



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

O BRINCAR COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIA DANIELE PEREIRA

BRASÍLIA, DF

2011



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

O BRINCAR COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIA DANIELE PEREIRA

Trabalho de conclusão de curso submetido à
Comissão Examinadora da Faculdade de
Educação – FE - da Universidade de Brasília -
UnB, como requisito parcial à obtenção do grau
de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Especialista Carla Castelar Queiroz de Castro

Brasília

Julho, 2011



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**O BRINCAR COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

JULIA DANIELE PEREIRA

Professora Esp. Carla Castelar Queiroz de Castro (Orientadora)

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Professora Mestre Ângela Anastácio Silva (Examinadora)

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Professor Mestre. Bianor Domingues Barra Júnior (Examinador)

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

AGRADECIMENTOS

Infinitamente a Deus a quem devo o meu viver e conquistas, pela sua ilimitada misericórdia e graças em minha vida. Por todas as oportunidades e apoio e principalmente, por me ajudar a acreditar que eu era capaz, mesmos nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais que me criaram com tanta dedicação em um meio familiar onde aprendi valores importantes para minha formação como ser humano. Obrigada pelo carinho, cuidados, acolhimento e educação. Em especial, a minha mãe Eunice por sempre me ajudar a agir com dignidade e perseverança frente a dificuldades, pelo seu bom humor e brincadeiras que me divertiram enquanto crianças e ainda me divertem e faz feliz até hoje. Ao meu pai Epitácio, pelo exemplo de integridade e comprometimento com os estudos e trabalho.

Aos meus outros três amores, Claudinei, Alexandre e Thaís. Claudinei meu esposo, amante, companheiro, por compartilhar comigo de convicções profundas sobre a importância da educação na nossa vida e de outrem; por conseguir demonstrar no cotidiano a sinceridade e retidão de suas concepções, o que o torna um exemplo para mim e outros familiares, por suportar e entender minhas ausências e meus momentos de estresses durante e, principalmente, nos finais de cada semestre. Ao meu irmão Alexandre, pela sua simplicidade, bom humor, brincadeiras e respostas motivadoras e positivas frente às situações da vida dando-me exemplos de tranquilidade a cada dia. A minha irmã caçula Thaís, que me surpreende sempre com seu potencial criativo e suas habilidades, sendo companheira de muitas ideias e muitas experiências. Enfim, a minha família amada que a cada dia consegue me ensinar algo sobre a vida me transformando em uma pessoa mais compreensiva e confiante, agradeço por compreenderem como meus estudos eram importantes para mim e por sempre estarem dispostos a colaborar comigo no que fosse preciso.

Agradeço também aos professores que tive desde os primeiros anos da educação infantil até a graduação, principalmente aqueles que contribuíram para a minha motivação com o aprender e, sobretudo os que me deram exemplos que hoje me fazem acreditar em uma educação de qualidade. Em especial, deixo aqui meu agradecimento a minha querida orientadora, professora Carla Castro, pelo exemplo de disponibilidade com o outro, competência, dedicação e cuidado na mediação, o que contribuiu profundamente com meu aprendizado acadêmico. Às colegas de curso Gláucia, Denilussi e Mariana que se tornaram amigas, especialmente à Camila com a qual dividi momentos de ansiedade, dificuldades e frustrações, desabafos, alegrias, satisfação, risos, etc. Essas amizades foram presentes que ganhei e que jamais esquecerei.

A todos os participantes envolvidos nessa pesquisa (alunos, professores e coordenadora) que aceitaram o convite e possibilitaram o desenvolvimento da análise do tema estudado com muita receptividade, simpatia e envolvimento.

Deixo aqui também todo meu carinho e agradecimento a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente neste percurso e muito me ajudaram para que eu pudesse concluir a graduação em Pedagogia. Obrigada!

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Muitos estudos destacam a importância da motivação para o processo de aprendizagem uma vez que este é entendido como um processo pessoal, complexo e reflexivo que depende de fatores intrínsecos/extrínsecos do aluno. A literatura também demonstra a importância de atividades lúdicas no meio educativo, visto que jogos e brincadeiras, quando bem orientados, podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos motivadores do processo de aprendizagem das crianças em fase escolar. Esta pesquisa foi elaborada com o propósito de verificar a importância do brincar para a motivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos de idade em sala de aula. Primeiramente é feito um panorama baseado em vários pressupostos teóricos acerca dos temas abordados e em seguida é apresentada a pesquisa realizada em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino, procurando analisar a relação entre ludicidade e motivação para o aprender. Para atingir o propósito da pesquisa foram coletadas informações por meio de questionários, observações e entrevistas. A conclusão principal foi que o caráter motivador do brincar contribui satisfatoriamente para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Palavras chave: Brincar, Motivação, Criança, Educação Infantil, Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

Many studies show the importance of motivation in the learning process. This is understood as a complex personal process, which depends on student's intrinsic/extrinsic factors. Scientific literature also demonstrates the importance of playful activities in the education field since games and funny activities, when they are well guided, they can be used as educational tools to motivate children during their school lifetime. This research was carried out with the aim to check the importance of play can contribute to the motivation in the learning process and development of children aged 4 and 5 in the classroom. Firstly, it is made a prospect based on several theoretical possibilities about the topics discussed. Next, it is presented the research done in a kindergarten public school with the objective to find out the relation between entertaining activities and motivation to learn. In order to achieve the purpose of the research, information was collected through questionnaire, observation and interviews. Thus, it was concluded that motivating games help the pupils learning and development

Keywords: Play, Motivation, Children education, Learning and development

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEE – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

CNE - Conselho Nacional de Educação

DF - Distrito Federal

FE – Faculdade de Educação

FTB – Faculdade da Terra de Brasília

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

ONGs – Organizações Não Governamentais

MEC – Ministério da Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada

RNCEI - Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil

SEE-DF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

PPP- Projeto Político Pedagógico

UnB – Universidade de Brasília

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
APRESENTAÇÃO.....	21
OBJETIVO GERAL.....	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
HIPÓTESES	24
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO.....	25
1.1 A Infância	25
1.2 Educação Infantil - Aspectos legais.....	29
1.2.1 As Concepções da Educação Infantil	33
1.3 O Lúdico	37
1.3.1 A importância do brincar	42
1.3.2 O brincar na Educação Infantil.....	46
2 MOTIVAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ..	50
2.1 Motivação	50
2.1.1 Motivação intrínseca e extrínseca.....	55
2.1.2 Estratégias motivadoras	58
2.2 Processo de aprendizagem e desenvolvimento.....	61
3 METODOLOGIA.....	71
3.1 Método de pesquisa	71
3.2 Instrumentos de coletas de dados	72
3.3 Descrição de dados	74
3.3.1 A escola	74
3.3.2 Participantes	78
3.3.3 Observação das turmas	78
3.3.4 Informações sobre procedimentos para coleta de dados	83
4 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	85
4.1 As professoras e a prática em sala de aula.....	85
4.1.1 Concepção de lúdico e seu papel no trabalho da educação infantil.....	86
4.1.2 Sobre o brincar no contexto da educação infantil.....	87
4.1.3 O uso do brincar nas ações pedagógicas em sala de aula.....	89
4.1.4 Brinquedos e jogos em sala de aula.....	91
4.1.5 Dificuldades para trabalhar com o brincar em sala de aula.....	92
4.1.6 A inserção do brincar no planejamento pedagógico.....	94
4.1.7 Concepção de motivação	95
4.1.8 O uso do lúdico e a motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento	96
4.2 A gestão e o trabalho com a ludicidade e a motivação dos alunos.....	97
4.2.1 Opinião da gestão a respeito do uso da ludicidade nas ações pedagógicas	97
4.2.2 Orientações da coordenação quanto ao brincar em sala de aula.....	98
4.2.3 O brincar e os projetos desenvolvidos na escola	98
4.2.4 A estrutura física e o brincar.....	99
4.2.5 Ações da escola para trabalhar motivação frente ao aprender.....	99
4.2.6 Orientações quanto ao desenvolvimento da motivação.....	100

4.3	Intervenções.....	101
	CONCLUSÃO.....	104
	PERSPECTIVAS FUTURAS	108
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE	114

MEMORIAL

Brincar e brincar - brincadeiras em casa, na escola, sozinha ou com amigos – essa é uma das melhores lembranças que tenho ao recordar os meus tempos de infância. Esta foi uma fase muito feliz, além das brincadeiras foi um período repleto de descobertas, experiências, alegrias, temores e aprendizado, tanto em casa, quanto na escola. Quando criança costumava brincar sozinha, pois só tive o primeiro irmão aos 10 anos, era na escola que costumava brincar com outras crianças. Mas brincar sozinha em casa não era problema, já que a brincadeira sempre foi algo prazeroso e envolvente. Qualquer local que tivesse um espaço tornava-se um lugar especial e encantador, onde eu o transformava em casa de bonecas, em parque de diversão ou em simples lugares para brincar com meus jogos. Enfim, qualquer localidade da casa tornava-se um espaço particular, um mundo só meu.

Em minhas recordações as lembranças do período de escola são recorrentes, pois tudo que vivenciei e aprendi no espaço escolar marcaram minha trajetória de vida. Iniciei minha vida escolar com quatro anos de idade, as lembranças do jardim de infância numa escola particular são marcantes. Foram apenas dois anos, no entanto foi um período encantador. A escola era linda e colorida; a professora (a mesma durante os dois anos) muito meiga e atenciosa; a sala de aula era aconchegante, com carteiras pequeninas, números, alfabetos e muitos enfeites nas paredes; as atividades eram envolventes. Tudo isso fez com que o Jardim de Infância se tornasse inesquecível para mim, principalmente, as brincadeiras com os colegas de classe, já que estes foram os momentos que tive mais oportunidade de brincar com outras crianças.

Se tratando da minha trajetória escolar, foi no jardim de infância que mais tive oportunidade de brincar. Lembro-me que brincávamos muito. Brincadeiras dirigidas pela professora, brincadeiras livres, no parque, além disso, todas as atividades eram ocasiões de diversão - pinturas, recortes, histórias, plantio na pequena horta da escola - tudo era prazeroso e eu não tinha a menor ideia que estava aprendendo todas as habilidades e competências previstas nessa etapa de ensino, para mim tudo aquilo era só diversão. E posso afirmar que todo o prazer e encantamento que tive durante minha infância influenciam minha admiração pela educação infantil.

No término desse ciclo, já praticamente alfabetizada houve a formatura e, logo começou para mim uma nova fase na primeira série em uma escola pública. Lembro que o primeiro dia de aula eu estava apreensiva e um pouco triste por ter que mudar de escola, mas para minha surpresa e alegria a professora era a mesma tia do período de jardim de infância.

Quando a vi fiquei muito feliz e tranquila, a professora era muito querida. Apesar do novo ambiente e dos novos colegas não foi difícil me adaptar. Na terceira série fui para outra escola porque minha família mudou-se. Lá conheci outras crianças e fiz novas amizades, tive duas professoras inesquecíveis – ambas muito dedicadas e atenciosas. Porém, à medida que os anos passavam as atividades mais divertidas iam diminuindo, mesmo assim, foi um período muito bom e me lembro do tempo passar depressa. Logo terminava a quarta série, agora tinha que me preparar para mais mudanças: o segundo ciclo do ensino fundamental.

Uma nova e estranha fase chegou. Foram muitas as mudanças - novas disciplinas e vários professores. Estes não eram como as tias, meigas e atenciosas, agora eram professores que tinham várias turmas, entravam em um determinado horário, lecionavam e logo seguiam para outra classe. Os professores já não eram tão próximos dos alunos quanto “as tias” dos anos anteriores. Mas me acostumei e muitas disciplinas foram mais fáceis do que imaginava inicialmente. Contudo, em algumas tive mais dificuldades e me exigiram maior dedicação e esforço.

Foram quatro anos bastante diferentes daqueles das séries iniciais, com muitos trabalhos, provas, atividades escolares e extra-escolares. Surgiram também novas amizades, agora os meninos já faziam parte do meu círculo de amizade e as implicâncias entre meninos e meninas já não eram como quando pequeninos. Estes foram anos que me proporcionaram grandes aprendizados e que contribuíram para meu desenvolvimento, pois não estava terminando somente uma etapa do ensino escolar, também estava finalizando uma fase da vida deixando de ser criança e passando a ser uma adolescente.

Então se iniciou outra etapa: o ensino médio. Foi um período de novas descobertas, de pensar sobre o futuro, de fazer escolhas e por isso tornou-se um momento de preocupações e, até de conflitos internos. Vivenciei dúvidas como qualquer outra adolescente – afinal estava chegando o tempo de escolher qual curso superior, qual carreira profissional queria seguir. Os professores da escola pública onde estudei conversavam bastante com os alunos sobre essa fase da vida que, nós adolescentes, estávamos vivenciando (sobre aquela turbulência de sentimentos, sobre as mudanças físicas, psicológicas e sociais) e as várias possibilidades profissionais que poderíamos seguir. Mas sempre ficou claro que aqueles docentes não acreditavam muito no potencial dos alunos quanto à entrada na Universidade de Brasília, as conversas e indicações eram direcionadas para as faculdades particulares.

Minha primeira decisão foi identificar qual área mais me interessava e pude afirmar que as disciplinas que cursei no ensino médio me ajudaram bastante. Decidi descartar áreas das quais tinha menor afinidade ou maiores dificuldades como as exatas e pensar sobre as

opções da área de humanas. Durante esse período fiz as duas primeiras etapas do PAS (Programa de Avaliação Seriada), mas como não havia decidido qual carreira seguir e não ter somado nota suficiente para passar nos cursos mais renomados, desisti de fazer a terceira etapa.

Ao término desse nível de ensino veio a comemoração com a festa de formatura e uma viagem ao litoral com os colegas de turma. Estes foram momentos de muita alegria com certa mistura sentimentos saudosistas, pois sabíamos que muitos de nossos amigos, colegas e professores seguiriam caminhos diferentes e nos distanciaríamos, já que cada um tinha planos distintos. Logo após comecei a trabalhar e só depois de alguns anos decidi fazer um curso preparatório e prestar vestibular na UnB. Então, tomei a decisão de não mais trabalhar e me dedicar somente aos estudos.

Então optei pelo curso de Psicologia, mas não fui aprovada. Essa escolha teve influência de familiares e amigos, todos achavam que era uma área para a qual eu possivelmente teria vocação. Já no vestibular seguinte, o segundo de 2007, minha opção foi Pedagogia. No momento da escolha estava mais madura e certa de que queria trabalhar com crianças, por isso não quis mais cursar psicologia. Não conhecia muito bem sobre este curso, todavia sabia que poderia dar aula para educação infantil ou séries iniciais. O período de cursinho pré-vestibular foi muito bom, aprendi a ter mais disciplina nos estudos, ter mais foco nos meus objetivos, relembrei assuntos já estudados e aprendi novos conteúdos. Apesar de ter me preparado, confesso que após os dois dias de prova fiquei desmotivada e sem confiança quanto a um bom resultado.

Como não estava com muita expectativa de ter sido aprovada, nem se quer procurei olhar o resultado dos aprovados. Foi por meio do meu esposo e de um amigo que fiquei sabendo que todo esforço deu-me bons frutos. Para minha alegria e de meus familiares eu havia passado para Pedagogia na Universidade de Brasília. Quando soube do resultado parecia não acreditar, realmente fiquei muito surpresa. Sentimento de felicidade, alegria, conquista, orgulho contagiou a mim e a meus familiares. Naquele momento compreendi que todo o esforço vale a pena e, mesmo que demore um pouco, em algum momento somos recompensados. Também pude perceber o quanto as pessoas que torcem por mim se sentiram realizados com minhas conquistas.

Após descobrir que havia passado no vestibular vivenciei vários dias de ansiedade frente à espera do início das aulas. Foram dias apreensivos, pois a UnB tinha passado por um período recente de greve e, devido a isso as aulas tardaram a iniciar. Estava ansiosa por que não via a hora de começar as aulas para descobrir e conhecer mais sobre o curso de

Pedagogia. Eu já tinha uma leve intuição de que iria gostar dessa área profissional, pois sempre vi a figura do professor como um profissional sério e de fundamental importância. E realmente estava certa, em minha opinião, o curso de Pedagogia é uma ótima escolha, além disso, é apaixonante. Foi um curso que me levou a construir grandes e novos conhecimentos sobre educação e sobre outros campos de atuação de um pedagogo.

A todo semestre e disciplina cursados fui me identificando cada vez mais com o curso. Mas confesso que algumas disciplinas não foram muito fáceis e nem agradáveis. Uma dessas experiências aconteceu em uma matéria no primeiro ano do curso. Apesar da minha disciplina e dedicação aos estudos não consegui me adaptar a metodologia de ensino utilizada naquela disciplina, como consequência não alcancei a menção que eu almejava. Embora, eu considere ter compreendido os assuntos trabalhados, para a docente meus conhecimentos adquiridos não foram suficientes. No entanto, como qualquer experiência na vida, seja ela positiva ou não, me trouxe aprendizados. O principal aprendizado foi de optar por uma prática pedagógica que valorize o conhecimento dos alunos, isto é, seguir uma ação pedagógica que não foque apenas o ensino. Todavia, a maioria das disciplinas que cursei na Faculdade de Educação foi muito interessante e de fundamental importância, pois me ajudaram a descobrir conhecimentos valiosos para minha formação.

As disciplinas com as quais tive maior identificação e afinidade proporcionaram-me motivação para continuar aprendendo cada vez mais e dedicar-me a conteúdos que não me eram agradáveis, mas que se fizeram extremamente necessários. Gostei de disciplinas como Perspectiva do Desenvolvimento Humano e Psicologia da Educação em que estudei sobre teóricos como Piaget, Vigotsky e Wallon; e de matérias que tiveram uma abordagem mais específica quanto à atuação do professor em sala de aula nas séries iniciais: Processo de Alfabetização; Educação em Geografia, Ensino de História, Identidade e Cidadania e Educação Matemática. Por essa, tive um apreço ainda maior por que o professor Antônio Vilar mostrou-me, de forma bastante interessante, a possibilidade de ministrar a matemática utilizando jogos. Este recurso promove o aprendizado de estruturas lógicas e, conseqüentemente, o estudante acaba aprendendo a estrutura da matemática trabalhada.

Também não posso deixar de citar as disciplinas de Educação Infantil, O Educando com Necessidades Especiais e Aprendizado e Desenvolvimento do PNEE – Portadores de Necessidades Educacionais especiais que colaboraram significativamente para despertar meu interesse por ambas as áreas: Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Os cinco projetos também foram importantes nessa minha jornada de formação. Cursar o projeto I foi interessante por que além de receber orientações acadêmicas relevantes

aprendi muito com a forma que a professora Carmenísia conduzia a disciplina. Não menos importante, o projeto II ajudou-me a entender o currículo do curso de Pedagogia e conhecer mais sobre a formação e carreira do pedagogo. Entretanto, foi a partir do Projeto III que comecei de fato delinear o campo de atuação que eu queria seguir. Ao fazer a matrícula no projeto Encanto no Aprender: o Lúdico no contexto escolar, eu sabia apenas que o brincar no meio educativo seria um dos focos, mas não imaginava que iria ter tantos aprendizados quanto realmente tive e, nem pensava que iria ser tão encantador a ponto continuar seguindo a ideia da ludicidade como estratégia de aprendizagem durante o restante do curso.

Cursei o projeto em duas fases. Na primeira, os textos trabalhados fundamentaram a proposta do projeto e contribuíram para a construção do conhecimento teórico sobre o assunto. Após fazer a primeira fase do projeto III, o brincar passou a ser entendido por mim como uma coisa séria e favorável a aprendizagem e desenvolvimento. Além de ótimos textos, as aulas eram muito enérgicas e recheadas de atividades para vivenciar aquilo que estávamos aprendendo na literatura. A cada aula eu me surpreendia. A professora sempre iniciava com uma dinâmica que, apesar das tardes quentes e do cansaço do alunado, motivava a todos.

Embora, alguns assuntos trabalhados em certos textos seguir uma linha de pensamento difícil de acompanhar, as explicações da professora Carla Castro, com sua energia, seriedade frente à docência e sua forma de ministrar a aula sempre me ajudou na compreensão de tais conteúdos. Aliás, a didática da professora é algo que me seduziu e que me motiva cada vez mais a procurar ter uma atuação pedagógica mais interessante possível para que os alunos sintam prazer em estar no espaço escolar, assim como eu o tinha a cada aula do projeto.

Cursar tal projeto foi me superar como aluna, pois alguns trabalhos realizados foram muito difíceis e desafiadores. Aprendi muito sobre o lúdico e compreendi sua importância tanto com a teoria quanto com os trabalhos práticos como a produção de brinquedos na oficina de sucata, do memorial etc. Ao longo do curso achei que não seria capaz de realizá-los.

Entre essas atividades, um exemplo que não posso deixar de enfatizar foi a produção de um jogo educativo, o qual teria que conter a função de ensinar ou reforçar um conteúdo curricular. Não foi nada fácil, passei dias pensando como faria o jogo. Pesquisei outros jogos até conseguir ter uma ideia e formular o jogo sobre o meio ambiente. Contudo, o trabalho não acabou por aí, na verdade estava apenas começando. Ainda tive que selecionar o conteúdo, formular as questões e por fim confeccionar o jogo (peças, tabuleiro, fichas etc.) de forma atrativa, segura e com qualidade. Tudo de acordo com a faixa etária do público alvo que eu havia escolhido. Foi uma tarefa extremamente trabalhosa em que minha família teve grande

participação e, detalhe, com várias noites de sono perdidas. Mas o produto final foi muito bom, a experiência foi enriquecedora e o aprendizado foi surpreendente. Afinal eu havia passado pela porta da sala, a qual é denominada pela professora Carla de portal mágico por meio do qual todos os alunos tornam-se superdotados. Considero esse período do curso de pedagogia como um dos melhores momentos que tive durante a faculdade.

Por ter apreciado tanto essa fase do Projeto III Encanto no Aprender, decidi continuar na segunda etapa do mesmo projeto. Nesta tive que lidar com desafios ainda maiores, afinal era hora de colocar em prática tudo aquilo que eu havia aprendido na fase anterior. O projeto consistiu no atendimento de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial por meio de ações pedagógicas permeadas de ludicidade. Uma vez por semana toda a turma do projeto dirigia-se ao Núcleo de Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade da Terra, localizado na Região Administrativa Recanto das Emas. As crianças eram encaminhadas por escolas do ensino regular ao Núcleo por que apresentavam algum tipo de transtorno, deficiência ou indisciplina. O atendimento funcionava da seguinte maneira: os alunos do projeto da UnB eram divididos em duplas e cada uma dessas ficava responsável por um grupo de alunos com faixa etária aproximada.

Eu diria que participar dessa fase do projeto foi uma experiência única e inesquecível por dois motivos: um, por que foi a primeira oportunidade que tive de vivenciar a prática durante minha formação e dois, por que a minha turma foi a última a ter a chance de participar do projeto do Núcleo de Aprendizagem da Faculdade da Terra de Brasília (FTB) que foi encerrado naquele período por opção da nova administração daquela faculdade. Como o atendimento não tinha fins lucrativos a preferência foi por finalizar o projeto e fechar o núcleo de aprendizagem. O encerramento definitivo das atividades no núcleo deixou muitas crianças sem o apoio que lhes eram tão importantes, ficando evidente para mim o quanto a educação é desvalorizada no nosso país. Apesar de muitos discursos a respeito da importância da educação e suas contribuições para a sociedade, muitas vezes o que prevalece são os interesses lucrativos em detrimento do compromisso ético com a questão social para com a comunidade da qual as instituições educacionais privadas fazem parte.

Nessa etapa do projeto eu e minha parceira tivemos que colocar em prática tudo o que havíamos aprendido na fase I do projeto e também em outras disciplinas. Foi um período para buscar na memória o que havíamos estudado na teoria e, nas atividades de produções de brinquedos e jogos. Tivemos que avaliar as dificuldades de cada aluno e buscar meios adequados para auxiliá-los da melhor maneira possível. Fazer planejamentos de aula, confeccionar materiais lúdicos pedagógicos, avaliar o desempenho dos alunos e ainda atender

os pais quando necessário. Foi uma experiência permeada de receio e medos, pois me sentia muito inexperiente diante de tamanha responsabilidade, afinal estávamos naquele espaço em nome da UnB para contribuir com crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais. Mas também sabia que era importante auxiliar aqueles alunos e que aprenderia muito como aluna e como pessoa.

Mesmo sem me dar conta, toda essa ação era o início do meu caminho para o trabalho final de curso, pois tal experiência me levou a perceber que crianças diagnosticadas com falta de atenção, desmotivados ou apresentando agressividade, no momento das atividades lúdicas, agiam diferentes com muito entusiasmo, interesse e respeito. Notei toda a potencialidade das atividades lúdicas o que me instigou a procurar entender quanto o brincar pode ser motivador e facilitador do processo de aprendizagem das crianças. Asseguro que esse foi um semestre com grande obstáculo, mas que foi superado por meio de muita dedicação e com apoio e ajuda da professora.

No quinto semestre, decidi fazer o estágio, o Projeto IV, na mesma área - o lúdico - com a professora Carla Castro. O estágio deveria ser realizado em escola pública. Além disso, no projeto escolhido, o período de estágio, com observações e docência, teria que ocorrer em uma sala de turma inclusiva. Optei por uma escola de Educação Infantil por que no semestre anterior eu havia cursado uma disciplina sobre o assunto e me apaixonei por essa etapa de ensino. Nesta disciplina aprendi muito sobre como deve ser a atuação do pedagogo frente à educação infantil, sobre a legislação, além de como ocorre o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade.

Na primeira fase do projeto IV além das observações, como no projeto Encanto no Aprender fase II, fiz planejamentos, pesquisei, elaborei atividades lúdicas (materiais pedagógicos e jogos), avaliei e é claro fui avaliada pela professora regente e por minha orientadora. Foi outro período desafiador, mas agora o obstáculo era lecionar para uma turma inclusiva inteira. Também não foi fácil, mas foi muito interessante poder ter contato com as crianças e observá-las durante longos períodos, entender como elas agem, interação e aprendem, o quanto a educação nessa fase é importante, como o brincar as motivam a aprender e o melhor, verificar que muito do que aprendi se confirma na prática. Outro lado que ficou bastante evidente foram as dificuldades e conflitos que o docente enfrenta, compreendi o quanto não é fácil a profissão de professor. É preciso muita dedicação, trabalho intenso, alegria, entusiasmo, boas perspectivas, enfim, um verdadeiro amor à profissão.

A partir daí tive mais certeza que queria seguir a carreira de professora, então, resolvi continuar a fazer a segunda fase do estágio no mesmo Projeto – Práticas Docentes no

Contexto Escolar Inclusivo. Entretanto, agora teria que estagiar em uma escola inclusiva de séries iniciais do Ensino Fundamental e por isso vivenciei momentos de ansiedade e medo, pois sempre tive receio de não conseguir lidar com crianças maiores. Na verdade sempre tive preferência pela educação infantil. Todavia, sabia que era importante estagiar nessa etapa de ensino para vivenciar, aprender e perceber no que preciso aperfeiçoar-me.

Estagiei em uma turma reduzida, pois havia dois alunos com necessidades educacionais especiais. Para minha surpresa não encontrei muitas dificuldades em relação aos alunos ou a professora regente, o mais complicado foi aprender a me comunicar com um aluno que não falava. Mas logo nos passamos a comunicar bem e nos compreender. Na verdade, percebi que a dificuldade maior dentro de sala de aula estava em mim mesma – o receio e a timidez foram meus maiores desafios a serem enfrentados. Alguns problemas entre os profissionais da equipe escolar ficaram evidentes e me ajudaram a perceber que, para trabalhar como docente preciso estar preparada para superar problemas que surgem entre as equipes de trabalho.

Todas as experiências que tive dentro do contexto escolar me frustraram em relação à realidade em que se encontram as escolas brasileiras – hoje há escolas sem infra-estrutura adequada, profissionais da educação desmotivados e, em alguns casos, despreparados, pude perceber que para a aquisição de uma escola de qualidade é fundamental que os professores estejam motivados a lecionar, ter oportunidade de aperfeiçoamento, manter um bom relacionamento com a equipe de trabalho e ter disponível recursos e espaços adequados para a realização de um bom trabalho.

Em todo esse período de prática adquiri grandes aprendizados e, apesar de todo trabalho e dificuldades eu sabia que com minha força de vontade e muito estudo, somados as orientações da professora eu me sairia muito bem. Ao término do projeto IV me senti muito satisfeita com o resultado e sabia que todo conhecimento adquirido seria significativo e valioso para minha formação. Além disso, pude sentir durante as experiências na docência como os gestos de carinho (um braço, uma flor colhida no jardim da escola, um sorriso, as recepções amorosas) dos alunos fazem tudo valer muito à pena, todo esforço são realmente válidos. Contudo a ansiedade, a inquietação e muito trabalho não cessaram por aí. O próximo projeto estava por vir: o projeto V – este se constitui na produção do Trabalho Final de Curso, mas antes de começá-lo eu ainda tinha que concluir algumas disciplinas. Então durante o sétimo semestre cursei algumas matérias interessantes. Uma delas foi Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais em que aprendi muito sobre por que e como avaliar os ANEE, além de poder conhecer um excelente professor. Este me mostrou que

por mais que haja barreiras e dificuldades o docente tem condições de atuar com elevados índices de qualidade desde que esteja disposto a superar os obstáculos e dedicar-se a sua profissão com afinco e responsabilidade.

Durante minha formação, principalmente nos projetos, percebi que quando nos conscientizamos sobre algo e nos dispomos a tal com dedicação nos tornamos capazes de realizar aquilo que acreditamos com sucesso. E foi isso que eu fiz, acreditei que o brincar pode e deve ser um meio favorecedor de aprendizagens, trabalhei isso nos momentos de docência em sala de aula e verifiquei que os alunos motivam-se mais e aprendem conteúdos curriculares com mais facilidade e de maneira bastante satisfatória.

Na verdade o brincar sempre esteve presente em minha vida, tanto no período de minha infância, como já foi dito, e também durante minha adolescência. Lembro que eu e meus amigos – todo adolescentes - nos reuníamos para brincar com jogos. Também sempre brinquei em casa com meus irmãos e meus pais – ainda hoje nos reunimos para brincar de dominó, baralho, Uno, banco imobiliário etc.. Também gosto de brincar com as crianças sentar no chão e brincar de bonecos ou com jogos, com brincadeiras de rodas etc. Diante de toda essa afinidade que tenho com o brincar somado ao que aprendi sobre o assunto nos projetos já mencionados decidi escrever sobre o brincar. Ao fazer uma seleção dos assuntos que gostei de estudar durante o curso pensei em abordar o tema brincar, motivação e educação infantil. Logo o tema escolhido foi: O brincar como um meio favorecedor e motivador do processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

Agora na reta final do curso, o projeto V representa o fim de mais uma etapa na minha formação - o Curso de Pedagogia - e o início de novas perspectivas e responsabilidade. Toda a experiência, o trabalho, as alegrias, aprendizados e dificuldades, enfim, tudo que vivi durante minha formação com certeza me levará a ser uma profissional competente. E para finalizar não posso deixar de explanar o quanto é boa a sensação de logo, logo estar com o diploma tão esperado em mãos, formada e preparada para seguir novos caminhos sempre tentando fazer com que os jogos e as brincadeiras estejam continuamente presente em minha vida profissional lembrando-me ininterruptamente das propostas que aprendi que tem por essência a ideia da possibilidade de aprendizagem através de atividades lúdicas. Mas também não posso deixar de mencionar o sentimento de saudosismo que estar a me contagiar neste último semestre. Quando paro e penso em tudo que aprendi na Universidade de Brasília, onde fiz grandes amizades e abri os olhos para o quanto importante é a educação e como é preciso lutar por melhores mudanças, já sinto muita saudade, principalmente agora que estou freqüentando poucas aulas e vendo os amigos de faculdade e professores com bem menos

frequência. Com todas as qualidades e até mesmos alguns defeitos, a FE se mostrou muito mais do eu imaginava, neste espaço pude desenvolver atividades que jamais pensei ser capaz, ampliar meus conhecimentos, a despertar o desejo de querer aprender mais sobre assuntos relacionados à educação (desejo este que espero jamais perder) e que me ajudou a crescer como aluna e como pessoa. Agradeço a Deus por ter tido oportunidade de ser estudante da FE e hoje me sinto muito honrada e imensamente feliz de ter cursado pedagogia na UNB, também agradeço muito aos professores, com eles aprendi muito, e a todos que tornaram esse percurso acadêmico possível. Sei que a vida dá muitas voltas e que é difícil definir meu futuro, mas meus sentimentos de despedida estão ligados a expressão de “até mais” e não de “adeus” por que espero retornar a esta casa para adquirir mais conhecimentos e ter contatos com os amigos que jamais esquecerei.

APRESENTAÇÃO

Atualmente, a frequência de alunos desmotivados vem aumentando consideravelmente nas salas de aulas dos vários níveis de ensino. Partindo do pressuposto que a motivação é um dos fatores fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, entendemos a importância da escola trabalhar com estratégias diferenciadas que estimulem e despertem a motivação dos discentes. Para tanto este estudo evidencia a relevância do brincar como estratégias a ser utilizada nas práticas pedagógicas como elemento motivador e potencializador da aprendizagem, já que para muitos autores como Moyles (2002, 2006) Kishimoto (1997, 2001, 2008) entre outros as atividades lúdicas são favoráveis para se trabalhar aspectos sociais, afetivos, morais e cognitivos, isto é, que contribui para a formação dos estudantes, por meio de satisfação pessoal e de maneira prazerosa, na maioria das vezes.

Nesse contexto, esta monografia procura correlacionar o lúdico com a motivação dos alunos para aprender, buscando verificar na prática se os docentes da educação infantil consideram e utilizam o brincar como uma estratégia motivadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

No capítulo “Infância, educação e lúdico” é realizado um estudo bibliográfico fazendo um apanhado histórico sobre a infância incluindo diversas concepções e o lugar destinado a mesma pela sociedade ao longo dos anos, já que a criança é um dos sujeitos dessa pesquisa. A educação infantil em seus aspectos legais e como é apresentada atualmente é tema do subcapítulo seguinte. Depois o lúdico, a importância do brincar assim como jogos, brinquedos e brincadeiras são analisados a partir da literatura, em seguida, é discutida a presença do brincar na educação infantil.

O capítulo seguinte tem como tema a motivação e o processo de aprendizagem e desenvolvimento trazendo as considerações de diferentes autores sobre motivação e as diferentes estratégias motivadoras para o processo de aprendizagem. Para finalizar, este mesmo capítulo contempla contribuições de vários autores para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento sendo dada maior ênfase no conceito de aprendizagem a partir da perspectiva sócio-histórica de Vigotski.

A metodologia é exposta no capítulo seguinte para explicar os caminhos escolhidos para a realização deste trabalho. Este foi realizado através de análise bibliográfica e pesquisa de campo em três turmas de uma escola de educação infantil da rede pública do Distrito Federal por meio de questionários, observações, entrevistas e intervenção com aplicação de um jogo em uma das turmas e o uso de recurso tradicional em outra.

A análise dos dados obtidos durante a pesquisa busca resposta ao problema inicialmente exposto, assim, como avaliar a validade das hipóteses propostas. Neste capítulo é feita a descrição do local de realização da pesquisa, é apresentado como ocorreu a coleta de dados e as interpretações dos mesmos são feitos com base no referencial bibliográfico anteriormente pesquisado.

O trabalho é finalizado com as conclusões obtidas depois da realização da pesquisa e com as perspectivas profissionais da pesquisadora em que são expostos as futuras intenções, projeções e rumos a serem seguidos ao término do curso.

OBJETIVO GERAL

Realizar um estudo sobre a importância do brincar para a motivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos de 4 a 5 de idade verificando as concepções de professores de uma escola da educação infantil da rede pública de ensino acerca do uso do lúdico no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar se professores de Educação Infantil concebem e inserem o brincar na sua prática pedagógica, os significados que os mesmos atribuem à brincadeira no ambiente escolar e como as utilizam em suas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula.
- Observar a aplicação das atividades em que há a presença de brincadeiras verificando se estas possibilitam aos alunos a promoção/motivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

HIPÓTESES

Para o presente trabalho foram levantadas as seguintes hipóteses:

- Professores da Educação Infantil consideram o brincar como um instrumento importante.
- Professores de Educação Infantil concebem e inserem o brincar em suas ações pedagógicas.
- Professores utilizam o brincar como estratégia motivadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- A presença de brincadeiras em sala de aula possibilita aos alunos da educação infantil o desenvolvimento integral.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

1.1 A Infância

Tendo como ponto inicial a idade média, Ariès (1986) fez um estudo pioneiro na tentativa de identificar os pontos de vista das sociedades européias quanto à criança. Por volta do século XII a infância não era entendida como uma etapa do desenvolvimento humano. A partir dos sete anos as crianças eram consideradas adultas tendo que efetuar tarefas como tal, isto é, eram vistas como adulto em miniatura. Quanto às crianças com idade inferior, estas não eram vistas como um ser humano completo devido aos altos índices de mortalidade nos primeiros anos de vida. Não existia o sentimento afetivo pela infância, a morte delas era vista com naturalidade. Isso fica evidente quando o autor expõe que a criança era entendida como algo substituível. Nos momentos das atividades lúdicas também não havia distinção de idade, adultos e os “pequenos adultos” participavam de brincadeiras e jogos juntos.

De acordo com o autor, depois dos anos de cuidados familiares a criança era entregue a outras famílias, algumas vezes até desconhecidas, para serem educadas. As crianças, denominadas de aprendizes, faziam serviços domésticos e aprendiam algum tipo de ofício, pois não existia escola específica para as mesmas. Mas com algumas mudanças como a não aceitação do infanticídio pela igreja (que anteriormente era tolerado), a ascensão da burguesia e o surgimento do rigor moral (principalmente de educadores que passaram a enxergar inocência na juventude e buscar isolá-la do mundo adulto) passou-se a encarar a infância de modo diferente.

Então a criança deixou de viver como um adulto e passou a freqüentar instituições educativas. Para o autor todo esse processo também contribuiu para aproximar os integrantes da família, esta começou a se responsabilizar pela proteção de suas crianças e vivenciar maiores afeições, surgindo assim dois sentimentos de infância. O primeiro, chamado pelo autor de paparicação. Devido à ingenuidade e graça da criança, os adultos tinham as mesmas como fonte de diversão e lazer. Todavia, esse sentimento não foi aceito de maneira generalizada. Surgiram muitas críticas da parte dos que discordavam dessa nova postura, pois achavam absurdo aquele tipo de atenção que estava sendo dispensada às crianças. Mas isso não pode ser entendido como negativo, pois foi com esse sentimento contraditório à paparicação que surgiu o segundo sentimento, este exterior à família. Neste caso, as pessoas, principalmente eclesiásticos e moralistas, compreendiam as crianças como seres imperfeitos e incompletos e por isso necessitavam de moralização, de ser educadas na racionalidade dos costumes e disciplinadas. Já no século XVIII, surgiu um novo sentimento ligado a estes dois

últimos, que foi a preocupação com a higiene e saúde física. Com a evolução da noção de infância na sociedade moderna a criança assume um papel central nas preocupações, passando a ser vista como um ser social e integrante da coletividade.

Sem dúvida toda a pesquisa de Ariès (1986) trouxe contribuições favoráveis para a compreensão de como se deu a evolução da noção de infância nos séculos anteriores. Todavia não é possível estendê-la a realidade de todas as sociedades, inclusive da brasileira, pois não existe uma infância universal, isto é, a infância não é e não foi idêntica em todas as classes ou culturas. Mas de acordo com Kramer (1992) há uma tendência a universalizar a infância com bases nos padrões das crianças da classe média, mas isso não pode ser transposto para o Brasil devido à diversidade de aspectos sociais, políticos e culturais que influi na formação da idéia brasileira de infância tais como: as diferentes migrações, o período da escravidão, os costumes da população indígena, o colonialismo e o imperialismo.

De acordo com Del Priori (2009), no que diz respeito à história da infância no Brasil, pode-se verificar passagens de muita violência, sofrimento e humilhações. No século XIX, crianças escravas trabalhavam desde os quatro anos. Mesmo após a escravatura essas crianças continuaram a trabalhar nas fazendas com carência de condições básicas. No século seguinte com o crescimento urbano as mesmas passaram a encher e vagar pelas ruas vivendo de esmolas, pequenos serviços escusos e utilizando de malícia e sagacidade para sobreviver. Já com o início da industrialização no país, crianças, principalmente as imigrantes, passaram a trabalhar nas tecelagens por cerca de onze horas a cada dia com poucos minutos de descanso.

Além do trabalho infantil outro ponto exposto pelo autor e que marca a história da infância foi a questão da privacidade. Esta não foi concebida no Brasil como em outros países, pois os lares monoparentais, a pobreza (incluindo a arquitetônica), as migrações, a presença de escravos, tudo contribuía para a mistura indistinta de crianças e adultos, ou seja, muitos adultos e crianças não tinham privacidade. Esta foi sendo conquistada aos poucos, primeiramente, pelos grupos mais favorecidos da sociedade.

Quanto à educação, esta era destinada apenas às crianças pertencentes à elite. Conforme Mauad (2009), no século XIX os meninos iam para escola aos sete anos e terminava sua instrução com um diploma de doutor no Brasil ou no exterior, quanto às meninas, estas iniciavam sua educação também aos sete anos com término aos 14, idade em que estavam prontas para o casamento, em suas instruções eram valorizadas habilidades manuais e dotes sociais. Já para os filhos dos pobres a única alternativa era o trabalho. De acordo com Del Priori (2009), a população subalterna via no trabalho infantil a melhor forma de escola. O autor afirma que a história das crianças no Brasil não se diferencia daquela do

adulto, na verdade ela é feita à sua sombra. Entende-se assim que a infância sempre esteve à sombra da estrutura da sociedade brasileira. Mesmo com mudanças na estrutura social e política do país, as crianças, ou pelo menos boa parte delas, sempre vivenciaram dificuldades.

Na atualidade, a infância é vista como uma fase importante que precisa de proteção, afeto, dignidade e educação e lazer. Na cultura brasileira, idealmente, a criança tem um lugar no seio familiar, sendo esta respeitadora das leis do país, deve ser responsável pelos cuidados (alimento, saúde, higiene), pela entrada da criança no mundo social e no espaço escolar. Até a maioridade da criança, os pais juntamente com as escolas e outras instituições sociais, são responsáveis pela educação e por oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento integral da mesma.

Mas na realidade esse lugar idealizado às crianças não é reservado a todas. O cotidiano infantil da sociedade brasileira não é universal e nem homogênea, isto é, não é igual para todas. Há crianças que tem o apoio familiar, que são amadas e respeitadas, que freqüentam escola e tem por maior ocupação o brincar, entretanto, também há crianças que são usadas, que moram nas ruas, em orfanatos, em instituições para reintegração social, que roubam, usam entorpecentes, ou que necessitam trabalhar para sobreviver.

Continuando sobre esse assunto duas características apontadas por Del Priore (2009), ainda persiste na vida infantil de muitos brasileiros: a falta de privacidade e o trabalho entre crianças. No primeiro caso, é bastante presente nas periferias do país mau condições de moradia e com isto a falta de privacidade, existe muitas famílias composta de numerosos integrantes vivendo em pequenos lares de favelas onde as crianças vivem aglutinadas sem espaços para brincarem e, quando o fazem é em meio a ruas com pouca ou nenhuma infraestrutura e segurança. Quanto ao trabalho infantil, este é um aspecto que embora tenha diminuído em grande proporção em relação aos anos de escravidão, ainda encontra-se presente na sociedade brasileira.

De acordo com dados do IBGE (2008) existem cerca de 993 mil crianças de 5 a 13 anos trabalhando. Apesar de a legislação brasileira proibir qualquer tipo de trabalho para menores de 14 anos, a exploração do trabalho infantil ainda persiste, muitas vezes, pelo fato da dificuldade financeira, a criança é obrigada a trabalhar para aumentar a renda familiar, seja na agricultura, em casas de famílias ou vendendo objetos arriscando a vida em meio a grandes avenidas, tendo assim sua infância interrompida.

Também se pode perceber que muitos adultos constituem a imagem da infância associando-a ao contexto de valores e aspirações da sociedade. Eles dão toda proteção e cuidados familiares aos filhos, mas tendem a priorizar uma educação baseadas em aspirações

futuras (status e profissão dos filhos) o que provoca frequentemente, a inserção, cada vez mais cedo, de crianças em atividades dirigidas, vigiadas e guiadas de forma simultânea à vida escolar, como aulas de língua estrangeiras, natação, balé e informática. Essa rotina assoberbada de atividades que está a fazer parte da vida infantil pode impedir que as crianças façam outras atividades das quais gostam como o brincar e de demonstrarem suas necessidades, opiniões e desejos do agora. Não é que tais atividades escolhidas pelos pais sejam ruins para o indivíduo durante a infância, no entanto com muitas atividades desse tipo a criança tem diminuída a possibilidade de crescer, expor sua afetividade e descobrir o mundo de maneira mais natural e motivadora. Além disso, não são levadas em consideração as características individuais do sujeito, pois existe a idéia de que as atividades citadas são interessantes e importantes, em geral, para todas as crianças.

Apesar da existência de leis e diretrizes políticas que asseguram os direitos das crianças e o dever que a sociedade tem para com as mesmas, percebe-se que no momento de por em prática e viabilizar tais direitos tem-se uma visão homogeneizadora por considerarem um ideal de criança. É notável que em muitos casos, nega-se a realidade de muitas crianças, a escola, por exemplo, costuma discriminar os alunos que não correspondem ao modelo idealizado, sem ter a preocupação de entender as condições de vida dos estudantes e nem a origem de um comportamento não adequado, ou do fracasso no aprendizado escolar etc., na maioria das vezes, são tomadas medidas paliativas que não resolvem os problemas de maneira concreta e eficaz. Este tipo de ação na instituição educativa representa o que Kramer (1992) chama de “dissimulação da pedagogia” em que as diferentes realidades infantis são deixadas à margem, pois se utiliza de uma pedagogia que vê o desenvolvimento da criança como algo independente das condições de vida e do meio cultural de sua família.

A partir de uma reflexão sobre o contexto histórico-social da criança, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) traz uma concepção da mesma que se opõe ao ideal da infância homogênea:

“A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam maneiras diferentes de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico a qual fazem parte” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 21).

Sendo assim, é possível inferir que a criança, mesmo dentro de uma mesma sociedade, é singular, tem interesses próprios, isto é, não existe um tipo único de infância. A criança é um ser social e por isso interage com seus pares e adultos num processo de troca de

experiência, afetividade e conhecimento, mas que possui características próprias. Além de cuidados e atenção, a criança precisa de ambientes que satisfaçam suas necessidades educativas e curiosidades, estimule autonomia e encorajem a superação de desafios para que estes não sejam encarados como empecilhos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que em alguns momentos pode apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz-se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.

1.2 Educação Infantil - Aspectos legais

Historicamente a educação das crianças esteve por muito tempo na responsabilidade de adultos, familiares ou não, pois era a partir da convivência com estes que os pequenos aprendiam. Na sociedade moderna, com o crescimento do interesse educativo formal para crianças a escola passou a ser fundamental, contudo as crianças pobres, como os filhos de mães operárias, não tinham oportunidades para frequentar tais instituições educativas. Apesar de existir um apelo em prol da educação universal, era a formação da elite a prioridade.

É com Friedrich Froebel (apud Oliveira, 2007) que surge a educação infantil. Considerando a infância como uma fase fundamental para a formação do indivíduo, partindo de um ponto de vista místico e tendo por influência uma ideia de política de liberdade, o educador propôs a criação de kindergartens (jardins de infância). Conforme o professor, neste espaço as crianças estariam livres para aprender sobre si e os outros. Para ele era importante a utilização de atividades práticas geradas pela criança, dado seu poder de criação, a partir de seus desejos e interesses. Em sua proposta também eram privilegiadas as atividades lúdicas, pois via no jogo um valor educativo e funcional para o desenvolvimento infantil.

Outra autora também considerada pioneira na construção de uma ideia de educação infantil é Montessori (apud Oliveira, 2007). Fundamentada nas características biológicas do crescimento e desenvolvimento infantil, sua grande marca foi a criação de materiais apropriados para exploração motora e sensorial do aluno sendo específico para cada finalidade educativa. Montessori acreditava que as aulas não deveriam ser centradas no professor e sim no aluno, sendo este o condutor do próprio aprendizado e, o docente um

acompanhante desse processo sendo responsável por detectar o modo particular de cada um manifestar seu potencial (OLIVEIRA, 2007).

Para Kramer (1992) foi partindo da preocupação com a pobreza e o abandono de algumas crianças que levou Montessori, Froebel, entre outros a criarem propostas para a educação durante a infância o que motivou a criação de instituições para atender crianças acima de três anos, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Mas foi somente no século XX, após a Segunda Guerra Mundial que o atendimento pré-escolar foi ampliado e tomou novo impulso para suprir, principalmente, a demanda dos filhos de mães que trabalhavam nas indústrias bélicas. Esse contexto trouxe contribuições para o campo desse tipo de educação. Tendo-se uma preocupação maior com as crianças, surgiu o apoio assistencialista-social deixando a mãe livre para o trabalho. Além disso, também houve crescente interesse de estudiosos pela forma de desenvolvimento na infância surgindo assim, esforços por novas formas de atuações com a criança e, conseqüentemente, novos métodos de ensino.

No Brasil, foram criadas as primeiras creches no período republicano distribuídas entre várias capitais e algumas cidades. Muitas dessas creches tendo contado com a presença de profissionais da área de educação, passaram a atender crianças de 4 a 6 anos em jardins de infância. Tais instituições foram baseadas nos modelos europeus e dos EUA (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Logo, se pode inferir que a educação de crianças brasileiras também seguiu na linha assistencialista em relação aos filhos das camadas mais pobres, pois era incentivada uma educação voltada para o cuidado e a satisfação de necessidades de higiene, alimentação e saúde. Sendo por um período a responsabilidade da educação infantil tanto do Ministério da Educação quanto da assistência social.

Na década de 70 as instituições de educação infantil começaram a se expandir, mas foi na década de 80 que o caráter assistencialista começou a perder força com a união de diferentes seguimentos sociais (ONGs, comunidade acadêmica, pesquisadores da infância e outros) em prol da sensibilização por parte da sociedade a respeito do direito da criança a educação de qualidade. A pressão de vários movimentos possibilitou a inserção do direito a educação na Carta Magna. Então foi com a Constituição de Federal de 1988 que a educação passou a ser o dever do Estado Brasileiro e da família, tendo que ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho.

Todo esse contexto também garantiu a inclusão da creche e da pré-escola no sistema de ensino com a elaboração do artigo 208, inciso IV na Constituição devendo o Estado garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL,

1988). Sendo assim, um espaço no cenário da educação brasileira é destinado às creches e pré-escolas passando a apresentar um caráter eminentemente educacional, deixando de estar ligadas à assistência social, pois a responsabilidade é assumida por órgãos nacionais de educação. Além disso, a gratuidade do ensino em todos os níveis e em instituições oficiais é reafirmada na Constituição Brasileira. A Constituição ainda dispõe de outro artigo relevante para a educação infantil. É estabelecido o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios na organização do sistema de ensino, sendo os municípios responsáveis prioritariamente pela educação infantil e ensino fundamental (art. 211), sendo encarregado pela regulamentação da educação infantil quando tiver sistema de ensino próprio (BRASIL, 1988).

Outros documentos, que veio a confirmar o acesso a educação como um direito das crianças de 0 a 6 anos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei 8.069/1990) e lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Essa legislação também amplia a importância da educação infantil ao integrá-lo como primeira etapa da Educação Básica.

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996 cap.II, seção II, artigo 29).

A partir de então, em favorecimento da defesa das crianças e de seu desenvolvimento, as instituições educativas que atendem crianças de 0 a 6 anos passaram agir em conjunto com a família e a comunidade, no entanto, o papel da instituição difere do da família pois deve ter por intuito a ampliação das experiências e conhecimentos da criança e sua convivência em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a creche como responsável pelo atendimento de criança até 3 anos e a pré-escola como instituição que deve atender alunos com idade entre 4 a 6 anos (art. 30) e estipula que a avaliação na educação infantil deve ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil sem o objetivo de promoção ou classificação (art. 31). Em relação aos professores, o artigo 62 trata da formação dos mesmos. Para que o docente possa atuar na educação básica é necessária formação em nível superior em curso de licenciatura, sendo admitida para o exercício na educação infantil e séries iniciais a modalidade normal oferecida em magistério (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que nestes três dispositivos legais, as creches passam a ser reconhecidas como instituições educativas. Contudo, apesar do ensino infantil ser entendido como um

direito, o mesmo não é obrigatório, sendo opção da família matricular ou não seu filho e dever do Estado ofertá-lo. Lembrando que essa etapa de ensino não está incluída como um direito público subjetivo, isto é, como um direito apurado e certo a ser amparado, na medida em que for necessário, através de mandado de segurança. Outra questão que não pode deixar de ser mencionada é a implementação do ensino de 9 anos - Lei 11.274/2006, com isso foi diminuída a abrangência da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, pois as de seis anos deverão estar obrigatoriamente matriculadas no ensino fundamental. Dessa forma está sendo feita uma retificação nos documentos citados anteriormente.

Em 1998, foi elaborado o Parecer CEB n 22/98 sendo assim, aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Este documento foi organizado com o objetivo de nortear a produção de Propostas Pedagógicas dos educadores destinadas a todas as intuições que atendem crianças de 0 a 6 anos no território nacional. Dessa maneira, as propostas visam estar em consonância com os princípios éticos (da autonomia, solidariedade, respeito ao bem comum e responsabilidade); políticos (dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, criticidade, ludicidade e da diversidade cultural). Tais propostas ainda devem reconhecer a importância da identidade de cada componente da comunidade escolar e promover a integração dos aspectos físicos, emocionais, cognitivo da criança. Para que os alunos e suas famílias encontrem na instituição de educação infantil um ambiente físico e humano, com adequado funcionamento e estrutura que proporcione uma educação mais equânime (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em consonância com a legislação é outro documento dividido em três volumes que auxilia no amparo das necessidades da educação infantil. Ele consiste em um conjunto de orientações e referência pedagógica, seu objetivo é servir como guia ao docente da educação infantil sobre conteúdos, objetos, etc. e, assim, melhorar a prática educativa, no entanto, sua utilização não é obrigatória. Também pode ajudar os profissionais de educação para produção de planejamento, desenvolvimento, avaliações das atividades oferecidas embasando-se no respeito à dignidade e direitos das crianças; incluindo no direito dessas a brincar; no acesso aos bens socioculturais disponíveis, na promoção da socialização dos pequenos e no atendimento aos cuidados essenciais.

Este documento tem por pretensão indicar metas de qualidade que possam contribuir com o desenvolvimento integral da identidade infantil para que as crianças cresçam como cidadãos tendo seus direitos reconhecidos. Além disso, também pretende contribuir com as

instituições para que estas possibilitem o acesso a conhecimentos sociais e culturais (BRASIL, 1998).

Esses instrumentos e orientações legais que explicitam princípios e normas favoráveis a educação infantil demonstram os avanços da educação brasileira nos últimos anos quando se fala do reconhecimento ao direito de crianças de 0 a 6 anos, da universalização de ensino e da garantia do padrão de qualidade, mas sobretudo, quando busca soluções para que haja a superação da tradição assistencialista. Apesar disso, sabe-se que muito dessas normas legislativa ainda não foram estendidas e efetivadas para toda população brasileira e a qualidade do ensino ainda não está a nível que o cidadão merece. Devido à forma como a educação infantil foi implementada ela está aquém dos padrões desejados, pois ainda há escola infantis com inadequados espaços físicos, equipamentos e materiais; com a separação entre o educar e o cuidar entre outros. Estes são alguns dos problemas a serem enfrentados.

As crianças estão sendo matriculadas nas escolas cada vez mais cedo e dispor de uma legislação não é o suficiente. Para o cumprimento dessas normas legislativas são necessárias realizações de políticas públicas. Felizmente, atualmente, algumas destas políticas estão sendo colocadas em práticas com intuito de melhorar o atendimento educacional infantil, mas ainda há muito que se fazer para vencer os desafios em prol de uma educação melhor e a disposição de todos, afinal ainda há municípios brasileiros sem oferecer educação aos pequenos cidadãos. Logo, para tanto, é necessário um comprometimento não só do Estado, mas também de gestores, professores, familiares e sociedade em geral, permitindo o ajuste às mudanças necessárias e uma mobilização no sentido de tornar esses documentos jurídicos efetivos atingindo assim os objetivos e metas pretendidas no contexto do processo de ensino e aprendizagem infantil.

1.2.1 As Concepções da Educação Infantil

No Brasil a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que atende atualmente crianças 0 a 5 anos sendo divididos em duas faixas etárias: de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. Esta área educacional vem tendo uma demanda crescente nos últimos anos, mesmo sem ter o caráter de obrigatoriedade. O ingresso de crianças nessa etapa de ensino é interessante, pois nesse período da infância ocorrem maiores possibilidades de desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. De acordo com Sousa (1998) os anos iniciais são decisivos:

“Entre 0 e 6 anos as bases do nosso ser começam a se estruturar. As diversas áreas do desenvolvimento - física, motora, sexual, afetiva e cognitiva são estimuladas e

iniciam seu processo de formação e integração. Mudanças significativas ocorrem no nosso cérebro. Surgem os primórdios da nossa identidade, do nosso auto conceito e da nossa auto-estima. As nossas interações com o meio passam a ser progressivamente mais complexas. Começamos o nosso auto conhecimento e iniciamos as nossas aprendizagens relativas ao outro e ao mundo mais amplo onde estamos inseridos. Iniciamos as aprendizagens do viver e conviver em sociedade, do comportar-se segundo regras, normas e padrões sociais, do observar os direitos e deveres. Surgem os primórdios dos comportamentos éticos e solidários. Enfim, nesse importante período da vida estamos começando a nossa caminhada na direção de conquistas cada vez mais amplas do exercício da cidadania” (1998, p.01)

Dessa maneira pode-se dizer que a finalidade da educação infantil consiste no desenvolvimento da criança de forma integral, por isso deve propiciar diversidade de interações e experiências sociais e físicas, respeitando a idade e ritmo de cada criança, adotando princípios pedagógicos de acordo com conhecimentos já estruturados sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, o trabalho dos educadores precisa ter como ponto de partida a realidade e o conhecimento do aluno, devendo ser realizado por meio de atividades concretas e significativas para as crianças, assegurando assim, a aquisição de novos saberes.

Há autores que defendem a ideia que a educação infantil é fundamental para o sucesso da criança nos anos seguintes da sua vida escolar, há outros que discordam por acreditar que a educação deve ser centrada apenas na criança, entende-se aqui que a preparação para as séries iniciais possa ser sim um dos objetivos da educação infantil, mas isso não deve ser visto como desculpa para treinar alunos ou adiantar conteúdos, e sim para contribuir com a criança ajudando-a a lidar com o início da educação obrigatória. O mais importante é entender que a presença da criança na escola é valiosa para sua formação e isso não pode ser desconsiderado.

Dada a influência dos processos educativos no desenvolvimento da criança, percebe-se que há a necessidade de uma educação infantil de qualidade, entendendo aqui que tal qualidade é um direito a ser assegurados aos alunos. Ao falar de qualidade na educação infantil está se falando da criação de meios efetivos para o desenvolvimento da criança em que a mesma possa seguir em direção a autonomia e o exercício pleno da cidadania, dando-lhes ainda, de maneira bem planejada, várias oportunidades de crescer e aprender (SOUSA, 1998). Para tanto é necessário o estabelecimento de critérios para serem cumpridos como a adoção de um currículo que atenda a necessidades e interesses infantis; um plano pedagógico que tem suma importância por estabelecer as medidas educativas, os valores, princípio e intenção da escola (AIRES, 2009); rotinas estáveis por proporcionar aos alunos sentimentos de estabilidade e segurança e oferecer aprendizados (PANIAGUA e PALACIOS, 2007); organização de espaços adequados, pois estes têm grande influência no processo educacional da criança (BRASIL, 1998); sistema de avaliação para ajustar a ação educativa à necessidade do aluno (PANIAGUA e PALACIOS, 2007); relação com a família, principalmente quando

se trata da necessidade das crianças coordenarem a relação que possuem em casa e na escola (PANIAGUA e PALACIOS, 2007); entre outros.

Quanto ao currículo de educação infantil não há um documento para todo o território brasileiro, o que é correto, pois um currículo único não seria ideal devido à diversidade e pluralidade existente nas várias localidades da sociedade brasileira, o professor dessa etapa de educação tem disponível para apoiar seu trabalho pedagógico o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) que serve para orientá-lo na elaboração de projetos educativos que contemple todos os aspectos a serem estimulados e promovidos para o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças. O volume I corresponde à introdução do documento que contem reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, também contempla a concepção de criança, educação, de instituição e do profissional de educação. O segundo volume refere-se às experiências de Formação Pessoal e Social tendo por foco o eixo de trabalho que beneficia a construção da Identidade e da Autonomia infantil. E o volume III faz referência ao campo de experiências sobre Conhecimento de Mundo em que são contemplados os eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No campo regional, o Governo do Distrito Federal (GDF) elaborou o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – educação infantil dividido em dois volumes. O primeiro destinado as crianças de 0 a 3 anos e o outro focando a educação de crianças de 4 a 6 anos. Este visando à educação para a cidadania tem por objetivo a construção da identidade e da autonomia; a interação e socialização da criança com o meio social e ainda, a ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo (SEE-DF, 2002). Assim, as instituições educativas infantis do Distrito Federal podem seguir esse currículo, além de se apoiar no referencial. Porém é importante ressaltar que o currículo é um direcionador e orientador e não deve ser seguido rigidamente sem respeitar as necessidades reais de cada turma ou aluno. A escola deve desenvolvê-lo e adaptá-lo com inovações contextualizando-o com a própria realidade. Ao falar sobre o currículo Sousa (1998) diz que o mesmo:

“é um guia, um referencial, uma parte do projeto pedagógico de toda a escola, que por sua vez, se insere no projeto educacional mais amplo da sociedade. Ao se pensar e se definir um currículo, se está buscando formas de se por em prática princípios, valores e processos considerados essenciais no processo educativo em geral, e no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, em particular. Tanto quanto nos processos de ensino. O currículo não pode ser confundido nem com uma listagem de disciplinas, temas ou projetos, nem com um documento a ser rigidamente seguido” (1998, p 12).

Logo, entende-se que a escola deve se basear na identidade da própria comunidade escolar a fim de conduzir da melhor forma possível o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. É importante que a escola de educação infantil busque uma ação pedagógica que não se apóie apenas em um currículo pré-estabelecido para cumprir um conteúdo programático definido e fechado, mas que contemple a criança em sua totalidade, considerando que as crianças são diferentes entre si; considerando também as diferentes etapas por elas vividas e o interesse dos alunos. Pois de acordo com Paniagua e Palacios (2007), é mais fácil ensinar através de conteúdos que as crianças apresentem curiosidades. Muitos professores até se esforçam para despertar interesse nos alunos, todavia, freqüentemente, os temas são escolhidos pelos profissionais da escola, mas com certeza haverá maior participação do alunado se as escolhas forem baseadas no interesse dos mesmos.

Sabe-se também que a educação infantil é um espaço favorável à interação e socialização. Por meio das relações diárias que a criança tem com seus pares e com os educadores, sua personalidade gradativamente vai sendo construída, assim entende-se que a educação infantil tem forte responsabilidade para formação pessoal e social dos pequenos alunos. Entre as atividades facilitadoras do processo de interação estão as coletivas, estas tem um grande potencial educativo desde que seja assegurado um clima de trabalho conjunto entre os alunos e haja uma supervisão do adulto (PANIAGUA e PALACIOS, 2007). Um recurso que também é pontencializador de diversos aprendizados, inclusive aspectos sociais e cognitivos é o brincar por que brincando as crianças aprendem, descobrem, interagem, além disso, o brincar também contribui para o desenvolvimento emocional, pois a criança pode expor seus sentimentos, conflitos e tensões. Sousa (1998) diz que o brincar é uma das formas mais freqüentes pelas quais a criança aprende a conhecer os outros e o mundo e ainda organiza seus pensamentos. Logo, entende-se que o brincar por si só é um meio de aprendizados. Todavia existem propostas na educação infantil que são divididas em atividades com ênfase na alfabetização e aquelas que utilizam a brincadeira valorizando a socialização e a criação de experiências (KISHIMOTO, 2006).

A educação infantil ofertada às crianças deve lhes oferecer diversas experiências dando condições para o desenvolvimento das singularidades inerentes da infância e aprendizagens por meio de atividades prazerosas e estimuladoras. Para tanto o educador pode utilizar da educação lúdica. De acordo com Almeida (1987), esta segue em direção a conhecimentos que se redefine na construção contínua do pensamento individual em trocas com o pensamento coletivo Logo se percebe que o lúdico tem papel central no processo de

aprendizagem possibilitando maior expressão do agir e interagir dos pequenos amadurecendo suas capacidades de atenção, memória, imaginação e socialização.

Diante disso, o professor que assume uma ação educativa lúdica colabora para a aprendizagem individual e coletiva. Todavia é muito importante que o educador sempre que possível, revise o planejamento de tais atividades, verificando se estão correspondendo as necessidades e motivação de toda a turma, pois a atividade lúdica quando bem aplicada contribuirá significativamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento bem como, na formação crítica e criativa dos alunos.

1.3 O Lúdico

A ludicidade faz parte da vida humana, independente da idade, da cultura e da classe social. O lúdico origina-se da palavra *ludus*, que quer dizer jogos (ALMEIDA, 2009). No entanto, com os avanços de estudos, a definição deixou de limitar-se ao jogo e hoje as implicações lúdicas extrapolam as demarcações do brincar fazendo parte de outras atividades da dinâmica humana. Huzinga (2000, p. 29) define o termo *ludus* de maneira mais ampla. Para o autor a palavra latina abrange “jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e os jogos de azar”.

Pode-se assim entender que a atividade lúdica caracteriza-se por propiciar, tanto às crianças como aos adultos, o vivenciar de momentos de diversão, espontaneidade e satisfação. Todavia, ao analisar algumas obras sobre o assunto, notam-se outras características. Luckesi (2005) explica que a atividade lúdica é caracterizada pela experiência de plenitude oferecida a quem a vivencia, é uma experiência em que a pessoa entrega-se sem restrições podendo ser divertida ou não. O sujeito encontra-se completamente imerso na atividade quando esta é lúdica. O autor explica sua ideia da seguinte maneira:

“Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica [...]. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência.” (2005, p. 12)

Diante de tal afirmação pode-se dizer que ao vivenciar as ações lúdicas o sujeito experimenta momentos de construção de conhecimentos, de percepção, significação, prazer, autonomia e até desprazer de uma maneira muito intensa e plena sem preocupar-se com juízos

concebidos sobre sua ação, já que por serem lúdicas, geralmente, são realizadas sem medo de conseqüências sérias. Logo podemos dizer que qualquer atividade do ser humano pode ser lúdica, se essa atividade for permeada de ludicidade (MOYLES, 2002).

Já Santos (2008) diz que o lúdico deixou de ser focado dentro de uma visão romântica, pela qual era compreendido como uma característica própria da infância, passando a ter ligações que envolvem todas as fases do desenvolvimento humano. Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Negrine (2008), acredita serem as atividades lúdicas indispensáveis aos homens em geral, crianças; jovens ou adultos, na medida em que atuam como elemento que oferece melhoria para a qualidade de vida. Partindo de tal opinião, conclui-se que o lúdico, assim como outras dimensões - razão; emoção; intelecto; social, etc. -, representa um componente constitutivo do ser humano e por isso é de extrema relevância para a formação integral humana.

Outro aspecto levantado por Negrine (2008) é a importância das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, defendendo a criação de uma cultura lúdica pelas instituições educativas (perspectiva pedagógica). Contudo, os educadores precisam determinar uma estratégia interventiva evitando utilizar o lúdico sem intencionalidade para que assim, as aprendizagens ocorram de modo significativo, favorecendo a aproximação entre os sujeitos, a compreensão entre os mesmos e a relação intrapessoal. A proposta do autor faz-se interessante por que, geralmente, é o espaço escolar um ambiente com condições favoráveis para tal criação, pois pode oferecer ricas oportunidades lúdicas, desde que os profissionais estejam interessados e dispostos a promover atividades recreativas que promovam aprendizagens e desenvolvimentos de forma prazerosa.

Diferentemente, Gilles Brougère (2008) discorre sobre esse termo partindo de uma visão socioantropológica. Conforme o autor existe uma cultura lúdica infantil por meio da qual é possível brincar, já que se trata de produzir uma realidade distinta da vida cotidiana. O autor define a expressão “cultura lúdica” como:

“(…) uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente de brinquedos” (2008, p. 50).

As crianças baseiam-se na realidade e criam um universo alternativo, no entanto, essa cultura lúdica infantil não é fechada, existe a influência de elementos externos da cultura geral (o ambiente e as condições materiais). Também é estratificada, pois em lugares distintos, casa ou escola, por exemplo, a criança usa aspectos diferentes de sua cultura lúdica. O autor diz

ainda que tal cultura compreende estruturas de jogos, porém não está limitada aos jogos de regras. Entretanto, o conjunto de regras de uma sociedade compõe a cultura lúdica da mesma, já a cultura lúdica do indivíduo é composta por regras que ele conhece. A partir das colocações de Brougère (2008) é possível concluir que a experiência da cultura lúdica caracteriza-se como individual e compartilhada, isto é, a criança interage e partilha essa cultura com outras crianças ao brincar, mas ao mesmo tempo a cultura lúdica não é a mesma para todas as crianças, ela se diferencia entre os grupos e indivíduos conforme seus hábitos, regras, costumes etc. Outro ponto importante exposto pelo autor é que a cultura lúdica é um produto de interação social, em que o sujeito contribui para a construção da experiência lúdica.

Ainda a respeito da questão social apreende-se que a ludicidade pode facilitar a inserção da criança na sociedade a qual pertence ao promover a apropriação de códigos culturais dessa sociedade. A convivência humana e o ambiente favorecem a socialização da criança por meio de múltiplas interações, incluindo as brincadeiras, (BROUGÉRE, 1998). Logo, o brincar torna-se interessante para apropriação e reelaboração da cultura a qual criança pertence e ainda contribui para a internalização de elementos relevantes para a formação de sua identidade enquanto sujeito.

Referentes às crianças, as atividades lúdicas são capazes de lhes intervir positivamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento assegurando condições para a aquisição de comportamentos sociais, assimilação de valores e desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento. A brincadeira com outras crianças favorece o aprendizado a respeito da tolerância, da convivência, afetividades etc. Daí sua importância para o desenvolvimento do sujeito como ser social. No meio educacional, as atividades lúdicas também são entendidas como importante, principalmente no campo da educação infantil, por que possuem uma função educativa, logo promove um vasto aprendizado ao indivíduo ampliando prazerosamente seu saber.

Ao tratar da definição do lúdico Capistrano (2005, p. 28) utiliza o termo em seu sentido mais amplo, englobando os jogos e as brincadeiras com ou sem brinquedos. Essa definição abrangente do lúdico é bem comum entre muitos autores. Mas apesar de várias obras apresentarem a compreensão do lúdico abarcando tais termos, ao analisar as literaturas não se encontra problemas para verificar como cada um é apresentado por que os autores são teóricos de diversas áreas, o que pluraliza e enriquece as percepções acerca do assunto.

No decorrer deste trabalho, o lúdico será utilizado a partir da definição de Capistrano que engloba jogos, brincadeiras com ou sem brinquedos e tendo como base também as

características aqui apresentadas, entendendo a ludicidade como elemento necessário ao ser humano e como uma postura a ser assumida. Por que mais do que promover o prazer e o entretenimento, o lúdico propicia ações vividas e sentidas, difíceis de serem descritas (LUCKESI, 2000), e que envolvem o sujeito intensamente na sua integralidade, favorecendo a utilização de experiências anteriores e a construção de uma cultura lúdica individual e social, incluído nesse processo novos aprendizados.

Em relação especificamente ao jogo, o brinquedo e a brincadeira estes são termos que se relacionam entre si, contudo possuem significados distintos, mas nem sempre se tem a clareza de que há distinção entre a definição de tais conceitos. Estes, muitas vezes, são interpretados por algumas pessoas como a mesma coisa. Todavia ao analisar a literatura verifica-se uma clara distinção entre as três denominações.

Conceituar jogo não é muito simples por que múltiplos são os fenômenos nomeados com o mesmo termo. Ao pronunciar a palavra jogo pode-se estar falando de jogos políticos, de azar, esportivos, infantis, de xadrez, de regras entre outros. Para melhor compreender a natureza do jogo é preciso identificar características comuns que possibilitem a classificação em grandes famílias e logo após, distinguir diferenciações permitindo o surgimento de distintos tipos de jogos. (KISHIMOTO, 1997).

Brougère (1991, 1993) e Henriot (1993, 1989) apontam três diferenciações ao termo jogo. Para os pesquisadores o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema lingüístico dentro de um contexto social, neste caso, é a linguagem, interpretações e projeções de cada sociedade que define o sentido do jogo. A concepção de jogo é construída a partir dos valores e modo de vida de um grupo social. O jogo também pode ser entendido como um sistema de regras, isto é, uma estrutura seqüencial que aponta sua modalidade. O terceiro sentido refere-se ao jogo como objeto, ou seja, é a materialização (o tabuleiro, as peças etc.) do que caracteriza o jogo (*apud* KISHIMOTO, 1997).

A partir da análise de algumas obras, Kishimoto (1997) apresenta outras características do jogo como o desprazer e a improdutividade. De acordo com a autora o jogo pode conduzir ao desprazer, pois para a psicanálise o jogo pode levar a criança a representar situações dolorosas em processos catárticos. Um exemplo de que o jogo nem sempre é prazeroso pode ser observado quando a criança perde e experimenta o sofrimento. A outra característica, a improdutividade também é debatida por que o jogo é uma ação voluntária que apresenta um fim em si mesmo em que a criança não visa o resultado final e sim o processo do brincar.

Entre as definições, funções e características presentes em variadas pesquisas sobre o jogo é perceptível que as regras são componentes constitutivos dos jogos diferentemente do

brinquedo. Este é um objeto que admite uma relação mais íntima com a criança e não requer um sistema de regras para ser utilizado. O brinquedo, enquanto objeto é um suporte da brincadeira, que pode estimular, ora a representação da realidade originando reproduções do cotidiano, ora realidades imaginárias criadas por desenhos animados e histórias (KISHIMOTO, 1997).

Com o brinquedo a criança constrói um mundo próprio e tem a possibilidade de transitar entre o real e o imaginário criando novas analogias entre ocasiões do pensar e situações da realidade. De tal modo, entende-se que tais atividades lúdicas podem permear experiências internas das crianças com a realidade externa facilitando a interação com o meio podendo contribuir para a própria exploração da realidade e para o desenvolver de várias capacidades.

Ainda referente ao brinquedo, Brougère (2008) explica que há nele um valor simbólico que domina à função do objeto, isto é, o simbólico torna-se a função do objeto, por exemplo, um cabo de vassoura pode mudar quando nas mãos da criança, pois esta, simbolicamente, tem a capacidade de transformá-lo em um cavalo. Essa percepção vai de encontro com a opinião de Vigotski (2007, p.110), pois para este “o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo”. Conforme o psicólogo, esse tipo de concepção pode levar a brincadeira a ser considerada como uma atividade que se assemelha ao cálculo algébrico, em que ela se transforma em signos que generalizam a atividade real, ou seja, a criança poderia se vista como um algebrista fracassado que por não conseguir escrever os sinais no papel passa a imaginar na ação. Além disso, para Vigotski essa concepção também não contribui com a compreensão do papel do brinquedo no desenvolvimento posterior e negligencia a motivação e as circunstâncias da atividade da criança.

Além de definir o significado de brinquedo, Kishimoto (1997), ressalta algumas modalidades do mesmo. Primeiramente discorre sobre o brinquedo educativo que visto como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa e, quando compreendido com fins pedagógicos remete para a relevância desse material em situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. As brincadeiras tradicionais compõem outra modalidade que estão ligadas ao folclore sendo sua transmissão ocorrida através da oralidade, além disso, esse tipo de brinquedo tem a função de perpetuar a cultura infantil. Outro tipo de brinquedo é o faz de conta ou simbólico onde a criança utiliza o imaginário e expressa regras implícitas que se materializam na ação do brincar. Por fim a autora apresenta os brinquedos de construção, estes têm relevância por enriquecer a experiência sensorial, incentivar a criação e o desenvolvimento de habilidades.

O valor desses tipos de brincar para as crianças é nítido. Cada uma tem elevados graus de relevância no aprendizado e desenvolvimento infantil, pois propiciam a ampliação de habilidades e conhecimentos infantis. Ao oferecer as crianças condições de exercerem todos esses tipos de brincadeiras, estão sendo lhes ofertadas meios para que desenvolvam conhecimentos elaborados como escrita e leitura; que entendam sobre aspectos morais, tomem iniciativas, organizem ações, exercitem habilidades manuais e sensoriais.

Quanto à brincadeira, Kishimoto (1997, p. 21) a define como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. A mesma autora, a partir de análise da literatura, constrói quatro critérios para identificar as brincadeiras:

“Em primeiro lugar, as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual os objetos utilizados se submetem à representação da criança e o sentido habitual é substituído por outro (...). Em segundo lugar, na brincadeira há a predominância do prazer e da alegria, e não da competição. Em terceiro lugar, pela ausência de um conjunto de regras previamente estruturadas, as crianças estão mais livres para ensaiar novas combinações de idéia e de comportamentos em situações de brincadeira do que outras atividades não-recreativas. Em quarto lugar, no brincar a atenção da criança está centrada na atividade em si e não nos seus resultados (Kishimoto, 1996 apud CÓRIA-SABINI e LUCENA, 2004, p. 31).

A partir da conceituação dada pela autora e entendendo que a criança aprende espontaneamente ao envolver-se em atividades lúdicas, nota-se como a brincadeira desempenha papel relevante para o desenvolvimento infantil, por isso deve estar presente no ambiente escolar com o intuito de motivar os alunos a ter uma aprendizagem diferenciada daquela habitual (passiva e monótona), em que o aprender seja realizado com prazer e interesse tomando-se gosto pelos estudos.

1.3.1 A importância do brincar

Durante todo o período da infância o brincar se faz bastante presente e tem grande grau de relevância para o desenvolvimento físico, cognitivo, social, cultural e emocional infantil. Geralmente a concepção que se tem do brincar é de um simples passa tempo, no entanto, assim como o trabalho é importante para o adulto, o brincar o é para a criança. A relevância do brincar na infância fica nítida nas palavras de Pagani (2003 apud CÒRIA-SABINI e LUCENA, 2004, p. 27) que diz: “brincar para criança é tão vital como comer e dormir”. Corroborando com a opinião sobre a importância do brincar Moreno e Paschoal (2008) afirmam que por meio do brincar a criança encontra possibilidades de formar sua identidade, conhecer-se e reconhecer, amar e ser amada e ainda socializar-se.

A partir das opiniões das autoras é possível entender o quanto o brincar é importante e promotor de grandes contribuições à criança. Percebe-se que por meio do brincar a criança

explora o mundo e constrói o conhecimento sobre si mesma, à sua maneira, aprende sobre emoções que permeiam nas relações entre os indivíduos e a conviver em sociedade. Nota-se o quanto o brincar é necessário para as crianças, mas também para as pessoas que a cerca, devido a sua função social. Diante disso, o brincar deve ser reconhecido e assegurado como um direito infantil.

Configurando o brincar como algo indispensável para a infância o direito ao brincar é incluído na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança de 1959. O documento defende a ampla oferta do brincar às crianças (7º princípio) e recorre ao comprometimento da sociedade civil e os governos nacionais para que esse direito seja exercido. No entanto, embora o brincar seja entendido mundialmente como um direito fundamental para a infância, muitas vezes, não é priorizado e estimulado. Ao interpretar o brincar como algo sem importância para a criança, se está desrespeitando o direito de brincar gerando impactos presentes e futuros para elas, conforme esclarece Teles (1997, p. 14) “a criança que não brinca, que desenvolve muito cedo, a noção do ‘peso’ da vida não tem condições de se desenvolver de maneira sadia e, de alguma forma essa lacuna irá manifestar em sua personalidade adulta”. Isso indica que o estímulo ao brincar na infância corrobora para a formação de adultos mais saudáveis, equilibrados e preparados para a vida.

Apesar da existência de estudo que relatam a relevância do brincar e do documento que enfatiza tal direito, contraditoriamente, ainda ouve-se, no meio social, frases que desvalorizam o brincar, como “Estou falando sério, não estou brincando”, “Acabou a brincadeira, agora é hora de trabalhar”, “Vamos parar de brincadeira por que não vivemos só de prazer”. No entanto, o brincar é essencial para a criança por que é um modo de ocupação que lhe proporciona grandes avanços no seu desenvolvimento e o melhor, de forma motivadora e desafiadora. No dizer de Teles (1997, p.13), o brincar “se coloca num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro”. Além disso, na brincadeira todos os tipos de habilidades podem ser tentados, desde aquelas vinculadas ao campo do intelecto até àquelas relacionadas ao corpo.

Por ser uma ação predominante e de extrema relevância na vida humana, principalmente infantil, o brincar, em suas múltiplas ramificações e interligações, tem sido foco de análises de vertentes teóricas do campo antropológico, sociológico e psicológico, tais abordagens são válidas à medida que ampliam os conhecimento e a compreensão sobre o brincar e a criança.

Na perspectiva antropológica busca-se apresentar e acompanhar todo o trajeto dos jogos permeados na infância em relação às influências étnicas, as possíveis dispersões, as

mudanças que acontecem devido ao tempo e aos espaços (CORIA-SABINI e LUCENA, 2004). Isto por que o brincar constitui-se meio de apropriação e transformação de uma cultura, brincando as crianças aprendem as tradições, ritos, mecanismos e condutas da sua sociedade.

Já na abordagem sociológica, é analisado na brincadeira como se dá o processo de socialização infantil, a maneira de interação entre uma criança e seus pares, o modo de participação de cada elemento, a forma que os papéis são exercidos, o grau de aceitação de cada componente do grupo lúdico, as lideranças, os preconceitos e as atitudes (CORIA-SABINI e LUCENA, 2004). Por meio do brincar é possível observar o modo, os hábitos, crenças, atitudes presentes numa sociedade já que, além de aprender ao brincar, a criança também externa aspectos que já sabe sobre a sociedade da qual faz parte.

A visão psicológica analisa as brincadeiras de acordo com os significados dados pelas crianças aos objetos e ações, com as expectativas, com o nível de esforço realizado nas ações para serem valorizados pelo grupo, com os papéis desempenhados e de que forma foram cumpridos (CORIA-SABINI e LUCENA, 2004). Para os representantes desse tipo de perspectiva o brincar tem grande influência no aprendizado e desenvolvimento infantil, lembrando que não se trata apenas do desenvolvimento cognitivo.

Para Cória-Sabine e Lucena (2004, p. 28) todos esses enfoques são relevantes na medida em que explicam amplamente a brincadeira assim como seus diversos aspectos, entre eles: “recreação, desenvolvimento de habilidades sociais, projeções psíquicas, contribuições para o desenvolvimento físico e mental da criança”. Diferentes enfoques teóricos são interessantes por que são fontes de conhecimentos científicos sobre brincar que lhe dá sustentação como fator facilitador do desenvolvimento infantil, permitindo que os interessados no tema tenham maiores informações sobre o assunto em questão e entendam a importância do mesmo para a criança.

Para Vigotski (2007), é um equívoco definir o brincar como atividade exclusivamente prazerosa por que as crianças podem sentir prazeres bem maiores ao realizar outro tipo de atividades e, inclusive algumas brincadeiras podem despertar sentimento de desprazer como naquelas em que o resultado é desfavorável para a criança. Quanto à definição do brincar, o autor diz que o mesmo significa a ocasião imaginária criada pela criança. De acordo com o psicólogo o brinquedo surge de necessidades que a criança não realiza imediatamente. Ao experimentar situações de tensão ela envolve-se num mundo imaginário realizando o que pode ser feito no mundo real, isto é, a criança brinca. Vigotski (2007) também afirma que no brincar estão incutidas regras de comportamento, mesmo sem a presença de regras pré-

definidas, no brincar sempre vai existir regras. Outro ponto abordado pelo autor é que com o tempo, ao brincar a criança passa a dar significados aos objetos diferentes daqueles que estes possuem na realidade, por exemplo, o cabo de vassoura torna-se um cavalo.

Por meio do brincar a criança sente ou ver o mundo de maneira própria, dando “asa” à imaginação, ou seja, transformando o que quiser (a bacia vira uma nave espacial, a criança transforma-se em um super herói, o urso de pelúcia em um filhinho). Ao brincar a criança comanda um mundo reservado, isto é, isolado do ambiente cotidiano, começando assim, a distinguir o real e o irreal. Brincando de faz de conta, por exemplo, a criança simula a realidade, o que proporciona a assimilação de regras e papéis sociais. Ao vivenciar essas regras por meio da brincadeira a criança pode compreendê-las, mas também recriá-las.

O brincar contribui para vários tipos de aprendizado como no campo intelectual, emocional e corporal. Para Vigotski (1991 apud CORDAZZO e VIEIRA, p.92) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. O mesmo autor afirma que aprender a elaborar e resolver circunstâncias de conflito vivenciadas no cotidiano também é uma função do brincar. Assim como o psicólogo, Moyles (2002), com base em pesquisas, afirma que o brincar está ligado ao desenvolvimento de pensamentos abstratos e divergentes, o que instiga a resolução de problemas, mas para isso a crianças devem ter a disposição variedades de materiais para utilizar. Frente às contribuições das atividades lúdicas, Moura (1997) diz que a criança aprende a estrutura lógica da brincadeira e pode aprender até estruturas matemáticas.

Sendo assim, nota-se o quanto o brincar é de grande valia para a infância. É muito comum que os adultos resolvam os problemas para as crianças em atividades em que não há a presença do brincar. Frente a situações-problemas aqueles estão sempre pensando e até agindo por estas. Entretanto, no brincar a criança se defronta com várias circunstâncias problemáticas e tem ali a possibilidade e maior liberdade para solucioná-los, o que a ajuda a ampliar a própria capacidade de enfrentar dificuldades. O brincar torna-se assim, um elemento motivador que aguça a curiosidade da criança, estimula o senso investigativo da mesma e promove a superação de desafios.

Em diferentes sociedades, o brincar assume significados distintos. Crianças que vivem em contextos diferentes brincam as suas maneiras de acordo com os elementos que lhes são oferecidos. O que é brincar para uma cultura pode não ser para outra. Logo, a interpretação sobre o brincar ou uma brincadeira deve apoiar-se no contexto-cultural de cada grupo social. Gilles Brougère (1998) analisa o brincar como um fenômeno cultural discordando assim, de opiniões que entendem a brincadeira como inata. O autor afirma que o brincar não é uma

dinâmica interna do sujeito e sim uma construção cultural, ao nascer a criança é iniciada na brincadeira através de seus cuidadores, ou seja, a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende a brincar.

Bruner (1976, 1980, 1986 apud KISHIMOTO, 2008) percebeu o valor do brincar para o desenvolvimento de competências a partir de seus estudos sobre crianças pequenas. O pesquisador acredita que o brincar é importante desde o nascimento da criança por que é um meio relevante para o desenvolvimento cognitivo, para a descoberta de regras, a aquisição da linguagem; a resolução de problemas e para a constituição de ações sensório-motoras. Além da brincadeira, o autor ainda afirma que a orientação do adulto também é relevante para que a criança tenha acesso ao acervo cultural e suas ferramentas. Deste modo, conclui-se que as intervenções dos adultos nas brincadeiras das crianças tornam-se interessante para facilitar introdução de crianças nas práticas culturais, mas também para o fornecimento de elementos que possam enriquecer ainda mais a contribuições da ação do brincar e favorecer o envolvimento com a experiência lúdica.

Dessa maneira, cabe aos adultos, pais e educadores, a estimular o brincar nos mais variados ambientes, pois a criança que pouco brinca terá mais dificuldade de interagir, criar laços, trocar aprendizados e conseqüentemente apresentará dificuldades quanto ao desenvolvimento social e cognitivo. Faz-se importante entender o brincar como meio relevante e motivador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

1.3.2 O brincar na Educação Infantil

Como o brincar é um fator que faz parte da infância e de extrema relevância para a formação da criança, não pode está dissociado da educação infantil. Contudo, apesar de estar presente nas instituições que atende esse nível de ensino, muitas vezes ele não é percebido como direito da criança e como recurso pedagógico, mas como premiação por bons comportamentos ou como atividade para ocupar tempo livre. Sobre esse assunto Paniagua e Palácios discorrem afirmando:

“Na educação infantil, a brincadeira não deveria ser um prêmio para depois do trabalho, mas sim, uma das formas habituais de trabalhar, por que nessa idade a brincadeira não é apenas, diversão, mas também descoberta, consolidação, aprendizagem sobre as coisas e relações.” (2007, p.77)

A incorporação de atividades lúdicas na prática pedagógica contribui para o aprendizado significativo. Faz-se necessária uma escola que proporcione a descoberta e o aprendizado de forma prazerosa, já que existem instituições educativas onde há a excessiva

preocupação com a preparação para o futuro escolar diminuído os momentos de brincadeira e introduzindo programações com tarefas desgastantes, mecânicas e exaustivas, esquecendo-se da importância do presente para as crianças que precisam ter seus ritmos e suas necessidades respeitadas, utilizando pouquíssimas atividades lúdicas. Na verdade o uso desse tipo de atividade, muitas vezes, é limitado aos momentos recreativos. Talvez a não utilização do lúdico na ação pedagógica por muitos educadores ocorra pela visão equivocada de que, esse tipo de atividade contribua para a desorganização e indisciplina. Para Fortuna:

“O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto, desenvolve mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos (2001, p.118)”

O profissional de educação que valoriza a atividade lúdica em sua prática e incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil contribui para que a criança aprenda os conteúdos ministrados e a constituir um adequado conceito de mundo, permite o vivenciar da sociabilidade, enfim, coopera para a formação do cidadão por que o resultado dessa ação pedagógica é a aprendizagem e o crescimento do sujeito em todas as suas dimensões.

As atividades lúdicas facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois o brincar é uma proposta que contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências e para melhor atuação docente. De acordo com Moyles (2006, p. 14- 15) “para as crianças pequenas o brincar é um instrumento de aprendizagem”. Brincando elas agem com mais liberdade, com maior autonomia, interagem, vivenciam uma quantidade maior de experiências e o professor tem melhores condições de perceber as evoluções do aluno e quais são as habilidades a serem trabalhadas para que a criança avance.

O brincar pode ser considerado livre ou dirigido, ambos são favorecedores do processo de aprendizagem e desenvolvimento. No primeiro caso, são mais recorrentes aprendizados sobre situações, atitudes e respostas, pessoas, materiais, texturas, estruturas, propriedades e características visuais, auditivas e sinestésicas. No segundo, percebe-se outra dimensão, nele é concentrada uma nova variedade de possibilidades ampliada a um relativo domínio naquela área ou atividade (idem, 2002). Também tratando do brincar Ide (1997) afirma ser de fundamental importância que o professor entenda a relevância da ludicidade para se atingir objetivos e não apenas seu uso como brincadeira livre.

O brincar livre incentiva o aluno a ser criativo, a pesquisar, a confiar em si mesmo e consiste em momentos interessantes para que os professores observem seus alunos. A observação da brincadeira constitui uma valiosa fonte para compreender a criança e o seu

processo de desenvolvimento, já que o brincar é um modo de expressar-se. Além disso, o brincar também pode ser uma linguagem secreta, que deve ser respeitada mesmo se entendida. A atividade lúdica está sendo determinada pela mente da criança e por isso o educador deve estar sempre atento para não interferir de modo a atrapalhar esse processo (FIGUEREDO, 2004).

Todavia abrir espaço para o brincar com intuito apenas de incentivar as brincadeiras livres não é suficiente para perceber as múltiplas vantagens das atividades lúdicas. É importante que exista uma intenção educativa por parte da escola, a qual deve utilizar materiais adequados, interferir quando há casos de discriminação ou agressão e possibilitar meio que favoreçam a brincadeira construtiva.

Independente da brincadeira escolhida pelo profissional ser livre ou dirigida, é imprescindível que o professor procure ter em mente os objetivos que deseja atingir com a atividade lúdica e estar sempre aberto a nova possibilidade. Em seus planejamentos deve considerar a diversidade existente na sala de aula para que a produção seja positiva. O educador também precisa interferir no momento certo para que o aluno construa, mais e melhor seu conhecimento descobrindo, experimentando, criando, assimilando

A aula lúdica tem um significado profundo, tanto para o educando quanto para o professor. Ambos se colocam como sujeitos do processo pedagógico, pois, por um período suficiente saem da realidade para imaginar, inventar e pensar, já que esses atos são importantes para a atividade criativa e para própria realidade (FORTUNA, 2001). Dar uma aula lúdica não é fácil, o professor não pode se vê como o transmissor do conhecimento e/ou como a figura central, nem os alunos devem ser vistos como o elemento passivo na relação ensino-aprendizagem.

Ao recorrer a ludicidade é importante que o docente compreenda aquilo que Fortuna (2001) argumenta, ou seja, uma aula lúdica não é apenas aquela que ensina conteúdos por meio de brincadeiras, mas também aquelas em que estão presentes as características do brincar na maneira como o professor ensina e na seleção de conteúdos. Neste caso, o docente precisa abdicar o controle onipotente, reconhecendo a postura ativa e espontânea do aluno como importante para a construção de conhecimentos. E ainda, utilizar suas habilidades para prover as atividades lúdicas que favorecerão a aprendizagem.

Outro ponto que deve ser lembrado é que atualmente, mesmo na educação infantil o erro é encarado como ato de fracasso e não como condição do aprendizado. Para Moyles (2002), o brincar possibilita à criança o aprendizado por meio de tentativas e erros, mas sem que o aluno sinta o peso do fracasso. É interessante ressaltar que, muitas vezes, o motivo das

dificuldades dos alunos está no fracasso e distúrbios da mediação, então cabe ao educador ter uma atuação mais reflexiva procurando reformular a sua qualidade de ação.

As escolas que se apóiam no construtivismo costumam considerar o erro como um fator que faz parte do processo do aprendizado, da construção do conhecimento. Construção que é favorecida pelo jogo (Piaget 1967, apud IDE 1997). O jogo pode ser um recurso favorável na tentativa de evitar ou vencer o fracasso escolar. Segundo Ide (1997), ao jogar as crianças têm que usar a inteligência e, como querem ganhar procuram jogar bem, superando obstáculos cognitivos e emocionais e, com o aumento da motivação no jogo os alunos ficam mais ativos mentalmente. Sendo assim, é necessário que o brincar tenha sempre seu espaço e seu tempo nas instituições escolares.

O brincar utilizado como recurso pedagógico expressa a possibilidade de uma pedagogia diferenciada que permite ao docente uma ação educativa efetiva e impulsionadora do desenvolvimento de habilidades e competências mesmo frente à diversidade encontrada em sala de aula. Lembrando que para Brougère (2002) o brincar em si não tem uma função pedagógica, porém é a visão de quem trabalha com ele é que pode visar o educativo. Mas ao utilizar o lúdico com tal intuito educativo, possivelmente o professor despertará interesses nas crianças motivando-as a avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma harmoniosa e divertida. Assumindo uma prática lúdico-pedagógica o professor estará colaborando para o bem-estar da criança e para a melhoria da qualidade educativa. Por isso a educação infantil deve ceder espaço considerável para o brincar, pois assim o aluno terá oportunidade de pensar, construir saberes, ter contato com o seu eu e com o outro, encher-se todos os dias de motivação, aguçar a curiosidade, enfim vivenciar intensamente a infância.

2 MOTIVAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

2.1 Motivação

Nos últimos anos vem sendo realizado pesquisas relevantes sobre motivação do aluno trazendo contribuições a ação educacional, o que pode auxiliar o educador a despertar interesse dos alunos e, conseqüentemente, colaborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, pois para Neves e Boruchovitch (2007) a motivação é um elemento primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano tendo este desde o nascimento prontidão para o aprendizado e exploração do meio.

Bzuneck (2001) diz que a motivação vem sendo entendida como um conjunto de fatores psicológicos ou como um processo atuante de bastante complexidade nos diversos tipos de atividade humana, que levam a uma escolha e gera um comportamento direcionado para a obtenção de um objetivo que se tem em vista.

Já de acordo com Fita (2009, p. 77), “motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Sendo assim pode-se dizer que motivação é aquilo que leva a pessoa a ação ou que a move em busca de uma finalidade. Tais variáveis são de ordens pessoais e culturais que são representadas por um conjunto de subjetividades e ações, entre elas estão as metas individuais, a curiosidade, o interesse, o autoconceito, a valorização e aceitação social e, ainda, a atuação educativa quando se trata especificamente do ambiente educativo formal.

As *metas*, por que cada sujeito age tendo em vista distintos objetivos, no caso da aprendizagem escolar, por exemplo, a meta pode ser o aprender de algo que faça sentido ou evitar-se sair mal diante de colegas e professores ou ainda uma utilidade prática como não ter problemas com os pais. A *curiosidade*, pois é uma atitude que, geralmente, é motivada pelo novo, pelo inesperado ou complexo o que leva a pessoa a adotar uma conduta exploratória. O *interesse* que leva o indivíduo a ter uma atenção mais centrada. O *autoconceito* que se constitui nas representações que a pessoa tem de si mesma, incluindo a auto-estima, sendo esta ligada a êxitos ou fracassos, inclusive no contexto escolar. A *valorização e aceitação social* que tem ligação com a aceitação dos outros e por fim, a *atuação educativa* do docente que é uma variável que tem grande influência na motivação ou falta da mesma para o processo de aprendizagem (TAPIA, 2009).

Na tentativa de entender de fato os motivos do comportamento humano, inclusive durante o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, algumas teorias

motivacionais surgiram ao longo dos anos, contudo existem distinções entre tais concepções devido à variedade de motivação humana.

Fita (2009) ao tratar da motivação dos alunos discorre sobre a teoria das necessidades de Maslow, teoria da conquista e a teoria da atribuição. Na primeira é estabelecida uma hierarquia de necessidades. Estas, quando de nível superior (conquista intelectual, apreciação, auto-realização) somente se manifestam depois que a de nível mais baixo (sobrevivência, segurança, pertença, auto-estima) estiver sido satisfeitas. Logo, essa pirâmide de hierarquia determinada por Maslow (1954) segue a seguinte sequência no sentido da base para o topo: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidade afetivo social, necessidade de auto-estima e necessidade de realização pessoal. Quando as necessidades de determinado nível estão satisfeitas, então o sujeito sente-se motivado a satisfazer as necessidades do nível seguinte.

Para a teoria da conquista a necessidade de conquistar algo ou a de alcançar uma meta, assim como a de evitar o fracasso estão presentes em todas as pessoas. De acordo com Fita (2009), há instrumentos que dá a possibilidade ao educador de identificar quais alunos preferem a necessidade de conquista e quais optam pela de evitar o fracasso. Baseado nos estudos de Soler (1992), o autor afirma que o comportamento desses alunos costuma ser distintos, aqueles mais motivados pela necessidade de conquista tendem a selecionar problemas com desafios mais moderados; em presença de problemas difíceis se esforçam mais; sua motivação diminui quando conseguem êxito facilmente; respondem melhor às atividades mais desafiadoras e costumam conseguir melhores qualificações, já os alunos que se motivam pela necessidade de evitar o fracasso tendem a escolher problemas fáceis, são estimulados pelo êxito e desanimam com o fracasso, tem preferência por colegas que são mais amistosos; respondem melhor as tarefas menos desafiadoras e/ou quando o ensino-aprendizagem é fracionado.

Para a teoria da atribuição as pessoas tentam esclarecer como determinada coisa aconteceu e o porquê, sempre atribuindo algum causa. Fita (2009) diz que para Weiner (1979) as causas atribuídas pelos alunos quantos aos seus êxitos ou fracassos podem ser classificados por meio de vários critérios, entre eles: causas internas ou externas; se as causas encontram-se no interior do sujeito ou fora dele, se essas causas são instáveis ou estáveis, se respondam a algo permanente ou mutável e se são controláveis ou incontroláveis sendo possível ou não intervir nas mesmas.

A motivação para competência é outra teoria motivacional formulada por White em 1975. Para o pesquisador as capacidades do organismo de interagir satisfatoriamente com o

ambiente significam competências. Estas por não serem inatas precisam ser aprendidas e desenvolvidas. Assim sendo, em sentido motivacional, a competência tem por objetivo guiar o indivíduo a tentar domínios, mas isso não pode ser ocasionado por meio de impulsos perante necessidades e instintos. Outro aspecto importante mencionado na teoria é que a necessidade de manter relação com o ambiente seria de origem interna, pois a própria interação seria gratificante. Conforme White (1975) isso explicaria o motivo do comportamento da criança de esforçar-se frente a tarefas desafiantes o que a leva ao aumento de habilidades (GUIMARÃES, 2001).

A experiência de vencer desafios e o aumento da competência implica em emoções positivas (por exemplo, na felicidade da criança por alcançar os objetivos) denominadas pelo autor de sentimento de eficácia. Também é importante ressaltar que apesar da motivação por competência ser considerada de base biológica, muitas vezes, para que o sentimento de competência surja são necessários alguns estímulos como elogios e encorajamento a certos desempenhos. Nas crianças pequenas esse tipo de motivação apresenta-se global e indiferenciada, mas ao longo do desenvolvimento humano a motivação para competência vai sendo especializada e orientada para o domínio de habilidades (GUIMARÃES, 2001).

Mais uma teoria desenvolvida a respeito de motivação é a da autodeterminação. Segundo Guimarães (2001), essa teoria, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), considera que as pessoas são movidas por certas necessidades psicológicas básicas, que quando satisfeitas causa no sujeito sensações de bem estar bem como o bom funcionamento do organismo. Esta teoria destaca três necessidades básicas determinantes para o surgimento da motivação intrínseca: a necessidade de competência (já descrita anteriormente), de autonomia ou autodeterminação e de se sentir parte do contexto.

Baseando-se nos estudos de Chams (1984) sobre a causalção pessoal, Guimarães (2001) diz que na autodeterminação os seres humanos são qualificados de acordo com o locus de causalidade: de origem ou marionete. As pessoas percebidas como origem agem intencionalmente com a finalidade de causar alguma mudança, dessa forma o sujeito aprende sobre os hábitos para usá-los na ação, enquanto utiliza os conhecimentos aprendidos para guiar a ação. Portanto, sua motivação é intrínseca, pois atribui as mudanças no ambiente às suas ações, em decorrência disso ele viabiliza seus objetivos para atingir as metas e avalia seu progresso. Já a característica de marionete é dada ao ser humano quando seu locus de causalidade é externo, neste caso a pessoa acredita que seus comportamentos são causados por fatores externos, ou seja, ocasionados por pressão de outras pessoas, o que faz surgir sentimentos de fraqueza e ineficácia levando-o ao afastamento de situações de desempenho.

Como consequência a pessoa desvia sua atenção da tarefa e o seu desenvolvimento acaba tornando-se precário e, assim a motivação intrínseca pode ser desenvolvida de maneira inadequada. Todavia esses locus de causalidade não são fixos, dependendo da situação as pessoas podem agir como origem ou marionetes.

A percepção de fazer parte ou pertencer ao contexto é a terceira necessidade psicológica determinante da motivação interna do sujeito. Ela é definida como a necessidade do indivíduo de estabelecer conexão emocional ou de estar ligado emocionalmente e envolvidos com pessoas que lhes são significativas. Pesquisas mostram que na primeira infância quando os sujeitos possuem vínculos afetivos com adultos significativos e se sentem seguros, eles se saem melhor em atividades exploratórias, essa necessidade de segurança não ocorre apenas na infância, mas ao longo de toda vida do ser humano. Também existem trabalhos que demonstram a importância da criação de relações seguras entre professores e alunos. Pois estes quando apresentam um relacionamento seguro com os pais e educadores tendem a encarar de maneira mais positiva fracassos no contexto escolar, além de atuarem com mais autonomia e ter uma visão positiva de si (GUIMARÃES, 2001).

Conforme esta mesma autora, outra teoria interessante para o contexto educacional é a avaliação cognitiva. Esta, de acordo com a Guimarães (2001), foi elaborada por Ryan, Conell e Deci (1985) e tem como elementos centrais a autodeterminação e a competência, além de buscar investigar os fatores contextuais que conduziram à orientação motivacional. A motivação interna é caracterizada por três assertivas: o *lucus de causalidade*, pois situações que promovem a experiência do lucus interno são fundamentais para concretização da motivação intrínseca, do contrário, danos podem ocorrer a tal motivação; a *percepção de competência* do indivíduo ao receber um feedback positivo pode aumentar sua motivação interna o que enfatiza o desempenho satisfatório do aluno, já o recebimento de um feedback negativo pode apontar incompetência prejudicando a motivação interior; a terceira assertiva trata do contexto *interpessoal e intrapessoal* que influencia a função de um evento para a motivação.

O interpessoal pode ser classificado como de informação (por fornecerem feedback), eventos controladores (por exercer pressão para atuar, pensar ou sentir de acordo com modelos sociais) e por último como eventos motivadores (que são situações neutras por não contribuir para a constituição de percepções de competência ou causalidade pessoal), enquanto os contextos intrapessoais tem por destaque os interesses do sujeito como a influência significativa para obtenção de informações e aprendizagem originados de processo internos, isto é, sem influências de aspectos externos. A aprendizagem é ligada ao próprio

interesse e a realização da tarefa, este tipo de aprendizagem é chamado de espontânea (GUIMARÃES, 2001).

Guimarães (2001) afirma que existem componentes afetivos da motivação oriundos do intenso envolvimento pessoal nas atividades. As pessoas podem se encontrar tão submergidas na atividade que estão realizando a ponto de parecer não se importar com nada mais. Baseada em pesquisas sobre como se dá a motivação intrínseca e a atenção de crianças em distintas ocasiões de relacionamento (pais, amigos, escola), a autora assevera que normalmente a escola não prioriza a motivação intrínseca, pois a preocupação é com a transmissão de conteúdos, na avaliação por meio de notas, enfim é dado ênfase em reforçadores da motivação extrínseca.

Apesar da relevância dos fatores afetivos, muitas escolas tendem a priorizar técnicas de educação e conteúdos, como por exemplo, a ênfase em aspectos cognitivos encontradas nos currículos, sendo minimizada assim, a importância dos sentimentos e bem estar do sujeito na sua integralidade, o que levam alguns professores a não trabalhar com questões que o aluno presencia e vivencia fora da escola e, sim com ações pedagógicas desinteressantes com um ensino, muitas vezes, obsoleto utilizando atividades padronizadoras. A afetuosidade e a educação deveriam andar juntas, no entanto, fatores de interesse do aluno, da cultura de sua comunidade e da história de vida do mesmo, assim como experiências vividas fora do ambiente escolar, frequentemente, são desconsiderados pela escola o que conduz a criança a se desligar com facilidade do que lhe é ensinado, pois os trabalhos realizados não despertam interesse.

Outro ponto a ser destacado em relação à afetividade, é que muitas crianças tendem a se mostrarem desmotivadas, com baixa auto-estima, e até mesmo agressivas com problemas de relacionamento com os colegas e professores, por não ter atenção, cuidados e amor necessários dos familiares. Daí mais um motivo para a promoção de uma educação que busque não só o desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas que promova a formação de sujeito pleno, isto é, autônomo, íntegro, criativo, amoroso, feliz, que se sinta valorizado etc. Não é que a escola tenha que assumir o papel dos pais, mas a escola como uma instituição de grande importância social pode proporcionar vivências afetivas ajudando os alunos a estruturar meios para lidar consigo e com os outros. Para tanto a escola deve ser um ambiente afetivo e mais humano, em que a afetividade esteja constantemente presente na relação educador-educando e entre os alunos e seus pares, sendo a sala de aula assim, um ambiente mais agradável, entusiástico e motivador. As inter-relações que se dão por meio de diálogos,

compreensão, tolerância, respeito enfim, as boas relações no contexto escolar propiciam a construção de conhecimentos significativos e a apropriação e transformação da cultura.

No entanto, questões vividas no meio familiar ou em situações extra-escolares pelas quais os alunos nutrem grandes sentimentos de afetividade vigentes e que preenche sua imaginação ou ainda, que apresentam sérios problemas emocionais oriundos de experiências negativas, estão em um nível diferente daqueles aspectos vivenciados na escola, quando na verdade, é de extrema importância que haja vínculo e parceria entre ambos com a valorização de aprendizados escolares, mas também daqueles que vão além desse tipo de conhecimentos como regras sociais, valorização do ser humano, amizade, respeito entre outros. Pois são múltiplos os fatores (intrínsecos e extrínsecos) que estão ligados a motivação para o aprender, os quais se relacionam mutuamente, depende de condições experienciadas pelo educando dentro e fora da escola resultantes das interações sócio-afetivas por ele já realizadas e as que continua a fazer.

2.1.1 Motivação intrínseca e extrínseca

A motivação intrínseca é definida por Guimarães (2001) como sendo uma escolha e realização de uma atividade que é de interesse do sujeito e lhe proporciona satisfação. Portanto ao desenvolver uma atividade, instigado pela motivação intrínseca, o aluno reconhece a própria atividade como a recompensa e trabalham na mesma por que a consideram atraente e agradável.

De acordo com a mesma autora a motivação intrínseca é inata e natural, além de contribuir para avanços no desenvolvimento e aprendizado humano, esse tipo de motivação leva a pessoa a ter interesses individualizados e assim exercitar suas capacidades. O indivíduo intrinsecamente motivado tem entre suas características a procura por algo novo, por satisfazer sua curiosidade, por entretenimento e busca de meios para exercitar habilidades novas. Entretanto, a motivação intrínseca também pode ser estimulada e desenvolvida pelo ambiente social.

A motivação intrínseca no contexto escolar leva o aluno a realizar as atividades com maior contentamento. Estando intrinsecamente motivado o estudante, geralmente, opta por atividades que aprimoram suas habilidades, mantém-se mais atento, busca outras informações, tem maior empenho em organizar novos aprendizados de acordos com conhecimentos já obtidos e tenta aplicá-los. Quando percebe que está progredindo surge expectativas positivas quanto ao próprio desempenho, o que realimenta a motivação para a aprendizagem (GUIMARÃES, 2001).

Dessa forma, ao realizar uma atividade na escola estando motivado de maneira intrínseca o aluno apresenta elevada concentração e até perde a noção do tempo; seu interesse é maior do que por outros eventos ou problemas do dia a dia escolar; por não se sentir pressionado o aluno não apresenta ansiedade; não há muita preocupação com o que outros vão achar a respeito do resultado; buscam avançar para novas etapas após atingir certo nível de habilidade e, os possíveis erros no momento de execução é um estímulo para se continuar tentando (GUIMARÃES, 2001).

Assim sendo, entende-se que jogos e brincadeiras podem ser utilizados como estratégias pedagógicas para despertar e promover a motivação intrínseca do aluno, já que brincando as crianças apresentam muitos dos comportamentos descritos. Isso fica claro quando Coria-Sabini e Lucena (2004) dizem que atividades lúdicas são capazes de proporcionar certa liberdade e alívio de tensões, possibilitando que as pessoas se envolvam e mantenham a atenção centrada na atividade em si. Sabe-se ainda que enquanto brincam as crianças transformam seus conhecimentos prévios em conceitos gerais (Brasil, 1998) e não percebe o tempo passar (TELES, 1997).

Já a motivação extrínseca vem sendo definida como o motivo para trabalhar respondendo a algo externo a atividade e tendo relação com recompensas materiais e sociais com intuito de mostrar habilidades e competências ou acatar comandos e pressões de outras pessoas. No meio escolar, a avaliação cognitiva das atividades é dirigida com um fim extrínseco o que leva o aluno a acreditar que seu envolvimento na realização de tarefas contribuirá para o alcance de resultados desejáveis como elogios, notas e prêmios (Guimarães 2001). Logo seria interessante que as instituições de ensino dessem mais abertura para a promoção da motivação intrínseca, pois assim o aluno poderia agir mais criticamente quanto aos fatos que o cercam e atuaria com maior autonomia em relação à construção de seu conhecimento.

Nem sempre a motivação extrínseca é baseada em contingências externas. Portanto Guimarães (2001) baseando-se novamente em Ryan e Deci (1985), diz que existem diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca. Para compreensão desta regulação é preciso levar em conta que a pessoa tende a internalizar ações motivacionais externas, contudo, isso ocorre ao longo de um continuum cujos níveis abrangem a regulação externa (nela o aluno busca razões externas para explicar seu envolvimento – por exemplo, acha que pode ter problemas se não fizer a atividade), a regulação introjetada (por não precisar de presença concreta de controle de ações externas, ela é interna ao sujeito, porém ainda assim continua afastada dos desejos e intenções do estudante – este se sente culpado se não realizar a tarefa),

regulação identificada (o comportamentos apontados ou a regulação são aceitos como pessoais – o aluno se envolve por que acha importante) e a regulação integrada (os incentivos externos são entendidos como fonte de informação sobre as ações a serem realizadas e não como coerção).

Sintetizando a definição das duas formas de motivação (intrínseca e extrínseca) no contexto escolar, Neves e Boruchovitch (2007) dizem que quando o aluno está envolvido nas atividades escolares pelo interesse na tarefa em si ele pode ser identificado como intrinsecamente motivado para o aprender, enquanto aquele aluno que participa das atividades com o objetivo de obter recompensas tem uma motivação tipicamente extrínseca. As autoras também apontam que a motivação para aprender é uma variável essencial para auto-regulação da aprendizagem, logo é perceptível que quando o aluno procura esforçar-se buscando a construção do próprio conhecimento isso está ligado diretamente com sua motivação para aprender.

Conforme Cavalcanti (2009), as motivações intrínsecas e extrínsecas, muitas vezes, estão fortemente ligadas, como, por exemplo, o elogio (que é uma motivação extrínseca) também pode corresponder ao desejo da pessoa de se sentir reconhecido e pertencente ao grupo, sendo esta uma motivação intrínseca. De acordo com a autora isso seria o que Lubart (2007) identifica como motivação de sucesso, ou seja, a integração dos dois tipos de motivação, pois é possível que os alunos sejam simultaneamente intrínseca e extrinsecamente motivados. Essa integração seria outra maneira da escola agir, buscando utilizar meios que estimule as motivações intrínsecas e extrínsecas evitando assim o freqüente e predominante uso de recompensas externas em busca de evitar o pouco envolvimento dos estudantes.

De acordo com Guimarães (2001), apesar de recompensas externas serem muito utilizadas por professores, elas vêm se mostrando bem menos eficazes que as estratégias voltadas para a motivação intrínseca dos alunos. Muitos docentes realmente acreditam que podem motivar os alunos por meios de recompensas ou pressões externas, mas de acordo com a autora, pesquisas vêm mostrando muitos problemas em relação aos motivadores extrínsecos ou gratificações em situações de sala de aula, pois se verifica que as recompensas não têm o mesmo significado para toda a turma, existem dificuldades de recompensar os alunos frente a comportamentos específicos (por exemplo, o esforço é difícil de ser identificado), a recompensa tem efeito reduzido para manutenção do efeito realizado, é impossível verificar com segurança se o resultado foi devido a recompensa ou foi por influência de outros fatores internos ou externos, os alunos podem escapar de recompensas ou punições por meio escusos; existe uma concorrência desproporcional entre as recompensas da escola e outras não

escolares, além dos prejuízos para com o interesse intrínseco quando se usa de recursos extrínsecos.

Corroborando com a opinião de que o uso corriqueiro de recompensas na sala de aula é prejudicial para a motivação interna, Brophy (1983 apud GUILMARÃES 2001) assinala que o uso de incentivos ou recompensa para a realização de tarefas de aprendizagem pode induzir o aluno a executar a atividade apenas para garantir a aquisição da recompensa, entretanto a motivação para o aprender não é desenvolvida. Não é que se deva extinguir incentivos ou recompensas, mas os usos dos mesmos devem ser cuidadosos para não priorizar estratégias que estimule a motivação extrínseca em detrimento da intrínseca. Pois esta última tem um forte poder motivacional e por isso deve ser mais explorada no contexto educativo com a promoção de atividades desafiadoras, que despertem curiosidade e autonomia.

Em algumas ocasiões, mesmo que o professor faça todo o planejamento da aula, escolha e organize atividades e recompensas interessantes buscando despertar a motivação dos alunos e tenha uma boa interação com os mesmos, ainda assim, não significa que conseguirá provocar no aluno o interesse pelo aprender ou nem mesmo favorecer a motivação extrínseca do educando, pois o aluno pode não se sentir motivado em participar das atividades propostas por que nem sempre a motivação dos alunos se baseia nos recursos externos. De fato, premiações podem influenciar na dedicação do aluno quanto ao tempo e esforço para realização das atividades escolares, mas seu interesse não é pela construção do conhecimento e sim pelo benefício externo, conseqüentemente, o objetivo de auxiliar o estudante na construção do conhecimento pode não ser atingido como o almejado. Já o uso de estratégias que incite a motivação intrínseca é importante para estimular o aluno a despertar interesse nas atividades escolares por uma necessidade interior com a finalidade de aproveitar o que a mesma poça lhe proporcionar. O educador pode utilizar recompensas, todavia deve ser de forma consciente (sabendo quando e como concedê-las), ou seja, não pode ser usada de forma exclusiva e cotidiana e sim em situações que serão mais efetivas que outras estratégias.

2.1.2 Estratégias motivadoras

A motivação não depende apenas do aluno, mas também do contexto. Daí a importância da ação docente contar com estratégias que influencie a orientação motivacional dos alunos. É importante ressaltar que o professor tem grande interferência na criação de ambientes que afetam a motivação e aprendizagem, logo todas suas ações – definição de objetivos de aprendizagem, tarefas propostas, avaliações, entre outros - devem ser cuidadosamente planejados para que contribuam com o interesse do aluno ao aprender. Para

tanto o docente deve conhecer sua turma a ponto de compreender o que motiva cada criança. De acordo com Tapia (2009), a observação do comportamento dos alunos, o que dizem ou fazem, pode ajudar na compreensão do que vem a motivar os mesmos.

Existem estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar em sua ação docente para incrementar e manter a motivação no processo aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois muitas decisões tomadas pelo professor em sua prática têm importância no incentivo e manutenção do fator motivacional dos alunos. Entretanto é importante que o educador saiba que as medidas educacionais têm repercussões na motivação e isto pode variar dependendo de determinadas características como o nível de autonomia dos alunos e a interação entre os mesmos (TAPIA, 2009).

Quando o aluno tem possibilidade de agir com mais autonomia numa atividade escolar pode desencadear processos positivos do ponto de vista educacional apresentando melhor desempenho nas atividades e percepção de competência. No que se referem à interação, as diferentes formas de atividades coletivas promovidas pelo professor tem distintos efeitos sobre a motivação, aquelas que têm um contexto competitivo pode ser motivacionalmente negativa para aqueles alunos perdedores. As cooperativas podem ser negativas tanto para a motivação quanto para a aprendizagem quando a responsabilidade recair apenas para algumas pessoas ou se a formação do grupo não for de bom grado, por outro lado a atividade coletiva com intuito cooperativo pode ser positiva para a motivação e o bom rendimento do alunado (sendo até consideradas favoritas pela turma) se o professor tiver preparado para controlar as condições que dão lugar aos efeitos negativos (TAPIA, 2009).

Atividades que promovam a superação de dificuldades, aprender com os erros e construir representações conceituais contribuem para manter elevada motivação no contexto escolar. Logo, entendendo as atividades lúdicas como recursos favoráveis a promoção de tais características, já que brincando a criança supera dificuldades com experiências de acertos e erros, e ainda constrói conceitos de maneira prazerosa, nota-se que o brincar pode ser utilizado como estratégia motivadora na educação infantil.

Sobre o uso de estratégias motivadoras Pintrinch e Schunk (1996 apud GUIMARÃES), indicam quatro elementos que precisam ser contemplados no planejamento das atividades escolares que dão origem a motivação intrínseca: o desafio (neste caso o nível de dificuldade devem ser possíveis de serem superados com um esforço razoável), curiosidade (os alunos costumam se interessar por aquilo que ainda não conhecem), controle (saber que o resultado depende de seus esforços facilita a motivação do aluno), fantasia (promover situações que não ocorre na realidade é bastante estimulador). Para a efetivação desse último

elemento os autores indicam o uso de jogos ou simulações que envolvam o faz-se conta. Entretanto, entende-se que tanto os jogos quanto as brincadeiras (de faz de conta, tradicionais e outras) podem ser usados para explorar todos esses elementos e não apenas a fantasia.

A motivação do próprio profissional de educação também é um fator relevante como estratégia motivacional entre os alunos. Para Bzunek (2001, p. 28) “a motivação do aluno esbarra na motivação dos seus professores”. O professor desmotivado não exerce sua profissão de maneira eficaz, além disso, sem motivação o profissional de educação não tem a mínima possibilidade de entusiasmar seus alunos e de lhes despertar interesses nas atividades, enfim de conseguir motivá-los durante as aulas. Diante disso, faz-se interessante incluir na formação do professor tópicos sobre o tema motivação de alunos, pois hoje em dia uma das mais preocupantes dificuldades enfrentadas pelos educadores é a falta de motivação para o aprender, o que em alguns casos podem levar ao fracasso escolar.

Para Bzunek (2001), alunos desmotivados aprendem muito pouco justamente por que a ausência motivacional representa queda de investimento nas tarefas de aprendizagem, ou seja, o aluno estuda pouco. Essa situação educacional pode refletir na capacidade de aprender pela vida afora e até na competência para o exercício da cidadania. O efeito negativo gerados pela falta de motivação pode ser tensão emocional, aborrecimento, cansaço e falta de aprendizagem. Várias podem ser as causas de desmotivação da criança no contexto escolar, como: o planejamento e o desenvolvimento das aulas, a falta de materiais adequados, atividades mecânicas e monótonas, influência negativa da família etc. No entanto, sabe-se que o contexto por si só não motiva ou desmotiva, ele o faz quando interage com determinadas características do aluno dentre as quais estão expectativas, metas, forma de enfrentar as atividades etc. (TAPIA, 2009). É importante ressaltar que a desmotivação não é problema somente do aluno e do professor, mas de toda a comunidade escolar.

Dentro de uma perspectiva de avanços estratégicos em relação à motivação do aluno para o aprender Boruchovitch (2001) aconselha que é somente com as mudanças nas crenças dos professores, no clima de sala de aula e na filosofia da escola como um todo que se conseguirá atingir os efeitos positivos e duradouros da motivação para aprender entre os alunos.

Então cabe aos professores saber como identificar o que pode ser motivador da aprendizagem de seus alunos e assim, buscar recursos que encorajem a competência, a auto-estima, a auto-realização, a autonomia dos estudantes para que os mesmos possam se interessar pelo aprender, pois segundo Marchesi (2004), os conceitos de auto-estima,

habilidade, esforço e experiência de fracasso estão no núcleo explicativo da crescente desmotivação entre alunos.

Além do professor, a escola também tem responsabilidade quanto à promoção de estratégias motivadoras, para tanto a instituição precisa propor mudanças no seu funcionamento para manter o interesse do alunado. Marchesi (2004) afirma que “uma escola tem condições de favorecer a motivação ou a desmotivação dos alunos”. No entanto, o papel da escola que realmente preocupa-se com a qualidade de ensino é de construir propostas mais interessantes, que desperte a curiosidade e que envolva o aluno como protagonista do próprio aprendizado e desenvolvimento. A escola pode oferecer atividades interessantes e mais divertidas para estimular a motivação do aluno durante tal processo, a utilização de jogos é uma boa opção, pois de acordo com Kishimoto (1997, p. 38) “o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”. Também fazendo referencia ao jogo como estratégia educativa, Moura (1997) diz que o jogo pode ser boa estratégia para aproximar os educando de conteúdos culturais e promover o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

Um ambiente escolar que utilize atividades lúdicas e aproveite o brincar como instrumento possibilitador de aprendizagens entre as crianças terá mais facilidade em conduzir seus alunos a maior envolvimento e motivação. A exploração de jogos e brinquedos acaba proporcionando um clima mais dinâmico, estimulante e prazeroso no contexto educativo o que colabora para a aprendizagem e o desenvolvimento. No entanto, a utilização do brincar como estratégia motivadora deve partir de uma prática reflexiva e consciente, ou seja, requer que o educador entenda e utiliza o brincar não apenas como mais uma atividade e sim como algo importante e realmente facilitador/motivador da aprendizagem e do desenvolvimento.

2.2 Processo de aprendizagem e desenvolvimento

O processo de aprendizagem e desenvolvimento é um fenômeno complexo e por isso, definir e explicar a relação entre ambos os conceitos não é algo simples. Nesse processo o sujeito se depara com variadas e distintas informações que procedem de estímulos internos e externos, isto é, tal processo ocorre devido à interação de vários fatores, o que contribui para formação desse indivíduo.

É importante ressaltar que desenvolvimento e aprendizado são conceitos distintos, porém interdependentes, mas que, às vezes, são compreendidos como sinônimos. Tal articulação provocou várias discussões sobre o assunto, surgindo distintas concepções teóricas que abordam os conceitos.

Na visão inatista-maturacionista o desenvolvimento é definido por fatores biológicos, isto é, os fatores hereditários são dominantes para o desenvolver humano. A ideia dessa abordagem é que ao aprender o indivíduo aperfeiçoa o que lhe já é inato avançando no desenvolvimento. Neste caso, a aprendizagem depende do desenvolvimento (GOMES, 2002). Outra abordagem, o Behaviorismo, defende que o aprender origina-se das experiências vivenciadas com o meio. O sujeito sofre influência do meio de maneira passiva. Para essa perspectiva a aprendizagem e desenvolvimento são iguais, ou seja, ocorre simultaneamente (GOMES, 2002). Já a frente teórica humanista vê o aprendiz como pessoa em sua totalidade (além de aspectos intelectuais também são considerados os pensamentos, os sentimentos e as ações). Para essa abordagem o que importa é auto-realização do sujeito, o seu crescimento pessoal. A aprendizagem não se refere apenas ao aumento de conhecimentos, mas implica também na influência sobre escolhas e atitudes da pessoa. Ao falar de comportamento ou cognição dos indivíduos os humanistas não desconsideram a afetividade do aluno (MOREIRA, 1999).

Outro grupo de teoria de aprendizagem corresponde às cognitivistas. Estas enfatizam a cognição, o ato de conhecer e a relação do sujeito com o mundo. Os cognitivistas investigam os processos mentais dos humanos, como ocorre a atribuição de significados, a compreensão e o processamento da informação envolvida na cognição (MOREIRA, 1999).

Dentre esse grupo estão os paradigmas construtivistas que procuram compreender os aspectos da representação na aprendizagem dos sujeitos (a partir da perspectiva de que a cognição ocorre por construção) em oposição à ideias maturacionistas e comportamentalista. No construtivismo é dado foco no desenvolvimento de conceitos e a compreensão em profundidade em vez de comportamentos e habilidades como metas de instrução, além disso, os estágios não são visto como decorrentes da maturação, mas são percebidos como construções reorganizadoras do aprendiz ativo. Essa perspectiva originou-se no campo da ciência cognitiva, em particular com as pesquisas de Jean Piaget, nos estudo sócio-histórico de Lev Vigotski e nas obras de outros autores (FOSNOT, 1998).

Apesar Jean Piaget não ter tido a intenção de construir uma teoria específica sobre aprendizagem e sim sobre o desenvolvimento mental, seus estudos sobre a epistemologia genética (teoria para qual o conhecimento é construído aos poucos, na medida em que as estruturas mentais e cognitivas vão sendo organizadas) tornou-se referências claras sobre aprendizagem (mesmo sem esta ser o foco central de suas pesquisas) e até hoje contribui para a compreensão de tal processo. Para o autor o conhecimento ocorre através da interação entre

o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio, isto é, por meio do interacionismo - neste caso, a relação do sujeito com o objeto (VIEIRA, 2000).

Desta interação a organização é um mecanismo, segundo o estudioso que permite ao sujeito atender suas necessidades, ou seja, as demandas da adaptação que abrange os processos de assimilação e acomodação. Essa adaptação é o mecanismo que modifica os elementos assimilados e possibilita o ajuste e a acomodação do organismo aos elementos incorporados. Na assimilação o indivíduo incorpora elementos da experiência com o mundo externo ao próprio esquema mental, sem fazer alterações, enquanto a acomodação é entendida como o processo em que o sujeito reorganiza as estruturas de maneira que possa incorporar e transformar novos conhecimentos em respostas a demandas externas. Ambos os processos aparecem em todas as etapas do desenvolvimento humano (FRIEDMANN, 2006). Na tentativa de compreender o desenvolvimento do ser humano, Piaget inovou a fazer suas pesquisas com base científicas. Este pesquisador considerou quatro estágios (o sensório-motor o pré-operatório, as operações concretas e as operações formais) no processo evolutivo do desenvolvimento da espécie humana, cada etapa é caracterizada por aquilo que o sujeito consegue fazer de melhor nessa faixa concretas (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999). Diante de tais idéias pode-se dizer que o professor deve incentivar a interação privilegiando intercâmbio e experimentação em busca da construção do conhecimento. Para tanto o docente pode utilizar atividades lúdicas como estratégias favorecedora do processo de aprendizagem, pois por meio de brincadeiras e jogos as crianças tendem a ser mais ativas no sentido físico e cognitivo. Ao utilizar o brincar como estratégias pedagógicas os professores estarão contribuindo para que a educação seja mais compatível com o desenvolvimento dos alunos.

Atualmente existe um consenso de que as instituições educativas não são responsáveis apenas pelo ensino, mas sim pela promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos e de aprendizagens que, extrapola o campo de conteúdos tradicionalmente escolares favorecendo aprendizagem para além do currículo como, por exemplo, aqueles ligados a convivência social. Apesar da importância das abordagens anteriormente citadas, o presente trabalho dará maior ênfase no conceito de aprendizagem a partir da perspectiva sócio-histórica de Vigotski que envolve aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos.

Conforme Rego (2000), Vigotski foi um dos primeiros teóricos a defender que a cultura está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano. Suas obras abordam teorias inovadoras sobre a relação entre linguagem e pensamento, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e a função da instrução no desenvolvimento. O teórico se dedicou a estudar as funções psicológicas superiores que são modos de funcionamento psicológico dos

seres humanos – pensamento, memória, atenção voluntária, imaginação etc.- o que diferencia o homem dos outros animais. Tais processos não são inatos nem resultantes da interferência exclusiva do meio externo, eles surgem da interação dos fatores biológicos com os aspectos culturais, entendendo o indivíduo como um produto do contexto social do qual esta inserido, mas também como um ser ativo na criação desse contexto. O ser humano adquire conhecimento das relações pessoais e da internalização de comportamentos culturais e sociais. O sujeito transforma e é transformado durante as relações sócio-culturais, constituindo-se como homem através de tais interações e, é justamente por isso que o pensamento de Vigotski é considerado sócio-interacionista.

Esses processos superiores são construídos ao longo da história social do homem, em que ocorre a mediação (pressuposto fundamental para a perspectiva sócio-histórica – corresponde ao processo em que a ação do indivíduo sobre o objeto é mediado por um determinado elemento) dos sujeitos entre si e com o mundo, por meio de instrumentos (estes tem como função regular as ações sobre os objetos) e signos culturais (que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas). Logo, a relação do indivíduo com o mundo não é direta, pois é necessária essa mediação. O psicólogo analisou a função mediadora desses instrumentos verificando que estes provocam mudanças externas por que aumentam a possibilidade da intervenção na natureza (REGO, 2000).

Diante da importância de instrumentos e signos Vigotski enfatiza o papel da linguagem (sistema simbólico essencial nos agrupamentos humanos), pois ela organiza os signos em estruturas complexas e cumpre função importante na formação das características psicológicas dos humanos. Para o autor a linguagem produz três mudanças fundamentais nos processos psíquicos das pessoas. Primeiro, a linguagem possibilita que o sujeito lide com os objetos do meio mesmo quando esse objeto estiver ausente. Segundo, a linguagem possibilita o processo de abstração e generalização, pois por meio dela a pessoa pode fazer análises, abstrações e generalizações em relação às características dos objetos ou fatos da realidade. E por último, a linguagem permite aos sujeitos se comunicarem, o que garante a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências ao longo da história da humanidade. Por meio da mediação simbólica (sistemas, signos - principalmente a linguagem) os processos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, sendo esta entendida pelo autor não como algo pronto e estático, mas como algo em que as pessoas recriam, reinterpretam conceitos, informações e significados (REGO, 2000).

A internalização das práticas culturais que estabelecem o desenvolvimento humano tem destaque na teoria vigotskiana. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), para o

psicólogo, o desenvolvimento do ser humano e a história da sociedade estão ligados de tal modo que ambos não seriam os mesmos, um sem o outro. Desde o nascimento as crianças interagem com os adultos, que buscam integrar os membros imaturos da espécie nas suas relações e cultura. E é por meio da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos dos pequenos vão tomando forma. No início, tal processo é intersíquicos - partilhados entre os sujeitos - e à medida que a criança vai crescendo os processos acabam sendo intrapsíquicos, isto é, realizado pela criança sem intermediação de outros passando a ser um processo voluntário e independente (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

Para Vigotski o desenvolvimento da fala (aqui entendida como instrumento ou signo) tem importância para a organização das atividades práticas e das funções superiores. Apesar de se desenvolverem de maneira independentes uma da outra, a fala e ação em certo momento convergem (momento este significativo para o desenvolvimento intelectual), originando formas de inteligência. No início a fala acompanha as ações, mas logo ela dirige e determina o caminho das ações (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999). Sendo assim, percebe-se que as interações são a base do desenvolvimento, e apesar de este ocorrer numa coletividade cultural, ao longo do desenvolvimento infantil a individualidade vai emergindo. Não vão sendo formados sujeitos homogêneos, e sim seres humanos diferentes e singulares.

Quanto à aprendizagem Vigotski acredita que sempre envolve as relações entre as pessoas, pois não se pode aprender ou pensar o mundo sem a mediação do outro. Para o teórico o desenvolvimento não está internamente pronto e previsto no sujeito nem é um produto peculiar da maturação. Contudo o desenvolvimento é entendido como um processo do qual faz parte a maturação do organismo, o contato com a cultura e as relações sociais. Logo, o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do ser humano ocorre com a apropriação da cultura. Diante disso, o autor diz que a aprendizagem da criança inicia antes de começar a educação formal em instituições de ensino por que desde o nascimento ela já tem contatos com outras pessoas, que se tornam mediadores entre os pequenos e a os aspectos culturais, ou seja, a criança já tem conhecimentos prévios quando começa a freqüentar a escola (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

Assim, entende-se que na escola, por meio da interação e comunicação com os pares e docentes, a criança aprende os conteúdos curriculares e culturais, logo as atividades cooperativas ou coletivas entre alunos podem ser uma ferramenta importante para o processo aprendizagem devido a heterogeneidade que se encontra na turma, crianças que já possuem conhecimento mais avançados pode contribuir para o desenvolver de outras. Existe um

desenvolvimento atual do aluno, mas também há saberes que o sujeito ainda pode aprender ou realizar com a mediação de outrem.

Entendendo a aprendizagem como precedente ao desenvolvimento, já que a primeira desperta os processos internos de desenvolvimento que ainda não se manifestaram, Vigotski (2007) construiu o conceito zona de desenvolvimento proximal o que torna melhor a compreensão dessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento (lembrando que o segundo ocorre de maneira mais lenta do que o primeiro). De acordo com o psicólogo a ZDP:

“[...] é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2007, p 112).

O nível de desenvolvimento real se refere às conquistas, funções ou capacidades que a criança já aprendeu e é capaz de utilizar de forma independente, o que indica o amadurecimento de processos mentais e a conclusão de certos ciclos de desenvolvimento. Enquanto o nível de desenvolvimento potencial representa as ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que estar perto de se efetivar, pois conseguirá fazê-lo mediante ajuda de um adulto ou uma criança mais experiente. Tal processo ocorre na interação podendo ser por meio de diálogos, trocas de experiências etc. Já a ZDP, nas palavras de Vigotski (2007 p, 113), “define aquelas funções que ainda não amadureceram [...], funções que amadurecerão, mas que estão presente em estado embrionário”, o que caracteriza o desenvolvimento mental como prospectivo.

A apropriação do conhecimento segundo Vigotski ocorre tanto na experiência pessoal do sujeito como na escola. O autor classifica esse conhecimento em dois tipos de conceitos. O primeiro ele denominou de cotidianos ou espontâneos, que se referem aqueles conhecimentos construídos no dia a dia da criança por meio de observações, manipulação e vivência. O outro conceito é chamado de científicos, este é adquirido por meio de ensino sistemático nas interações vivenciadas no ambiente escolar que estabelece ao estudante abstrações mais formais e conceitos lógicos mais definidos do que aqueles construídos espontaneamente. Ambos os conceitos vazem parte de um mesmo processo - o desenvolvimento da formação de conceito - por que apesar de serem distintos eles são inter-relacionados e influenciam um ao outro (REGO, 2000).

Pode-se então perceber que a implicação educacional escolar tem destaque na teoria de Vigotski por que é um espaço em que a crianças tem a possibilidade de introduzir elementos novos ao seu aprendizado e desenvolvimento. A escola (aqui entendida como um local onde o

aluno tem contato com a cultura de forma intencional, planejada e sistemática e que vivencia momentos intensos de interação) tem condições de favorecer a aprendizagem com intuito de contribuir com o desenvolvimento da zona do desenvolvimento proximal. Para tanto se faz importante descobrir como se dá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, verificar o nível de conhecimento real de cada educando e os ciclos que estão em formação para assim, delinear quais estratégias pedagógicas pode ser selecionadas para favorecer as futuras conquistas da criança (incidindo na zona de desenvolvimento potencial dos alunos).

Mas para Rego (2000) a aquisição de conhecimentos culturais da sociedade que o sujeito está inserido não está garantida com a frequência no ambiente escolar, pois o acesso a esse saber depende muito da qualidade do ensino que lhe é oferecido. Conforme a autora, Vigotski diz que a prática educativa que utiliza de métodos de transmissão de conhecimentos orais ou que não desafia e interfere no processo construção de conhecimento são impróprias e improdutivas.

Frente a tais opiniões, entende-se que no contexto da instituição educativa é importante que todos os integrantes da equipe escolar procurem compreender que aprendizado difere de desenvolvimento, sendo o primeiro entendido aqui como um processo de reconstrução de atividades externas de maneira interna, em que a relação social tem papel elementar, pois a aprendizagem de algo novo parte da interação com o outro. No entanto, é importante entender que é a partir da aprendizagem que o desenvolvimento do aluno é constituído, pois o aprendizado organizado adequadamente conduz ao desenvolvimento mental, que por sua vez, desencadeia outros processos de desenvolvimento. Sendo assim, a escola tem que privilegiar as relações sociais e procurar oferecer experiências que dê oportunidade de todo o alunado concretizar aprendizados, dando ênfase nas mediações (lembrando que estas são, conforme Vigotski (2007), elementos desencadeadores da produção e socialização do conhecimento) entre professores-aluno e aluno-aluno. O docente deve agir como mediador intervindo de maneira adequada e significativa nos processos de desenvolvimento da criança procurando sempre estimulá-la a avançar no seu processo de maturação ajudando-a a superar eventuais dificuldades. Aproveitando a diversidade existente em sala de aula, o educador pode incentivar trocas de experiências entre os alunos. Além disso, precisa considerar os conceitos espontâneos (e todo o conhecimento infantil que foi construído fora da escola) para que a partir desses, as crianças possam ir ampliando seus saberes, internalizando os conceitos que Vigotski (2007) chama de científicos e modificando sua relação cognitiva com o mundo.

A partir da ideia de Vigotski (2007) o professor pode adotar uma prática de ensino diferenciada que estimule a criança a realizar novos aprendizados e lhes dêem oportunidades expressivas de construção de conhecimentos e de valores sociais. Com a intenção de atingir tal objetivo, visto que para o mesmo autor o brinquedo tem forte influência no desenvolvimento infantil, os educadores podem utilizar o brincar como estratégia pedagógica com o objetivo de promover interações, comunicações e cooperações entre os alunos a fim de motivar as relações mediadoras que venham a possibilitar o processo de aprendizagem de cada criança.

A brincadeira é um meio que pode ser utilizado pelo educador para trabalhar aquilo que ainda não foi aprendido pelo aluno, ou seja, o que ainda está em processo de maturação. Na brincadeira a criança cria certa relação entre o imaginário e a realidade e tende a agir em um nível além do comportamento habitual de sua idade como se fosse maior do que realmente é. Logo, os brinquedos promovem a criação de uma zona de desenvolvimento proximal na medida em que estimula a formação de conceitos e processos de desenvolvimento. Sendo assim, o brincar pode ser utilizado no contexto escolar como um recurso condutor do desenvolvimento (Vigotski, 2007).

Corroborando com a ideia de que aprendizagem é um processo que necessita da interação do aluno com os outros e o meio, Fita (2009) explica que a aprendizagem demanda uma mobilização cognitiva que deve surgir de um interesse, da necessidade de saber, de um querer alcançar uma meta, isto é, na aprendizagem a motivação é um fator de grande importância. Quando o estudante está motivado para o aprender tende frequentemente a participar das atividades propostas pelo educador com entusiasmos e disposição, ou seja, mostra-se mais envolvimento com o processo de aprendizagem. Sendo assim, a motivação deve ser um fator a ser considerado no contexto do processo educativo de forma atenciosa e cuidadosa, a fim de criar condições em que o estudante sintam interesse em adquirir conhecimentos desejando aprender cada vez mais, para tanto o professor precisa identificar tudo que atrai a criança, proporcionando desafios e buscando mobilizar suas capacidades e potencialidades. E o brincar é uma ação que pode propiciar isto, já que nas brincadeiras as crianças praticam habilidades, podem vir a compreender o mundo, constrói conhecimentos. Todavia para que o brincar seja desafiador e contribua integralmente com o processo de aprendizagem é necessário que o educador incentive o envolvimento profundo do aluno (MOYLES, 2006).

Por as atividades lúdicas serem entendidas neste trabalho como recursos estimulante, desafiadoras e que permite que a criança seja ativa fisicamente (a criança explora o próprio

corpo e a relação do corpo com o espaço) e intelectualmente (cria condições mentais favoráveis, possibilitando a construção de novos conhecimentos), entende-se que tais atividades podem ser utilizadas como estratégias eficientes para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, de acordo com Moyles (2002), o brincar é motivador e por isso proporciona um clima favorável a aprendizagem. No entanto, para garantir aprendizagens contínuas e significativas o educador, ao adotar as atividades lúdicas em suas aulas, deve ter o cuidado de traçar e definir os objetivos que pretende atingir, pesquisar e propor a atividade que melhor se enquadra nesses objetivos, para que as mesmas tenham sentido para o alunado e colabore com o sucesso de sua aprendizagem. O olhar atento do educador é essencial para potencializar as contribuições do brincar já que de acordo com Moyles (2006) diversões e aprendizagens realmente ocorrem no brincar, todavia algumas brincadeiras podem ser repetitivas e para explorar ainda mais o que o brincar tem a oferecer o educador pode desafiar, encorajar e estimular os educandos a brincarem de maneira mais desenvolvida como, por exemplo, ao oferecer materiais mais estruturados.

Ao adotar estratégias motivadoras no processo de aprendizagem dos alunos o professor estará mais próximo de evitar o desinteresse e até mesmo futuros fracassos escolares, pois a escola que abre espaço para a utilização de jogos e brincadeiras, também oportuniza a interação, motivação e a criatividade, condições estas que promovem a aprendizagem de maneira mais significativa e prazerosa.

É interessante que o profissional de educação conheça tanto as diversas abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem, como também sobre motivação dos alunos (uma vez que lhe possibilita o entendimento sobre as complexidades desses fatores) procurando determinar como esses paradigmas podem colaborar com suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que não se devem adotar essas teorias como um conjunto de técnicas instrucionais, mas partindo dos princípios expostos sobre tais percepções teóricas o educador pode basear e, quando necessário, melhorar suas ações educativas buscando fazer reflexões contínuas quanto à sua prática, verificando se esta contribui de fato para o despertar da motivação dos alunos para a aprendizagem.

Entendendo que durante o processo de aprendizagem na educação infantil o papel do professor é de fundamental importância, já que cabe ao educador criar estratégias e espaços interessantes, disponibilizar materiais de qualidade, atuar como agente mediador na construção do conhecimento faz-se importante também que ele não ignore as dimensões educativas que se encontram reunidas no brincar, já que por meio deste a criança supera limitações, adquire aprendizados e se desenvolve como ser social. Nas experiências que as

crianças têm nos jogos e brincadeiras as ajudam a lidar com problemas complexos, a desenvolver processos psicológicos e cognitivos, por exemplo. Assim, entende-se que os jogos e brincadeiras não são meros passatempos infantis, e sim recursos estratégicos que aproximam o estudante dos conteúdos culturais que devem ser conduzidos pela escola. Já que as atividades lúdicas têm um poderoso potencial de estimular múltiplas habilidades e atitudes que colabora com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto educacional.

3 METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa

A pesquisa é definida por Gil (2007, p. 42) como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” sendo o principal objetivo do pesquisador a descoberta de respostas para problemas por meio do uso de procedimentos científicos. Compreendendo a importância e especificidade da pesquisa social, o autor conceitua a mesma como um processo, em que se utiliza de métodos científicos, pelo qual é possível obter novos conhecimentos no campo em que envolve as pessoas em variados tipos de relações com outros seres humanos e instituições sociais. Defronte de tais conceitos, entende-se que esta pesquisa tem um caráter social já que se trata de um estudo que compreende um grupo da sociedade, isto é, crianças e professores da educação infantil, objetivando a aquisição de novos conhecimentos, além disso, este estudo pretende verificar a relação entre o brincar e a motivação para a aprendizagem.

A presente pesquisa é realizada a partir de uma abordagem qualitativa com o objetivo de verificar se os professores de Educação Infantil consideram o brincar como uma estratégia motivadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento entre alunos com 4 e 5 anos de idade de uma escola pública e, se utilizam tal estratégia em suas práticas pedagógicas, visto que o brincar não pode estar dissociado da educação infantil por ser um facilitador de descobertas e aprendizados; por estar previsto no RCNEI como ação importante que deve ser oportunizada e por, de acordo com Moyles (2002), oportunizar a realização de atividades que promovem a prática de habilidades físicas e mentais, repetidas vezes, até que se ocorra a aquisição de confiança e domínio na realização das mesmas.

De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa geralmente é direcionada durante o seu desenvolvimento e não busca utilizar instrumentos estáticos em análises de dados. Por meio desse tipo de pesquisa é possível obter dados descritivos através do contato direto e interativo do pesquisador com o seu objeto de estudo. Ainda segundo o autor, geralmente, na pesquisa qualitativa o pesquisador procura entender os fenômenos de acordo com as compreensões dos participantes da pesquisa para assim fazer sua própria interpretação a respeito do que está sendo estudado. A utilização desse tipo de pesquisa ocorre quando se tem o intuito de traduzir e expressar o sentido de um fenômeno de grupo social reduzindo a distância entre teoria e dados e entre contexto e ação, sendo realizada na maioria dos casos no local da origem dos dados. Frente ao objetivo expostos no parágrafo acima e considerando as características da pesquisa qualitativa, escolheu-se este tipo de pesquisa por a mesma se

mostrar bastante adequada para o estudo em questão, já que este será realizado em uma escola o qual é um ambiente apropriado para a pesquisa, pois se constitui um local propício para verificar a motivação de alunos para aprender já que é um espaço onde ocorrem aprendizagens.

Levando em conta o grau de participação da pesquisadora, essa pesquisa é aqui descrita também como participativa na qual, de acordo com Gil (2007), há um envolvimento do pesquisador com a comunidade em que realiza o estudo o que a distingue da pesquisa científica acadêmica, pois nesta é previsto o distanciamento do pesquisador e do objeto pesquisado (princípios positivistas). Considerando o contexto da pesquisa, os objetivos e hipóteses levantados, bem como as intervenções que serão realizadas entendeu-se que a escolha desse tipo de pesquisa era apropriada já que esta tem como característica o aspecto participativo por promover a interação entre pesquisador e grupos que representam a situação investigada, o contato direto com os participantes permite a pesquisadora maior compreensão do aspecto estudado.

Segundo Ludke e André (1986), ao realizar a pesquisa é preciso promover a confrontação entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o objeto estudado e o conhecimento teórico a respeito do mesmo. Dessa forma, partindo de tal opinião, este trabalho conta com uma consulta bibliográfica visando à solidificação de conceitos e visão teórica por meio de leituras relacionadas à temática pesquisada. Esse tipo de consulta é de extrema importância, pois serve de base teórica aos estudos de campo. O referencial bibliográfico, que foi respaldado na contribuição de diversos autores e o estudo realizado em campo se complementam, tornando-se ambos necessários para a presente pesquisa.

3.2 Instrumentos de coletas de dados

Com o intuito de verificar se professores da escola onde o estudo será realizado consideram o brincar como uma estratégia motivadora no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças entre 4 e 5 anos de idade, desenvolvendo tal estratégia em suas práticas pedagógicas, será implementadas como coleta de dados questionários, entrevistas semi-estruturadas, observações participante para constatar a compreensão do grupo de educadores quanto ao tema deste estudo e por fim intervenções por parte da pesquisadora.

O questionário é uma técnica que possui certo número de questões apresentadas por escrito ao grupo participante (Carlos GIL, 2007) utilizada em pesquisa a fim de se obter informações sobre expectativas, sentimentos etc. e qualquer outro dado que o pesquisador deseja saber para atender o objetivo do estudo realizado (OLIVEIRA, 2007). As perguntas

elaboradas têm a pretensão de saber sobre a experiência profissional das docentes e um pouco de suas concepções sobre o tema pesquisado. No entanto, pelo questionário ser um instrumento que deve conter um número relativamente pequeno de perguntas para evitar a possibilidade de não ser respondido e por não conseguir transpor o caráter mais subjetivo e espontâneo das respostas de cada sujeito da pesquisa (que se pode conseguir ao observar as expressões e emoções do entrevistado, como ocorre em outros instrumentos de pesquisa), será utilizado os outros instrumentos já citados.

Gil (2007, p.11) define a entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. O autor complementa dizendo que a entrevista é uma técnica apropriada para obter informações sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, pretendem fazer etc. Para Oliveira (2007), a entrevista é um ótimo instrumento por que possibilita a interação entre o pesquisador e o entrevistado, assim como o alcance de detalhes maiores sobre o assunto estudado. Gil (2007) ainda apresenta algumas vantagens da entrevista como método de coleta de dados, entre elas: por ser eficiente na aquisição de dados em profundidade sobre comportamento humano; promove a obtenção de um número maior de respostas quando comparado com o questionário por que é mais difícil negar-se a responder a uma pergunta estando frente ao pesquisador; este tem a flexibilidade de esclarecer, se necessário, o significado de alguma pergunta e é possível captar a expressão corporal do entrevistado e a sua tonalidade de voz, assim como as respostas que são dadas mais ênfase.

Quanto ao tipo de entrevista semi-estruturada, Nogueira - Martins e Bogús (2004) afirmam que este é um tipo de entrevista que tem como base certos questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses, interessantes à pesquisa podendo ser originados novas interrogativas a partir das respostas do entrevistado. Todas as perguntas que constituem a entrevista são resultantes não apenas da teoria que fundamenta a pesquisa, mas também de informações que o investigador já recolheu sobre o fenômeno estudado. Logo, a entrevista será empregada mediante temas geradores como a importância do brincar, a visão do professor sobre a presença de atividades lúdicas em sala de aula, a concepção de motivação entre outros com intuito de facilitar a realização da pesquisa.

Sobre a observação, Gil (2007) afirma que é na etapa de coleta de dados que a observação tem seu papel mais evidente. O mesmo autor define a observação como a utilização de sentidos com o objetivo de adquirir conhecimentos necessários ao cotidiano, mas que serve como procedimento científico à medida que, quando estiver servindo a um objetivo

de pesquisa, é sistematicamente planejada e submetida à verificação e controle de validade e precisão.

As entrevistas realizadas serão gravadas, desde que haja permissão das docentes participantes e, para melhor aproveitamento serão construídos roteiros para guiar as intervenções. Já as observações serão de cunho participativo, pois este tipo de observação é apropriado para se chegar ao conhecimento a respeito de um grupo a partir do inteiro dele. As observações terão duração de 10 horas em cada uma das turmas, tendo a pesquisadora disponibilidade para auxiliar os alunos e docentes desde que forem solicitadas sua interferência ou participação, bem como a realização das ações em prol da elaboração de sua pesquisa. A observação participativa pode assumir a forma artificial, segundo Gil (2007) este tipo de observação ocorre quando o pesquisador se integra ao grupo a fim de realizar um estudo. A vantagem dessa observação é que o acesso aos dados das situações cotidianas são mais rápido e também se tem a possibilidade de captar os esclarecimentos que acompanham o comportamento dos observados, além disso, é mais fácil o acesso de dados que são de domínio privado. Na perspectiva da pesquisa qualitativa a observação participante permite observar e ao mesmo tempo interagir com o grupo social pesquisado debruçando sobre aspectos como costumes, sentimentos que envolvem as ações, as relações entre o grupo etc. Todo material coletado nas observações serão registrados em um diário de campo com o intuito de que informações importantes não se percam. Observações sobre conversas formais, atitudes, falas e características físicas que tenham alguma ligação com o tema pesquisado será ali registrado para que não sejam omitidos dados importantes a análise e constituição desse estudo.

Ainda será analisado o Projeto Político Pedagógico da escola a fim de verificar se as propostas e ações pedagógicas contemplam o tema deste estudo. De acordo com André (2005) os documentos tornam-se úteis para o pesquisador no estudo, pois complementa informações e fornecem base para triangulação dos dados. Também será feita intervenções em dois grupos de estudo (turmas), em um será aplicado um jogo e no outro uma atividade tradicional com o intuito de analisar se há diferença quanto ao nível de motivação dos estudantes para aprendizagem em relação a ambas as formas de atuação pedagógica.

3.3 Descrição de dados

3.3.1 A escola

A escola de educação infantil Jardim de Infância 03 da rede pública localizada na região administrativa do Gama - Distrito federal compõe o contexto dessa pesquisa, a qual

pretende verificar se professores dessa escola consideram o brincar como uma estratégia motivadora no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças entre 4 e 5 anos de idade, desenvolvendo tal estratégia em suas práticas pedagógicas.

A escola passou por reordenamento em 2005, pois anteriormente era uma instituição escolar de séries iniciais do ensino fundamental e está localizada nas entre quadras 3/5 Área Especial, Setor Leste Gama. É uma escola que tem por missão possibilitar o acesso dos alunos a elementos culturais que colaborem com seu desenvolvimento e inserção social, promovendo o desenvolvimento da identidade, autonomia e conhecimento através de variadas aprendizagens que ocorram por meio de brincadeiras e outras situações pedagógicas intencionais sempre respeitando a individualidade e faixa etária das crianças (PPP, 2011) A instituição possui 8 turmas por turno, atende 164 alunos no turno matutino e 215 no vespertino. Atualmente, possui uma turma reduzida, pois atende um aluno com necessidades educacionais especiais. São atendidas crianças de 4 e 5 anos, sendo 6 turmas de primeiro período e 10 de segundo período. O dia letivo é composto de 5 horas.

A instituição está situada em um bairro com infraestrutura, dispondo de comércio próximo, ruas pavimentadas, saneamento básico e acesso rápido. O público atendido é em sua maioria de classe baixa. A equipe pedagógica consiste em: diretora, vice-diretora, supervisora administrativa, coordenadora pedagógica, uma psicopedagoga, chefe de secretaria e 16 professoras regentes.

A escola possui 8 salas de aula. As salas de aulas são amplas atendendo bem o número de alunos (cerca de 24 por turma), são organizadas e possuem objetos coloridos (alguns são utilizados como recursos pedagógicos), como: alfabetos na parede com figuras em dobraduras, espelho, o cartaz Hoje somos..., disposição de números escritos em algarismo dispondo de materiais concretos próximo ao numeral, um calendário mensal e semanal, mesas com quatro cadeiras com tamanho apropriado para as crianças (os alunos sentam e realizam as atividades em pequenos grupos), uma mesa e cadeira para a professora, quadro ao alcance das crianças, dois armários onde são guardados materiais pedagógicos e uma caixa com peças pedagógicas (legos e blocos lógicos) e um grande suporte com brinquedos (estes doados pelos pais dos alunos) e não há prateleiras de livros de histórias infantis.

Referente à rotina, as aulas do período matutino começam as 7:30 minutos com término as 12: 30 minutos e o período vespertino se inicia a 1:00 hora e termina às 18 horas. Antes de irem para sala de aula os alunos realizam a oração inicial e cantam músicas. Todas as turmas assistem filme uma vez por semana e todas as sextas as crianças levam um

brinquedo para a escola (o dia do brinquedo), todavia, os estudantes também costumam levar brinquedos em outros dias.

Também possui uma sala de professores, uma sala de orientação educacional, a secretaria, a sala da direção, um parque infantil, uma área com a casinha de boneca, uma área para jogar futebol, um pátio, uma sala reservada a brinquedoteca, uma sala de informática, 5 banheiros, dois bebedouros e uma cozinha. O pátio não tem cobertura e tem amarelinha; alfabetos; figuras geométricas; pista de trânsito tudo pintado no chão, também possui duas cestas de basquete. É mantido limpo, contudo é muito quente em dias ensolarados. Nesse local ocorrem às interações entre as crianças das outras turmas de diferentes idades, no momento do recreio. Neste espaço também ocorrem as festas e os ensaios de apresentações. O recreio conta com a presença da diretora, do secretário, da coordenadora e da psicopedagoga, este grupo brinca com os alunos batendo corda, de amarelinha entre outras. Nesse momento de recreação pôde-se perceber que somente meninos brincavam de futebol e meninas de corda, característica, esta relacionada à questão de gênero que é bastante presente na sociedade brasileira.

O parque tem tamanho adequado, pois comporta bem as turmas que frequentam o espaço diariamente, sendo composto de brinquedos com estrutura metálica (escorregador, balanço, gangorra, etc.) e piso de areia, tendo disponíveis também baldes e pás. Outro aspecto observado no parque é a falta de sombra devido à ausência de árvores. Em frente ao parque tem um espaço cimentado reservado para o futebol e amarelinha (utilizado pelos alunos no mesmo horário do parque). Todas as turmas permanecem no parque por 40 minutos diariamente, sendo o horário organizado da seguinte forma: as turmas do primeiro período vão em horário diferenciado das turmas do segundo período devido à diferença de idade e afinidades. No matutino as turmas vão para o parque no início da manhã e as do vespertino frequentam o parque no final da tarde devido ao calor entre os horários de dez às quatro horas.

A casinha de boneca é ampla, porém tem bastante mato em sua proximidade. A cozinha e os banheiros são mantidos sempre limpos, o banheiro infantil tem sanitários também adequados ao tamanho das crianças. A sala da brinquedoteca não está sendo utilizada por falta de recurso (brinquedos próprios de uma brinquedoteca). A sala de informática também não está sendo utilizada por falta de um profissional capacitado e responsável por atuar todos os dias. A sala de orientação educacional tem mesa e cadeira adequadas para as crianças e alguns brinquedos que são utilizados pela psicopedagoga em seus atendimentos. Os espaços das instituições educativas infantis devem atender as necessidades de seus alunos favorecendo descobertas, escolhas, autonomia e segurança, lembrando que a segurança quanto

a esses espaços e brinquedos é um elemento pontuado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998).

Os projetos são voltados para questões de valores, cidadania e inclusão. As escolhas dos projetos ocorreram devido às necessidades da escola e da relevância dos temas. Os projetos são: Recreio dirigido, Dia da Família na Escola, Celebrando as Diferenças, Eu e os Outros Povos, O Dia do Brincar, Oficinas no Jardim, Informática no Jardim, Pasta Literária, Alimentação Saudável e Meio ambiente (PPP, 2011).

A proposta pedagógica da escola foi elaborada por toda comunidade escolar visando pressuposto didático pedagógico da aprendizagem significativa. Seu plano político pedagógico está em consonância com a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Um bom relacionamento entre os funcionários da escola foi bastante perceptível durante o período da pesquisa. Não foi notado tensões entre a equipe de trabalho, na verdade percebeu-se muita simpatia uns com outros (também com os estudantes) e cooperação nos trabalhos tanto em momentos formais ou não, por exemplo, geralmente a equipe de cada turno faz lanche coletivo, momento este em que é possível verificar um clima bem amigável e cordial. Já a decisão coletiva de antecipar o dia do brincar para que a pesquisadora participasse é aqui entendido como um momento formal em que, apesar de ter de mudar ações já planejadas, os profissionais demonstraram partilhar e cooperar com a ideia sugerida, já que toda a equipe concordou mostrando satisfação. De acordo com o depoimento da coordenadora a maioria das decisões acontece de forma cooperativa como, por exemplo, de troca de ideias entre as partes envolvidas (professores, coordenação e direção), ajuda mútua em alguns trabalhos.

A escola defende um processo contínuo de aprendizagem significativa incentivando um ambiente lúdico, pois acredita que o aluno brinca para aprender e aprende brincando. Logo, expõe em seu projeto pedagógico que o centro de educação infantil é um espaço de aprendizagem por que também há espaço para as crianças brincarem individualmente e em grupo. Aqui a escola manifesta a importância que dá ao brincar estando em consonância com o RCNEI (1998), o qual define o brincar como um dos eixos para a educação infantil juntamente com o cuidar e educar.

O objetivo geral da instituição é promover uma educação infantil por meio do trabalho de qualidade, devendo proporcionar uma formação contínua. Para tanto o intuito é de oportunizar aos alunos a interação lúdica com o conhecimento, incentivando a formação do

cidadão ativo e criativo, de modo que a criança possa aprender brincando com condições imprescindíveis para a apropriação do saber (PPP, 2011).

Em relação ao currículo é afirmado no Projeto Político Pedagógico que o mesmo foi elaborado buscando a identidade da própria comunidade escolar e considerando as especificidades dos alunos, contudo tendo por base o RCNEI e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (4 e 5 anos). A linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico-matemático, o movimento, a natureza e sociedade, música e arte são os eixos que contemplam os conteúdos programáticos da escola.

A avaliação dos alunos ocorre de maneira processual. Por meio de acompanhamento, observações e registros das atividades individuais e coletivas e de como ocorreu o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Semestralmente é feito um relatório, sob forma de descrição das observações de cada educando com comentários sobre o progresso e, se o aluno apresentar dificuldades também é exposto o que se pretende fazer para que o educando possa superar um eventual problema e avançar. Também são realizadas avaliação do trabalho coletivo verificando os pontos de crescimento e ajustando e redimensionando as ações que precisam ser melhoradas (PPP, 2011).

3.3.2 Participantes

O estudo teve como sujeito de pesquisa uma coordenadora pedagógica, três professoras, escolhidas de forma aleatória, e suas respectivas turmas, da escola Jardim de Infância 03 do Gama. Essa escola foi escolhida tendo em vista está situada em local próximo a residência da pesquisadora (o que facilita o ganho de tempo com relação à locomoção) e por ser vista nesse bairro de tal região administrativa como uma instituição que prioriza o brincar em suas ações educativas.

Foi pesquisada uma turma do primeiro período – que será aqui definida como turma A - e duas turmas do segundo período – turma B e turma C. Na primeira turma realizaram-se apenas observações e nas demais, além de observações foram feitas intervenções. Na turma B foi aplicada uma atividade tradicional e na turma C foi aplicado jogos com objetivo de verificar se há diferença na motivação dos alunos quanto à aprendizagem em relação às diferentes propostas de atividades.

3.3.3 Observação das turmas

As turmas observadas foram indicadas pela coordenadora pedagógica no dia do primeiro contato da pesquisadora com a escola. A pesquisadora foi bem recebida e ao longo

da pesquisa as pessoas estiveram sempre abertas para atender as necessidades do estudo. As observações ocorreram entre os dias 01/06/2011 e 16/06/2011. As professoras de cada turma responderam um questionário, as mesmas e a coordenadora participaram ainda de uma entrevista. Para que seja mantido o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa as professoras serão identificadas neste trabalho com nomes fictícios (Clara = Professora turma A, Débora = professora turma B e Flávia = professora turma C).

3.3.3.1 Turma A

Esta se caracteriza como uma turma de primeiro período de educação infantil do turno matutino. É composta por 24 alunos com idade de quatro anos, sendo 10 meninos e 14 meninas. As crianças demonstram ter um bom relacionamento umas com as outras e serem bastante carinhosas com a professora. Todos conversam entre si e não apresentaram problemas de socialização. Os conflitos estão presentes e, frequentemente, a professora é requisitada para solucionar o problema. A turma mostra reconhecer a autoridade da professora. Lembrando que autoridade é um conceito diferente de autoritarismo. A primeira pode ser considerada como uma prática social que tem por objetivo incentivar o sujeito a perceber e agir de acordo com as normas sociais, já o segundo está ligado à imposição de práticas não democráticas. A questão de autoridade foi aqui citada por que o educador que é uma referência no ambiente escolar tem em suas práticas a possibilidade de interferir positiva ou negativamente na motivação do aluno para o aprender e, se sua ação for pautada no de autoritarismo possivelmente desencadeará desmotivação em seus educandos.

Nos momentos de brincadeiras como no parque ou no recreio, por exemplo, são formados grupos que variam – alguns são compostos por meninos, outros por meninas e pouquíssimos por ambos os gêneros, o que é normal por que nesta fase é comum que as crianças procurem se relacionar com seus “iguais ou pares”. Quando os alunos vão para o parque a professora apenas observa, faz interferência somente quando percebe a possibilidades de algum aluno se machucar. Entendemos que é interessante que as crianças brinquem sem a participação do adulto, mas em alguns momentos a participação do educador também é importante, por isso, mesmo no parque, é interessante que às vezes, o docente interaja e participe das brincadeiras para explorar maiores possibilidades de desenvolvimento físico, social e afetivo.

A estrutura física da sala, no momento não corresponde ao padrão das outras salas de aula da escola como descrita anteriormente. A sala tem brinquedos, números emborrachados

nas paredes, o calendário e o cartaz Hoje somos..., mas não tem espelho e outros recursos por que está com uma parede danificada devido a sério problema de infiltração.

Os alunos já conseguem diferenciar cores, algumas formas e letras, principalmente as letras que compõe seus nomes e dos colegas. Quanto à contagem a maioria consegue contar pequenas quantidades, mas alguns ainda apresentam dificuldades.

Quanto à motivação, os alunos demonstram estar mais motivados quando realizam atividades lúdicas, diante destas os alunos mostram-se mais concentrados, atentos e interessados. Outras atividades são realizadas, porém os alunos tendem a ficar dispersos, às vezes até ficam saindo da sala.

A professora regente é especializada em Educação Infantil. Clara leciona a 13 anos, sendo 10 neste nível de ensino. Ela mostrou ser uma docente bastante calma e paciente com as crianças. A professora raramente mostrou uma postura lúdica em sala de aula, mas utiliza instrumentos lúdicos como apoio pedagógico, principalmente contação de história. Durante a rotina da turma, o brincar livre está bastante presente, além dos períodos destinados ao recreio e ao parque a professora disponibiliza vários momentos da aula para as crianças brincarem com os brinquedos da sala ou que trazem de casa. Assim que chegam os alunos podem brincar com os mesmos na sala, logo depois vão ao parque por que de acordo com a docente é o melhor horário, pois mais tarde o sol esta muito quente. Além disso, os alunos que terminam as atividades podem brincar enquanto os demais finalizam suas tarefas.

3.3.3.2 Turma B

A turma B, composta por 21 alunos (10 meninos e 11 meninas) corresponde a uma turma do segundo período da educação infantil do turno vespertino. A maioria dos alunos possui 5 anos e alguns já completaram 6 anos de idade. Estes apresentam bom relacionamento entre si e a presença de conflitos ocorreu poucas vezes, sendo a maioria resolvido entre eles. A turma demonstrou muito carinho e respeito com a professora. As crianças se sociabilizam muito bem. Assim, como na turma do primeiro período as crianças brincam no parque e no recreio em grupos que predominam a separação de gêneros.

A estrutura física da sala é correspondente a padrão das demais salas da escola, no entanto a quantidade de brinquedo é menor quando comparada com os brinquedos existentes nas demais salas observadas e possui um painel com a letra inicial dos nomes dos alunos que indica o ajudante do dia e serve para a professora trabalhar na rodinha a noção de sequência. A maioria dos estudantes já reconhece as letras do alfabeto conseguindo fazer a relação entre

o nome da letra e a grafia. Entre poucas exceções, a turma já consegue fazer contagem, todavia muitos têm dificuldade de associar a quantidade da contagem com a grafia.

No tocante à motivação, os alunos apresentam maior motivação frente a atividades em que a ludicidade está presente, nota-se que o interesse e o prazer são bem maiores na realização dessas atividades, eles realizam os outros tipos de atividades, porém de forma apressada e com menor nível de atenção.

Também graduada especialista em Educação Infantil, a professora dessa turma leciona há 10 anos, todos em escola pública, sendo nove anos na Educação Infantil. Observou-se que a docente é carinhosa com a turma, mesmo ao impor sua autoridade. Ela não assume muito uma postura lúdica, mas adota como apoio em sua prática pedagógica instrumentos lúdicos como histórias, músicas e brincadeiras. O brincar livre também tem presença estável na rotina da turma da qual é regente. No entanto, são disponibilizados mais constantemente legos e blocos lógicos entre as crianças no momento inicial da aula, quando os alunos vão terminando as atividades e no final da aula. Entre as atividades lúdicas observada, pôde-se perceber que uma história era escolhida para trabalhar durante a semana. No período dessa pesquisa a história trabalhada foi “os três porquinhos” em que foram enfatizados valores. Notou-se que as crianças não tiveram oportunidade de manusear o livro nem fazer interpretações próprias oralmente. Após a atividade a professora propôs que os alunos desenhassem sobre a história (o desenho para demonstrar cenas de histórias ou do cotidiano foi uma das atividades mais desenvolvidas durante o período observado nesta turma – esse tipo de atividade também esteve bastante presente na outra turma de segundo período). Em seguida, produziu máscara com os alunos e ao terminar deixou que as crianças brincassem livremente na sala utilizando as máscaras (os alunos brincaram de roda inventando uma música sobre porcos e depois brincaram de faz de conta - em que alguns eram porcos, outros vendedores e os demais comparadores - demonstrando como o faz de conta está bastante presente nas brincadeiras infantis).

No parque a postura da professora é apenas de observadora, realizando alguma intervenção apenas quando há desentendimentos ou algum perigo para o alunado. De acordo com Paniagua e Palacios (2007), apesar das atividades realizadas nesses espaços serem predominantemente livres, mesmo assim precisa ter uma organização procurando integrar as crianças para enriquecer esses momentos, porém evitando a massificação. Nas observações desses momentos, algumas vezes, foi presenciada atividades bem significativas para os alunos como brincadeiras de faz de conta ou de criar esculturas com areia, mas a professora não

percebia por que sempre se mantinha sentada com certa distância conversando com a professora da outra turma que utilizava o parque no mesmo horário.

3.3.3.3 Turma C

Do turno vespertino é composta por 26 alunos, sendo 16 meninos e 10 meninas, a turma C também corresponde a uma turma de segundo período da Educação Infantil. Os estudantes têm cinco anos de idade. Estes apresentam ótimo relacionamento com a professora e entre si, mesmo com a presença de pequenos conflitos. Nestes a presença da docente é requisitada para resolução do problema. A autoridade da professora também é bastante reconhecida. Como nas outras turmas, as crianças se sociabilizam bem e nas brincadeiras livres costumam brincar em grupos só de meninos ou somente de meninas.

A estrutura física da sala também corresponde ao padrão das demais salas da escola. Os alunos, em geral, reconhecem as letras do alfabeto fazendo a relação entre o nome da letra e a grafia. Grande parte dos estudantes já faz a contagem de pequenas quantidades, mas um pequeno grupo ainda não consegue fazer a contagem mesmo com material concreto, somente ditam os números na sequência ou fazem apenas juntamente com a turma.

Como os alunos das outras turmas, as crianças da turma C também gostam e se sentem motivados na realização de atividades lúdicas, mas fazem as outras atividades com mais dedicação por que a professora procura ter uma postura envolvente procurando despertar curiosidade dos alunos, mesmo utilizando atividades mais tradicionais. No momento do parque, assim como as outras docentes, Flávia mantém somente uma postura de observadora interferindo apenas quando percebe algum perigo de um aluno se machucar ou quando requisitada a resolver algum conflito.

A docente da turma C é formada no ensino superior. Leciona a 12 anos sendo 6 anos em escola de Educação Infantil. Observou-se que a docente procura sempre assumir uma postura motivadora em sala de aula, lidando de forma descontraída e buscando despertar o interesse dos alunos tentando deixá-los curiosos ou desafiando os mesmos. Isso é interessante por que o professor é um agente que tem grande influência na promoção da motivação do aluno, assim é uma estratégia provocar interesse do aluno com ações desafiadoras, pois segundo Tapia (2009), para motivar o aluno a aprender, o docente precisa atrair a atenção do discente despertando a curiosidade e o interesse, características estas que são distintas, porém é uma importante combinação para atingir a motivação do alunado.

A professora é muito paciente e carinhosa com os alunos, por lidar com as crianças com bastante afetuosidade muitos alunos da escola a conhecem e a cumprimentam com beijos

e abraços. Ao lidar com os conflitos dos alunos a professora demonstrou agir de maneira a resolver a discussão de forma que possa ouvir ambas as partes e sempre dialogar com os alunos sobre a importância de respeitar o colega e não o prejudicar. Os brinquedos são utilizados mais no início e término da aula. Diferentemente das demais turmas, quando os alunos vão terminando a atividade a professora entrega massinha de modelar para as crianças. Esta professora costuma utilizar mais jogos em sala de aula para trabalhar o conteúdo do dia do que as outras professoras das turmas em quais foram realizadas as observações.

3.3.4 Informações sobre procedimentos para coleta de dados

O trabalho de pesquisa iniciou no dia 30 de maio de 2011 com visita inicial e solicitação para realização da coleta de dados e foi encerrado no dia 16 de junho de 2011 com a realização da observação do dia do brincar. A pesquisadora foi recebida pela coordenadora pedagógica da escola que se mostrou bastante disposta a colaborar com a pesquisa depois das exposições e explicações sobre a proposta do estudo e os instrumentos que seriam utilizados. A pesquisadora explicou que seria necessária observações em três turmas sendo 10 horas em cada, além de questionários aplicados às professoras e a realização de entrevista com as mesmas docentes e a própria coordenadora. Esta definiu as turmas as quais fariam parte do estudo. Após a apresentação da pesquisadora às professoras foi combinado que as observações seriam iniciadas na turma C.

As observações na turma C ocorreram entre o dia 01 e 07 de junho, sendo a intervenção realizada no dia 14 de junho. As observações da turma B iniciaram em 02 de junho com término em 10 de junho com a realização da intervenção sendo efetuada no dia 13 de junho. Já na turma A, as realizações das observações ocorreram entre o dia 07 e 14 de junho. Ainda houve observações das turmas no dia 16 de junho, em ambos os turnos, devido à realização do dia do brincar.

Os questionários foram entregues a cada professora no primeiro dia de observações em suas respectivas turmas e recolhidos no dia das entrevistas. Estas foram realizadas com a professora Flávia no dia 09 de junho, com as outras duas professoras e a coordenadora as entrevistas foram realizadas no dia 15 de junho. As perguntas das entrevistas das professoras foram baseadas nas perguntas contidas nos questionários. As docentes responderam as perguntas com base no que haviam respondido no questionário.

Com o objetivo de evitar dispersões e melhor definir o foco da investigação foi construído, com antecedência, um roteiro para determinar o que seria observado. No início das observações em cada turma, a pesquisadora foi apresentada as crianças pelas docentes.

Foi explicado aos alunos que a pesquisadora estudava na UnB com o objetivo de ser professora e que naquele momento a mesma estava ali para observar as aulas. Todas as crianças receberam a ideia muito bem e com bastante entusiasmo. Durante os períodos de observações houve, em alguns momentos, a solicitação da participação ou ajuda da pesquisadora em certas atividades por parte das professoras e dos próprios alunos. Foram observadas atividades fora da sala de aula como o recreio, os momentos do parque e algumas atividades realizadas no pátio pelas professoras.

Mesmo buscando um espaço mais reservado as entrevistas foram algumas vezes interrompidas (por funcionários ou alunos), mas isso não prejudicou o andamento das mesmas. Apesar de uma das entrevistadas, achar que algumas perguntas eram difíceis, todas as participantes se mostraram a vontade propiciando um clima descontraído.

4 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Analisar e entender a importância do brincar para motivação do aprender e quais as concepções de professores sobre o uso do lúdico no cotidiano da educação infantil implica observar e presenciar no contexto da escola infantil a prática dos docentes e a dinâmica das atividades realizadas pelos alunos, já que para Kishimoto (2001) identificar como aspectos lúdicos vêm sendo trabalhado em sala de aula de educação infantil não se restringe a observação de quantidade de jogos, brinquedos ou materiais pedagógicos que a escola dispõe, pois cada instituição possui uma cultura própria (resultante de ideologias refletidas na sociedade), compreensão de mundo e percepções que direcionam o trabalho escolar, logo a investigação de valores que orientam a uso de brinquedos e recursos pedagógicos implica na procedência da utilização e significados desses recursos nas ações pedagógicas. Sendo assim, neste tópico será apresentado análises dos dados coletados nos questionários, observações e entrevistas buscando, entre outros aspectos, apontar como o brincar está inserido na prática das professoras da escola de educação infantil da rede pública do DF e se o uso desse instrumento motiva os alunos para a aprendizagem.

4.1 As professoras e a prática em sala de aula

O primeiro bloco de perguntas do questionário tem um intuito de caracterizar as docentes participantes da pesquisa identificando a formação acadêmica e o campo de atuação. Quanto à coordenadora, esses dados foram colhidos no momento da entrevista. Tanto as perguntas do segundo bloco do questionário como as das entrevistas tratam do lúdico e do seu uso em sala de aula. Então num primeiro momento serão apresentados dados que descrevem a formação das docentes e da coordenadora. Depois serão analisadas as respostas dos questionários, entrevistas e anotações que constam no diário de campo apresentando semelhanças e, se houver, contradições entre a prática observada e as falas das professoras na perspectiva de verificar os significados dados pelas docentes ao lúdico, o papel do mesmo na educação infantil, como o brincar é organizado e a relação desse com a motivação do aluno para o aprender, na visão das docentes. E em um terceiro momento será descrita as intervenções realizada pela pesquisadora em duas turmas de segundo período.

A professora da turma A tem 32 anos de idade, é formada em magistério e pedagogia, tendo especialização em Educação Infantil. Exerce o magistério há 13 anos sendo 10 destes em educação infantil. A professora gosta de atuar com crianças nessa faixa etária, mas disse que no momento não está conseguindo trabalhar da forma que gosta devido a um problema de saúde. A professora da turma B tem 28 anos, cursou magistério, graduou-se em pedagogia e

fez especialização em Educação Infantil. Trabalha como professora há 10 anos sendo 9 na educação infantil (sendo oito anos como professora e o outro como coordenadora) e um ano dividido em três meses na docência com jovens e adultos e o restante na terceira série do ensino fundamental. Segundo a mesma, depois que teve a experiência de trabalhar com alunos maiores percebeu que prefere atuar com crianças da educação infantil.

Já a regente da turma C tem 30 anos. Também fez o magistério e é graduada em agronomia e licenciatura em biologia pela UnB. Atuou um período na EJA e outro em séries iniciais de ensino fundamental (ambos os períodos somam 6 anos) e nos últimos seis anos leciona na educação infantil, nível que diz gostar muito e não tem a pretensão de mudar. A professora se mostrou muito afetuosa com seus alunos.

A coordenadora pedagógica da escola é formada em pedagogia e atua a 15 anos em escolas e na educação infantil há 5 anos. Como coordenadora atua a três anos na escola onde atualmente trabalha. De acordo com a mesma, inicialmente ela foi escolhida pelas professoras para atuar na coordenação por que as docentes achavam que ela poderia dar boas contribuições no papel de coordenadora e continuou a ser votada nos anos posteriores.

4.1.1 Concepção de lúdico e seu papel no trabalho da educação infantil

A concepção do lúdico como “*prazeroso, descontraído*” é expresso na fala de duas professoras (Clara e Flávia) nos questionários assim como nas entrevistas. De fato o lúdico pode ser caracterizado por propiciar prazer, mas também desprazeres. Para Luckesi (2005), a atividade lúdica tem como característica a experiência da plenitude oferecida a quem a vivencia, em que a pessoa se entrega sem restrições, podendo ser divertida ou não.

Clara, professora da turma A, afirma que o papel do mesmo na educação é de ser para a criança “*uma forma prazerosa de estar aprendendo, (...) de estar interagindo*”. Entende-se assim, que a docente percebe o lúdico como uma maneira possível de vivenciar experiências e interações que promovem a construção de conhecimentos. Realmente as atividades lúdicas podem contribuir para a promoção do conhecimento, logo a ludicidade deve estar presente continuamente no contexto da educação infantil promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois por meio de atividade lúdicas as crianças se relacionam, interagem, socializam curiosidades e descobertas, saberes etc. Mas de acordo com Negrine (2008) o uso lúdico tem que ter intencionalidade para que as aprendizagens ocorram de modo significativo, para tanto é importante o favorecimento da aproximação entre os sujeitos, a compreensão entre os mesmos e a relação intrapessoal.

Para Flávia docente da turma C, o papel do lúdico é *“imprescindível na educação infantil (...) como parte da construção de aprendizagens”* opinião esta que pode ser entendida como semelhante à de Fortuna (2001, p. 118), a qual defende que as atividades lúdicas promovem “mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral”. Descrevendo a importância do lúdico na aprendizagem a professora ainda acrescenta que *“há necessidade de brincar... do brincar pra aprender”*. Assim pode-se perceber que a docente entende que o lúdico pode ter uma clara ligação com o processo de aprendizagem, todavia de acordo com Brougère (2002) o brincar em si não tem uma função pedagógica, porém é a visão de quem trabalha com ele é que pode visar o educativo. E nas observações pode-se perceber que a professora procura utilizar atividades lúdicas como jogos, brinquedos, histórias etc.

Débora, professora da turma B diz que *“o lúdico em seu significado mais amplo refere-se ao jogar e ao brincar”*. Esta conceituação está muito próxima da utilizada neste trabalho, isto é, a definição da Capristrano (2005, p. 28) que utiliza o termo em seu sentido mais amplo, englobando os jogos e as brincadeiras com ou sem brinquedos. Talvez a resposta da professora seja mais elaborada pelo fato da mesma ter feito seu trabalho final sobre a importância do lúdico na psicomotricidade infantil. Quanto ao papel do lúdico, Débora diz que *“o lúdico permite a criança entre outros aspectos desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a autoestima e a iniciativa”*. De fato, por meio de atividades lúdicas as crianças têm aspectos da linguagem, sociais e emocionais estimulados assim como sua curiosidade, iniciativa e autoconfiança, elas também descobrem, inventam. Ao tratar de brincadeiras, Bruner (apud KISHIMOTO, 2008) afirma ao brincar o cognitivo é desenvolvido, as crianças descobrem regras, há a promoção de aquisição da linguagem; da resolução de problemas e da constituição de ações sensório-motoras.

4.1.2 Sobre o brincar no contexto da educação infantil

A partir da afirmação de que existe uma concepção que as crianças só frequentam a educação infantil para brincar foi perguntado às professoras suas opiniões sobre essa visão. Logo em seguida lhes fora questionado se as crianças poderiam brincar durante as aulas. Clara, professora da turma de primeiro ano, diz que o brincar é o papel da educação infantil por que é por meio das brincadeiras que as crianças *“constroem seus conceitos”*. Ainda prossegue afirmando que *“alguns pais têm a concepção errada achando que o brincar é perder tempo com a criança, mas a criança constrói seu conhecimento através da brincadeira”*. Esse tipo de opinião entre os pais a respeito do brincar ainda é muito comum, provavelmente isso se dê pelo fato de desconhecerem que por meio do brincar a criança

explora o mundo e constrói o conhecimento sobre si mesmo, de uma maneira própria aprende sobre emoções que permeiam nas relações entre os indivíduos e a conviver em sociedade. Moreno e Paschoal (2008) afirmam que por meio do brincar a criança encontra possibilidades de formar sua identidade, conhecer-se e reconhecer, amar e ser amada e ainda socializar-se.

Quanto ao segundo questionamento, Clara diz que existem brincadeiras livres e dirigidas e que na turma já existe um combinado e que as crianças sabem diferenciar o momento de brincar e os momentos de atividades mais coordenadas. Durante a sua explicação a professora demonstrou que o brincar dirigido está entre as atividades coordenadas das quais falou. Moyles (2002) mostra a importância dos dois tipos de brincar: livre e dirigido, pois no primeiro são mais recorrentes aprendizados sobre situações, atitudes e respostas, pessoas, materiais, texturas, estruturas, propriedades e características visuais, auditivas e sinestésicas e no segundo é concentrada uma nova variedade de possibilidades ampliadas a um relativo domínio naquela determinada área ou atividade.

Para Débora docente da turma B a *“criança vem pra Educação Infantil pra brincar também”*. Mas em suas palavras *“não é brincar pelo brincar”*, para a professora é o brincar dirigido que vai mediar a aprendizagem da criança. A resposta da docente em relação à outra pergunta foi afirmativa, pois segundo ela o brincar vai tornando o aprendizado significativo, todavia diz novamente, enfatizando que é o brincar orientado que vai mediar a aprendizagem e não *“simplesmente o brincar pelo brincar”*. Nota-se que para a docente o brincar não tem em si o potencial de contribuir para aprendizagem, ela enfatiza que o brincar dirigido é que gera essa possibilidade de aprendizado. Nessa concepção é o brincar orientado associado a conteúdos que é valorizado enquanto possibilitador de aprendizagens. Inclusive, isso ficou claro a partir do comentário da professora em uma aula ao afirmar que inicialmente deixa as crianças brincarem antes de começar efetivamente a aula para esperar os alunos atrasados chegarem. Percebeu-se que o brincar livre é mais usado como passa tempo ou para tornar certo momento da aula mais divertido não sendo visto como um meio otimizador de aprendizagens. Paniagua e Palácios (2007) afirmam que a brincadeira infantil não deveria ser um prêmio para depois de realizar as tarefas e sim como uma maneira frequente de trabalhar porque para essa faixa etária o brincar é diversão e também descoberta, aprendizagens e relações. Por isso acreditamos que todo tipo de brincar, seja livre; orientado; com o brinquedo educativo; as brincadeiras tradicionais ou ainda as brincadeiras simbólicas, que estão bastantes presentes no brincar livre, tem suas relevâncias no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Flávia docente da turma C afirmou que os pais muitas vezes não entendem que o brincar faz parte da educação infantil e cobram a alfabetização do filho e complementa dizendo que todo o seu trabalho é baseado no brincar e que sabe que o brincar não tem um sentido negativo. Em relação à pergunta seguinte, Flávia diz que os alunos precisam vivenciar ocasiões de brincadeiras dentro da sala de aula. A professora cita alguns momentos que são “adequados” como o dia do brinquedo, o início da aula em que é permitida aos alunos a brincadeira afirmando que há os momentos em que o brincar é aceito. As respostas da docente apresentam contradições, pois ao mesmo tempo em que afirma que todo seu trabalho é baseado no brincar ela também afirma que existem momentos específicos para brincar em sala de aula, ou seja, se há momentos designados para as brincadeiras, então nem todas as suas ações são baseadas no brincar. E de fato houve atividades mais tradicionais como a cópia de palavras, por exemplo, por está trabalhando com o tema eu e a família a professora entregou uma folha para que as crianças fizessem a cópia da palavra “família” várias vezes, neste caso, a prática da escrita foi utilizada de forma artificial e mecanizada. Isso vem a comprovar a opinião de Kishimoto (2006), para autora a proposta da educação infantil é dividida em atividades com ênfase na alfabetização e as que utilizam a brincadeira valorizando a socialização e a criação de experiências.

4.1.3 O uso do brincar nas ações pedagógicas em sala de aula

Foi perguntado às professoras se elas utilizam o brincar em sala de aula. Clara respondeu fazendo referência aos planejamentos dizendo que a presença do brincar consta em todo planejamento semanal e as atividades lúdicas sempre estão presente nos planejamentos diários. E cita o uso de brincadeiras ou jogos como corre cutia, coelho sai da toca, jogos de matemática, bingo dos sons. Durante as observações nenhum jogo foi utilizado pela professora, no entanto atividades lúdicas foram observadas nas aulas da mesma como: histórias trabalhando valores, músicas, o uso de peças geométricas para trabalhar o triângulo e, na seqüência, brincadeira livre com várias peças geométricas tendo o olhar atento da docente. Ao brincar com as peças geométricas as crianças, em grupo, formaram construções e casinhas e a professora elogiou muito os alunos. Mas durante as observações da pesquisadora, as brincadeiras livres foram observadas em proporção bem maiores em relação às atividades lúdicas dirigidas, o que remete a opinião de Ide (1997) a qual afirma ser de fundamental importância que o professor entenda a importância da ludicidade para se atingir objetivos e não apenas seu uso como brincadeira livre.

Débora afirmou utilizar atividades lúdicas em diversos momentos dando exemplo do uso de brinquedos pedagógicos no início da aula e também durante algumas atividades e a montagem “de *circuitos onde a criança vai desenvolver a coordenação motora*” e em outras ações pedagógicas em que os alunos têm “*oportunidade de correr, pular, rolar, caminhar em diferentes ritmos*”. Em uma das aulas observadas a professora montou um circuito com objetos e mobiliários da sala para trabalhar a motricidade, as crianças tiveram que pular obstáculos, passar por debaixo de cadeiras subir e caminhar em mesas. A docente acompanhou cada aluno durante o percurso, ajudando-os quando tinham dificuldade e os mesmos se divertiram bastante. Mas vale ressaltar que as contribuições do brincar não se limitam ao aspecto motor, por isso também deve ser utilizado como potencializador de outras aprendizagens já que ao brincar o sujeito explora elementos que favorece a construção de conhecimento de mundo e de si, aprende sobre emoções, sobre as relações humanas e a conviver socialmente. Sousa (1998) diz que o brincar é uma das formas mais frequentes pelas quais a criança aprende a conhecer os outros e o mundo e ainda organiza seus pensamentos.

Em sua ação pedagógica com a turma C, Flávia diz que utiliza o brincar, entretanto assume que “*deveria utilizar mais, tendo em vista os benefícios*” os quais ela diz ser o de “*promover o desenvolvimento desse sujeito como um todo, motor, afetivo, cognitivo, social e psicomotor*” e permitir a criança “*reproduzir muitas situações vividas em seu cotidiano*”. Nesta última fala nota-se que a professora se refere às contribuições que estão mais frequentes na brincadeira simbólica em que a criança simula a realidade reproduzindo situações reais, o que proporciona a assimilação de regras e papéis sociais. Mas o espaço observado destinado ao faz de conta em suas aulas foram poucos, não foi verificado momentos que aguçassem a imaginação infantil e proporcionassem o teatro e a imitação que são tão necessários na infância. No brincar de faz de conta ou no brincar simbólico (como também é denominado), a criança utiliza o imaginário e expressa regras implícitas que se materializam nessa ação de brincar (KISHIMOTO, 1997).

Na entrevista a professora disse que utiliza bastante o lúdico nas atividades de acordo com os temas trabalhados e cita o uso de jogos, de brincadeiras, de material concreto na educação matemática, o brincar livre com blocos lógicos, com brinquedos de montar, quebra-cabeças, massinha, brinquedos dos próprios alunos. Pôde-se observar que em suas aulas a professora foi a única (entre as três participantes) que assumiu em alguns momentos uma postura lúdica e também foi a única que utilizou jogos. Em uma aula a docente usou um jogo para trabalhar matemática, neste eram jogados dois dados (um de cor e outro de números) e as crianças, que receberam palitos de picolé de variadas cores, tinham que pegar os palitos na cor

e quantidade correspondente aos sorteados nos dados. Atividades assim são interessantes por que segundo Moura (1997) frente a atividades lúdicas a criança aprende a estrutura lógica da brincadeira, logo também aprende a estrutura matemática presente. Outro jogo trabalhado pela professora foi de sequência de ações, os alunos (em duplas ou trios) receberam o jogo e tiveram que colocar as peças na sequência certas das ações. As crianças gostaram muito de ambos os jogos. A professora esteve a todo o momento orientando os alunos, principalmente as que apresentavam dificuldades. Como reconhecido pela professora, o brincar contribui para vários tipos de aprendizado e desenvolvimento no campo intelectual, emocional e corporal da criança.

4.1.4 Brinquedos e jogos em sala de aula

Na entrevista as professoras foram questionadas se havia brinquedos e jogos em sua sala e qual o acesso das crianças ao mesmo. Clara disse que tem um acervo pequeno de brinquedos que foram doados pelos pais, quantos aos jogos ela disse “a gente constrói” (se referendo a equipe pedagógica). Quanto ao acesso dos alunos, ela disse que eles têm momentos livres para brincarem. Pôde-se observar que essa turma tem maior acesso aos brinquedos dos que as outras. O brincar livre é bastante presente na turma C, mas em nenhum momento observou-se a participação ou alguma intervenção da professora. Não há dúvidas da importância do brincar livre para o desenvolvimento social, criativo e pessoal da criança. De acordo com Moyles (2006) no brincar ocorre diversão e aprendizagem, mas algumas formas de brincadeiras podem ser repetitivas e para explorar ainda mais as contribuições dessas brincadeiras o educador pode desafiar, encorajar e estimular seus alunos a brincarem de maneira mais desenvolvida e amadurecida, como por exemplo, oferecendo materiais mais estruturados.

Débora confirma que há brinquedos e jogos e explica que os brinquedos são na maioria, peças pedagógicas que são oferecidas as crianças no início da aula, esses brinquedos são usados em momentos mais livres. Quanto aos jogos, a docente diz que são utilizados nas atividades programadas pelo professor, por exemplo, o uso dos jogos acontece somente com a orientação docente. Entendemos que a orientação do professor é extremamente importante, sua mediação pode favorecer ainda mais as aprendizagens possíveis de serem adquiridas numa situação de jogo. Mas é importante que o educador interfira no momento certo para que o aluno construa mais e melhor seu conhecimento descobrindo, experimentando, criando, assimilando, caso contrário, contribuições (aquisição de regras, cooperação, interação conceitos como errar ou perder) que são favorecidas com a exploração intensa da criança no

jogo, podem não ser alcançadas. Além do mais, conforme Figueredo (2004), a atividade lúdica está sendo determinada pela mente da criança e por isso o educador deve estar sempre atento para não interferir de modo a atrapalhar esse processo.

Flávia também afirma que tem brinquedos e jogos em sala de aula da turma C e menciona novamente o dia do brinquedo em que os alunos podem trazer seus próprios brinquedos e enfatiza que também há outros momentos para utilizar tais objetos em sala de aula. A professora acrescenta dizendo que também tem fantoches, fantasias que são utilizados em sala de aula com os quais as crianças se divertem bastante. Mas nas aulas dessa regente não foram observadas o uso dos últimos recursos. Durante o período de observação foi possível presenciar o uso de fantasia apenas nas aulas da professora Clara que estava ensaiando a apresentação da música “A linda rosa juvenil” em que os alunos ensaiavam todos fantasiados no pátio. Os alunos gostavam muito e levavam o ensaio a sério. Isso mostra que atividades lúdicas envolvem intensamente os alunos e estes levam o brincar como algo sempre sério realizando de maneira compenetrada.

4.1.5 Dificuldades para trabalhar com o brincar em sala de aula

Sobre esse assunto foi questionado se as docentes enfrentam alguma dificuldade para trabalhar com o brincar em sala de aula. As respostas das professoras foram bem diferentes. Carla diz não ter nenhuma dificuldade, por que de acordo com a mesma o brincar já faz parte da vida e da rotina da criança. Ela diz que acha *“tranquilo desde que você entenda o processo... a forma de pensar da criança, de interagir com as brincadeiras, com os brinquedos. Eu acho super tranquilo!”*. A professora deixa claro em sua resposta que trabalhar com o brincar não é difícil, porém, ao afirmar que é preciso entender como ocorre a forma da criança pensar e interagir, de certa forma ela apresenta a necessidade de que o docente conheça como ocorre o desenvolvimento da criança e principalmente que conheça seus alunos, suas preferências, ritmos, etc. E não se pode deixar de mencionar que a própria brincadeira é uma forma valiosa de o professor observar e conhecer melhor as potencialidades e necessidades de seus alunos.

Débora diz que encontra dificuldade em relação ao envolvimento de todos os alunos da turma B e de *“alcançar os objetivos com o grupo”*. A professora diz saber que não há como alcançar os objetivos propostos em igualdade entre o alunado. Ela afirma que *“a gente não pode simplesmente soltar a criança pra brincar em sala de aula. Tem que ter todo um planejamento e a gente tem que buscar envolver ao máximo todas as crianças”*. Realmente não é tão fácil trabalhar a ludicidade em sala de aula, todavia em seus planejamentos o

docente precisa considerar a diversidade existente na turma para que a produção seja positiva e assim as crianças se envolvam. Lembrando que nem sempre as aulas que o docente planeja ocorrerão como o esperado, todavia o profissional preparado tem a possibilidade de melhorar sua atuação a cada dia, desde que faça uma avaliação e reflexão sobre sua ação. Além do mais, muitas das decisões tomadas pelo professor em sua prática têm importância no incentivo e manutenção do fator motivacional dos alunos (TAPIA, 2009).

Flávia, a docente da turma C, também diz ter dificuldades em trabalhar com o brincar em sala, porém expõe as dificuldades da atuação docente. Ela afirma que devido às condições de trabalho (número excessivo de alunos, acúmulo de trabalho, ao desgaste da profissão) ela não tem muita paciência de brincar ou observar os alunos brincando. Ainda acrescenta dizendo que devido ao estresse e a intolerância ao barulho, ela acaba permitindo que as crianças brinquem menos em busca de manter a ordem. Diante desse relato vê-se a importância da motivação entre os docentes, pois segundo Bzunek (2001, p. 28) “a motivação do aluno esbarra na motivação dos seus professores”. Logo, é muito importante que a valorização do ofício de professor e a efetivação de melhores condições de trabalho, caso contrário, cada vez mais aumentará o índice de professores desmotivados. Contudo, a professora demonstra entender que uso do brincar nas ações pedagógicas é importante quando fala que tem “*que se policiar*”. Realmente como foi dito anteriormente dar uma aula lúdica não é fácil, mas se o professor entender que a aula lúdica também é aquela em que estão presentes as características do brincar na maneira como o professor ensina e na seleção de conteúdos e não apenas aquela que ensina conteúdos por meio de brincadeiras (Fortunas, 2001), será mais animador e fácil utilizar o brincar na sua prática docente. Apesar das dificuldades da profissão, seria interessante que os professores se dispusessem a se envolver mais com o lúdico em sala de aula, pois assim, sentiria até mais satisfação em relação a sua atuação por que de acordo com Fortuna (2001) a aula lúdica tem um significado profundo, tanto para o aluno quanto para o professor, ambos se colocam como sujeitos do processo pedagógico, e por um período suficiente saem da realidade para imaginar, inventar e pensar. Talvez o investimento na formação inicial e continuada do professor com o propósito de que eles ampliem seus conhecimentos sobre a ludicidade e suas contribuições para a educação dos alunos favorecessem mais a adoção de uma postura lúdica em sala de aula entre os docentes.

A professora ainda diz que “às vezes é até um momento que a gente usa pra tá fazendo outras atividades e eles brincando”. Nesta afirmação percebe-se que o brincar também é utilizado como um passatempo para que a professora realize outras atividades exigidas na profissão. Agindo assim, o professor descarta uma ótima oportunidade de observar o brincar

livre de seus alunos e deixa de aproveitar as informações que podem ser fornecidas quando o aluno brinca espontaneamente. Já que por meio do brincar o educador tem maiores condições de notar as evoluções do aluno e quais são as habilidades a serem trabalhadas para que a criança avance.

4.1.6 A inserção do brincar no planejamento pedagógico

Sobre esse assunto foi questionado se as docentes inserem o brincar em seus planejamentos pedagógicos e com quais objetivos. Ao responder outra pergunta Clara já havia mencionado que o brincar é previsto em seus planejamentos. Quanto aos objetivos, a mesma disse que o uso de brincadeiras possibilita às crianças ter segurança frente às situações sociais, de aprender a conviver com regras, de construir conhecimentos, de interagir e de socializar-se. Percebe-se nesta e outras respostas da docente que a mesma vê a importância do brincar para a interação e suas contribuições para os aspectos sociais. E de fato o brincar pode favorecer a interação, assim o sujeito é capaz de desenvolver progressivamente a noção de valores, atitudes e normas, além disso, ele vai se apropriando de modos de comportamento e da cultura. De acordo com Vigotski (apud GOMES, 2002) a interação é mediada pelo outro, pela linguagem e pela cultura e é a partir dessas interações que os indivíduos vão se apropriando da cultura.

Débora respondeu que as ações são sim previstas no planejamento semanal fazendo referência as atividades psicomotoras. Ela disse que o objetivo é estar “*trabalhando realmente com a psicomotricidade*”. Entendemos que o brincar na escola infantil pode ser usado com intuito de atingir vários objetivos direcionados a aquisição de distintas habilidades e competências incluindo aspectos psicomotores, entretanto, é imprescindível que o professor procure ter em mente os objetivos que deseja atingir com a atividade lúdica de forma bem clara estando sempre aberto a novas possibilidades e, se necessário, adequações em seus planejamentos, pois este deve ter como característica imprescindível a flexibilidade.

Flávia respondeu que sim, tanto nos planejamentos da rotina diário como naqueles desenvolvidos para médio e longo prazo. De acordo com a professora da turma C o objetivo “*é fazer com a que a criança aprenda de forma mais prazerosa*” e acrescenta que outro objetivo *é tornar a educação uma coisa lúdica, gostosa*. A professora expõe que isso é usado para cumprir o currículo e fazer com que as crianças fixem mais e explica que ela percebe que com o uso de atividades lúdicas os alunos aprendem de maneira diferente de quando não há a utilização desse tipo de recurso. Durante as observações a pesquisadora teve acesso ao caderno de planejamento da docente e pode verificar que realmente são previstas atividades

lúdicas como jogos, histórias, músicas, todavia são predominantes os momentos de brincadeiras previstas na rotina como o parque, o dia do brinquedo etc. Quanto ao planejamento da demais docentes não houve acesso, mas foi possível perceber certa flexibilidade nos planejamentos das três docentes, pois por várias vezes o horário do parque ou de brincadeiras livres foram maiores que o previsto.

4.1.7 Concepção de motivação

Na resposta do questionário Clara conceituou motivação como vontade, desejo ou prazer em fazer algo. Na entrevista ao ser perguntada sobre sua concepção de motivação considerando a aprendizagens dos alunos a professora manteve a resposta acrescentando que, no caso da criança ela está motivada quando está feliz, quando quer, quando deseja e se sente bem naquilo que está fazendo. Certamente a vontade, o desejo e prazer são fatores que podem favorecer a motivação, mas também pode não ser o que realmente motiva, isso depende de cada indivíduo. A motivação é aqui entendida como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (FITA, 2009, p. 77), ou seja, a motivação é aquilo que leva a pessoa a ação ou que a move em busca de uma finalidade. Logo os elementos citados pela docente podem sim ser uns dos fatores que leva um determinado sujeito a estar motivado para algo.

Débora respondeu que motivação “*é o impulso interior de cada um e que nos leva a nossa conquista diária*”. Ela acrescenta definindo a motivação ainda como os sonhos e desejos que encaminha o sujeito a futuras realizações. No caso dos alunos ela especifica que sua realização é a aprendizagem. Essa concepção lembra a teoria da conquista, a qual defende que em todas as pessoas há necessidade de conquistar algo ou a de alcançar uma meta, assim como a de evitar o fracasso. Contudo, os sujeitos optam por agir a conquistar algo e outros para evitar o fracasso. De acordo com Fita (2009) é possível identificar esses alunos, pois os mesmos apresentam comportamentos distintos.

Flávia também associou motivação ao desejo, para ela seria o ato de despertar esse desejo, mas acrescentou que a motivação “*pode ser interna, que é do próprio indivíduo mesmo, e externa*”. E explicou que é na motivação externa que o educador tem um papel importante, tendo que agir como mediador fazendo com que o aluno queira, sinta vontade e prazer em aprender. A resposta da docente é interessante por que realmente existe a motivação interna e externa, (neste trabalho, denominada de intrínseca e extrínseca). Guimarães (2001) define a motivação extrínseca como uma escolha e realização de uma atividade que é de interesse do sujeito e lhe proporciona satisfação e a extrínseca como o

motivo para trabalhar respondendo a algo externo a atividade e tendo relação com recompensas materiais e sociais. Todavia o papel do educador não é apenas promover a motivação extrínseca, mas as duas por que são múltiplos os fatores (intrínsecos e extrínsecos) que estão ligados à motivação para a aprendizagem, os quais se relacionam mutuamente e dependem de condições vividas pelo educando dentro e fora da escola que são resultantes das interações sócio-afetivas por ele já realizadas e as que vai fazer. Além de aspectos cognitivos também se deve dar atenção a importância dos sentimentos e bem-estar do sujeito.

4.1.8 O uso do lúdico e a motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento

Foi perguntado às professoras se elas acreditam que as atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento e se utilizam o brincar como estratégia motivadora. Clara afirmou que o brincar no contexto infantil é extremamente importante por que é o brincar que gera a motivação dando significado para aprendizagem. Ela disse acreditar que a criança só aprende com aquilo que tem prazer, logo para a docente a brincadeira é que promove essa motivação. Todavia de acordo com Vigotski (2007) ao definir o brincar exclusivamente como algo que dá prazer é um erro por que existem outras atividades que podem dar prazeres maiores a uma determinada criança, sendo assim, outros fatores pode também motivar o aluno a aprender. Clara afirmou que o brincar é utilizado em sua prática docente. A entrevistada explicou que a criança não tem muita concentração e por meio de jogos e brincadeiras ela consegue despertar interesse do aluno para aquilo que está sendo desenvolvido. Ela citou algumas de atividades que realiza como o uso do bingo dos sons, jogos elaborados especificamente para trabalhar matemática e uso de material concreto. Realmente atividades lúdicas motivam o aluno, Kishimoto (1997) ao tratar especificamente do jogo diz que ele colabora com a construção de conhecimento justamente por contar com a motivação interna que é típica do lúdico.

Débora afirmou que pelo brincar fazer parte da vivência da criança ele é sim um fator motivador no dia a dia dos pequenos e complementou dizendo que existe uma relação entre o brincar e a aprendizagem e quando isso se dá de forma contextualizada, torna o processo de aprendizado significativo para o educando. A docente confirmou que considera e utiliza o brincar motivador por que de acordo com a mesma, o modo de motivar seu aluno é levando a brincadeira para dentro da sala de aula.

Flávia afirmou não conhecer algo que motive mais uma criança do que brincar. A professora disse que considera o brincar uma arma imprescindível para trabalhar na educação infantil por que é essencial para os alunos. Mas a docente pontua a necessidade que essa ação

seja bem planejada, pois do contrário pode gerar ônus a criança. Nesta pergunta a professora não respondeu se utiliza o brincar como estratégia motivadora, mas em suas respostas anteriores e nas observações ficou claro que há sim o uso do brincar em sala de aula para despertar o interesse dos alunos, todavia atividades não lúdicas também estiveram bastante presente nas aulas.

Todas as docentes consideram e afirmaram que utilizam atividades lúdicas em sala de aula como estratégia motivadora para aprendizagem. Realmente nas observações verificou-se o uso de atividades lúdicas durante as aulas das três professoras, embora esse uso não tenha atingido as expectativas da pesquisadora. Mas percebemos que o uso do lúdico aproveitando o brincar como instrumento possibilitador de aprendizagens entre as crianças tem grandes chances em conduzir seus alunos a maior envolvimento e motivação, pois a exploração de jogos e brinquedos acaba proporcionando um clima mais dinâmico, estimulante e prazeroso no contexto educativo, pois de acordo com Moyles (2002) o brincar acima de tudo motiva e por isso possibilita um clima favorável para a aprendizagem

4.2 A gestão e o trabalho com a ludicidade e a motivação dos alunos

A coordenadora pedagógica aqui identificada como Marcela aceitou participar da entrevista se mostrando bem disposta a colaborar com o estudo. Marcela diz gostar muito do trabalho de coordenação pedagógica e procura sempre levar ideias novas para ajudar no planejamento e no trabalho das professoras. Contudo aponta como ponto negativo a substituição das professoras em sala de aula quando as mesmas precisam se ausentar, pois para ela isso atrasa e prejudica seu trabalho.

4.2.1 Opinião da gestão a respeito do uso da ludicidade nas ações pedagógicas

A primeira pergunta relacionada com o tema desse trabalho foi sobre a opinião da gestão quanto ao uso de atividades lúdicas com os estudantes. A coordenadora respondeu que, acredita que em um ambiente lúdico, o desenvolvimento do aluno é impulsionado por que o estudante se envolve mais o que o leva a ser mais criativo, questionador, confiante e ter mais autonomia. Existem diversas opiniões entre estudiosos sobre o uso de lúdico no contexto educativo. A maioria vê o brincar como importantíssimo para o desenvolvimento de capacidades. Para Moyles (2006), por exemplo, por meio do brincar as crianças praticam habilidades, podem ver a compreender o mundo, constrói conhecimentos, todavia para que o brincar seja desafiador e contribua integralmente com o processo de aprendizagem é necessário que o educador incentive o envolvimento profundo do aluno. Mas para que o

trabalho com o lúdico seja feito com sucesso é fundamental que a gestão entenda a importância da ludicidade no contexto da educação infantil estimulando e contribuindo para o uso constante da mesma nas ações docentes.

4.2.2 Orientações da coordenação quanto ao brincar em sala de aula

A segunda pergunta seria sobre as orientações da gestão dadas às professoras em relação a inserção do brincar nas atividades em sala de aula. Mas Marcela já havia falado sobre o assunto respondendo a pergunta anterior. A educadora disse que a equipe de gestão sempre orienta as professoras a estarem inserindo atividades lúdicas nos planejamentos diários. Diz também que no cronograma da escola são colocados momentos para brincadeira e para a psicomotricidade que é trabalhada por meio do brincar.

Nas quartas-feiras é feita uma reunião com as docentes para que as professoras exponham suas ideias, opiniões e dificuldades sobre o trabalho semanal e recebem orientações da coordenadora. Marcela afirma que o trabalho de conteúdos é feito de forma lúdica. Acreditamos que as orientações da coordenação quanto ao uso de atividades lúdicas pelas docentes são muito importantes no sentido de torná-lo mais agradável e mais fácil. Além de ajudar com ideias e planejamentos de atividades lúdicas, uma boa estratégia seria fazer com que os momentos de reuniões e planejamentos fossem lúdicos, oportunizando as docentes o contato com atividades prazerosas no ambiente de trabalho, pois envolvidas nesse clima será mais motivador levarem o lúdico para dentro da sala de aula. Para Mrech (1997) a capacidade lúdica do professor necessita ser trabalhada pacientemente por que é preciso que o docente desenvolva sua postura lúdica antes de lidar com a ludicidade dos estudantes.

4.2.3 O brincar e os projetos desenvolvidos na escola

Marcela explicou que não há projetos de turmas separadamente, apenas os projetos coletivos. Toda a escola trabalha junta buscando priorizar o brincar nas atividades realizadas durante a concretização do projeto por que a brincadeira é importante para a faixa etária atendida na escola. A coordenadora esclarece que os estudantes fazem uma avaliação, pois quando não gostam da atividade não querem participar, se cansam e se irritam. Entendemos que essas características demonstram que os alunos não se sentem motivados a participar em todas as atividades, mesmo em projetos que tendem a ser atividades mais diferenciadas do que as do dia a dia escolar, então o brincar tem um papel primordial nos projetos, por que através das brincadeiras os alunos despertam o interesse, pois para Fita (2009) entre os efeitos

negativos gerados pela falta de motivação pode estar a tensão e o aborrecimento e, para ocorrer a aprendizagem requer uma mobilização cognitiva que deve surgir de um interesse.

A pesquisadora pôde observar o dia do brincar. Esse é um projeto em que a escola promove brincadeiras entre as crianças durante um dia a cada semestre. Nesse dia todos os educadores incluindo coordenadora, vice-diretora, diretora participam das brincadeiras. Foram realizadas brincadeiras dentro da sala de aula (dança da cadeira, cantigas de roda, músicas e danças entre outras) e no pátio (corda, amarelinha, caçador de tartaruga etc.). A pesquisadora também participou colaborando com as professoras que ficaram responsáveis por brincar de corda. As crianças se divertiram muito e demonstraram bastante envolvimento e alegria contagiante. Além do contentamento pelo fato de brincar, as crianças mostraram muita satisfação por estarem interagindo com os adultos por meio de brincadeiras. Isso mostra o quanto é importante o envolvimento do educador nas brincadeiras com as crianças, pois isso favorece ainda mais a capacidade lúdica dos educandos, além do mais, é uma oportunidade dos professores aprenderem e apreenderem aspectos do mundo infantil (como agem, pensam, falam e brincam).

4.2.4 A estrutura física e o brincar

Questionada se a estrutura física da escola favorece o desenvolvimento de atividades em que o brincar estar presente a coordenadora afirma que a estrutura física e o material são problemas enfrentados pela escola. Ela disse que os brinquedos são precários e que a escola tentou implantar a brinquedoteca, mas por falta de brinquedos isso não foi possível. Os materiais utilizados são, em sua maioria, confeccionados. Marcela afirma que a equipe procura tentar fazer sempre o melhor dentro das possibilidades.

Mesmo a qualidade da estrutura e dos materiais serem elementos apontados pelo RCNEI (1998) como fator que contribui para aprendizagem dos alunos, ainda assim, infelizmente a escassez de materiais e estruturas físicas inadequadas é muito frequente na maioria das escolas brasileiras, no entanto, é importante um esforço coletivo entre poder público, equipe escolar e comunidade para promover um ambiente com estrutura de melhor qualidade, pois um dos fatores que colabora para que o educando aprenda ativamente no contexto da educação infantil é a organização e estrutura do ambiente escolar.

4.2.5 Ações da escola para trabalhar motivação frente ao aprender

De acordo com Marcela, partir primeiramente de como as crianças gostam de aprender e se vão aceitar as atividades é uma das ações que a escola assume para motivar os alunos.

Depois, formas interessantes são buscadas para os alunos despertarem o querer pelo aprender e para isso a escola utiliza jogos, músicas, histórias entre outras atividades lúdicas. Conhecer os alunos e o seu jeito de aprender para entender o que e como gostam de aprender é uma estratégia muito relevante para que o ensino atenda as necessidades dos alunos e seja mais efetivo. Entendemos que a estratégia seja mais eficiente com o uso das atividades lúdicas por que com esses recursos as crianças se sentem mais motivadas a participar, agir, pensar, aprender, todavia é importante que a escola e, mais diretamente o professor incentive o envolvimento do aluno para que o brincar seja realmente favorecedor do processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma maneira integral.

4.2.6 Orientações quanto ao desenvolvimento da motivação

Ao ser questionada sobre as orientações dadas às docentes quanto a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, Marcela respondeu que esse é o papel mais importante da coordenação na educação infantil. Ela afirma que busca isso trazendo novas ideias, atividades práticas como jogos por que tem assuntos que são difíceis de serem trabalhados com as crianças como, por exemplo, conceitos, pelo fato da abstração. Para tanto, jogos são usados e então, o assunto vai sendo discutido com os alunos. Um exemplo dado foi o uso do bingo de sons quando se está trabalhando sentidos. Marcela enfatiza que o papel da coordenação é de trazer sugestões práticas aos docentes para que os alunos despertem o interesse e aprenda realmente. A pesquisadora pôde observar a coordenadora confeccionando um jogo para trabalhar o alfabeto e outros jogos já produzidos pela mesma como o bingo dos sons e jogo de matemática.

Essas orientações são essenciais por que a escola também tem responsabilidades em relação à promoção de estratégias motivadoras dos alunos e não apenas o professor regente. Para isso, a escola precisa propor atividades interessantes que desperte a curiosidade e que envolva o aluno de forma mais ativa e autônoma no próprio processo de aprendizagem oferecendo atividades mais atraentes, estimulantes, divertidas para motivar as crianças. A exploração de jogos e brinquedos proporciona um clima mais dinâmico, instigante e prazeroso no contexto educativo, além disso, o brincar na escola segundo Moyles (2002, p.41) “necessariamente motiva uma aprendizagem diferente”.

4.3 Intervenções

A pesquisadora realizou intervenções em dois grupos de estudo com o objetivo de verificar se a utilização do brincar no ensino é capaz de estimular os alunos a aprenderem com maior motivação do que quando utilizado atividades mais tradicionais.

As intervenções foram realizadas nas turmas de segundo período (Turmas B e C). Na primeira turma foi utilizada uma atividade com recurso tradicional e na segunda foram realizados dois jogos. Ambos os instrumentos foram usados para trabalhar conteúdo de matemática (contagem).

A intervenção com o uso da atividade tradicional foi realizada no dia 13 de junho. Com os alunos na rodinha a pesquisadora fez uma enquete para identificar quantos alunos gostavam de brincar mais no parque e quantos preferiam brincar no recreio. Após perguntar quem gostava de brincar mais no parque e quem preferia as brincadeiras do recreio, a pesquisadora junto com a turma fez a contagem tendo como resultado 7 alunos que gostavam de brincar mais no recreio e 11 que preferiam brincar no parque. Depois, em posse de peças de emborrachados de duas cores distintas a pesquisadora explicou que todos juntos iriam contar 7 peças beges (que correspondia ao mesmo número de alunos que preferiam brincar no recreio) e 11 peças azuis (que representava o número de alunos que tinham preferência por brincar no parque) para colar em um cartaz. A pesquisadora fez a contagem com os alunos e colou as peças, mas as crianças não tiveram oportunidade de manusear o material, apenas tiveram contato visual. A pesquisadora utilizou material concreto em sua ação, mas propositalmente não permitiu que os alunos manusessem e explorassem as peças. Depois mostrou a próxima atividade que a turma iria fazer perguntando se as crianças gostavam dos brinquedos que continham na folha xerocopiada (carros, caminhão, bola e boneca) e explicou que as crianças teriam que escrever a letra inicial nos quadrados, a quantidade de brinquedos nos círculos e depois pintar as figuras.

Pôde-se verificar que inicialmente os alunos estiveram motivados para realizar a atividade por que a pesquisadora era quem estava regendo a aula, o que se constituiu em algo diferente despertando a atenção das crianças, mas ao longo da intervenção os estudantes foram se dispersando e conversando. Muitos começaram pela pintura da atividade por que para eles era mais interessante pintar, outros fizeram a atividades apressadamente com o objetivo de terminar o mais rápido possível. Alguns pediram ajuda para a pesquisadora alegando que não sabiam fazer, porém a mesma percebeu que esses alunos não tinham nem tentado fazer a atividade. Esses comportamentos deixaram claro que os alunos não estavam

envolvidos e nem gostando da atividade. Percebeu-se que o ensino diretivo, verbalista com métodos e técnicas controladoras e mecanizadas não motivam os alunos a aprender e, em alguns casos, nem estimulam habilidades cognitivas para a construção do conhecimento. Entendemos que muitas atividades podem torna-se experiência sem êxito em relação à aprendizagem. As crianças podem realizar atividades que não lhes são interessantes por obediência, todavia a realização diária dessas atividades pode afetar a disposição para realizar tarefas, o prazer de frequentar a escola e a motivação para a aprendizagem.

A intervenção lúdica foi realizada no dia 14 de junho na turma C. a pesquisadora utilizou dois jogos. O primeiro foi o jogo de tabuleiro e o segundo foi o boliche. A pesquisadora trabalhou os dois jogos com o objetivo de verificar se há diferença no nível de motivação entre atividades lúdicas em que promove distintas ações do jogador (entre aquelas em que a criança fica mais parada e aquelas em que tem maiores possibilidades de se movimentar). Durante ambas as atividades, todos os alunos participaram com muita concentração e empolgação e pareciam nem notar que estavam exercitando conteúdos. No caso do jogo de tabuleiro em que as crianças tinham que fazer a contagens dos emborrachados, a pesquisadora imaginou que precisaria dar assistência a grande número de alunos, mas muito pelo contrário, apenas uma aluna mostrou dificuldades para contar as peças, contudo com auxílio conseguiu fazer a contagem e brincar com os colegas sem constrangimento, talvez por entender que naquela situação estava livre de avaliações. Diferentemente da atividade realizada na outra turma, os alunos fizeram a contagem com concentração, atenção e sem pressa o que comprova o quanto o brincar privilegia a participação mais ativa com envolvimento contínuo e o aprendizado divertido e prazeroso.

O boliche além de trabalhar contagem (que era o objetivo principal da aula) foi utilizado também por favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, percepção espacial e do uso da força. O envolvimento dos alunos no boliche foi tão intenso quanto no jogo anterior, todavia as crianças se divertiram muito mais, provavelmente por ser um jogo mais desafiador, já que há necessidade de utilizar habilidades cognitivas e motoras, além da do caráter de disputa entre todos os colegas. Essa atividade foi muito interessante por que além de estimular e reforçar a contagem verificou-se que os estudantes levam a sério as regras que lhes são impostas no momento do brincar, isto é, aprendem a respeitar regras (as crianças tinham que contar as peças que conseguissem derrubar, essa regra foi cumprida prontamente por todos). E apesar de ser um jogo competitivo, também se pôde verificar que a turma toda torcia por cada criança demonstrando muita vibração com os êxitos dos colegas. As crianças ficaram ainda mais eufóricas e alegres quando a professora regente e a pesquisadora

resolveram participar da brincadeira. De acordo com Moura (1997) o jogo pode ser boa estratégia para aproximar os educando de conteúdos culturais e promover o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. Além disso, o jogo ainda favorece aprendizagens relacionadas a convenções e habilidades sociais por que possibilita relações cognitivas e afetivas que proporcionam amadurecimento emocional e construções sociais. Dessa forma, as atividades lúdicas mostraram ser uma estratégia pedagógica motivadora de aprendizagens afirmando a importância do lúdico no contexto da educação infantil como defendido na literatura que trata do assunto.

Após o encerramento da coleta de dados, o jogo de boliche foi realizado na turma B com a finalidade de proporcionar aos educandos (em que foi realizada a intervenção mais tradicional) a mesma oportunidade de também participar de uma atividade divertida e prazerosa dada aos alunos da outra turma de segundo período.

CONCLUSÃO

Com base no referencial teórico, entendemos que o lúdico quando inserido no contexto escolar, se bem utilizado, tem grande valor por ser um meio potencializador de aprendizagens significativas, favorecedor de expressões das emoções e para a promoção do desenvolvimento infantil. Como atividade social, é essencial para facilitar interações, aprendizagens sobre a cultura e a inserção na mesma. Diante disso, considerando os objetivos desse trabalho, as hipóteses levantadas, o referencial teórico e os resultados da pesquisa, é possível concluir que o brincar em sala de aula pode contribuir para estimular a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação ao conceito de lúdico, os dados obtidos nessa investigação mostraram que há distinção entre as opiniões de uma participante em relação às ideias de outras duas, tendo a primeira demonstrado maior domínio sobre o assunto inclusive mostrando ter uma visão de ludicidade bem próxima da adotada neste trabalho. Neste o lúdico é entendido de forma ampla englobando jogos, brincadeiras com ou sem brinquedos e como uma postura a ser assumida. Entretanto, essas diferenças de conceituações não são percebidas aqui como algo negativo já que na própria literatura não há apenas uma única conceituação de lúdico, na verdade existem várias opiniões que se distingue e, às vezes, são divergentes. Logo, não nos causa estranheza que as professoras tenham concepções diferentes sobre o conceito de lúdico. Pois apesar dessas distinções quanto à conceituação de lúdico, não entendemos isso como algo prejudicial no trabalho docente visto que as educadoras demonstraram compreender a importância do lúdico para aprendizagem de seus alunos.

Quanto a conceber e inserir o brincar em suas ações pedagógicas, foi observado que isso ocorre, porém de uma maneira que não correspondeu à expectativa da pesquisadora. Apesar de a importância do brincar estar bastante presente na fala das docentes, verificamos que os jogos e brincadeiras em sala de aula foram utilizados em poucos momentos, com exceção do brincar livre que esteve bastante presente nas aulas no período das observações, o que mostra que na prática das docentes o brincar (em suas variadas formas – faz de conta, dirigido etc.) não assume um espaço como um dos eixos centrais das atividades pedagógicas. Já o uso de outras atividades lúdicas foi observado com frequência maior, o que é interessante por que, além dos jogos e das brincadeiras, outros tipos atividades permeadas pelo lúdico também são favorecedoras de grandes aprendizagens e se mostram alternativas importantes para o desenvolvimento das crianças. Também foi possível concluir que na relação de ensino e aprendizagem é importante que o professor assuma uma postura lúdica, pois uma atuação

assim pode levar o aluno a ter maior prazer em estar em sala de aula e até mesmo pode tornar uma atividade não lúdica mais interessante.

O brincar assume um papel importante como um instrumento a ser utilizado na educação infantil, pois as professoras apontaram vários benefícios do uso de brincadeiras no contexto educativo da criança, todavia os dados coletados mostraram que há maiores espaços para aquelas brincadeiras livres, isto é, essas brincadeiras predominam em horários previstos na rotina como no início e término da aula; no recreio; no parque ou para ocupar o tempo ocioso das crianças e nos momentos de transição entre as atividades. E embora, houvesse maior presença da brincadeira livre, verificamos que para as professoras o brincar dirigido que é realmente visto com o propulsor de aprendizados. Mas entendemos que ambos têm valores importantes quanto se trata de aprendizagens dos alunos, livremente as crianças aprendem por meio das próprias formas de explorar a situação lúdica e, quando orientadas tem possibilidades de apreender vários aspectos afetivos, sociais e construir conhecimentos mais específicos. É importante que não se assuma uma postura simplista frente ao brincar, pois com tal atitude o educador pode não aproveitar toda a potencialidade educativa presente nas brincadeiras. Sendo assim, o papel do professor planejar e oferecer várias possibilidades de atividades lúdicas mediando o contato da criança com o brinquedo e a aprendizagem procurando atender as necessidades dos alunos para que os mesmos avancem enquanto seres humanos em todas as suas dimensões.

O brincar foi indicado pelas participantes da pesquisa como uma estratégia motivadora utilizada para a promoção do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Notou-se que há sim o uso desse instrumento como estratégia motivadora para trabalhar conteúdos curriculares, mas numa frequência pequena, apesar de haver um consenso entre as professoras quanto à importância do lúdico e, do mesmo ser realmente uma excelente estratégia para motivar as crianças em sala de aula. Estas contradições foram encontradas nos depoimentos das professoras, pois, se por um lado reconhecem a brincadeira enquanto efetivo para motivação da aprendizagem na educação infantil, por outro ainda, apresentam indícios da visão da brincadeira enquanto atividade reservadas para momentos já destinados na rotina (parque, recreio etc.) ou utilitária para passar o tempo. O brincar por ser ação presente na vida infantil e por entendermos que possui características educativas deve ser trabalhado pelo professor de modo a colaborar com o alcance dos objetivos da educação infantil com o objetivo de contribuir para que os aprendizados sejam significativos as crianças. Embora o uso do brincar como motivador do aprendizado tenha sido menos que o esperado foi possível observar um esforço da coordenação pedagógica com estímulos a produção de jogos e da

utilização de brincadeiras nas práticas docentes. Entendemos que o uso do brincar com mais assiduidade para trabalhar assuntos curriculares na educação infantil é essencial para proporcionar um maior prazer para ir à escola e aumentar o interesse pelo aprender.

Por meio das intervenções também foi possível perceber que, entre outros, fatores que a utilização de jogos e brincadeiras como estratégia motivadora é relevante para aprendizagem, sendo no contexto da educação infantil uma estratégia primordial, pois os alunos da turma em que foi aplicado atividades lúdicas se mostraram bem mais motivados e ativos para participar e aprender do que os alunos da outra turma em que foi realizado uma atividade tradicional, é importante salientar que as crianças deste último grupo ficaram muito dispersas durante a tarefa. Dessa maneira, notamos que os alunos da educação infantil precisam de meios motivadores como o brincar que possibilita o desenvolvimento educativo, social, afetivo e criativo, enfim seu desenvolvimento integral. Então, a escola infantil precisa garantir espaço para o brincar por ser uma atividade que predomina nessa faixa etária contribuindo para a forma que a criança aprende e apreende aspectos da vida e do mundo.

Durante a pesquisa, limites quanto ao uso do brincar foram colocados pelas professoras a favor de uma “ordem” entre os educandos ou pelo fato da desmotivação quanto à profissão. Mas o estudo também mostrou possibilidades para um caminho rumo a uma educação mais motivadora e de melhor qualidade em que se valorize e respeite as crianças enquanto sujeitos ativos do seu processo de aprendizado e desenvolvimento, pois o brincar por ser uma ação presente na vida criança que permite a esta assimilação de diversas habilidades com autonomia, grande envolvimento e prazer, logo sua presença no contexto educativo é uma forma de respeitar e valorizar a infância e contribuir para a construção de conhecimentos dos pequenos.

Frente a todas as informações coletadas na pesquisa bibliográfica e de campo ao longo desse estudo (embora a pesquisa de campo tenha se restringido apenas a três turmas), agora ao término do trabalho pode-se concluir que o brincar contribui para a motivação do aluno em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento integral. Já que a ação pedagógica lúdica por despertar maiores interesses, curiosidade e possibilitar autonomia, elementos que juntos favorecem a motivação do estudante que vivencia papéis sociais, expressa opiniões e ideias, desenvolve valores, experimenta conquistas e perdas, supera os próprios limites e, conseqüentemente formula novos aprendizados sem a preocupação com erros, pressões e exigências podendo agir de forma mais livre, ativa, ousada e independente. Para tanto a escola, enquanto espaço privilegiado para a aquisição de aprendizados significativos deve também se constituir em um espaço do brincar. E as ações docentes,

podem e devem utilizar as atividades em sala de aula de forma lúdica, pois além das contribuições a aspectos cognitivos, físicos e emocionais o brincar por exigir ordem e observância às regras e ainda, por prender a atenção, ser prazeroso e motivador favorece a compreensão dos pequenos a cerca de normas e acordos sociais existente em sala contrariando a idéia de que brincadeiras durante as aulas geram agitação e indisciplina. Logo, entendemos que é importante buscar uma reflexão-ação procurando uma prática educativa que supere a postura tradicional, abrindo-se para a plenitude da ludicidade com intuito de alcançar o mundo infantil e todas as suas possibilidades.

PERSPECTIVAS FUTURAS

O futuro ainda não me é certo, no entanto, profissionalmente tenho muitos planos para o amanhã. Após concluir o curso minha pretensão é atuar como professora. Gostaria de trabalhar em uma escola de Educação Infantil, mas caso a oportunidade que surja seja para lecionar em séries iniciais estou certa de estar preparada para tal. Também tenho planos para abrir uma escola com alguns membros da família e em todo meu percurso como docente espero exercer uma prática pedagógica utilizando tudo o que aprendi na Universidade de Brasília e nunca esquecer que o professor deve ser um eterno aprendiz.

Então, para acompanhar a evolução do mundo atual que exige aprimoramentos, pretendo-me aperfeiçoar procurando fazer especializações em Educação Infantil, Administração Escolar e Educação Inclusiva, afinal espera-se que o profissional de educação esteja em constante aperfeiçoamento. Além disso, como pretendo ser proprietária de uma instituição educativa de qualidade faz-se necessário que eu entenda muito bem sobre o funcionamento e administração de uma escola e de como disponibilizar uma boa educação para as crianças que lá estudarão, sempre respeitando a diversidade. Também penso em fazer um mestrado. O objetivo é alcançar novos horizontes, aperfeiçoar e ter uma formação ainda mais sólida, além de aprimorar a capacidade de pesquisa. Mas como ainda não amadureci a idéia estou em dúvida sobre a área (Educação Infantil ou Psicopedagogia) e quanto ao período em que cursar.

Além das especializações e do mestrado também penso na possibilidade de prestar concurso público e atuar em outras áreas. Frente a todas as inúmeras possibilidades de atuação do profissional de pedagogia que me foram apresentadas durante o curso, não descarto a probabilidade de trabalhar em ambientes não escolares, no entanto, minha opção é por trabalhos que tenham envolvimento com o meio educativo.

Minha intenção é, acima de tudo, fazer a diferença em prol da melhoria da qualidade da educação, seja como docente ou não. Sei que as dificuldades serão muitas, mas quero ao final da minha carreira profissional ter contribuído de alguma forma, direta ou indiretamente, com a formação de crianças que hoje tanto carecem de educação adequada, motivadora e envolvente. Por isso, pretendo trilhar o caminho de uma pedagogia para ação, para a diferença, para a vida com muita dedicação e afinco.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo N. de. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- ALMEIDA, ANNE. Ludicidade como instrumento pedagógico, 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acessado em: 16/04/2011
- ANDRADE, Carlos D. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Ed. Aguilar, 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AIRES, Carmenísia J. **Pedagogia: Planejamento e gestão escolar**. Módulo VI. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- BOCK, Ana M. B. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BORUCHOVITHC, Evely. **Inteligência e motivação: perspectivas atuais**. In: E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (orgs.), **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Lúdico e a cultura: novas perspectivas**. Linhas Críticas. Brasília, v. 8 n.14.2002.
- _____. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In: O Brincar e suas teorias. (Org.) Kishimoto, T. M. São Paulo: Cengage Learning, 1998.
- BRASIL, **Avaliação da Educação Básica – sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. INEP. 2008. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4336#>. Acessado em: 24/03/2011.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1998**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15/04/2011.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acessado em: 15/04/2011.
- _____. **Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2008.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acessado em: 15/04/2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes 1 e 2.

_____. CNE/CEB. Parecer 22/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1998.

BRASÍLIA. Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – educação infantil 4 a 6 anos. SEE – DF. 2002

BZUNECK, José A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (orgs.), *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARLOS Gil, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

CAPISTRANO, Fabiana. P. **O Brincar e a Qualidade na Educação Infantil: concepções e práticas do professor**. Dissertação de mestrado apresentada a Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2005.

CAVALCANTI, Maria M. P. **A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado apresentada a Comissão Examinadora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2009.

CORDAZZO, S. T. D. VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>. Acessado: 01/04/2011.

CORIA-SABINI, M A. LUCENA, R. F. de. **Jogos e Brincadeiras na educação Infantil**. Campinas SP: papiros, 2004.

Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Crianças. 1959. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm>. Acessado em: 08/04/2011.

DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FIGUEREDO, Maria A. F. **Brincadeira é coisa séria**. Revista On-Line UNILEST-MG, vol1 Jan/Jun. Coronel Fabriciano, MG, 2004. Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo_06.doc. Acesso em: 09/04/2011.

FITA, Enrique C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FORTUNA, T. R. **Formando professores na universidade para brincar**. In: Gomes, M. F. C. *Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte. 2001.

FOSNOT, Catherine T. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GOMES, M. F. C. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem**: consequências na sala de aula. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. V.8. n.45., 2002.

GUIMARÃES, Sueli E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (orgs.), *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender**. In: E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (orgs.), *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HUZINGA, Johamm. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IDE, S. A. **O jogo e o fracasso escolar**. In: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Kishimoto (Org.). São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tisuku. M. **Brinquedo e brincadeira**. In: *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Santos, S. M. P. dos. (Org.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Bruner e a Brincadeira**. In: *O Brincar e suas teorias*. Kishimoto, T. M. (Org.) São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. **O jogo e a educação infantil**. In: *Jogo brinquedo, brincadeira e a educação*. Kishimoto (Org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*. Vol. 27, n 02, São Paulo. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003. Acesso em: 21/06/2011.

_____. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. 2006. Disponível em: http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_005.pdf. Acessado em 21/06/2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*. n 14. São Paulo: 2000.

LUDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

LUCKESI, Cipriano. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência externa. 2005. Disponível em:

http://www.luckesi.com.br/textos/ludicidade_e_atividades_ludicas.doc. Acesso em: 01/04/2011.

MAUAD, Ana M. **A vida das crianças de elite durante o império**. In: História das crianças no Brasil, Del Priori (Org.) 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCHESI, Álvaro. **Os alunos com pouca motivação para aprender**. In: Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Cool, Marchesi, Palacios e col. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. **O jogo e o fracasso escolar**. In: Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. Kishimoto (Org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de Aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1999.

MORENO, Gilmara Lupion.; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Jogos tradicionais infantis: aprendizado, memória e presença no contexto escolar**. In: SANTOS, S. M. P. A ludicidade como ciência. . In: Santos, S. M. P. dos (Org.). A ludicidade como ciência. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca do jogo: do lúdico na Matemática. . In: Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. Kishimoto (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEGRINE, Airton. **Ludicidade como ciência**. In: Santos, S. M. P. dos (Org.). A ludicidade como ciência. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEVES, Edna R. C., BORUCHOVITCH Evely. **Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20. 2007. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 22/04/2011.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa** – características, usos e possibilidades, 1996. Disponível: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acessado em: 22/04/2011.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C.F; BOGÚS, C. M. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. Revista: Saúde e sociedade. VI.3. n.3, 2004. Disponível: <http://www.scielo.org/pdf/sausoc/v13n3/06.pdf>. Acessado em: 18/03/2011.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 7ª ed. São Paulo:Cortez, 2007.

PANIAGUA, Gema. PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Projeto Político Pedagógico. Jardim de Infância 03 do Gama. 2011.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Charlene O. de. **A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade**. Dissertação de mestrado apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2009.

SANTOS, Santa M. P. dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUSA, Maria de F. G. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. 1998.

TAPIA, Jesús A. **Contexto, motivação e aprendizagem**. In: A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

TELES, M. L. S. **Socorro! É proibido brincar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIEIRA, Fábila M. S. **Avaliação de Software Educativo: reflexões para uma análise criteriosa**. 2000. Disponível: WWW. Edutecnet.com.br/edmagali2.htm. Acessado em: 02/05/2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Aluna: Julia Daniele Pereira Matrícula: 08/32987

Orientadora: Professora Carla Castelar Queiroz de Castro

Apêndice A - Roteiro para observações

1. *Dados de identificação*

Endereço, nome da escola

Nível:

Turmas:

2. **Observação geral do ambiente**

2.1 - *Espaço físico externo*

- Existe um ambiente externo favorecedor de brincadeiras e jogos?
- Há parque infantil? Casinha de bonecas? Áreas livres? (ver conservação, segurança, brinquedos mais utilizados, formas de utilização)
- Existe brinquedoteca?

2.2 - *Sala de aula*

- Como é a disposição dos móveis na sala de aula?
- Existem brinquedos disponíveis e ao alcance das crianças? Como são organizados jogos e brinquedos em sala de aula?
- Há materiais para brincadeira de faz de conta? (fantasias, fantoche, roupas, adereços, instrumentos musicais, maquiagem infantil)
- Há tempo reservado para as brincadeiras livres?
- Qual o tempo e frequência destinadas as atividades em que há a presença do brincar? (periodicidade, planejamento diário ou ocasional)

3. **Relacionamento entre a equipe escolar**

- O clima relacional entre a equipe escolar é agradável? A equipe atua em parceria visando o bom funcionamento da escola?

4. **Aspecto em relação à turma**

- Existe clima de gentileza, cooperação e ajuda mútua entre aluno e professor? E entre os alunos?
- A professora demonstra ser afetuosa com os alunos?
- As crianças se sentem motivadas a participar das atividades propostas?
- Caso o brincar seja utilizado, então qual a reação dos alunos?
- Ao participar de atividades em que há a presença do brincar, as crianças demonstram-se mais motivadas?
- Como ocorre as brincadeiras nos momentos de recreação?

4. Planejamento e implementação das aulas

- Como ocorre o planejamento das aulas?
- Os recursos pedagógicos são apropriados para o atendimento na educação infantil?
- Quais atividades são priorizadas pelo professor em sala de aula?
- O professor utiliza jogos e brincadeiras em sala de aula? Ou são vistos apenas como passatempo?
- Se estratégias lúdicas são utilizadas, em quais momentos elas são empregadas?
- Os recursos lúdicos são utilizados em sala de aula como apoio pedagógico ou como atividades livres?
- Quanto tempo é destinado para o uso do brincar em sala de aula?
- Os jogos visam à aprendizagem de conteúdos curriculares?
- Qual o papel assumido pela professora durante as atividades lúdicas? (ela participa, observa, organiza, fiscaliza, age como mediadora entre conhecimento e o aluno?)
- A brincadeira simbólica tem espaço na sala de aula?



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Aluna: Julia Daniele Pereira Matrícula: 08/32987
 Orientadora: Professora Carla Castelar Queiroz de Castro

Apêndice B – Questionário para as professoras das turmas observadas

Prezado professor (a),

Sendo aluna de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário que tem por objetivo coletar dados para elaboração do trabalho monográfico “O brincar como estratégia motivadora do processo de aprendizagem na educação infantil”, realizada pela aluna Julia Daniele Pereira, matrícula 08/32987 como parte do trabalho de conclusão de curso. Este questionário é de caráter sigiloso. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

I - Formação acadêmica:

Magistério ()

Graduação () em _____.

Especialização () em _____.

Mestrado () em _____.

II - Atuação:

Tempo que leciona _____ anos.

Tempo que leciona em escola de educação infantil _____ anos

O nível da educação infantil está atuando este ano _____.

III - Questões específicas:

1- Como você define:

- Lúdico: _____

- Motivação: _____

2- Você considera importante a prática do lúdico no contexto escolar? Comente:

3- No seu entendimento, o uso de atividades lúdicas contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

4- Qual a sua visão do uso de jogos e brincadeiras no trabalho com crianças da educação infantil em sala de aula? Você os utiliza em suas ações pedagógicas? Cite um exemplo:

5 – Você considera que o uso do brincar na escola é capaz de contribuir para a motivação do aluno no processo de aprendizagem? Comente:



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Aluna: Julia Daniele Pereira Matrícula: 08/32987
Orientadora: Professora Carla Castelar Queiroz de Castro

Apêndice C – Termo de autorização

Prezado senhor (a),

Sou formanda do curso de Pedagogia da UnB e estou na fase de finalização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tem por tema “O brincar como estratégia motivadora do processo de aprendizagem na educação infantil”.

Para isso, solicito a gentileza de sua participação em uma entrevista com gravação eletrônica sobre o tema, emitindo a sua opinião que será objeto de análise para esse estudo.

Pelo presente instrumento eu _____, concordo com minha participação na realização da entrevista com gravação eletrônica, com o intuito de contribuir com a pesquisa para fins de Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

As informações prestadas por mim poderão ser divulgadas em publicações da natureza científica, desde já mantido o anonimato.

Agradeço sua valiosa colaboração.

Brasília, _____ de _____ de 2011.

RG



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Aluna: Julia Daniele Pereira Matrícula: 08/32987
Orientadora: Professora Carla Castelar Queiroz de Castro

Apêndice D - Perguntas norteadoras para entrevista com professoras:

- Como você define lúdico? Qual o papel do mesmo na educação infantil?
- Muitas pessoas acreditam que as crianças só frequentam a escola de educação infantil para brincar. O que você pensa sobre essa concepção?
- Você acha que as crianças podem brincar durante as aulas? Se a resposta for positiva - Por quê?
- Você utiliza o brincar em suas ações pedagógicas? Como? Em quais momentos?
- Você enfrenta alguma dificuldade para trabalhar com o brincar dentro da sala de aula?
- A inserção do brincar é prevista no planejamento de aulas? Com que objetivos?
- Considerando a aprendizagem dos alunos, qual sua concepção de motivação?
- Você considera que exista alguma relação do brincar com a motivação para a aprendizagem? Se sim, você considera e utiliza o brincar uma estratégia pedagógica motivadora para o aprender?
- Na sua sala de aula há brinquedos e jogos? Quando as crianças tem acesso aos mesmos?

Perguntas norteadoras para entrevista com a coordenadora pedagógica:

- Qual a sua formação acadêmica (magistério, curso superior, especialização, mestrado)?
- Quanto tempo trabalha em escola? Quanto tempo como coordenadora? Fale um pouco sobre sua experiência em coordenação em escola de educação infantil?
- Qual a opinião da gestão sobre o uso de atividades lúdicas com os alunos?
- Quais as orientações da gestão dadas às professoras em relação a inserção do brincar nas atividades em sala de aula?
- Qual o papel do brincar nos projetos desenvolvidos para as turmas e como eles são elaborados?
- A estrutura física da instituição favorece o desenvolvimento de atividades em que está presente o brincar?
- Quais ações a escola assume para trabalhar a motivação dos alunos frente ao aprender?

- Como a coordenação orienta os docentes quanto à motivação dos alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

Apêndice E – Atividades desenvolvidas

Atividade xerocopiada

Conteúdo: Quantidade (contagem) e letras do alfabeto.

Material: folha A 4 com atividade xerocopiada, lápis, borracha e lápis de cor.

Objetivo: trabalhar contagem letras B e C.

A atividade: o aluno terá que contar o número de brinquedo presente em cada bloco e escrever a quantidade correspondente no círculo e a letra inicial da figura no quadrado. Em seguida pintará as figuras.

Jogo de tabuleiro

Conteúdo: Quantidade (contagem)

Material: tabuleiro individual com 6 divisões, peças de EVA para preencher o tabuleiro, dado.

Objetivo: trabalhar contagem e comparação de quantidades

O jogo: a turma será dividida em grupos. Cada aluno receberá um tabuleiro e cada grupo receberá um dado e uma caixa com peças de EVA. Cada integrante joga o dado e coloca no tabuleiro o número de tampinhas indicado, cada um na sua vez. Cada integrante deve preencher seu tabuleiro. Ganha o jogo o grupo que preencher todos os tabuleiros primeiro.

Jogo de boliche

Conteúdo: Quantidade (contagem)

Material: 10 garrafas (vasilhames de refrigerante) e uma bola de borracha.

Objetivos: trabalhar contagem e noção de quantidade, inteligência corporal, habilidade motora, sendo de direção e distancia.

O jogo: uma quantidade de pinos (garrafas) são colocados e alinhados em determinado ponto e o jogador posicionado a certa distancia tem por objetivo derrubar o maior número de pinos possível. Além disso, mais uma regra foi criada, depois fazer a jogada os alunos teriam que contar quantas garrafas tinha conseguido derrubar.

Apêndice F – Fotos

O jogo de tabuleiro



Explicando a forma de jogar



Jogando



O boliche





Jogando



Pesquisadora participando do jogo



Fazendo a contagem de pontos

O dia do brincar





