferro de dois metros de altura protegendo o espaço da pré-escola. À esquerda, ficavam as salas já mencionadas, à direita, duas de Infantil IV, à frente, banheiros femininos e masculinos adaptados para crianças e uma sala de vídeo. Havia uma área pequena, com piso em cimento grosso, descoberta, arborizada, que dava acesso às cinco salas e banheiros.

Próximo à pré-escola, encontrava-se uma brinquedoteca, era uma casa de alvenaria em tamanho reduzido, possuía aproximadamente 2,20m de altura e uma área aproximada de 30m<sup>2</sup>. Esse espaço possuía instalações hidráulica e elétrica, tem portas de madeira, janelas em acrílico, essas muito altas para a altura das crianças, e piso em cerâmica. Dividia-se em três cômodos: sala, quarto e cozinha, esses, com seus respectivos móveis, em tamanho compatível com o das

crianças. Conhecemos esse ambiente, no dia da visita de aproximação ao CEI, no momento, estava fechado e muito sujo de areia, aparentemente, sem uso rotineiro.

Próximo à brinquedoteca existia um parquinho infantil com três gangorras de plástico, em um amplo espaço de areia, embaixo de árvores. Esse espaço era isolado por um muro de alvenaria de aproximadamente meio metro de altura, sobre ele estacas de cimento, cercadas por telas de ferro em malha larga.

Ao fundo, ficavam as duas salas de Infantil III, lavanderia e acima dessa, a sala de coordenação. À frente dessas salas de atividade, após uma calçada larga, ficava uma área com grama e canteiros de flores. À direita da escada de alvenaria que dava acesso à sala de coordenação, havia uma piscina infantil, protegida por muro e cerca de estacas de cimento e grades de ferro. Porém, durante o período da pesquisa não estava sendo utilizada, porque a bomba da água estava quebrada.

À frente da lavanderia e da piscina, havia uma área central de, aproximadamente, 10m de largura por 40m comprimento, essa possuía o piso em cimento grosso. O CEI tinha uma ampla área externa, com muitos espaços que poderiam ser utilizados para a promoção de brincadeira.

A brincadeira foi visualizada apenas dentro da sala de atividades e na área externa, embaixo das árvores, durante o recreio, mas sem acompanhamento da professora. Consideramos que a instituição possuía ambientes como, por exemplo, a brinquedoteca, que poderia ter sido utilizada para promover o faz-de-conta, porém permaneceu fechada durante o período da pesquisa.

Em uma conversa informal, perguntamos para a criança Anita, qual era o dia que elas costumavam frequentar esse espaço. Ela respondeu: “Uma vez, nós ‘fomo’ brincar aí, quando nós era da outra tia”.

Nessa fala, compreendemos que a professora alvo da nossa pesquisa ainda não havia proporcionado atividades nessa dependência educativa.

Observamos que a sala de atividades do infantil V-A, manhã, era ampla, refrigerada, possuía paredes azul turquesa, teto branco, e piso em cerâmica branca.

Era organizada da seguinte forma, mesa da professora à frente, as cadeiras e mesas das crianças em semicírculo, ocupando a metade da sala mais próxima à lousa, e respeitando a distância de um metro em relação às paredes laterais. A disposição do mobiliário e a organização da decoração interna seguiam a seguinte descrição.

Na parede da frente, ao centro, havia uma lousa branca medindo aproximadamente 1,00m x 0,80m, ao lado esquerdo, um cartaz com o alfabeto em letras bastão, ao direito outro cartaz do alfabeto em letra cursiva, abaixo, alfabeto em letras bastão em EVA colorido.

Na lateral direita, segunda parede, próximo à parede da frente, havia uma estante em aço, com seis prateleiras, organizada da seguinte forma: iniciando do alto, na primeira, uma bandinha e um cachorrinho de pelúcia, na segunda, livros didáticos em três pilhas, na terceira, duas pilhas de jogos pedagógicos em madeira e outras duas de blocos de papéis, aparentemente, tarefas das crianças, na quarta prateleira, livros didáticos na mesma disposição da segunda, na quinta, duas pastas poliondas e duas pilhas de cadernos, na sexta, um baú em plástico transparente com brinquedos de encaixe coloridos. À frente da estante havia um cesto grande com materiais semelhantes ao do baú. Ao lado da estante havia um armário em aço com portas, sobre ele, jogos pedagógicos em madeira e alguns colchonetes.

Na parede havia alguns cartazes, em um deles lia-se: “As profissões”, havia gravuras de pessoas trabalhando, extraídas de revistas, recortadas com precisão, e na margem inferior, escrito “V- A MANHÃ”. Dando sequência, em sentido horário, havia o quadro de aniversariantes em EVA branco, nos cantos superiores apareciam cabeças e mãos de um menino e uma menina e nos inferiores seus respectivos pés, dando a impressão que as crianças estavam por trás do cartaz, o mesmo continha a palavra parabéns em letras vermelhas, um bolo confeitado, cinco balões, dez estrelas e nenhum nome de criança; ao lado, outro cartaz identificado como “CHAMADA”, construído por duas folhas grandes de EVA azul, nos cantos superiores havia, também em EVA, gravuras semelhantes às do quadro de aniversariantes, em um dos lados havia folhas de papel ofício com desenhos e nomes próprios produzidos pelas crianças, o no outro lado estava vazio. Dando continuidade, tinha o quadro “TÁ COMBINADO,” em uma folha grande de EVA azul, e gravuras de menino e menina idênticas às do quadro de aniversariantes e colocadas na mesma disposição, os combinados estavam em oito folhas contendo desenhos prontos e regras impressas com mensagens de controle das crianças. Ao lado, onze folhas de papel azul, distribuídas em duas fileiras horizontais de cinco e a outra folha em uma terceira fileira. Abaixo, os vestígios de cola, dão indícios de que

existiam mais desenhos ali, as folhas continham desenhos prontos de peixes e bolinhas de papel crepom cor de rosa colada.

Na terceira parede, encontrava-se a porta em madeira e duas janelas de vidro com película fumê, ambas com uma das partes cobertas com cartolina, e a outra com pedaços de fita gomada, dando indícios de que também já havia sido coberta por materiais semelhantes. Abaixo dessas, a uma altura de um metro, em uma linha horizontal, por todo o comprimento da parede, eram vistas pinturas coloridas de mãos infantis.

Na quarta parede, havia identificado o canto do brinquedo delimitado na vertical, por fita adesiva vermelha. Existiam juntas, duas estantes de aço de aproximadamente 1,10m de altura, com três prateleiras. Não era percebida organização visível das mesmas, havia, inclusive, um objeto que pertencia ao mesmo tempo, às duas estantes, dessa forma, preferimos considerar como apenas um bem móvel, organizado da seguinte forma: na primeira prateleira havia um balde de praia, três bonecas negra e uma branca, todas nuas e deitadas. Na segunda, três jogos de quebra-cabeça, um carrinho dividido em duas partes, três peças de encaixe e quatro bonecas brancas, também nuas e deitadas, uma delas sobre os quebra cabeças. Na terceira, um depósito de sorvete na cor azul, três peças de encaixe, duas bonecas brancas, uma delas vestida, ambas deitadas.

Ao lado, havia o canto da matemática, existia um calendário, com uma folha destacável para cada mês, fixo em uma cartolina, onde também, percebia-se a gravura da cabeça e das mãos de um urso marrom, na parte superior. Em EVA, dois prédios simples, um identificado como escola e o outro como casa, com formato de duas janelas em ambos. Em uma havia a figura de um menino, e na outra de uma menina, abaixo, espaço para fixação de fichas com numerais.

Abaixo, quatorze folhas de papel ofício com as palavras “o mar” escritas por adulto, com pincel azul, o desenho de uma onda dividia horizontalmente cada folha no sentido paisagem, todos com a mesma cor e semelhança no traçado, entre o desenho e o final da página, pedaços pequenos de EVA azul colados.

Em cada atividade percebia-se o nome de uma criança no canto superior esquerdo, escrito por adulto. Complementando o canto da matemática, tinha o espaço VAMOS CONTAR? Havia fichas tamanho ofício, seis com conceitos de grandeza, quatro formas geométricas, e onze com numerais de zero a dez, na

metade superior o numeral e na inferior, desenhos de animais representando o número. Em seguida havia o desenho de um semáforo com altura aproximada de um metro e meio. Dando sequência, percebia-se o canto da leitura, com um expositor de livros contendo alguns livros paradidáticos e algumas revistas.

Avaliamos que o ambiente pouco favorecia a livre expressão e desenvolvimento das crianças, pois a maioria dos objetos da sala não podia ser tocada pelos discentes. Nas paredes, havia muito material exposto, porém, grande parte em altura desproporcional a da criança, chegava a causar poluição visual, dentre esses, observamos que existiam poucas produções infantis, logo, sentimos que as mesmas não tinham muita relevância para a docente.

Trazemos para a reflexão o pensamento de Vygotsky (1998) que aponta que a construção do pensamento é um processo muito complexo, onde a criança sente a necessidade de explorar o ambiente e manipular objetos a fim de apoiar o sentido da ação em algo concreto, até chegar a abstração.

Diante da proibição constante de que as crianças explorassem os brinquedos ou materiais expostos, podemos dizer que tudo que havia na sala tinha fins decorativos. Durante o período de pesquisa a única alteração feita na decoração foi a mudança de página do calendário do mês.

A EM possuía a seguinte estrutura: havia duas áreas externas, uma na frente, medindo, aproximadamente, dois metros de largura pelo comprimento de aproximadamente sessenta metros, medida da extensão do prédio, nesse espaço havia três bancos de concreto, um jardim e árvores. A outra área ficava ao fundo, sua metragem era semelhante à da frente, porém, o comprimento correspondia à metade, enquanto a largura era o dobro, nessa área havia bastante areia, um *play ground* e um local para banho coletivo de chuveiro.

A parte interna da EM era distribuída da seguinte forma: o prédio possuía dois pavimentos. No térreo havia um pátio, as salas das turmas de segundo e terceiro ano, banheiros das crianças, secretaria, cozinha, refeitório, biblioteca, e laboratório de informática. No andar superior havia outro pátio, as salas das turmas de pré-escola e primeiro ano, banheiros adaptados para crianças, sala de professores, banheiros para adultos, sala de coordenação e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dois pavimentos eram ligados, pela esquerda,

por uma escada com corrimão e degraus largos, e pela direita, por três lances de rampa com pouco declínio, também com corrimão.

Observamos que a sala de atividades do infantil V-A, manhã, era ampla, possuía ventilação natural através de combombós localizados na parede ao fundo. Paredes na cor amarela, teto branco, e piso industrial. A mesa da professora ficava logo após a porta, junto à parede à direita, de frente para o fundo da sala. As cadeiras e mesas das crianças foram organizadas de diferentes formas durante o período que observamos. A organização da decoração interna e disposição de outros mobiliários estavam como a descrição a seguir.

Na primeira parede, a porta localizava-se em uma extremidade, à esquerda havia um quadro, na altura das crianças, em tecido TNT, com medidas aproximadas de 70 cm x 90 cm, e identificado por “ROTINA”, ao lado, uma estante em aço, medindo aproximadamente 1,80m. Possuía seis estantes, na primeira superior não havia nada. Na segunda, tinha seis caixas em madeira de jogos pedagógicos. Na terceira, quatro potes feitos com garrafas pets contendo tampas de refrigerante em cores variadas. Na quarta, seis bonecas, duas negras e quatro brancas, todas vestidas, Na quinta havia oito carros em plástico. Na sexta, uma caixa plástica com peças de jogo de encaixe. Ao lado da estante, encontrava-se um armário em aço, com porta. Na segunda parede, ao centro havia um quadro branco com as medidas aproximadas de 1,00m x 1,20m. Na terceira parede, abaixo dos combombós tinha um alfabeto em letra bastão, cada letra ocupando uma folha de papel ofício em seu tamanho total, configuração retrato. Na quarta parede havia uma lousa verde, coberta com papel madeira, colado sobre esse uma decoração em EVA, contendo um bolo e doze balões, cada um representando um mês do ano, e esses continham as datas de aniversário de toda a turma.

Presenciamos a brincadeira, proporcionada pela docente, em diversos ambientes além da sala de atividades (pátio, corredores e área do parque). Avaliamos que embora a instituição não oferecesse muitas opções de diversidade na estrutura, houve a exploração das possibilidades de ambientes existentes.

Fazendo uma comparação acerca dos espaços do CEI e da EM, percebemos que o primeiro tinha muitas opções que poderiam ter sido explorados com a brincadeira, no entanto pouco foi explorado, já a segunda instituição, quase



não possuía locais destinados à atividade lúdica, mas a professora utilizou todas as opções possíveis, inclusive corredores.

Assim, podemos afirmar que os espaços são de grande importância, mas a garantia dessa atividade não está condicionada somente a sua existência, está mais atrelada ao significado que a professora lhe atribui.

#### **4.2.3 O brinquedo como recurso didático**

Consideramos que as duas unidades escolares dispunham de poucos brinquedos em relação à quantidade de alunos. Analisamos também, que necessitavam diversificar mais os objetos, visto que os disponíveis em estantes eram apenas bonecas, carros, baldes de praia e peças de construção.

Compreendemos que quanto maior forem as oportunidades exploratórias oferecidas para as crianças, maiores probabilidades terão de desenvolvimento.

No CEI, no horário do recreio não eram disponibilizados outros materiais, senão as três gangorras de plástico, desgastadas, que estavam na área de parque. Na sala de atividades, não presenciamos a utilização daqueles que estavam expostos.

Durante a quarta visita, houve um momento, no final de turno, que o aluno Bryan pegou um carrinho na estante, então a professora falou: “Guarda! Você sabe que o dia do brinquedo é sexta-feira.” Como nesse dia não estaríamos acompanhando, perguntamos para Cristiano Ronaldo, que estava próximo, como acontecia a brincadeira com os brinquedos. Ele respondeu: “Dia de sexta a tia deixa.” Continuamos indagando se nesse dia eles apenas brincavam ou se faziam tarefas gráficas. Ele falou: “Brinca e faz tarefa, mas a tarefa é pouca”.

Fica claro para nós que a sexta-feira ainda é vista como o dia do descanso escolar, ou seja, existe a compreensão de que apenas nesse dia da semana as crianças podem brincar.

Dessa forma, a brincadeira é percebida pela docente, como algo distante do currículo e aprendizado, havendo fragmentação do tempo das crianças entre aquilo que, na sua interpretação, era produtivo, no caso, a atividade gráfica, e o que não era, ou seja, o brinquedo.

Na EM, em todas as visitas, presenciamos as crianças brincando na sala de atividades com os poucos objetos destinados para esse fim. Percebemos que a professora planejou, e providenciou recursos, quando a atividade lúdica foi desenvolvida em outros ambientes. Sentimos a necessidade da presença de brinquedos no horário do recreio.

Avaliamos como atividade positiva, a confecção do próprio brinquedo. O planejamento foi pensado, porque Vanessa comentou na roda de conversas, que sua avó havia trazido do interior, uma boneca de pano para ela. As outras crianças ficaram curiosas em saber como era, então, a professora e elas combinaram que no dia seguinte iriam confeccionar esse brinquedo. Durante a conversa, houve resistência dos meninos, pois não queriam confeccionar bonecas. Entraram em consenso de que para os meninos seriam confeccionados bonecos.

No outro dia, a professora trouxe o material (algodão; lã; corpo em TNT, costurado, mas com uma abertura na cabeça para colocar o enchimento; cola quente; e canetas hidrográficas). Sentados em círculo, a docente orientou aos discentes sobre os procedimentos.

As crianças iniciaram fazendo o preenchimento do corpo com algodão, em seguida, juntamente com a professora, fecharam a abertura da cabeça com cola quente, depois escolheram a cor e tamanho da lã, e com a ajuda da docente, amarraram o molho de lã e fixaram com cola quente para representar o cabelo. Logo após, as crianças desenharam o rosto e roupas utilizando canetas hidrográficas. Para finalizar, cada um deu nome para seu brinquedo, brincou com ele na sala e levou para casa.

Essa atividade, além de oferecer mais uma opção para a brincadeira, colocou a criança na condição ativa, produtora de cultura, deu a ela a possibilidade de sentir-se capaz de construir. Contribuindo para o fortalecimento da autoestima, e outras elaborações cognitivas.

### **4.3 Análise sobre a participação das professoras durante as brincadeiras**

Pelo que foi possível presenciarmos no CEI, a atividade lúdica tinha pouca importância na prática escolar, o recreio, que era destinado para a brincadeira, não era pensado de maneira a proporcionar uma qualidade maior para a mesma. Na sala de atividades acontecia de forma muito inibida nos finais de turnos,

sem a presença da professora, e sem brinquedos. Entendemos que era uma forma de preencher o tempo ocioso.

Andrade (2002, p. 249) caracteriza o tempo ocioso presente nas instituições de Educação Infantil, da seguinte forma:

A espera é uma experiência vivida pela criança desde o momento que ela chega na creche, mesmo antes de entrar na sala até a hora de ir embora. É marcado por [...] tímidas e clandestinas brincadeiras. Nem sempre o motivo pelo qual se está esperando é conhecido pelas crianças.

Apenas em uma das visitas, observamos a docente participando de uma brincadeira junto às crianças, mas essa atitude tinha o objetivo de trabalhar um conteúdo, abordado posteriormente.

Consideramos que a movimentação das crianças pela sala era muito controlada. Diariamente, a professora distribuía objetos que seriam utilizados naquele dia, como por exemplo, livros didáticos e agendas. Quem era chamado não podia levantar-se para pegar seu material, esse era entregue ao primeiro do semicírculo, e passava de mão em mão, até chegar ao dono.

Estranhamos a atitude das crianças, pois quase sempre elas não questionavam e seguiam as orientações da professora. Algo que segundo Galvão (1995, p. 53) é contraditório, visto que, nessa faixa etária ainda está muito presente o personalismo (estágio de desenvolvimento infantil, definido de acordo com a teoria walloniana) caracterizado pela autoafirmação do indivíduo, e nesse processo:

A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobra, expulsar do eu o não-eu.

Observamos também, que quando alguma criança terminava a atividade gráfica, não tinha a permissão de levantar-se para mostrá-la à docente, pois escutava frases do tipo: “Eu chamei você aqui?”, “Já disse que é para ficar sentado que eu sei a hora de passar olhando”, “Eu só vou olhar de quem estiver sentado, quem estiver em pé, eu nem olho”.

Discordamos dessa prática tomando como base o pensamento de Galvão (1995), “Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e postura, um cenário corporal – o gesto precede a palavra”. Assim, compreendemos que o indivíduo nessa idade, ainda necessita

muito dos movimentos para estruturar seu pensamento, teoria que possivelmente era desconhecida pela docente.

Outro fato que chamou a nossa atenção foi a limitação da expressão oral dos discentes por parte da professora. Essa controlava aqueles, de forma que não falassem enquanto copiavam da lousa, que por sinal foi uma atividade bastante presenciada. A mesma usava frase, como por exemplo: “quem ficar bem caladinho termina igual comigo”, “fique calado, não dá para copiar e falar ao mesmo tempo”, “Deus não gosta de quem fala muito”.

Percebemos aqui, mais uma vez, a busca excessiva pelo silêncio e pela execução de atividades escritas, pouco significativas para a turma, onde era priorizada a cópia sem reflexão sobre o que estava sendo copiado, muitas vezes, sequer era lido para ela o que estava na lousa. Não bastando os apelos para que ficasse calada, usava Deus como forma de intimidá-la. Nesse contexto, ficou claro que a professora desconhece que de acordo com Vygotsky (1998), o ser aprende através da interação com o outro. Como também, que as instituições de ensino do Brasil através da Constituição Federal de 1988, devem ser laicas, ou seja, respeitar toda e qualquer pessoa independente do culto religioso, inclusive as que não acreditam em sua existência.

Outra forma de manter controle era através do monitoramento do comportamento. Para todos, no final do dia, era atribuída uma nota diária correspondente ao mesmo na agenda. Para a professora, esse está intimamente ligado à aquisição da aprendizagem. Corriqueiramente cenas semelhantes à relatada abaixo eram vistas.

Durante uma exposição oral de um conteúdo sobre os animais selvagens, Luís Fabiano estava sentado em seu lugar, brincando escondido com seu carrinho, no porta livros da mesa escolar. Ao perceber, a professora direcionou a pergunta para ele. “Por que dizemos que o leão é um animal selvagem?” A criança olhou para ela assustada e sem resposta. Logo veio novamente a fala da que perguntou, “Tá vendo, não se comporta, é por isso que não aprende nada”.

Percebemos que a professora, por saber que as crianças gostavam da hora do recreio, utilizava-se dele como instrumento para conseguir o cumprimento das atividades de escrita propostas, e também para controlar o comportamento

delas, pois durante as atividades avisava que só iam para o recreio aqueles que cumprissem toda a atividade, e tivessem bom comportamento.

Luís Fabiano, geralmente, terminava as atividades gráficas propostas após os outros, ele sempre era um daqueles a quem a ameaça de retirar o recreio era feita, durante a quarta visita, tivemos a ameaça concretizada. A criança ficou sentada na sala dos professores, durante os 20 minutos de recreio.

Mais uma vez, ficou evidente que a docente não compreendia que o ato de brincar era importante para o desenvolvimento infantil. Em nome do letramento, foi negado a Luís Fabiano o direito à brincadeira, o recreio era o único momento da rotina em que poderia brincar.

Observamos que, os momentos lúdicos que poderiam contribuir com o desenvolvimento, serviam de ferramenta para que a professora mantivesse a sala “quietinha”, pois, ainda que não cumprisse, fazia tortura psicológica com as crianças. Como o exemplo a seguir.

Era uma quarta-feira, aproximava-se a semana das crianças, a professora recebeu da secretaria, a programação para enviar para as famílias, porém antes de colar na agenda fez a leitura para elas.

Iniciou falando que só iam participar os que tinham se comportado, e continuou lendo item a item, e ao final de cada um falava frases do tipo, “Tá vendo como vai ser bom, mas vocês não vão ter nada disso, porque não sabem se comportar.” Ao final ela concluiu dizendo: “As meninas poderão vir todas, mas os meninos, somente Kaká e Ronaldinho. O restante vai entregar para a mãe dizendo que não vão poder vir, porque não sabem se comportar”.

No final desse dia, ao conversar informalmente com a docente, perguntamos para ela se iria permitir a participação de todas as crianças ou se manteria conforme prometeu para elas. Ela respondeu que sexta-feira liberaria para todas, era só para melhorarem o comportamento.

No nosso retorno para a instituição após a semana da criança verificamos com algumas das que não iriam participar, e de fato, todas estiveram presentes.

Presenciamos outra prática, que também identificamos como imprópria para essa faixa etária. Próximo a um canto da sala havia uma cadeira temida pelos alunos, era a cadeira do pensamento. Todos os dias, diante de alguma atitude

infantil que a professora julgasse inadequada, a mesma fazia a ameaça de colocar a criança sentada no referido local.

Enquanto estivemos em sala, não foi cumprida a ameaça, mas sempre que a mesma era feita, as destinatárias dela faziam a vontade da regente.

Em nossa análise, a professora deveria ter o compromisso de estimular as crianças a serem críticas e questionadoras, a exercerem seus direitos garantidos na CF e na proposta pedagógica da instituição. Porém fazia o contrário, preparava-as para serem submissas. Nosso entendimento é reforçado por Andrade (2002, p. 192), que ao utilizar-se do pensamento de Foucault (1987) afirma:

As técnicas de modelação, manipulação e treinamento do corpo utilizadas pelo poder disciplinar, ao contrário do que possa parecer, não destroem o indivíduo, fabricam-no. Ao tomar o corpo do indivíduo como objeto e instrumento, produz subjetividade, torna-o dócil e submisso, atento aos sinais e às ordens que devem ser obedecidos automaticamente.

Avaliamos que as crianças do CEI além de terem presenciado pouco a brincadeira, ainda vivenciaram rotinas de controle e castigos, que em nada contribuem para um desenvolvimento saudável.

Na EM, quanto aos tipos de brincadeiras propostas pela professora, constatamos que os momentos lúdicos faziam parte da rotina escolar, inclusive das atividades de letramento. Poucas, não foram apresentadas de forma lúdica. Percebemos que houve planejamento das mesmas, no sentido de preparar o espaço, e providenciar recursos para que as brincadeiras livres ou dirigidas acontecessem. Percebemos em suas ações, a compreensão sobre as funções lúdicas e educativas do brinquedo, discutidas por Kishimoto (2011, p. 41).

Durante as brincadeiras livres, a professora fornecia os materiais a serem utilizados, como: massa de modelar, bonecas, carros, jogos de construção, ou baldes de praia. Ela também se envolvia nesses momentos, de maneira que sua presença era aceita pelo grupo.

Nas atividades dirigidas, a docente participou ativamente, incentivando a participação das crianças, e ensinando regras das brincadeiras de movimento como amarelinha e estátua. O pensamento da mesma era semelhante ao de Wallon (2007), quanto a trazer os jogos de regras para a rotina, pois para ela, as crianças aprendiam através das vivências nas brincadeiras, essas atividades ajudavam-nas a compreenderem a necessidade do uso de regras nas situações reais do cotidiano.

Vimos que na sexta-feira, as crianças traziam brinquedos de casa para a escola, então, em conversa com a professora, ela falou que permitia por compreender que era um momento sociocultural, em que os discentes socializavam entre elas experiências pessoais com o objeto, e era uma oportunidade para conhecerem brinquedos diferentes.

Comparando o CEI e a EM, podemos perceber que a professora da EM, oferecia, através da brincadeira, diferentes experiências para as crianças, ela envolvia-se nas mesmas, adotando uma postura sempre de escuta, e diante dos conflitos, dentro ou fora dessa atividade, buscava meios para que elas próprias encontrassem a solução. A turma era tranquila, não havia a necessidade de controle rígido do comportamento dos discentes por parte da professora.

Enquanto que a docente do CEI, quase não ofereceu momentos lúdicos, com exceção do recreio, necessitando, disputar a atenção dos discentes com o desejo deles de brincar durante a execução das atividades gráficas, que ela jugava importantes. Como consequência, associava esse comportamento à indisciplina, e adotava posturas de controle ultrapassadas, causando um clima de tensão na sala.

#### **4.4 Análise sobre a aceitação das crianças quanto às brincadeiras propostas pelas professoras**

No CEI percebemos, que por apenas uma vez a brincadeira foi proposta pela docente, brincaram de telefone sem fio, com a finalidade pedagógica de introduzir o conteúdo, os meios de comunicação. Foi bem aceita pelos estudantes, mas ao atingir o objetivo foi encerrada pela proponente, mesmo diante do desejo infantil de continuar brincando.

Era notória a proibição da atividade lúdica dentro de sala. Com frequência, escutávamos da professora, as expressões: “não está na hora”, “agora não, só no recreio”, “deixe para brincar no recreio”, quando as crianças espontaneamente, iniciavam alguma brincadeira durante outra atividade proposta, ainda que tivesse apenas aguardando os outros concluírem.

Compreendemos que a docente não tinha um olhar atento às necessidades que as crianças, subjetivamente, apontavam para ela. Diante da pouca oferta de brincadeira àquelas, foi possível percebermos a insatisfação de algumas, justamente pela ausência da mesma, através de pequenas atitudes

sinalizaram por diversas vezes que necessitavam de um tempo maior para brincar. Ficou claro ao demorarem retornar do recreio para a sala; em brincarem com o brinquedo escondido; e em levantarem-se das cadeiras para brincar no fundo da sala em momentos não permitidos.

Podemos afirmar que, no CEI tivemos certa dificuldade para identificarmos a aceitação das crianças sobre as brincadeiras propostas pela professora, pois, essa, pouco proporcionou a vivência de tal atividade para os discentes, apenas uma vez. O que se tornou mais evidente foi a necessidade que os mesmos sentiam devido a sua ausência.

Na EM, as brincadeiras propostas pela professora, geralmente eram bem aceitas pelas crianças. Essas também faziam a proposição de atividades e eram acolhidas por aquela. Percebemos que ela estava sempre atenta, conhecia as preferências dos discentes e identificava as necessidades coletivas do grupo, ou particulares de um dos participantes. Por exemplo, a confecção da boneca de pano, nasceu da curiosidade da turma, ao saberem durante a roda de conversas, que uma colega tinha esse objeto em casa.

Observamos durante a segunda visita, que enquanto os discentes brincavam foi possível percebermos que conforme afirma Wallon (2007), as fases do jogo não são estanques, pois vimos que embora vivenciassem a quarta fase, jogos de fabricação, com um brinquedo de peças de encaixe, duas crianças construíram a fachada de uma casa, puseram à frente de um espaço que demarcaram, pegaram outras peças para simbolizar os móveis, e iniciaram uma brincadeira de mãe e filha. Então podemos dizer que de fato, estavam presentes as fases ficção e fabricação.

Consideramos que havia um elo de amizade e confiança entre a regente e a turma. Na nossa análise, esses elementos deram abertura para o diálogo, no qual as opiniões de todos eram aceitas. Quando alguma criança negava-se a participar de uma atividade, a professora conversava em particular com a mesma, descobria a dificuldade e junto com ela, resolvia o problema.

Um exemplo foi no dia do banho de chuveiro, a criança Messi, que estava faltando há alguns dias, negou-se a participar. Ao conversarem ela descobriu que ele, por desconhecer o agendamento da atividade, não tinha levado a sunga de banho para a EM, como também, não estava usando cuecas, então a mesma



sugeriu para ele que usasse uma peça reserva que tinha dentro do armário. Esse aceitou e envolveu-se na brincadeira.

As crianças, em geral, necessitam que seus professores as percebam, esses devem apurar mais seu olhar, principalmente, sobre aquelas que são muito caladas, ou quase nem se mexem. Pois, entendemos que por traz de uma atitude de silêncio, muitas vezes encontra-se uma necessidade a ser atendida, ou até mesmo uma denúncia.

No próximo capítulo, trataremos das Considerações Finais, na qual foi ressaltada a importância da realização da pesquisa, apontando o que foi possível alcançar e a indicação de pesquisas futuras com essa temática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios, que observamos, para a professora de pré-escola, consiste em manter o equilíbrio entre proporcionar ambientes educacionais favorecedores de aprendizagens através da brincadeira, e oferecer espaços na rotina, para que seja possível trabalhar o letramento com os discentes.

Nossa pretensão é que de fato as crianças tenham contato com a cultura escrita, que as instituições possam incentivar o gosto delas pela aquisição dessa. Porém nosso temor é que isso signifique em alfabetização para discentes do infantil V, tomando gradativamente os espaços da rotina destinados à brincadeira. Com esse pensamento apresentamos nossas impressões sobre a pesquisa.

Percebemos que manter a pré-escola funcionando dentro de um Centro de Educação Infantil (CEI), não significa dizer que está sendo garantido o direito de brincar aos discentes. Pois, a compreensão, por parte da docente, de que a atividade lúdica para crianças nessa faixa etária é importante para o desenvolvimento infantil, perpassa por questões que não dizem respeito apenas ao espaço físico onde essa trabalha.

Observamos que o vínculo empregatício da profissional na rede municipal agrega significado a sua prática, pois, garante ou não a lotação para a docente. Ou seja, a professora efetiva pode escolher: escola, etapa de ensino ou série para lotar-se, conseqüentemente, estabelece identidade com a instituição, e mantém uma sequencia na participação das formações continuadas e em contexto. Contribuindo para a sua construção enquanto profissional. Já a substituta, não possui essa opção de escolha, assim, lota-se onde existem vagas, e não tem a garantia de que no próximo semestre estará com a mesma lotação.

Acreditávamos a princípio, que, no CEI, presenciáramos mais brincadeiras que na EM, por essa sofrer maior influência do Ensino Fundamental, no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, que aquele. Porém, o resultado foi o inverso da nossa hipótese.

Nos casos investigados, ficou claro para nós, que as duas professoras tinham entendimentos diferentes sobre as contribuições do brincar para a criança. Compreendemos que suas concepções sobre o assunto, foram fundamentais para assumirem postura de valorização ou não da atividade lúdica nos espaços educacionais.

A professora do CEI não percebia o espaço escolar, como local para a brincadeira, pois mantinha um rígido controle dos movimentos das crianças. A mesma dizia-se compreender que não deveria antecipar conteúdos da etapa de ensino seguinte, mas, sentia a necessidade de alfabetizar seus alunos.

Entendemos dessa forma, que não considerava o jogo como algo importante para que os discentes adquirissem e consolidassem aprendizagens.

A professora da EM proporcionou mais atividades lúdicas, ao explorar além da sala de atividades outros ambientes da escola, utilizando grande parte do tempo pedagógico, demonstrou, portanto, que compreendia a importância daqueles momentos para o desenvolvimento das crianças.

Tivemos clareza que as educadoras tinham preocupação com o letramento de seus alunos. E de acordo com a compreensão de cada uma sobre Educação Infantil, esse processo foi conduzido. Sendo utilizado, nas duas instituições, um tempo significativo com atividades destinadas a esse fim.

No CEI, o tempo de alfabetização, durante nossa observação, superou o da ludicidade. Essa quase não era percebida na sala de atividades. Por diversas vezes foi iniciada pelas crianças, mas foi interrompida pela professora.

A brincadeira livre foi consentida, com exceção do recreio, em finais de turnos e sem uso de brinquedos, como forma de ocupar um espaço ocioso na rotina. A brincadeira dirigida pela professora também foi pouco presenciada.

As crianças, através de suas ações, reivindicavam os momentos de jogos, ao brincar com um brinquedo escondido por baixo da mesa, ao demorar a retornar para sala após o intervalo, ou ao estabelecer situações de brincadeira com algum colega, sem a permissão da docente.

Na EM o tempo destinado ao jogo foi superior ao de letramento, sendo que grande parte das atividades direcionadas a esse, tinha a atividade lúdica como suporte pedagógico.

Percebíamos que as brincadeiras, livres e direcionadas, tinham lugar dentro da rotina de atividades diárias das crianças da EM, pois havia planejamento para a sua execução. Percebemos também que os discentes expressavam confiança na docente, tinham participação na escolha das atividades, podiam, inclusive, modificar o que havia sido planejado para o dia, ao preferirem alguma experiência que não estivesse no planejamento.

A professora demonstrou muita atenção às falas dos discentes, pois eles apresentavam suas necessidades, que direcionavam e/ou modificavam o plano de aula da turma.

Percebemos que nas duas instituições, os brinquedos existentes além de pouco diversificados, eram insuficientes para atenderem a quantidade de crianças matriculadas nas turmas.

Sobre as observações feitas sobre o letramento, podemos afirmar que existia a tentativa, por parte das docentes dos dois locais de pesquisa, de antecipação da alfabetização nas salas de Infantil V, porém o que havia de diferente eram as metodologias empregadas, e essas traziam à tona a compreensão que cada uma tinha sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Sugerimos que essa pesquisa sirva como ponto de partida para outras investigações, ao levar em consideração a troca de experiências, com foco no brincar, entre professores de pré-escola. Outra possibilidade é pesquisar acerca reflexão do professor sobre sua prática lúdica, a partir da percepção do aluno.

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria interessante uma pesquisa sobre a troca de experiências entre professores sobre o brincar, afinal, identificamos esse fato como algo que pode ser valorizado entre elas. Assim, torna-se curioso saber mais sobre o aperfeiçoamento profissional das docentes. Nesse sentido, seriam investigadas as boas experiências em sala, assim como, as experiências não exitosas, pois também trazem aprendizagens valiosas.

Uma segunda sugestão de continuidade seria pesquisar como o professor reflete sobre sua prática lúdica, até que ponto isso afeta seu planejamento, se ele considera esse ato relevante, se as instituições oferecem as condições e motivações para que haja essa reflexão e como as crianças sentem essas mudanças. Indicamos que sejam feitas entrevistas com os discentes, para saber o que elas mais gostam de fazer, como brincam, como o professor interage com elas e como a professora vivencia as experiências com as mesmas na sala de atividades. Enfim, sistematizar uma pesquisa sobre a repercussão dessa prática de reflexão a partir do olhar da criança, com o subsídio reflexivo do professor da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 09 Nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011. 144p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação do Ceará (SEDUC). Programa Alfabetização na idade certa. [online]. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Sistema Permanente de avaliação da Educação do Ceará. [online] Disponível em <<http://www.spaece.caedufjf.net>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; FREITAS, Maria da Glória Feitosa. **Modos de Brincar, Lembrar e Dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Cultura Lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

GOMES, Maria Regiane Vidal Costa Simonetti. **Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de educação infantil.** Composição da obra **Modos de Brincar, Lembrar e Dizer: discursividade e subjetivação.** Fortaleza: Edições UFC, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo. Pioneira: 1998.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo. Cortez: 2011.

MACEDO, Roberto Sidei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009

MOYLES, Janet R.; *et al.* **A excelência no brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Georgia Albuquerque de Toledo. **Entre saberes e brincadeira.** Composição da obra *Cultura Lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo.* Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE A

### Termo de consentimento

Eu, Joana Diógenes Saldanha Irineu, estou realizando uma pesquisa chamada: A percepção da professora de pré-escola acerca da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, cujo objetivo geral é observar as práticas pedagógicas analisando como as brincadeiras são proporcionadas nos espaços institucionais para crianças do infantil V, e perceber a relevância que a docente atribui à mesma como base para o desenvolvimento do ser.

O objetivo inicial é identificar os tempos, espaços e recursos destinados à brincadeira dentro da rotina de atividades das crianças; bem como especificar os tipos de brincadeiras propostas pela professora, observando aceitação das crianças sobre as brincadeiras propostas. Dessa forma ficará mais precisa uma análise dos dados coletados, que darão suporte para a sistematização e escrita dos resultados da pesquisa. O produto final desse trabalho irá constituir-se de referencial teórico e prático para pesquisadores de áreas ligadas à educação.

Serão realizadas observações, registros fotográficos, filmagens, conversas informais com crianças e entrevista com professoras. As informações serão registradas em diário de campo, gravador de voz e câmera filmadora. Com estas informações gostaria de solicitar sua autorização para serem divulgados os dados da pesquisa em futuros trabalhos de fins acadêmicos.

É necessário esclarecer que:

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
2. A identificação de todos os envolvidos poderá ser divulgada em trabalhos acadêmicos conforme a aceitação do participante;
4. Que poderá desistir de participar da pesquisa sem obter qualquer tipo de prejuízo;
5. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
6. Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá a qualquer tempo comunicar-se com a pesquisadora, Joana Diógenes Saldanha Irineu, aluna do curso de Docência na

Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), residente à Rua Joaquim Jerônimo, 559, bloco: 15, apartamento: 02. Bairro: Maraponga; fone: (85) 8828-3608 e e-mail: joanadiogenes@hotmail.com.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de outubro de 2014.

---

Assinatura do(a) sujeito da pesquisa

---

Assinatura do(a) responsável legal pela criança

---

Assinatura de uma testemunha

---

Assinatura da pesquisadora



## APÊNDICE B

### Roteiro para a entrevista

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo é professora do município de Fortaleza?
3. Há quanto tempo está trabalhando com turmas de Educação Infantil?
4. Já participou de cursos de formação continuada em Educação Infantil?
5. Além de professora, já teve outras experiências na educação?
6. Quais documentos oficiais você conhece, que oficializam a Educação Infantil como um direito da criança?
7. Quais linhas pedagógicas você conhece? Qual a que você aplica?
8. De que forma as brincadeiras estão presentes na sua sala do Infantil V?
9. Quais os momentos reservados para as brincadeiras livres na rotina de atividades das crianças?
10. Você percebe algum desenvolvimento no aspecto cognitivo da criança por meio do brincar?
11. Como você trabalha o letramento com o agrupamento de crianças do Infantil V?
12. No seu ponto de vista, quais são as melhores formas de ensinar a criança a ler e escrever?
13. Ocorre a presença da brincadeira nas aulas de leitura e escrita? Como se dá esta interseção?
14. Ocorre algum tipo de cobrança da gestão da educação, por parte da dessa instituição educacional ou do Distrito de Educação, em relação aos alunos aprenderem a ler e a escrever?
15. Como você percebe que os gestores avaliam os momentos das brincadeiras livres?
16. Há algum impedimento ao brincar no espaço educacional?
17. Que contribuições as brincadeiras trazem para o desenvolvimento infantil?
18. Qual a importância que você atribui ao brincar na Educação Infantil?