

INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
- CAMPUS ITAPINA

CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIZELIA FERNANDA SILVA MEDEIROS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

COLATINA

2022

GIZELIA FERNANDA SILVA MEDEIROS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Kátia Silene Zorthêa.

COLATINA

(Biblioteca do Campus Itapina)

M488p Medeiros , Gizelia Fernanda Silva .

Práticas pedagógicas em alfabetização e letramento na educação infantil /
Gizelia Fernanda Silva Medeiros . - 2022.
65 f..

Orientador: Kátia Silene Zorthêa

TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina,
Licenciatura em Pedagogia, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Zorthêa, Kátia
Silene . II. Título III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 370

Bibliotecário/a: Débora do Carmo de Souza CRB6-ES nº 031



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CAMPUS ITAPINA

Rodovia BR-259, Km 70, Zona Rural, Colatina, CEP 29709-910
Tel (27) 3723-1221 Fax (27) 3723-1244

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Licenciatura em Pedagogia

Autora: Gizelia Fernanda Silva Medeiros

Orientadora: Profª MSc Kátia Silene Zorthêa

Aprovada pela Banca Examinadora como parte das exigências do componente curricular de Monografia II, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Itapina*.

Profª MSc. Kátia Silene Zorthêa
Presidente

Profa MSc. Carla Rejane de Paula Barros
Caetano Membro interno

Profa Dra. Flávia Nascimento
Ribeiro Membro interno

Colatina (ES), 12 de dezembro de 2022.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 14/12/2022

FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC N° 2/2022 - ITA-CCLP (11.02.24.01.08.02.09)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/12/2022 18:00)

CARLA REJANE DE PAULA BARROS CAETANO

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
ITA-CCLP (11.02.24.01.08.02.09)

Matricula: 1080272

(Assinado digitalmente em 14/12/2022 15:54)

FLAVIA NASCIMENTO RIBEIRO

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
REI-DAEST (11.02.37.13.10)

Matricula: 1630240

(Assinado digitalmente em 14/12/2022 10:19)

KATIA SILENE ZORTHEA

*PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E
TECNOLOGICO ITA-CCLP (11.02.24.01.08.02.09)*

Matricula: 2728324

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: **2**, ano: **2022**, tipo: **FOLHA DE APROVAÇÃO-TCC**, data de emissão: **14/12/2022** e o código de verificação: **5b47888c5f**

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Colatina, 14 de Dezembro de 2022.

Gizélia Fernanda Silva Medeiros

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que me deu forças para chegar até aqui e nunca desistir da minha caminhada.

Ao meu esposo Cláudio e aos meus filhos Alice e Miguel, por estarem próximos, entendendo minha ausência nos momentos de estudo, incentivando e acreditando que sou capaz de realizar meus sonhos.

Estendo a gratidão aos meus pais que fizeram o que estavam ao seu alcance para que eu prosseguisse com meus estudos.

A minha orientadora Kátia Silene Zorthêa, pela paciência e dedicação durante minha caminhada, trazendo contribuições riquíssimas para minha vida pessoal e profissional, fortalecendo em mim a vontade de ser um ser humano melhor.

Aos meus colegas de turma, que cultivei ao longo desses anos.

A todos os professores que ao longo da minha formação foram inspirações e exemplos de determinação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta com a realização desse sonho.

EPÍGRAFE

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

(Albert Einstein)

RESUMO

O presente trabalho se pauta pela busca em saber como a escola pode promover a alfabetização e o letramento, por meio de práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento da criança. Este trabalho parte da hipótese de que as práticas docentes interferem diretamente no desenvolvimento e no sucesso da criança durante esse processo e, por isso, devem estar interligadas com a aprendizagem da leitura e a escrita. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e identificar práticas pedagógicas na Educação Infantil que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, o estudo se pauta pela busca em saber como as práticas docentes podem auxiliar a criança na aquisição do conhecimento sobre a língua escrita. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, coletou dados das práticas docentes de alfabetização e letramento na Educação Infantil, que se encontram em duas dissertações, sendo: Lima (2010) e Silva (2016). A partir dos resultados obtidos, percebe-se que há muitas formas de se ensinar, contudo uma prática de ensino voltada para a alfabetização de forma lúdica, com atividades que envolvem jogos e brincadeiras a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, favorece o desenvolvimento da aprendizagem da escrita alfabética.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

The present work is guided by the search to know how the school can promote literacy and literacy, through pedagogical practices that help the child's development. This work is based on the hypothesis that teaching practices directly interfere with the development and success of the child during this process and, therefore, must be interconnected with learning to read and write. This research has the general objective of analyzing and identifying pedagogical practices in Early Childhood Education that help the teaching and learning process. It is a qualitative research, the study is guided by the search to know how teaching practices can help the child in the acquisition of knowledge about the language, through a bibliographical research, collecting data of teaching practices in literacy and literacy in Education Children that are found in two master's dissertations, Lima (2010) and Silva (2016). From the results obtained, it is clear that there are many ways of teaching, however, a teaching practice aimed at literacy in a ludic way, with activities that involve games and activities based on the reading of different textual genres, favors the development of learning alphabetic writing.

Keywords: Child education; Literacy; literacy

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de produções relacionadas a Educação Infantil e alfabetização da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte temporal de 2010 a 2020 ----- 17

Tabela 2 – Levantamento das produções relacionadas a Educação Infantil e alfabetização encontradas no *Scientific Electronic Library Online* - SciELO, com recorte temporal de 2010 a 2020 ----- 20

Tabela 3 – Levantamento das produções relacionadas a Educação Infantil e alfabetização encontradas no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES, com recorte temporal de 2010 a 2020 -----24

QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Dissertações selecionadas para análise ----- | 27 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS | 14 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO: PRÁTICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 28 |
| 3.1 | DESENVOLVIMENTO E INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA | 28 |
| 3.2 | O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO | 35 |
| 3.3 | PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 40 |
| 4 | PERCEPÇÕES SOBRE AS PESQUISAS ANALISADAS | 45 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 58 |
| 6 | REFERÊNCIAS | 60 |

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos, as reflexões sobre alfabetização têm mostrado que a aquisição da escrita é um processo complexo e multifacetado. Assim, é importante levar em consideração a especificidade do ensino da leitura e da escrita, ou seja, a aquisição do código alfabético, bem como as práticas de letramento (SOARES, 2003).

A alfabetização e o letramento devem fazer parte da Educação Infantil e de acordo com Magda Soares (2009), as crianças devem ter acesso às atividades que permitam a introdução do sistema alfabético. Acredita-se que o processo de alfabetização das crianças ocorra naturalmente, com propostas de construção da leitura e da escrita por meio de atividades significativas (MONTEIRO, 2010, pág.10).

Na Educação Infantil podemos trabalhar de forma prazerosa, para que este espaço favoreça a aprendizagem. Almeida (2003) destaca:

[...] A verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais – necessidade de saber, de explorar, de viver -, a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança (pág.24).

As práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e letramento estão diretamente ligadas ao processo de desenvolvimento das crianças e nem sempre são utilizadas na Educação Infantil. É necessário que a criança seja envolvida em um ambiente onde se sinta integrada e que suas necessidades sejam atendidas enquanto um ser em desenvolvimento.

Dessa forma, o estudo se pauta pela busca em compreender como a escola pode promover a alfabetização e o letramento, por meio de práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento da criança. Este trabalho parte da hipótese de que as práticas docentes interferem diretamente no desenvolvimento e no sucesso da criança durante esse processo e, por isso, devem estar interligadas com a aprendizagem da leitura e a escrita, desde a educação infantil.

O objetivo geral dessa produção é analisar e identificar práticas pedagógicas na Educação Infantil que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos

que uma prática diferenciada, que vise o “alfabetizar-letrando” desde a Educação Infantil, proporciona às crianças a aquisição da leitura e da escrita.

É uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Sua construção baseou-se na seleção de duas dissertações de mestrado: Lima (2010) e Silva (2016), em que as autoras observaram, cada uma, as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na Educação Infantil em diferentes contextos escolares. Dessa forma, optou-se pela metodologia da Análise de Conteúdo, segundo Bardin, para a escolha das categorias analíticas.

Por sua vez, o referencial teórico baseou-se, principalmente, em Vygotsky (1998) e Piaget (1994), entre outros. Todos os autores trouxeram importantes reflexões sobre as práticas pedagógicas, de forma geral, e para as categorias analisadas de forma específica.

Enfim, a escola precisa promover, desde a Educação Infantil, a inserção das crianças no mundo da escrita, por meio de práticas que favoreçam um processo de alfabetização prazeroso e competente.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos deste trabalho, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Essas escolhas justificam-se tendo em vista a mudança do panorama social mundial em que se coloca o contexto da pandemia do novo Coronavírus, que começou no início do ano de 2020. As escolas e instituições de ensino, bem como outros tipos de estabelecimentos, foram obrigadas pelo governo a se manterem fechadas como medida de proteção e para evitar aglomerações, conseqüentemente diminuindo o número de casos no Brasil e no mundo.

Por sua vez, a literatura pode ser uma forte produtora/fornecedora de tais informações, quando o pesquisador interroga de forma crítica, ultrapassando as fronteiras da mera repetição. De acordo com Caleffe e Moreira (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado [...] A pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com a revisão ou a resenha bibliográfica, pois a pesquisa bibliográfica por si só é um tipo de pesquisa, enquanto a revisão ou resenha bibliográfica é um componente obrigatório de todo e qualquer tipo de pesquisa (pág. 74).

Com relação às fontes de pesquisa, utilizou-se prioritariamente teses, dissertações e livros. As informações foram buscadas por meio da internet, nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, - Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Os descritores “Educação Infantil; Alfabetização; Letramento” foram utilizados em todas as buscas. A busca foi limitada aos anos de 2010 a 2020 de forma a focar nos estudos mais atuais realizados sobre o tema.

Na busca por estudos que tratassem acerca da temática, realizou-se um levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram “Educação Infantil; Alfabetização; Letramento” em todas as buscas. O recorte adotado seguiu uma delimitação específica e foi adotado com base nos trabalhos encontrados que tinham relação direta com a temática.

Dessa maneira a Tabela 1 apresentada abaixo, refere-se às informações encontradas no site da BDTD relacionadas à temática. A pesquisa foi realizada entre os dias 19 e 20 outubro de 2021. Todavia, ao pesquisar os descritores “Educação Infantil; Alfabetização”, encontramos 284 trabalhos, dos quais 08 tinham a possibilidade de ser relevantes para a nossa pesquisa.

No banco de dados da SCIELO, poucos estudos referentes à temática foram encontrados. Por esse motivo, foram inseridos os mais relevantes na Tabela 2, totalizando 06 estudos. Vale destacar que o levantamento de dados foi realizado no dia 20 de outubro de 2021 e que o recorte temporal realizado corresponde ao período de 2010 a 2020.

Por sua vez, ao pesquisar no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes os descritores, apareceu um quantitativo muito grande de estudos. O levantamento de dados foi realizado no dia 20 de outubro de 2021. Um total de 1.279 estudos foram encontrados, no entanto, nem todos abordavam diretamente sobre o assunto. Desse modo, escolheu-se 07 produções, com recorte temporal de 2010 a 2020 para constar na Tabela 3.

Os trabalhos pesquisados nos bancos de dados formaram a base para a escolha do material a ser analisado. Além das escolhas nos bancos de dados, foi utilizada bibliografia que fundamentou a base teórica deste trabalho, e que se constituiu em material indispensável para a interpretação dos resultados.

Seguem as tabelas com as seguintes informações: descritores; título do estudo; autor; universidade; local de publicação; país de origem; ano; tipo de literatura e área do conhecimento.

Tabela 1 – Levantamento das produções na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte temporal de 2010 a 2020

| Banco de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | | | | | | | | |
|---|---|-------------------------------|--|---------------------|----------------|------|--------------------|---|
| DESCRITORES | TÍTULO DO ESTUDO | AUTOR (ES) | UNIVERSIDADE | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | PAÍS DE ORIGEM | ANO | TIPO DE LITERATURA | ÁREA DE CONHECIMENTO |
| Alfabetização; Educação Infantil | Perspectivas de letramento e alfabetização nas práticas curriculares de Educação Infantil | FREITAS, Maria de Oliveira | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | Brasil | 2013 | Dissertação | CNPQ Ciências Humanas Educação Ensino-Aprendizagem |
| Alfabetização; Educação Infantil | Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino | LIMA, Amara Rodrigues de | Universidade Federal de Pernambuco | Recife | Brasil | 2010 | Dissertação | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Eventos de letramento da Educação Infantil | FARIA, Giselle Pereira Campos | Universidade Federal de Goiás | Catalão | Brasil | 2017 | Dissertação | Ciências Humanas Educação |

| | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------|--------|------|-------------|----------|
| | na rede municipal de Goiânia | | | | | | | |
| Alfabetização; Educação Infantil | Leitura e escrita na Educação Infantil: as configurações da prática pedagógica | DRUZIAN, Ângela | Universidade Estadual Paulista | Rio Claro | Brasil | 2012 | Dissertação | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Os tempos e os espaços da leitura e escrita na Educação Infantil | SILVA, Melina | Universidade Estadual de Campinas | São Paulo | Brasil | 2020 | Dissertação | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte | AVILA, Fernanda Cecília Farias de | Universidade Federal de Minas Gerais | Belo Horizonte | Brasil | 2017 | Dissertação | Educação |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|--|----------------|--------|------|-------------|--------------------------------------|
| Alfabetização; Educação Infantil | A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização e cultura lúdica | NOGUEIRA, Gabriela Medeiros | Universidade Federal de Pelotas | Pelotas | Brasil | 2011 | Tese | CNPQ Ciências Humanas Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância | SILVA, Daniela Violin da | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Bauru | Brasil | 2016 | Dissertação | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Alfabetização e letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma | SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de | Universidade Federal de Minas Gerais | Belo Horizonte | Brasil | 2016 | Dissertação | Educação |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|------------|--------|------|-------------|----------|
| | instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa | | | | | | | |
| Alfabetização; Educação Infantil | Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na Educação Infantil | SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia | Universidade Estadual Paulista | São Paulo | Brasil | 2010 | Dissertação | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de professoras participantes do curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa | SILVA, Maria da Conceição Lira do | Universidade Federal de Pernambuco | Pernambuco | Brasil | 2019 | Dissertação | Educação |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------------|----------|--------|------|-------------|-----------------------------------|
| Alfabetização; Educação Infantil | Práticas de letramento na Educação Infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal | SOUSA, Francisca Leandra Egito | Universidade de Brasília | Brasília | Brasil | 2015 | Dissertação | Desenvolvimento Humano e Saúde |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------------------|----------|--------|------|-------------|-----------------------------------|

Fonte: Próprio Autor.

Tabela 2 – Levantamento das produções encontradas no *Scientific Electronic Online* - SciELO, com recorte temporal de 2010 a 2020

| Banco de dados: SCIELO | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|--------------------------------------|----------------|------|--------------------|----------------------|
| DESCRITORES | TÍTULO DO ESTUDO | AUTOR (ES) | UNIVERSIDADE | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | PAÍS DE ORIGEM | ANO | TIPO DE LITERATURA | ARÉA DE CONHECIMENTO |
| Alfabetização; Educação Infantil | Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das | MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do | Universidade Federal de Pernambuco | Revista Brasileira de Educação | Brasil | 2020 | Artigo | Educação |

três versões da
Base Nacional
Comum Curricular

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|---|--------|------|--------|----------|
| Alfabetização; Educação Infantil | Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética | ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito | Universidade Federal de Pernambuco | Educação em Revista | Brasil | 2020 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil | MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves | Universidade Federal de Pernambuco | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos | Brasil | 2016 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras | NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares | Universidade Federal de Belo Horizonte | Revista Brasileira de Educação | Brasil | 2015 | Artigo | Educação |

diferentes

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|------------------------|--------|------|-----------------------|----------|
| Alfabetização; Educação Infantil | Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública | BELINTANE, Claudemir | Universidade de São Paulo | Educação e Pesquisa | Brasil | 2011 | Relato de Pesquisa | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras | MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS; Margarida Alves | Universidade Federal de Minas Gerais | Educação em Revista | Brasil | 2020 | Artigo | Educação |

Fonte: Próprio Autor.

Tabela 3 – Levantamento das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, com recorte temporal de 2010 a 2020

| Banco de dados: CAPES | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|----------------------------------|----------------|------|--------------------|----------------------|
| DESCRITORES | TÍTULO DO ESTUDO | AUTOR (ES) | UNIVERSIDADE | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | PAÍS DE ORIGEM | ANO | TIPO DE LITERATURA | ÁREA DE CONHECIMENTO |
| Alfabetização; Educação Infantil | Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar | MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de | Pontifícia Universidade Católica de Campinas | Revista de Educação PUC-Campinas | Brasil | 2020 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da educação infantil sobre esses processos? | KLUG, Jéssica Trainotti; NAZARIO, Roseli | Universidade Federal de Santa Catarina | Revista Zero a Seis | Brasil | 2016 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Desenho na Educação Infantil: a importância sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a | SANTOS, Rodrigo Otávio dos; RADVANSKEI, Sonia de Fátima; BACHMANN, Vanessa da Silveira | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí | Cadernos Cajuína | Brasil | 2018 | Artigo | Educação |

alfabetização

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--------------------|--------|------|--------|----------|
| Alfabetização; Educação Infantil | Políticas públicas, formação de professores e práticas de alfabetização e letramento | MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Laplage em Revista | Brasil | 2018 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Entendendo os espaços na Educação Infantil: um relato de experiência | FREITAS, Rosaura Ferreira da Silva de; CHIRICO, Iguaracy Simões Loureiro | | Revista Aleph | Brasil | 2014 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: o que dizem as educadoras? | SILVA, Marta Regina Paulo da; FRANCESCHINI, Luciene | Universidade Municipal de São Caetano do Sul | Dialogia | Brasil | 2019 | Artigo | Educação |
| Alfabetização; Educação Infantil | Em cena: a criança pequena e seu processo de alfabetização | BRAGAGNOLO, Adriana | Universidade de Passo Fundo | Espaço Pedagógico | Brasil | 2018 | Artigo | Educação |

Fonte: Próprio Autor.

A metodologia utilizada para a seleção, leitura e escolha dos trabalhos científicos está vinculada ao método proposto por Laurence Bardin, em *Análise de Conteúdo*. Bardin (2016) discute e sugere como organizar a análise de conteúdo a partir de três diferentes níveis, sendo eles a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Respectivamente, no primeiro é feita a seleção dos documentos. Essa fase consiste em organizar os materiais que serão utilizados na pesquisa. É também uma fase de intuições e corresponde a sistematização de ideias. Conforme a autora (2016), normalmente, esse momento possui três missões, sendo elas: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Vale destacar que tais fatores não se sucedem obrigatoriamente, apesar de estarem diretamente associados uns aos outros.

No segundo nível, é feita a codificação, o recorte, a enumeração e a classificação dos dados em categorias. Por fim, no último nível, é realizada a inferência e a interpretação. Este também é o momento no qual quem está analisando pode propô-las, no intuito de buscar confirmar sua hipótese. É importante destacar que a análise de conteúdo como método é um mecanismo de estudo dos elementos da comunicação, que seriam seus códigos, seu suporte, assim como seu emissor, receptor e seus significados. Os trabalhos observados foram colocados em categorias de análise, de acordo com os objetivos propostos. Sendo assim, abaixo encontram-se as três tabelas com os estudos que se aproximaram aos objetivos da pesquisa.

Dentre os trabalhos científicos sistematizados nas Tabelas 1, 2 e 3, foram identificados e selecionados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dois estudos que abordam a temática desta pesquisa e aprofundam seu objetivo, a partir de categorias analíticas. São eles:

Quadro 1 - Dissertações selecionadas para análise.

| Código | Dissertação |
|--------|---------------------------------------|
| D1 | Educação infantil e alfabetização: um |

| | |
|----|---|
| | <p>olhar sobre diferentes práticas de ensino</p> <p>LIMA, Amara Rodrigues de, 2010.</p> |
| D2 | <p>Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância</p> <p>SILVA, Daniela Violin da, 2016.</p> |

Fonte: Próprio Autor. (2021).

As categorias analíticas identificadas a partir da leitura dos textos de Lima (2010) e Silva (2016) e analisadas no Capítulo 4, são: Práticas pedagógicas na Educação Infantil; Percepção dos professores; Alfabetização e letramento na Educação Infantil; O lugar do brincar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 DESENVOLVIMENTO E INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

As pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento humano e a diligência por saber melhor sobre relações sociais surgiu no século XIX, onde se iniciou o pensamento que os resultados que os grupos sociais tinham sobre o comportamento do indivíduo (MOREIRA; VICENTE, 2017).

Nesta época, encontra-se uma produção extensa dividida em duas bases: uma em que as vivências em grupo eram consideradas um determinante do comportamento humano e a outra, onde os eventos sociais são possíveis de serem investigados. Apesar da grande variedade de ideias, não houve a construção empírica sólida sobre o assunto, devido à falta de parâmetros para a investigação científica (NOGUEIRA; SILVA, 2018).

Durante os anos 1930, houve um aumento significativo sobre a relevância do ambiente social, com a formulação de conceitos da Psicologia Social, como pela Psicanálise. Ademais, percebe-se que houve uma priorização financeira para a elaboração de formas de investigação do comportamento social, iniciando-se um período de alavancamento de métodos de observação comportamental em grupos sociais (NUNES, 2001).

Trinta anos depois as pesquisas sobre as relações interpessoais continuaram em números baixos. Apesar de grande parte dos estudos abordar a interação, o objetivo era de evidenciar os eventos que influenciam a conservação e da troca do comportamento do indivíduo. A diversidade de métodos que possuímos hoje para a investigação foram definidas nessa época, tanto para a observação e descrição do comportamento humano, como para as intervenções experimentais (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 1940, estas pesquisas sobre interação social aumentaram seus números em relação as publicações, principalmente em relação as teorias sobre a natureza humana e função, trazendo exclusivas contribuições estimuladoras e provocativas para a ciência. A tendência pioneira foi a investigação sobre o que a interação pode fazer sobre o comportamento em sociedade dos indivíduos, com foco na natureza humana e na aquisição de competências sociais, ou o ambiente, em suas influências na determinação do desenvolvimento (PIAGET, 1994).

Para Hartup (1983, pág.21) cinco tendências surgiram nesta época: 1. Desenvolvimento de estudos descritivos, incluindo a população de bebês, anteriormente ignorada; 2. Desenvolvimento de novas técnicas em registro de observação e síntese de dados (análise sequencial), para a identificação de mudanças comportamentais ocorridas como consequência da interação com outras crianças; 3. Estudo do significado de relações específicas (ex., de amizade) e desenvolvimento de padrões comportamentais nas interações de amizade, a partir da observação direta; 4. Investigação de estruturas grupais, especialmente de grupos de crianças pequenas; 5. Desenvolvimento de novas estratégias para melhorar as habilidades sociais.

Esse movimento compõe a segunda tendência, onde a interação passa a ser vista como processo complexo que tem prioridades próprias, qualitativamente diferente

dos seus componentes. Aqui a interação passa a ser vista como caminho de formação de relações sociais (Schaffer, 1984, p. 4).

Partindo do ponto de que as relações cotidianas aparentemente banais têm um efeito cumulativo no desenvolvimento e na representação dos indivíduos, essas são a intersecção entre diferentes disciplinas, embora não seja o cerne de nenhuma disciplina (ARANHA, 1993, pág. 22). "Quem estuda a literatura das relações humanas vai se surpreender com a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas utilizadas em suas pesquisas e a falta de tentativas de integrá-las (SCHAFFER, 1984).

Acredita-se que a falta de integração das ciências sociais neste campo se deve em parte à falta de uma base descritiva. Se quisermos progredir na compreensão dos relacionamentos, ou se quisermos especificar as condições necessárias para o desenvolvimento de um relacionamento, mas não de outro, é claro que devemos começar com uma abordagem descritiva" (Hinde, 1976, pág.01).

Foi com os trabalhos de Lev S. Vygotsky, George H. Mead e Jean Piaget que se impulsionou a investigação da relação entre interação social e aprendizagem. As teorias foram elaboradas a partir de diferentes bases teóricas apresentam a hipótese de que a interação social tem um papel importante no desenvolvimento da mente. Na visão da história cultural de L. Vygotsky, as condições sociais são vistas como uma fonte de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, "Qualquer função no desenvolvimento cultural de uma criança ocorre duas vezes, em dois níveis: primeiro como função social, depois como função psicológica; primeiro entre as pessoas, e depois como intrapsíquica" (RUBTSOV, 2006).

Piaget (1964) relaciona a interação social com o processo de desenvolvimento cognitivo e a socialização, considerada como uma condição necessária para a transição do pensamento egocêntrico da criança para os mais maduros. Ademais, este tipo de socialização encontra-se em um alto nível do desenvolvimento operacional. Na fase pré-operacional, que se estende do período do surgimento da linguagem até os 7 a 8 anos, as estruturas de pensamento em formação não permitem a constituição das relações sociais, como a cooperação, responsável pelas operações lógicas. É ela quem permite a execução correta de um conceito que não aparece em uma interação assimétrica, incluindo atitudes como prestígio e

autoridade. Para o conceito ser apreendido corretamente é necessário que seja construído durante sua própria ação. Contudo, resta somente uma opinião, uma posição autoritária de um adulto, e o sinal do pensamento pré-operacional.

As fases do desenvolvimento de acordo com Piaget (1964) são: 1ª fase: sensório-motor, onde a descoberta do corpo e das sensações acontecem por volta dos 0 aos 2 anos de idade. Nesta fase do desenvolvimento infantil, a coordenação motora é desenvolvida a partir dos estímulos que o bebê recebe, sejam desafios, espaços ou propostas lúdicas. 2ª fase: pré-operatória: acontece dos 2 aos 7/8 anos. Nesta fase, a criança ainda percebe o mundo de acordo com suas experiências individuais e tende a se colocar no centro de todas as situações. Além disso, neste período acontece a “fase dos porquês” na qual há muita curiosidade sobre o mundo, sobre como as coisas são feitas e como funcionam. 3ª fase: operacional concreto. Este estágio ocorre entre os 8 e 12 anos de idade. Nesse momento, a criança começa a resolver problemas concretos a partir da lógica, a abstração e o pensamento filosófico ainda estão em desenvolvimento. Na sequência, vem a fase operacional formal, que acontece a partir dos 12 anos e é o momento em que as capacidades de reflexão e abstração já estão desenvolvidas. A partir daí o adolescente começa a formar opiniões e conceitos sobre temas como sociedade e sua relação como indivíduo. Ao olhar para si e para o mundo a sua volta, questiona estruturas e define seus posicionamentos (LOBO; VEGA, 2010, pág.15).

Rogoff (2005) aponta que o desenvolvimento acontece mediante as atividades semióticas partilhadas nas práticas da sociedade e da cultura. É pela troca cultural em interações sociais que as mediações afetam a organização, o funcionamento e a consequente constituição das funções psicológicas mais sofisticadas (PINTO; BRANCO, 2009, pág.512).

Segundo Pinto e Branco (2009, pág.514), a criança apresenta desde o nascimento potencialidades que são desenvolvidas pela interação social. À medida que as atividades se tornam mais complexas, os indícios das suas demandas passam a ser significados pelo outro social, e ressignificados pela própria criança, tanto no contexto das interações com os adultos, quanto nas interações com seus colegas. Desde o início se estabelece entre a criança e quem ela convive um circuito de comunicação que se caracteriza por contínua criação e negociação de significados

que vão introduzindo a criança no universo cultural de seu grupo social (BRANCO & VALSINER, 2004).

Por este fato que os primeiros anos de educação na infância são os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações. Sendo extremamente importante, pois existem cada vez mais crianças que frequentam creches e dada a importância da construção de ligações afetivas e seguras nos primeiros anos de vida (WILLIAMS, ONTAI & MASTERGEORGE, 2007).

Para Vygotsky (1998), o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas (FANTACHOLI, 2009). Nesta perspectiva, a brincadeira assume uma posição de destaque para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão de que ela é uma atividade natural de satisfação de instinto (VYGOTSKY, 1998).

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Valsiner (1988) acrescenta que para analisar o desenvolvimento infantil deve-se considerar os ambientes em que ocorre a atividade da brincadeira, que são estruturados, de acordo com os significados culturais dos responsáveis pela criança. (QUEIROZ; MACIEL; et al, 2006, pág.173). Este responsável, ocupa um papel ativo na organização de suas atividades, construindo uma versão particular dos eventos sociais que lhe são passados pelos membros envolvidos. Esta construção é feita pela interação social, com o uso de recursos, cujos significados estão presentes na cultura coletiva. Por isso é preciso considerar que a criança coloca sua compreensão do mundo por meio da ação, e que cada classe social tem um sistema de significados próprios, relacionado às práticas de seu grupo.

Sabendo que a criança estabelece interações sociais com os pares desde muito cedo, é neste contexto facilmente observável a procura de brincadeiras junto de determinados pares e a comunicação e interação que a criança estabelece com os

mesmos. Por esta razão, e sendo que as crianças veem os seus pares como modelos, são estes que as vão ajudar no processo de socialização (MATTA, 2001; ROSA, 2014).

Suas brincadeiras vão se estruturando com base no que são capazes de fazer em determinado momento. Ou seja, uma criança aos sete meses e aos 5 anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão e relacionamento com o ambiente onde está inserida. Portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que vão permitir a compreensão de mundo de forma ampla (QUEIROZ, 2006).

A socialização na infância pode ser potencializada ou minimizada em contextos estruturados a escola e a sala de aula, repleto de crenças, valores culturais e objetivos educacionais. Por isso, a importância das práticas educativas e dos significados culturais na educação formal. Entendendo a educação infantil como um conjunto de práticas planejadas para propiciar o desenvolvimento da criança até seis anos, vale lembrar o papel importante do mediador neste processo de aprendizagem (QUEIROZ, 2006).

A escola de educação infantil é um espaço de interação social que, se constitui em um meio sociocultural importante para a constituição dos sujeitos. A perspectiva histórico-cultural da construção dos sujeitos mostra que a gênese do psiquismo está na interação sociocultural. O desenvolvimento dos processos psicológicos complexos, sendo os sujeitos integrantes do processo de criação de seu contexto social e da mediação de suas relações (NUERNBERG, 2008).

Sendo este adulto o professor da educação infantil, como este pode contribuir com o desenvolvimento da criança no que diz respeito a aquisição da leitura e escrita no processo de letramento. Desta forma, e o adulto sendo um modelo para a criança, que deve apoiá-la no decorrer das atividades, criando um laço de segurança, através da motivação e da confiança capaz de enfrentar os obstáculos, pois é aí que a criança se desenvolve a partir da experiência com o adulto. É também importante a interação com as crianças e o reconhecimento positivo que lhes dá, sendo fundamental estimular as crianças para que cooperem e resolvam os seus conflitos, fazendo de mediador e ajudando as crianças a desenvolver-se a nível pessoal e social (ROSA, 2014).

Ademais, o comportamento dos indivíduos é resultante do desenvolvimento de um conjunto de relações sociais, comportamentos coletivos e cooperação social. Não é somente pela socialização que as crianças desenvolvem competências sociais, mas as mesmas competências são resultadas das relações e ligações que se constroem ao longo da vida (VYGOTSKY, 1995).

Sendo importante o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que estão a se formar como sujeitos sociais. A Interação e brincadeira são eixos estruturantes da educação infantil previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil – DCNEI (2008/2009?) e são complementadas nos direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017).

Assim, as competências sociais são desenvolvidas, quase sempre, pelas vivências e experiências de cada um, e são também interiorizadas pela observação do desempenho dos outros. Isto significa que os indivíduos também aprendem a partir do que observam nos outros, seja positivo ou negativo. Desta forma, é perceptível como o desempenho social é regulado por acontecimentos sociocognitivos, partindo da interação criança-meio, ou seja, o contato direto com o contexto em que vive, vai absorvendo o que observa e em que participa, desenvolvendo assim seu nível social e cognitivo (ROSA,2014; BANDURA, 1997).

Portanto, o desenvolvimento humano está relacionado com a evolução ao longo do ciclo de vida, que não é linear e se dá em todos os campos da existência. Este caminho não é determinado apenas por processos de maturação biológicos, sendo o meio o fator de suma importância. Pois através da interação social o indivíduo aprende a desenvolver-se (RABELLO & PASSOS, S/D).

Nos primeiros anos de vida, é essencial proporcionar às crianças o contato com ambientes em que estas possam interagir com outras crianças. Assim, podemos encarar todas estas interações como processos de socialização necessários ao desenvolvimento. Nesta linha de pensamento, de forma a incentivar as interações, o adulto deve encorajar as crianças a cooperarem, estimulando a sua autonomia. Por fim, é nítido que a interação social é o espaço onde se constitui e desenvolve a consciência do ser humano.

3.2 O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO

É a partir da segunda metade do século XIX, que ocorre a mudança na forma que os brinquedos são vistos. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 2002, p. 91-92).

Benjamin trata das fantasias que a criança revela brincando. O autor afirma que os jogos infantis são cheios de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (BENJAMIN, 1986, pág. 108).

O brinquedo é uma atividade que leva ao desenvolvimento psicológico e cultural na infância. Portanto, é um exemplo de instrumento mediador com funcionalidade e um significado como objeto quando construído socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo. Sua funcionalidade e seu significado são distintos, pois parte não somente da sua função, mas de como a criança significará (VYGOTSKY, 2007).

Ignorar o brinquedo para a criança é negligenciar a imaginação e os desejos da criança, que se desenvolvem pelo uso do lúdico e a relação que com as motivações do mundo. Ademais, é uma forma de atividade, usada na interação com seu contexto. Segundo o autor, “as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche as necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade do brincar ” (VYGOTSKY, 2007, pág. 107).

Para Vygotsky (2007, pág.108) o que torna a brincadeira um meio de suprir a necessidade da criança, é que nesta atividade a criança realiza seus desejos que não são realizáveis em seu mundo imediato. É uma das formas que a criança tem de se relacionar com os fatores que lhe são novos e curiosos.

O mundo do brinquedo é onde a criança tem a liberdade para fazer o que ela não pode fazer no mundo real, usando a imaginação e despertando seu lado lúdico. A

criança usará o brinquedo para sanar suas curiosidades e desejos, o que a colocará em contato com certas regras sociais. Assim, ao brincar e imaginar uma brincadeira, se estabelecem critérios que darão o aspecto de como será a brincadeira, por uma situação imaginária que traz elementos do mundo real (VYGOTSKY, 2007).

A criança dá significado a brincadeira utilizando sua imaginação e criando situações no brincar onde a imaginação não é o oposto do mundo real. Ela vai de encontro ao mundo real, só que, por caminhos distintos, pois, é uma forma de satisfação que a criança tem ao lidar com os empecilhos de suas condições (VYGOTSKY, 2007).

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998).

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança pode ser incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades oferecem esta experiência de prazer. Os jogos esportivos são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança (VYGOTSKY, 2007).

Ao embalar a boneca, trocar sua roupa dar-lhe banho ou comidinha, a criança pequena assume o papel da mãe, preocupando-se em reproduzir as ações maternas. Já a criança mais velha inclui essas ações em um contexto de relações sócias mais amplos, em que não importam apenas as ações que a mãe realiza com filho, mas as relações entre ambos. Ela brinca com a boneca, leva-a ao médico ou escola, o pai e outros irmãos podem aparecer, trazendo para o primeiro plano as relações sociais em que a mãe e a criança estão inseridas. (CRUZ; FONTANA, 1997).

A base do jogo de faz-de-conta, também denominado de jogo de papéis ou jogo protagonizado, é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sociocultural dos adultos. Para ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e são os reflexos das condições concretas vivenciadas pelas crianças (ELKONIN, 1998).

Vygotsky (1991) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de

regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna.

As brincadeiras levam a subordinação de regras, para que a brincadeira seja eficaz, nesta brincadeira a criança potencializa a moralidade que passa a fazer parte desta brincadeira que surge. Desta forma, a criança aprende a se relacionar com o mundo a sua volta, provocando o desenvolvimento cognitivo, por isso Vygotsky (2007) aponta que é pelo brinquedo que criança terá aquisições de ação moral.

Para Vygotsky (2007), o brinquedo é um elemento de mediação entre criança e o mundo. O desenvolvimento do indivíduo depende desta interação, e a situação do brinquedo na infância é fluída na medida que provoca esta interação. As ações internas e externas são indissociáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação. Os desafios externos motivam a criança. Para tanto, a criança precisa significar suas ações, comportamento característico das ações humanas, marcado como o início do desenvolvimento social para a criança.

A brincadeira contribui para a prática educacional como meio de aprendizagem na educação infantil. A brincadeira é uma prática onde a criança exerce e concretiza as regras do jogo, através da ação lúdica. O lúdico é uma ação e o brinquedo e a brincadeira relacionam-se com a criança, ajudando a melhorar seu desenvolvimento educacional (KISHIMOTO, 2002).

O jogo favorece o desenvolvimento e a inteligência facilitando o entendimento. Assim a forma lúdica de ensinar, ajuda no cognitivo e na interação facilitando o aprendizado. Portanto, a brincadeira é vista como momento de prazer, proporcionando conhecimento da criança (KISHIMOTO, 2002).

O brinquedo educativo materializa-se na ferramenta, para ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção pede a atenção para o desenvolvimento infantil e a materialização da função

psicopedagógica: destinados a percepção visual, sonora ou motora (KISHIMOTTO, 2005).

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo merece algumas considerações: em sua função lúdica o brinquedo promove diversão, na sua função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber. Se a criança está diferenciando cores, ao manipular um quebra-cabeça, a função educativa e lúdica está presente. Contudo, se a criança prefere empilhar peças do que quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contempladas o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Esse é o objetivo do brinquedo educativo (KISHIMOTTO, 2005, p. 37).

O brinquedo é uma significação imaginária que as crianças dão à realidade, por isso, não é um jogo cujo propósito é somente a imitação. Mesmo assim, o brincar possui muitos conflitos; ao criar uma situação imaginária, elabora-se um mundo com significados que mostram a forma como interagem com os objetos, ou com o mundo. Por outra via, a atividade de brincar demonstra como o mundo funciona em torno da criança, o que leva a necessidade de observar as necessidades da criança com o brinquedo, e o que o brinquedo tem a ver com o mundo (BENJAMIN, 2004).

O brinquedo e a brincadeira, apesar de serem livres para a criança, não é uma simples satisfação dos seus desejos. Em sua relação íntima com a criança, o brinquedo envolve, uma interação entre criança e o mundo. Exatamente por isso, é um equívoco supor que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos (BENJAMIN, 2004).

Benjamin (2004) alerta para o cuidado que se deve ter ao colocar em ordem o universo infantil. E defende que a relação da criança com o brincar é uma das melhores formas de educá-la. Por isso, a essência do brinquedo para não é um 'fazer como se', mas um 'fazer de novo', transformando a experiência em hábito. O brincar na infância é uma experiência de grande importância porque a criança se envolve de forma afetiva, dando propósito à brincadeira, e com esta atitude, ela sentirá prazer e a necessidade de fazer de novo.

Vygotsky (2007) afirma que o brinquedo é mais uma lembrança do que aconteceu do que imaginação. É mais a memória do que uma situação imaginária nova. O brincar pode ser significativo para a criança, se ela brincar de novo, se lembrando imaginariamente, e por isso, a brincadeira promove a aprendizagem significativa através da memória constatada pela experiência própria e não imposta. Por isso, o brinquedo é utilizado como atividade instrutiva, que evidencia uma forma de entender a zona de desenvolvimento proximal¹ da criança.

Cruz e Fontana (1997), chamam a atenção para o empenho que o professor deve ter em relação a brincadeira, sem deixar de lado o lúdico, pois é isto que chama a atenção da criança. Podemos compreender que a brincadeira, como um instrumento da aprendizagem, e nesta perspectiva que podemos diferenciar a brincadeira no âmbito escolar e a brincadeira fora dele.

A criança inserida na escola tem acesso a conhecimentos científicos e culturais diferente dos que ela adquiriu na família. Tem acesso a regras e valores sociais que são importantes para seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico. É neste processo que, segundo Vygotsky, as brincadeiras e os brinquedos devem estar inseridos e o professor deve estar apto a usá-los como instrumentos no desenvolvimento da aprendizagem (SCHERER, 2013).

O desenvolvimento da criança vai mostrar que, a relação com o brinquedo, liberta seu pensamento para que não fique ligado somente aos estímulos perceptuais. Ela consegue imaginar, desligando-se do mundo, concreto do qual tem contato, desenvolvendo a capacidade de se desligar do real significado do objeto, podendo imaginá-lo como qualquer coisa. Nesse momento, o objeto vai além do seu aspecto e significado concreto. A relação entre o desenvolvimento, a brincadeira e a mediação são fundamentais para a construção das aprendizagens. Existe uma estreita ligação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, podendo-se afirmar a relevância sócio cognitiva para a educação infantil (SANTOS; DIAS; RODRIGUES, 2018).

¹ É um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o *Nível de desenvolvimento potencial* determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha).

Portanto, é fundamental que as escolas promovam momentos de brincadeiras e uso de brinquedos como práticas pedagógicas. Ao professor, cabe aprimorar seus conhecimentos de modo a elaborar e aplicar brincadeiras adequadas com a faixa etária, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa, eficiente e significativa (SCHERER, 2013).

A utilização do brinquedo como estratégia para aprendizagem trará benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para o seu desenvolvimento, quanto para os professores, que poderão utilizar mais um recurso para atingir seus objetivos escolares (SANTOS; SANTOS, 2018).

3.3 PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, no Brasil, a educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas e, conforme determinado na Constituição Federal de 1988, é um direito da criança e dever do Estado (art. 5). De acordo com a LDB/1996, é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. De acordo com Andrade (2011) creches e pré-escolas diferenciam-se de acordo com a faixa etária das crianças atendidas: de zero a três anos para as creches, e de quatro a seis anos para a pré-escola.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) descreve que a aprendizagem da língua oral e escrita é um dos fatores relevantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e nas práticas sociais.

Kuhlmann (1998), aponta que os movimentos populares e feministas levaram a expansão das creches. A entrada das mulheres no mercado de trabalho, a partir da década de 60, legitimou as instituições educacionais infantis como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no país.

Com a Constituição Brasileira de 1988, o artigo 208 introduziu como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade assegurando, o direito à educação. Contudo, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada em 1994. O documento “trouxe diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas para as crianças de

zero a seis anos; fortalecer, nos estabelecimentos competentes, a concepção de educação infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola (Bittar, Silva e Motta, 2003; Brasil, 1998).

A LDB 9.394/96, reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica ofertada em creches para as crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos. Embora a primeira fase da Educação Infantil, não seja obrigatória para a criança, é um direito seu e de sua família, e é um dever do poder público sua oferta. Contudo, a segunda fase que se inicia aos quatro anos de idade é obrigatória. (OLIVEIRA, 2008).

A LDB define a finalidade da educação infantil como o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, junto com a ação da família e da comunidade. O MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias para este segmento, onde se destaca que “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus objetivos está o de “assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2005).

As leis são repletas de tensões, refletindo nelas a dimensão da luta por democracia na educação. E as leis mencionadas, têm intenção de fazer com que a educação infantil seja reconhecida como a fase inicial da educação da criança e deve ser de qualidade. Logo, é nesta fase que a maioria de nossas crianças tem o seu primeiro contato com uma educação formal, que complementar a educação recebida pela família e pela sociedade. Por isso, esta fase requer profissionais competentes com as habilidades para lidar com as especificidades dessa faixa etária (OLIVEIRA, 2008).

A elaboração de uma proposta pedagógica requer valorizar, nos alunos, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, envolvendo um aprendizado de direitos e deveres. Dessa forma, as escolas devem oferecer às crianças um ambiente em que se sintam protegidas e acolhidas, quanto mais o ambiente for rico e desafiador, mais se ampliará seus conhecimentos e suas relações pessoais, devem deixar a criança segura para arriscar novos desafios e vencê-los (BRASIL, 1998).

O ensino infantil conduz a criança à socialização, dessa forma, a base do processo de ensino deve ser sólida. Acredita-se que os primeiros anos de vida na escola são fundamentais na formação da criança, por ser um período de construção da sua identidade, sua estrutura física, socioafetiva e intelectual. As crianças possuem comportamentos muito particulares no modo como aprendem. Na primeira infância, vão definindo os traços de personalidade que levarão por toda a vida, mas precisam ser estimuladas para que desenvolvam os comportamentos e os aprendizados desta fase (SANTOS; LOPES; PEREIRA,2018).

Uma ferramenta importante é o ato de brincar no processo de aprendizagem, de forma lúdica realizar as descobertas cognitivas de relação interpessoal e de inserção social. Por isso, a brincadeira como prática pedagógica nesta fase é de extrema importância, pois leva ao desenvolvimento da oralidade, reconhecimento da escrita, e dos códigos matemáticos. Na aprendizagem o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira, ele favorece o desenvolvimento integral da criança. Por isso, a criança sendo um ser biológico, que passa por etapas de aprendizagens básicas que contribuem para criança compreender melhor o mundo. Notamos também, que jogos coletivos ampliam as interações sociais (SANTOS; LOPES; PEREIRA, 2018).

Entendendo que a prática pedagógica não pode ser independente de quem a executam, vários fatores podem nos dar indícios para perceber as razões e os fundamentos que fundam a prática pedagógica do docente, como: o ambiente, os valores, o meio em que o educador se constitui como pessoa, a razão pela qual optou pela profissão. Aquilo que o professor acredita que deve seguir, são determinantes da sua prática pedagógica, e influenciam o docente na maneira de agir e conduzi-la, pois é durante a prática pedagógica que se age de acordo com o que considera correto, priorizando o desenvolvimento de conhecimentos que considera importante para os alunos (TARDIF, 2000).

O professor em sua prática dispõe dos conhecimentos que tem e das relações construídas ao longo de sua vida. Assim as ações que adentram sua prática pedagógica não se dissociam do componente teórico. A distinção entre teoria e a prática é vista, por meio da prática pedagógica efetivada pelos docentes, que mostram falta de articulação entre a teoria que diz para onde ir e para fundamentar a

prática, e a forma como os conteúdos e métodos são desenvolvidos, que muitas vezes existem sua ação pedagógica de forma desconexa, não percebendo a teoria associada com sua ação docente (SANTA CLARA; FINCK, 2015).

Nesse rumo, entendemos que a educação não acontece espontaneamente, mas de forma dirigida, com objetivos. A educação não é algo espontâneo, não é aprendizagem natural com materiais culturais que nos rodeiam, e sim dirigida, uma construção que tem um norte e que traz consigo possibilidades e caminhos pensados os sistemas educativos, que não são frutos espontâneos da história, e sim resultados de respostas dirigidas a determinados propósitos; portanto a prática que se desenvolve neles tem um sentido (SACRISTÁN, 1999).

A educação como prática social acontece com uma variedade de instituições e atividades. A pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a finalidade da educação em uma sociedade, assim como os meios para a formação dos indivíduos, preparando-os para a vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências da prática social, cabe à pedagogia garanti-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, fomentando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para que ele aconteça. O lado pedagógico da prática educativa se mostra como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos (LIBÂNEO, 1994).

A prática pedagógica é institucionalizada, pois se efetiva por meio das formas de educar em diferentes contextos, configurando a cultura e a tradição das instituições, essa tradição são os conteúdos e o métodos da educação que a ser reproduzidos. Na prática docente há diversos aspectos que envolvem diferentes pontos, incidindo na ação pedagógica, assim compreendemos que a prática docente não pode ser considerada análoga das condições reais em que é realizada. O saber docente não é formado apenas da prática, mas também pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois oferece aos sujeitos variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores entendam os contextos históricos,

sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (SACRISTÁN, 1999; PIMENTA, 2002).

As práticas pedagógicas das instituições de educação infantil vão traçando e configurando as rotinas. Há na prática educativa a presença de uma dinâmica de trabalho que engloba o funcionamento geral da escola. A rotina precisa ser vista como uma categoria pedagógica, pois está associada intrinsecamente à organização diária do trabalho com as crianças (BARBOSA, 2006).

As rotinas são consideradas sob diferentes visões dependendo de cada teoria, mas permeiam o cotidiano a partir das propostas pedagógicas. Elas possuem função organizadora, tornando-as significativas para a educação. As ações que compõem a rotina caracterizam-na como elemento espaço-temporal que facilita as vivências no processo educativo, auxiliando a criança a situar-se na dinâmica pedagógica. Porém, muitas vezes a rotina está ancorada em concepções e ações rígidas, estáticas e unilaterais, na tentativa de estabelecer relações uniformes (DOMINICO, et al., 2020).

Barbosa (2006) ressalta que as rotinas podem ser uma tecnologia de alienação quando não há a possibilidade delas e outras ações serem pensadas e criadas. Oliveira (2011), aponta que o grande risco de uma proposta pedagógica para a educação infantil é de institucionalizar a infância, regulá-la em excesso. Este problema existe quando propomos uma rotina rígida de ritualismo e repetição, regulada pelo controle o que situa a instituição infantil como dispositivo disciplinador.

Os espaços da educação infantil ainda são marcados por práticas sustentadas em ordenamentos, onde a organização é sinônimo de silêncio, visto que o ideário e o sistema educacional vigentes ensinam que a ordem provém de crianças alinhadas e quietas. Em nome disso, a manifestação desses indivíduos com alteração da voz, gritos e movimentos corporais pode levar a professora a pensar que não tem domínio de turma. Assim, em muitas realidades, desde o momento da chegada até a saída da criança, as relações são orientadas pela vigilância e determinadas por um currículo pensado por adultos, sem considerar as linguagens infantis e suas especificidades, principalmente no que se refere a dar oportunidade a eles de se expressarem (DOMINICO, et al., 2020).

As crianças são impregnadas de singularidades que as tornam singulares, imprevisíveis e que, por vezes, não compreendemos, por não conseguirmos deixar de lado adulto. Compreender estas linguagens e lógicas das crianças é uma das capacidades mais importantes e complexas que um mediador pode construir. Todos são capazes de compreendê-las, mas poucos o fazem, pois isso exige ousadia, empatia e respeito (BARBOSA E QUADROS, 2017).

Na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto se coloca como um regulador da infância, em posturas bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação. Em diversos momentos os adultos as ignoram, como se elas não existissem, fato que desconsidera que as crianças têm formas específicas de viver, se expressar e se relacionar (NUNES, 2015, pág. 176).

Portanto, a educação infantil, é fundamental, no desenvolvimento da criança. É preciso reconhecer que a Educação Infantil é parte da trajetória escolar da criança, e que isso é significativo. Dando sequência a sua fala a autora Lopes (2008), levando em conta a faixa etária a que se destina, a escola de educação infantil deveria oferecer um ambiente acolhedor e rico em possibilidades, no qual e a partir do qual os sujeitos pudessem desenvolver o mais possível suas potencialidades. No que diz respeito aos professores, a especificidade da educação infantil sugere formação específica (LOPES, 2008, pág. 74).

4 PERCEPÇÕES SOBRE AS PESQUISAS ANALISADAS

Esse capítulo é destinado à análise de práticas docentes desenvolvidas com alunos em fase de Educação Infantil, por meio de pesquisa bibliográfica. Analisar, nesse sentido, consiste em destacar os principais pontos dos estudos selecionados, evidenciando os dados relevantes, comparando-os e trazendo contribuições e reflexões sobre o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil.

Assim, busca-se compreender práticas docentes em alfabetização e letramento, a partir da análise dos dados obtidos em duas Dissertações de Mestrado. Conforme evidenciado em anterior capítulo dessa monografia, têm-se dois trabalhos

selecionados. Os trabalhos receberam códigos: D1-2010, que tem como autora Lima/2010, e D2- 2016, que tem como autora Silva/2016.

A primeira dissertação analisada D1-2010 é intitulada “Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino”, de Amara Rodrigues Lima, apresentada em 2010. A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter longitudinal, a partir de dois estudos de caso. Os recursos utilizados são entrevistas com as professoras ao final do ano letivo, e observações das turmas selecionadas para o estudo. As aulas foram gravadas por áudio e transcritas. Houve aplicação de ditados mudos, a fim de analisar o desempenho na escrita.

Lima (2010) investigou as práticas pedagógicas desenvolvidas por duas professoras que lecionavam no último ano da Educação Infantil e que desenvolviam diferentes práticas de ensino da Língua Portuguesa: a professora da rede pública procurava realizar um trabalho na perspectiva do “alfabetizar letrando” em que buscava conciliar as atividades de leitura e produção de texto com aquelas voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético; e a professora da rede privada desenvolvia um trabalho com ênfase no ensino transmissivo e sistemático das letras do alfabeto, por meio de atividades de cópia, repetição e memorização (LIBRARY, 2009).

Quando se trata de linguagem escrita, as crianças possuem conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita alfabético da leitura e da escrita. Esses conhecimentos prévios influenciam no desenvolvimento desta aprendizagem através das experiências e qualidades das interações onde as crianças são expostas no seu meio. Nas salas de aula observa-se que ainda permanecem as práticas de leitura e escrita com objetivos de memorização e sem uso social. Por isso, é importante o desenvolvimento na Educação Infantil de uma prática de leitura e escrita lúdica.

A docente pesquisada que atuava na escola da rede pública, tinha formação em magistério de nível médio e lecionava há 20 anos em turmas de Educação Infantil. Sua turma, chamada de turma 1, era composta por 21 alunos de 5/6 anos de idade, eram crianças oriundas de bairros populares e pertenciam a um nível sócio económico baixo.

A segunda docente pesquisada atuava em uma escola da rede privada, tinha formação em magistério normal médio e lecionava em turmas de Educação Infantil à cerca de 7 anos. A turma em que atuava, chamada de turma 2, era composta por 13 alunos com faixa etária entre 5/6 anos de idade, oriundos de um grupo sociocultural idêntico.

Foram realizadas observações nas duas turmas, para analisar e comparar as diferentes práticas de ensino de leitura e escrita realizadas pelas professoras observadas. Foram realizadas também entrevistas com as duas docentes com o intuito de favorecer a compreensão das práticas de leitura e escrita desenvolvidos por cada docente. Foram utilizadas três atividades diagnósticas no decorrer do ano letivo, a fim de diagnosticar as turmas em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética.

As observações começaram pela turma 1, na escola da rede pública. De acordo com as competências definidas para língua portuguesa, deve-se contemplar as práticas de letramento que contribuíssem para aquisição do sistema de escrita. Além da garantia de acesso as práticas de letramento, as competências contemplam o desenvolvimento do conhecimento relacionado a compreensão da escrita, buscando garantir ao final do ano letivo o realismo nominal e a escrita do seu nome sem consulta.

Corsino (2009) aponta que no cotidiano da Educação Infantil é possível brincar com as palavras a partir da leitura de textos da oralidade. Brincadeiras como parlendas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas etc., essas brincadeiras ajudam de forma significativa no processo de alfabetização.

A professora adequava a rotina às necessidades das crianças e as suas, sem seguir rigidamente o cronograma de horário proposto. Foram observadas ao todo 18 aulas da professora 1, de março até dezembro de 2009. A professora possuía uma rotina estruturada, com atividades diversas, como leitura de textos diversos, atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, jogos e brincadeiras, desenhos entre outros.

A atividade mais aplicada foi a leitura deleite, onde a professora realizava a leitura de livros infantis e discutia com os alunos. O Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (BRASIL, 1998) orienta o trabalho da oralidade, leitura e a escrita trabalhadas de forma complementar e integrada. Ainda define que as práticas de leitura devem proporcionar a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

Segundo Lima (2010) os professores parecem ter conhecimento da importância de proporcionar às crianças momentos de interação com os textos infantis, inserindo as mesmas práticas de leitura desde a Educação Infantil. Assim, fazia parte da rotina da professora 1 e da escola no geral proporcionar as crianças o contato com textos escritos, construindo um sentimento de curiosidade pelo livro e pela escrita, desenvolvendo uma relação prazerosa com a leitura.

A professora também realizava rodas de conversa durante algumas observações para fazer a leitura deleite ou para discutir algum tema trabalhado na sala de aula. Durante 12 dias a professora realizou a leitura de textos como poemas, músicas, e livros de literatura infantil para explorar algumas palavras. A professora compreende a importância da leitura dos textos curtos, ritmados com a presença de rimas para ajudar na apropriação da escrita.

Também se realizou atividades diferenciadas para que os alunos refletissem sobre alguns princípios do sistema de escrita. Durante a semana havia momentos para atividades de jogos, brincadeiras e uso de massinha de modelar. As brincadeiras envolviam o uso de brinquedos como carrinhos, bonecas, casinha, panelinhas etc. Os jogos eram de encaixe, memória, quebra-cabeça e jogos que envolviam a área da linguagem e de matemática.

Nas observações também apareceram atividades de desenho e pinturas sobre os textos lidos, ou sobre algum tema que era explorado em sala de aula, ou até mesmo o desenho livre. Todos os dias a professora realizava atividades que exploravam alguma característica do sistema de escrita alfabético, com o grupo ou individual. A professora desenvolveu bastante atividades que trabalhassem com o sistema notacional. Mesmo com a não obrigatoriedade de se alfabetizar neste nível, a mesma demonstrou preocupação em realizar atividades que permitissem aos alunos a reflexão, questionamento, hipóteses de como se organiza o sistema de escrita.

Diante das observações, percebemos que a professora realizava atividades de reflexão no nível da letra, sílaba e até mesmo da palavra. Normalmente estas atividades eram realizadas a partir da leitura de textos, músicas, parlendas, jogos etc. em atividades de leitura e escrita de letras, ainda foi desenvolvida em outros momentos, onde percebemos a preocupação em atender os alunos nos diferentes níveis de conhecimento.

A professora ainda tinha uma rotina de trabalho sistêmico com texto rimado, possibilitando as crianças a leitura e a exploração desses textos sempre solicitando as crianças que identificassem as rimas com e sem correspondência escrita. Também se trabalhou durante as observações o poema rimado, onde a professora trabalhou com rimas e aproveitou para trabalhar com as crianças através da comparação de pares de palavras.

De acordo com Lima (2010), todas as atividades observadas mostram que a professora estava consciente do processo de aquisição da escrita dos alunos e preocupava-se em possibilitar aos seus alunos com as diferentes estratégias usadas, momentos de reflexão sobre como se organiza o sistema de escrita.

É por meio das interações sociais, das situações de brincadeira que a criança se compreende como sujeito. É através do brincar que elas se desenvolvem por meio da imaginação.

Segundo a autora, a professora da turma 2, da escola particular, definia suas práticas a partir do livro didático, que alcançava todas as áreas de ensino. O livro propõe um trabalho de alfabetização baseado em uma perspectiva silábica, onde as letras e as suas famílias são ensinadas ao longo do ano. A proposta do livro é começar trabalhando com as vogais, em seguida os encontros vocálicos e assim iniciar as famílias silábicas apresentadas em ordem alfabética. Em geral as atividades começavam com a apresentação da palavra chave em letra cursiva e imprensa minúscula e da letra inicial da palavra nos quatro tipos de letra.

O planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa segue a ordem do livro didático, marcado pela transmissão de conteúdo fragmentada com atividades pouco significativas para os alunos da Educação Infantil. A professora trabalhava com um

horário semanal, sem nenhuma alteração, planejando e realizando as atividades de acordo com o que foi definido anteriormente por ela.

Nas observações realizadas pela autora, percebeu-se que a professora possuía uma rotina estruturada, com ênfase em atividades propostas pelo livro adotado pela escola e atividades organizadas pela professora no caderno e em fichas mimeografadas. Essa professora tinha uma prática conteudista, com várias atividades a partir do livro didático, apenas um dia da semana era destinado a recreação.

Durante as observações, somente em um dia a professora desenvolveu a leitura de texto. Durante esta realização, eram feitas perguntas sobre o enredo da história e os alunos participavam respondendo e fazendo outras perguntas sobre o tema. Nas segundas e quintas feiras a professora desenvolvia atividades relacionadas ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Para as brincadeiras livres só havia um horário semanal, onde as crianças podiam brincar livremente, levar brinquedos etc. em alguns momentos observou-se que as crianças brincavam com palavras. Essas brincadeiras faziam parte do cotidiano que ao mesmo tempo que brincavam com as palavras, tinham a oportunidade de refletirem sobre.

Segundo Lima (2010), durante a semana eram realizadas atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita, geralmente com o grupo ou de forma individual. A professora desenvolveu um trabalho sistêmico de apropriação do sistema de escrita alfabética, contudo, a maioria das atividades priorizava a memorização das letras, sílabas ou palavras.

Para esta professora o processo de alfabetização se dava por meio da memorização das letras e sílabas, seguindo uma sequência onde as crianças deveriam conhecer as letras e a família silábica. Entendia-se que uma vez memorizada as famílias silábicas, os alunos poderiam ler e escrever palavras que contemplavam as sílabas memorizadas. Dessa forma, as atividades propostas eram para memorização dos padrões silábicos.

Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa, o mesmo tem uma base silábica onde todos os exercícios propostos davam ênfase na formação, leitura, cópia e

identificação das sílabas para em seguida propor a leitura das palavras. Assim entendemos que os alunos só poderiam ler palavras de acordo com as famílias silábicas estudadas. Durante a entrevista realizada por Lima (2010) ficou claro que somente as crianças alfabetizadas poderiam realizar a leitura de textos de diferentes gêneros textuais.

De maneira geral, a autora constatou que as atividades propostas correspondiam a leitura de sílabas, palavras e frases, cópia de sílabas, palavras e frases, escrita de sílabas e palavras e exploração dos diferentes tipos de letras. Dessa forma, as atividades eram repetitivas e mecânicas, onde em poucas ocasiões a professora acrescentou modificações as tarefas inicialmente propostas pelo livro didático.

De acordo com Lima (2010), as atividades do livro didático se relacionavam com uma perspectiva empirista/associativa de aprendizagem, que entendia a escrita como um código que deve ser apreendido por meio da memorização das letras/sílabas, com poucas oportunidades para a reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabético.

De maneira geral as professoras tinham posturas diferentes no encaminhamento das atividades para a apropriação do sistema de escrita. Ao trabalho de leitura de palavras e textos a professora da turma 1 incentivou os alunos a realizarem leitura, independentemente de os mesmos dominarem o sistema de escrita, além de propor a leitura de palavras diversas retiradas dos textos trabalhados. Durante a realização da entrevista, com a professora da turma 1, a autora percebeu a importância que a mesma atribui ao trabalho com a leitura deleite. Assim, segundo Lima (2010),

... faço leitura e contação de história diariamente na rodinha. As crianças saem com um conhecimento muito bom de como se organiza a escrita, gostando de ler, se interessam pela leitura da história, com o vocabulário mais amplo. (p. 59.)

Dando sequência a fala do autor Lima (2010), relata que a professora da turma 2 utilizou atividades de leitura às palavras formadas a partir das sílabas estudadas e não realizava a leitura dos textos propostos pelo livro. A mesma deixou claro seu objetivo em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, que no final do ano, as crianças pudessem ter aprendido todas as famílias e conseguissem ler algumas palavras:

“... e que elas saibam né... pelo menos ter a noção de juntar as sílabas, o conhecimento de pequenas palavras. O conhecimento de todas as famílias. Pelo menos que elas tenham a noção de pequenas palavras. Que elas leiam pequenas palavras” (p. 91.)

As atividades fonológicas da professora da turma 1 foram realizadas através de textos rimados e atividades de exploração das unidades sonoras. Percebeu-se que a professora da turma 1 preocupa-se com o desenvolvimento de consciência fonológica. A professora da turma 2 não desenvolve esta competência. Os textos dos livros didáticos não foram explorados pela professora.

Os resultados obtidos por Lima (2010) em suas observações, mostrou um avanço significativo na turma 1, das 12 crianças que iniciaram o ano na hipótese pré-silábica apenas quatro permaneceram nesta hipótese. Na segunda coleta a maioria dos alunos já tinham hipóteses de escrita mais elaboradas. Assim 10 crianças apresentavam uma hipótese silábica de qualidade, 1 na hipótese silábico-alfabética e 4 já apresentavam escrita alfabética.

Já na turma 2, a autora notou que não houve avanços significativos entre a primeira e a segunda coleta. Dos 12 alunos que iniciaram o ano no período de não fonetização da escrita, apenas 2 na segunda coleta apresenta avanço. Na segunda coleta apenas 3 crianças encontravam-se na hipótese silábica. Na terceira sondagem na turma 1, dos 21 alunos 4 das crianças terminaram o ano no período de hipótese alfabética.

Segundo Lima (2010), apenas 1 criança da turma 2 foi categorizada neste nível mais avançado. Em relação a hipótese silábico-alfabética, ao final do ano uma criança de cada turma apresentava escrita correspondente a este nível. Os dados apontam que todos os alunos da turma 1 terminaram o ano entendendo o que a escrita nota no papel é a pauta sonora das palavras, e algumas já percebiam as correspondências.

De acordo com Lima (2010), todos os alunos da turma 1 progrediram em relação as hipóteses de escrita, enquanto na turma 2, somente 7 demonstraram avanços. Na turma 2 a maioria dos alunos se manteve na mesma hipótese de escrita ou apresentou um pequeno avanço no último trimestre do ano. É importante salientar que este desempenho pode estar relacionado ao trabalho pedagógico que não possibilitou as crianças nenhuma reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita alfabético.

Lima (2010) constatou em seus estudos que a professora da turma 1, desenvolveu atividades variadas, com diferentes estratégias que contribuíram para que as crianças avançassem em seus conhecimentos acerca do sistema de escrita, sempre respeitando a dinâmica da Educação Infantil. Seu trabalho pedagógico privilegiou a leitura e a exploração dos textos que fazem parte do universo infantil, jogos e brincadeiras com palavras, enfim, atividades interessantes e atrativas para os alunos da Educação Infantil que possibilitaram a compreensão do sistema de escrita. Durante o desenvolvimento dessas atividades a professora estava sempre atenta à participação das crianças, sempre proporcionando reflexões que favorecessem o processo de aprendizagem.

O professor tem um papel fundamental na mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, para isso, é necessário que ele tenha conhecimento dos percursos que os alunos fazem durante o processo de aprendizagem, das necessidades de cada um e das intervenções que podem ser feitas para o avanço da turma.

Por outro lado, a autora destacou que ao analisar o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora da turma 2, acredita-se que o pequeno avanço das crianças teve relacionado a prática desenvolvida que não considerava o processo de alfabetização como uma construção. Para essa professora, aprender a ler e escrever era necessário apenas discriminar uma letra de outra e decorar os sons a que elas se referiam. A atividade desenvolvida pela docente era voltada para a memorização, reconhecimento de letras, sílabas e algumas palavras. Logo, não se considerava que a criança precisa compreender o sistema de escrita alfabética e não havia situações para o aluno refletir sobre isso. Esse tipo de prática parece não contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos em relação à apropriação da escrita alfabética.

A segunda Dissertação de Mestrado analisada: D2-2016 é intitulada “Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância”, de Daniela Violim da Silva, apresentada em 2016. A pesquisa é de natureza qualitativa, e por meio de um estudo de caso buscou compreender as relações entre o lúdico e os processos de letramento a

Educação Infantil. Os recursos utilizados são coletas de dados, a partir de entrevistas, análise documental e observação.

Dessa forma, Silva (2016) em seu trabalho identificou e analisou o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas na Educação Infantil que desafiam e apoiam os processos de apropriação das práticas sociais de letramento. Se faz necessário abordar o papel da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois esta é a característica da infância, onde o brincar é uma prática socialmente aprendida. É fundamental levar materiais apropriados para uso na educação infantil que contribuam para a reflexão sobre as práticas educativas de letramento com ações lúdicas.

A escolha da unidade escolar, sede da pesquisa, deu-se pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, facilitando, assim, a coleta e análise dos dados, e está localizada em um bairro de periferia, e atende aproximadamente 250 crianças. A escola conta com um corpo docente de 13 professoras, durante a realização do questionário somente 8 professoras participaram da pesquisa.

Para o levantamento inicial dos dados, Silva (2016) aplicou um questionário, com questões abertas e fechadas, para as professoras participantes. Constatou-se que 25% das professoras têm entre 41 e 50 anos e o restante, isto é, 75%, tem 51 anos de idade ou mais.

Referente a formação, 88% das professoras têm pós-graduação, as especializações mais citadas são psicopedagogia e Educação Especial, somente 12% tem graduação em Pedagogia. Os dados apontam que 88%, atua no Magistério há mais de dez anos, 12% há menos de um ano. Em relação a atuação na Educação Infantil 12% das professoras atuam há menos de um ano; 12% possuem tempo de atuação entre um a cinco anos, 63%, atua há mais de dez anos na educação infantil.

Segundo Silva (2016), quando questionadas sobre o que é letramento, percebe-se semelhanças nas respostas. 25% respondeu: “capacidade de ler e interpretar vários portadores de textos e seus contextos”; 25% escolheu a opção “inserção da criança no mundo da fala, da leitura e da escrita”; 25% escolheu “conjunto de práticas sociais que se usa para a apropriação da leitura e da escrita” e 25% que respondeu “ensinar a ler e a escrever”.

Referindo-se a ludicidade, a maioria das pessoas (87%) respondeu por “aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras”, e 13% disse que “toda atividade realizada com prazer que desenvolve conhecimento e criatividade”. Quando questionadas se incentivavam as crianças a escolherem suas brincadeiras, apenas uma respondeu que não incentiva. Quando questionadas sobre o oferecimento simultâneo de diversas atividades que podem ser escolhidas, pela criança, conforme sua preferência, 50% afirmaram não oferecer, duas disseram oferecer e outras duas oferecem liberdade de escolha de brincadeiras e brinquedos relatando que o desenvolvimento da autonomia ocorre da estimulação da independência, bem como das escolhas de acordo com as preferências das crianças.

Questionadas por Silva (2016) sobre as experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita, foram avaliados de forma positiva com práticas consolidadas, exceto para o incentivo à produção de textos mesmo sem saber ler e escrever. Sobre o indicador de leitura diária, duas professoras avaliaram como falho pois a escola não possui materiais específicos. Sobre as produções infantis, as repostas variaram ficando expostas nos murais e varais da sala e demais ambientes, para os familiares e a comunidade somente três vezes ao ano.

Em relação aos espaços, brincadeiras e materiais que promovem a interação quatro delas afirmaram que há organização de espaços e materiais para que ocorram interações entre as crianças tanto de faixas etárias iguais quanto diferentes. Outras quatro disseram que a interação é falha ocorrendo em raras oportunidades. Dos espaços, materiais e mobiliários que favorecem as experiências das crianças, há materiais diversos para leitura em quantidade suficiente para todos as crianças na escola, todavia, o acesso a esses materiais ocorre somente sob a permissão das professoras e não quando as crianças desejam.

Após a coleta dos dados com as entrevistas, os sujeitos da próxima etapa da pesquisa foram os alunos de uma turma o maternal I e II da mesma instituição, as crianças com faixas etárias entre 2 e 3 anos, na qual a pesquisadora era a docente responsável pela turma.

De acordo com Silva (2016), foram desenvolvidas ações lúdicas intencionais, propostas a partir do levantamento de ações que pudessem ser exploradas por professores da rede municipal, utilizando inclusive suportes e recursos que são

comuns nas unidades escolares do município. No início do ano letivo, percebeu-se um desenvolvimento oral diversificado na turma. Todas as atividades foram realizadas com a presença e a participação dos pais ou responsáveis até que as crianças se sentissem seguras. As atividades foram iniciadas com o conhecimento de si e de seu próprio corpo. Falou-se sobre nosso corpo, suas partes, as características físicas, tudo aquilo que nos torna diferentes, únicos e especiais no mundo. É necessário oferecer experiências assim, nas quais as crianças vivam, sintam e sejam tocadas durante as situações oportunizadas, que fujam às atividades sem significado para elas.

Em seguida, para apoiar e desenvolver a atenção, a imaginação e a fantasia, a criatividade e o repertório verbal e letrado das crianças, a pesquisadora planejou e realizou, diariamente, ações de contar e recontar histórias utilizando livros, fantoches e dramatizações para tais práticas. A construção de um ambiente alfabetizador requer um conjunto de situações de uso real e significativo da leitura e da escrita. Salienta-se a importância de o professor se posicionar o mais próximo possível do campo de visão das crianças para que as interações professor-aluno e aluno-aluno sejam estabelecidas.

Segundo Silva (2016), outra ação que favoreceu a oralidade, a imaginação e a criatividade de forma lúdica foi oferecer à criança os fantoches para recriarem a história contada. Foram planejadas e desenvolvidas, também, atividades de imitação para introduzir as crianças ao teatro e à dramatização. Em todas as imitações, as crianças foram convidadas a emitir também os sons a fim de desenvolverem a fantasia e as habilidades verbais.

Uma ação frequente eram as brincadeiras de roda, que favorecem os movimentos corporais, lateralidade, oralidade, música e socialização. É necessário planejar e desenvolver ações que promovam brincadeiras, cantos e danças, considerando as necessidades de contato corporal, explorar e desenvolver a sensibilidade música e vínculos afetivos da criança.

De acordo com Silva (2016), as ações relativas à linguagem musical na primeira infância, foram oportunizadas em momentos em que as crianças pudessem se expressar por meio de danças, gestos e movimentos corporais. Sobre as Artes Visuais que, tal como a música, também são linguagens e formas importantes de

expressão e comunicação, as ações planejadas e desenvolvidas relativas às artes visuais se pautaram no contato e na exploração do grupo de crianças com a maior variedade possível de materiais.

Para Silva (2016) é fundamental oferecer às crianças a oportunidade de explorar seus desenhos, seus traços, com diversos riscadores e suportes. Após esse período de explorações, planejamos e desenvolvemos uma ação com intervenção. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) aconselham o uso de materiais e suportes variados e de diversos tamanhos para serem explorados e utilizados individual ou coletivamente pelo grupo.

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o brincar se caracteriza como uma das principais atividades para que ocorra, também, o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. É por meio de brincadeiras que as crianças desenvolvem capacidades como “[...] a atenção, a imitação, a memória, a imaginação [...] socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1998b, p. 22).

Segundo a pesquisadora houve atividades com jogos simbólicos de modo que os cenários e os materiais escolhidos pudessem ressignificar suas realidades e vivências, pois é por meio do brincar que a criança se desenvolve. Oportunizar momentos de jogos simbólicos preparando e planejando os cenários e os materiais que as crianças vivenciem atividades cotidianas que os adultos desempenham faz com que as crianças atribuam um sentido diferente daquele mecânico realizado pelo adulto.

Para Silva (2016) ao se tratar da educação infantil, boas práticas não devem focar somente no ensino sistemático da leitura e da escrita. É fundamental valorizar o desenvolvimento de outras linguagens expressivas. As ações devem ser planejadas e desenvolvidas, oferecendo situações onde a organização dos espaços e das ações permitam às crianças a desenvolverem autonomia.

No decorrer da intervenção, as crianças se sentiram prazerosas em manusear livros, revistas e textos reconhecendo, inclusive, letras pertencentes a seus nomes próprios e, também, dos colegas. A construção de um ambiente alfabetizador requer um

conjunto de situações de uso real e significativo da leitura e da escrita no qual as crianças sejam ativas e participativas.

Silva (2016) ressalta que, mesmo que as ações planejadas, desenvolvidas e relatadas pelas professoras concordem, em grande parte, com os indicadores, ainda há espaço para o planejamento e oferecimento de situações nas quais a organização dos espaços e das ações permitam às crianças serem autônomas para escolherem quais materiais manusear e/ou utilizar e possam interagir com seus pares da mesma faixa etária ou com idades diferentes. É importante, também, garantir momentos nos quais as crianças possam expor suas produções, permitindo, assim, a valorização das mesmas e reflexões no grupo infantil que levem ao desenvolvimento de novas habilidades, capacidades e aprendizagens.

A pesquisadora constatou-se que é de suma importância o investimento na formação inicial e continuada dos professores para que tenham a oportunidade de, também, vivenciarem experiências e situações em que a brincadeira, a arte, a música e tudo que envolve essas linguagens expressivas ampliem o olhar, a criação, a imaginação, a fim de que a sensibilidade estética seja algo real nas práticas cotidianas dos mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada reforça que, a alfabetização tem sido há algum tempo uma preocupação, desde as primeiras séries a leitura vem em complemento ou a necessidade da criança. Sempre foi uma dúvida, saber onde é o começo de tudo, onde se aprende as primeiras letras, símbolos, gravuras, o ponto de partida para se entender a alfabetização.

Foi com o objetivo de compreender como a escola pode promover a alfabetização e o letramento, por meio de práticas pedagógicas lúdicas que auxiliam o desenvolvimento da criança, uma vez que é a partir dos jogos e das brincadeiras

que as crianças constroem o mundo ao seu redor, incorporam conceitos e assimilam de modo mais prático e significativo os conteúdos.

Trabalhar a alfabetização de forma lúdica, com materiais didáticos diversos, além dos convencionais, lápis caderno, lápis de cor, tem sido de grande ajuda para que a alfabetização e o letramento na educação infantil ocorram de forma mais eficaz, acrescentar materiais com formas, símbolos, espessuras, geometrias, auxiliam na ludicidade do ensino e no aprendizado da criança.

Ainda se pode citar, as músicas, pinturas, danças, filmes todos esses elementos trabalham na criança diversos sentimentos e também as fazem expressar essas percepções, desejos, emoções, medo, que estão totalmente interligados ao seu processo de desenvolvimento.

Sendo assim entende-se que a pesquisa atendeu os seus objetivos em apresentar aspectos das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Contudo sabe-se que nos últimos anos tanto o Brasil como o mundo, passaram por um período em que os ensinamentos estavam sendo realizados em modo remoto, sendo retomados somente este ano e ainda em algumas regiões de forma híbrida, havendo assim uma necessidade de mais estudos para se observar se esse fenômeno que foi a pandemia de Covid-19 afetou de alguma forma o ensino e aprendizagem principalmente na educação infantil.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. Nunes. **Educação Lúdica/técnicas e jogos pedagógicos**. Ipiranga, SP: Loyola, 2003.pág. 295.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. (Dissertação de Mestrado). Campinas-SP: universidade Estadual de Campinas, 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A interação social e o desenvolvimento humano**. 1993. Temas psicol. v.1 n.3 Ribeirão Preto dez. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004. Acesso em: 04 dez. 2022.

BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman,1997.

BARBOSA, Maria. Carmen. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria. Carmen.; QUADROS, Vanessa. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BARBOSA. Eliza. Maria. Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação da educação infantil. **Tese de Doutorado em Educação**, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara ,2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BRANCO, A. U., & VALSINER, J. Communication and metacommunication in human development. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2, 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, 2005.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brinca deira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2022.

CARVALHO, Camilla Sales Rodrigues de. **A contribuição do lúdico no processo de alfabetização infantil**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2009/1/CSRC04082016>. Acesso em: 23 Fev. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2 eds., Petrópolis,, RJ: Vozes, 2005.

CLARA, Cristiane; FINCK, Silvia. A educação psicomotora e a prática pedagógica dos professores da educação infantil: interlocuções e discussões necessárias. **IX ANPED SUL** Seminário de pesquisa em educação da região sul, UEPG, 2015.

DOMINICO, Eliane et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. Dissertação de mestrado Educação infantil, práticas pedagógicas e relações estabelecidas: uma análise foucaultiana, de Eliane Dominico, defendida em 2018, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2020, v. 101, n. 257, pp. 217-236.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2009. Monografias Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 04 dez. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 4 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª Edição;2017.

HARTUP, W.W. Peer relations. Em P. Mussen e J. Carmichael (Eds.). **Handbook of Child Psychology**. New York: John Willey and Sons, 1983.

HINDE, Robert Aubrey. On describing relationships. **Journal of Child Psychology**, 17, 1-19, 1976.

HINDE, Robert Aubrey. The bases of a science of interpersonal relationships. Em S. Duck e R. Gilmour (Eds.). **Personal Relationships 1: Studying Personal Relationships**. New York: Academic Press Inc, 1981.

HINDE, Robert Aubrey. **Towards Understanding Relationships**. New York: **Academic Press Inc**, 1979.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KUHLMANN Junior. (1991). **Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899- 1922)**. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. N. 78. P. 17-26.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ÍconeEDUSP, 1998. Tradução de Maria da Penha Villalobos. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBRARY. **Pesquisas sobre práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil**: capítulo 1 marco teórico. **CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO**. 2009. Disponível em: <https://1library.org/article/pesquisas-sobre-pr%C3%A1ticas-ensino-leitura-escrita-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.zlm6836y>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização**: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010 Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4673>>. Acesso em: 05 Fev de 2021.

LOBO, Adelina Soares; VEGA, Eunice Helena Tamiosso. **Educação motora infantil: orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora**: zero a seis anos. zero a seis anos. 2010. 2ª edição. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-educacao-motora.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LOCKMANN, Kassar. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 318 p. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LOPES, Rosemara Perpetua. **Aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e humanos da escola de educação infantil: realidade e utopia**

projetadas na escola “brincar e ser criança”. 2008. Educação em Revista, Marília, v.9, n.1, p. 61-76. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/download/626/509>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MOCHIUTTI, Solange. **Educação Infantil e cultura lúdica**: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação da UFPA. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, 2007 Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1989>>. Acesso em: 04 Fev de 2022.

MONTEIRO, Deise Rafaela Scheffel. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Oferecendo um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental**. 2010. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36525/000818231.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MOREIRA, A.; VICENTE, L. **Ambientes alfabetizadores e suas contribuições ao processo de alfabetização**. Trabalho de conclusão de curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó: 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1365/1/MOREIRA%20e%20VICENTE.pdf87>. Acesso em: 20 Fev. 2022.

NOGUEIRA, Jane; SILVA, Márcia Gonçalves da. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 5, p. 161-168, dec. 2018. ISSN 2594-4797. Disponível em: <<http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/805>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

NUERNBERG, Adriano. Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 2, p 307-316, abr/jul. 2008.

NUNES, Celia. Maria. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, p.27-42. abr. 2001.

OLIVEIRA, Zilma. Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança** (2.^a ed.). São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 161- 178.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Uchoa. **Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia**

sociocultural. 2009. Temas em Psicologia - 2009, Vol. 17, no 2, 511 – 525. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020. Acesso em: 04 dez. 2022.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, agosto. 2006.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2010.

Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=Vygotsky+e+o+desenvolvimento+humano.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: 04 dez. 2022.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Juliana Regina dos; LOPES, Raissa Garcia; PEREIRA, Maria das Graças de Oliveira. EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS E PRÁTICAS. **V CONEDU**, [s. l.], v. V, 2018.

SCHAFFER, Rudolph. The Childs Entry into a Social World. London: Academic Press Inc, 1984.

SILVA, Allana Kézia Caitano. **Práticas docentes em alfabetização e letramento**. Colatina: IFES 2021.

SILVA, Daniela Violim Da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância**. Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 2016. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan/fev/mar/abr. 2004, p. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 08 Fev. 2022. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 161- 178.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais das professoras e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional das professoras e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, n. 13. jan./fev./mar./abr. 2000.

VYGOTSKY Lev. Semenovitch. **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores. La Habana:** Ed. Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, Ontai; Mastergeorge, Ann. The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. **Social Development**, 19(2), 2010.