



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE ESTÁ EM JOGO?**

**LAÍS PINATTI BRUN**

Brasília – DF

2011

**LAÍS PINATTI BRUN**

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE ESTÁ EM JOGO?**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Carla Castelar Queiroz de Castro.

**Orientador: Professora Carla Castelar Queiroz de Castro**

Brasília – DF

2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**LAÍS PINATTI BRUN**

# **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ESTÁ EM JOGO?**

COMISSÃO EXAMINADORA

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a avaliação da Banca Examinadora, sob orientação da professora Carla Castelar Queiroz de Castro.

---

Prof. Esp. Carla Castelar Queiroz de Castro - Orientadora  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Prof. Doutora Maria Alexandra Militão Rodrigues – Membro da Banca  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Prof. Doutora Cristina Massot Madeira Coelho  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Julho, 2011

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>5</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>7</b>
<b>MEMORIAL.....</b>	<b>8</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>15</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....</b>	<b>21</b>
1.1 – O JOGO, O BRINCAR E O CRESCER.....	21
1.2 - JOGO E EDUCAÇÃO.....	29
1.3 - POR QUE BRINCAR?.....	36
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>43</b>
2.1 – A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
2.2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	59
2.3 – CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
<b>CAPITULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>59</b>
OBSERVAÇÕES NA TURMA A.....	66
OBSERVAÇÕES NA TURMA B.....	77
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA PESQUISA.....</b>	<b>89</b>
4.1 - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS PELAS PROFESSORAS E DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALA.....	89
4.1.1 - QUANTO À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	89
4.1.2 - QUANTO À IMPORTÂNCIA DADA A LUDICIDADE NA SALA DE AULA.....	91
4.1.3 - QUANTO À FREQUÊNCIA E OBJETIVOS QUE AS PROFESSORAS PROPÕEM JOGOS E BRINCADEIRAS EM SALA DE AULA.....	92
4.1.4 - QUANTO A CONCEITUAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS.....	93
4.1.5. QUANTO A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	95
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a meu filho, por tudo que ele significa para mim.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me ajudado tanto neste percurso.

A meus pais que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, desde as mais difíceis.

E obrigada por terem aceitado a minha escolha.

A minha irmã, que apesar dos desentendimentos, sempre esteve comigo.

A meu namorado por ter sido tão compreensivo neste período que tive que me manter mais afastada. E ter sido tão companheiro e por ter me ajudado tanto.

Aos meus queridos amigos da graduação e colegas de profissão que também me ajudaram na construção desse trabalho.

A minha professora Carla Castro que nos momentos difíceis sempre me motivou a continuar.

Obrigada pela paciência.

E por fim agradeço a todos aqueles que de alguma maneira tornaram-se participantes dessa etapa da minha vida.

A todos, muito obrigada!

## **LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS**

PAS - Programa de Avaliação Seriada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

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

PNE - Plano Nacional da Educação

## Memorial

Relembrar e escrever sobre a trajetória de vida não é nada fácil, pois nos faz refletir sobre nossas atitudes no passado e pensar cada vez mais no futuro. Relembrar esses fatos não é apenas ficar na lembrança, existe uma profunda reflexão por trás deles. Sendo assim, irei começar do início...

Nasci e cresci no interior de São Paulo, em uma cidade chamada Limeira. Quando criança adorava ir à escola, pois lá havia muitas brincadeiras e muita diversão. Em um determinado momento da minha infância, não sei ao certo o que aconteceu que essa vontade de ir à escola foi diminuindo gradativamente, que quase desapareceu. Lembro-me de gostar muito de minhas professoras, mas não me lembro de gostar de estar na escola.

Minha brincadeira favorita quando criança era brincar de escolinha, onde sempre eu era a professora. Nem sempre eu tinha amigos para brincar comigo, dessa forma, eu dava aula para as minhas bonecas e para minha irmã mais nova. Minha infância foi muito boa e cheia de brincadeiras. Lembro-me de todos os finais de semana ir à casa da minha tia avó, onde toda a família se reunia. Lá nós brincávamos na rua, corríamos e nos divertíamos muito. E assim, fui crescendo.

No ano de 2003, quando tinha 13 anos, tive que me mudar para Brasília. No princípio não gostei nem um pouco da idéia de me mudar, pois iria perder meus amigos, iria ter que me adaptar à outra escola e à uma cidade grande, e além de tudo, iria ficar longe de meus familiares, mas não tive argumentos suficientes para ir contra meus pais, então, tive que me mudar.

Em minha antiga escola, sempre fui uma ótima aluna, tirava notas boas, às vezes penso que por obrigação, e não pelo prazer de aprender. Entretanto, quando me mudei para Brasília fui para uma escola preparatória para a prova de admissão no Colégio Militar de Brasília. Logo que cheguei notei uma grande diferença em todos os aspectos. Nas primeiras provas tive um rendimento muito abaixo do que eu obtinha anteriormente, minhas notas não chegaram nem a média da escola, principalmente as de matemática. Entrei em pânico, como uma aluna que sempre tirou notas boas, como 9 e 10, passa a tirar 3,5 ou 4,0? Logo cheguei a uma conclusão, sai de uma escola muito fraca, e fui para uma escola muito forte em relação ao conteúdo, onde o foco maior era português e matemática.

Nos outros semestres, meu rendimento não foi muito diferente, mesmo eu me esforçando muito, estudando todas as tardes dando maior enfoque a matemática, no final do



ano fiquei de recuperação. Algo que foi um choque para mim, pois nunca tinha passado pela minha cabeça que um dia eu iria para recuperação, principalmente em matemática. No próximo ano, fui para o Ensino Médio em uma escola de grande prestígio em Brasília, também tive dificuldade, mas comecei a me entender com as disciplinas e com meus estudos.

Sempre gostei muito de crianças, adorava brincar com meus primos mais novos, passava tardes e tardes com eles me divertindo. Quando estava no último ano do Ensino Médio, tive de escolher uma profissão para seguir, escolhi ser médica pediatra, mas comecei a pensar um pouco sobre essa escolha. O que mais me encanta nas crianças é a curiosidade e a sua energia. Como pediatra, teria que ver as crianças doentes, em sofrimento, algo que me deixa profundamente triste, mesmo que nesta área eu estivesse ajudando as crianças a se recuperarem, porém, não era isso que queria para o resto de minha vida.

Pensei, então, em fazer Psicologia, área que me proporcionaria entender sobre o desenvolvimento infantil, a interação entre as crianças, então, decidi fazer o vestibular nesta área. Fiz cursinho preparatório para o PAS (Programa de Avaliação Seriada) da Universidade de Brasília, voltando meus estudos e esforços para este objetivo, passar para o curso de psicologia. No entanto, minhas notas da primeira e da segunda etapas do PAS não foram muito boas, e percebi que com essas notas eu não conseguiria ingressar para este curso. Dessa forma, voltei a me questionar, qual poderia ser a minha profissão? Profissão que deveria estar relacionada ao trabalho com crianças. Ai, que dúvida cruel!

Encontrei o curso de pedagogia, mas não sabia muito bem o que de fato fazia um pedagogo. Realizei pesquisas na *internet* para saber melhor sobre esta profissão, foi quando descobri que esta profissão estava ligada ao meu interesse em trabalhar com crianças e aprender mais sobre elas, além de fazer interface com a psicologia. Então, fui procurar saber se a nota de corte no PAS do curso de pedagogia me proporcionava uma chance de passar para este curso. Com base em minhas notas das etapas anteriores fiz os cálculos e percebi que conseguiria passar para o curso de pedagogia com uma boa nota na terceira etapa. Dessa forma, me esforcei estudando muito para o PAS.

Fiz vários vestibulares para faculdades particulares para o curso de psicologia, passei em todos. No entanto, gostaria mesmo de passar no PAS da UnB. Uma semana antes da avaliação da terceira etapa do PAS, descobri que estava grávida. Fiquei muito abalada, pois tinha apenas dezessete anos, porém, não poderia deixar de lado meu futuro profissional. Dessa forma, tentei me concentrar ao máximo na avaliação do PAS, o que foi algo muito difícil. Por fim, fiz a avaliação e tive um ótimo desempenho, consegui uma nota que me fez passar para o curso de pedagogia. Este foi um momento de muita alegria para mim e toda minha família.

Quando entrei na UnB achei tudo tão estranho, fiquei até um pouco confusa. Por minha trajetória escolar ser toda em escolas tradicionais, onde tudo era decidido por outras pessoas, e nunca era dada a oportunidade de escolha para os alunos, não consegui entender no início a liberdade que tinha em minhas mãos. Foi um choque. Além disso, eu ingressei muito jovem na universidade, ainda por cima estava grávida.

Algo que também foi um choque para mim foi o preconceito que enfrentei e enfrento até hoje com relação a ser uma mãe tão jovem. Em uma universidade com toda essa liberdade, autonomia e livre expressão, senti na pele o preconceito de ser mãe. Olhares, risadinhas, comentários nada desejáveis de pessoas que se dizem tão liberais, me magoavam muito no início da gravidez. Tentei compreender os comentários que me faziam, e comecei a perceber que a maioria deles estava relacionada com alguma religião ou crença. O principal preconceito era ser mãe sem ter casado ainda, algo que se encontra muito com os dogmas do cristianismo.

A universidade estimula pesquisas sobre o preconceito, de onde ele vem, e como pode ser combatido. Uma dessas pesquisas foi feita por uma professora do Departamento de Serviço Social, que indica que livros didáticos adotados por muitas escolas públicas estimulam o preconceito racial, homofóbico, pelas diferenças, entre vários outros. Uma descoberta que é extremamente séria tanto para a sociedade, quanto para mim, futura professora.

Levando em consideração tudo que eu já havia passado na universidade, o início do curso de pedagogia, foi um pouco desmotivador, achei algumas disciplinas pouco interessantes. Neste mesmo semestre, consegui cursar uma disciplina na psicologia, que me fez ter um novo olhar sobre ela, me fez perceber que a psicologia não era muito o que eu pensava. Foi a partir do segundo semestre do curso, mesmo semestre em que meu filho nasceu, eu comecei a me interessar mais pelas disciplinas da pedagogia e a me dedicar mais a elas. Uma disciplina que me atraiu muito foi “O educando com necessidades educacionais especiais”, que me deu uma visão a respeito desta área da educação, da qual tenho um carinho muito grande.

No terceiro semestre, comecei a me encantar com o curso, percebi o quanto a educação é importante para todos. Quando cursei a disciplina “Psicologia da educação” entendi que todas as ações dentro da sala de aula, feitas pelo professor ou pelos alunos marcam profundamente cada pessoa, e que não basta o professor apenas passar o conteúdo, ele também tem que estar atento para as relações existentes dentro da sala de aula, pois elas podem contribuir e também atrapalhar o aprendizado dos alunos.

No quarto semestre, iniciei meu projeto 3 fase 1 na área da Educação Infantil, área pela qual me interessa muito. Com a chegada de meu filho tive um incentivo maior em buscar fontes na literatura e um professor que me orientasse nesse estudo, mas pela falta de professores, pela pouca oferta de projetos e disciplinas nesta área e também pela incompatibilidade de horários nas disciplinas e projetos ofertados, não consegui dar seqüência aos meus estudos sobre a infância da forma que gostaria.

A meu ver, é uma pena que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília não veja a Educação Infantil como a base do ensino, já que ela tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, como defende a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e o RECNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Dessa forma, a oferta de disciplinas relacionadas à infância deveria ser maior e a disciplina de Educação Infantil que é optativa, deveria passar a ser obrigatória.

Quando cursei as três etapas da disciplina de projeto 3 fiz várias observações em sala de aula, desde as turmas de Educação Infantil, passando pelo 1º ano até as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, focando meu olhar não apenas no conteúdo que estava sendo dado em sala, mas principalmente nas interações entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. Nessas observações, pude perceber que vários alunos não tinham mais vontade de ir à escola, eles a viam como uma obrigação, e a opinião dominante era que ela é maçante e desinteressante.

Em várias turmas que observei percebi algo semelhante em várias crianças, o sentimento de não gostar da escola e a falta de prazer em realizar os trabalhos propostos. Algo com que eu me identifiquei muito, pois lembrei do meu tempo na escola, e percebi que quase nada tinha mudado. As atividades eram as mesmas, apenas para reproduzir o conhecimento e não para construí-lo e vivenciá-lo, o único momento de diversão era o intervalo, onde as crianças podiam inventar suas brincadeiras.

De acordo com vários autores, entre eles professores da Universidade de Brasília, as fragilidades da formação de professores são históricas, a principal apontada nos últimos tempos é a desarticulação entre a realidade da prática e os conteúdos acadêmicos dos programas de formação de professores. Se o educador não tiver uma formação sólida, que vários estudos apontam, como uma formação que une a teoria e a prática, ele vai se sentir despreparado para entrar em uma sala de aula. Outra questão relevante em relação a este assunto é: o que se deve ensinar ao futuro professor? Já que sabemos o que queremos que os

alunos aprendam, levando em consideração os documentos nacionais, como o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Neste mesmo semestre cursei a disciplina “Educação matemática 1” com a professora Solange Amorim, que fez despertar um interesse que já existia em mim pela matemática e me encantei com a forma como a professora trabalhava e resolvi que iria me dedicar a esta área da educação. No quinto semestre, fiz uma das etapas de projeto 3 na área de formação de professores dentro do campo da matemática, dando continuidade aos meus estudos nesta área. Fiz análises de livros didáticos e várias observações em sala de aula tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior.

Ainda guiada por este interesse, no sexto semestre, realizei meu projeto 4 com o título “Motivação para a matemática”, onde fiz várias oficinas em uma escola pública, trabalhei em diversas turmas do Ensino Fundamental desde o primeiro ano até o quinto ano. Para essas oficinas eu confeccionava os materiais que iria trabalhar com as crianças, em sua maioria eram jogos matemáticos, também trouxe para sala de aula o lúdico, pois percebi que existia uma grande carência nesse ponto. Foi uma experiência muito gratificante para mim, pois recebi muito carinho dos alunos e também pude perceber que meu trabalho realmente fez diferença para muitas daquelas crianças, que no início se mostravam resistentes a estudar matemática e que no final já pediam por mais tempo na atividade. Essas oficinas foram além de um complemento para a aprendizagem deles, já que levei também uma nova forma de ver a matemática.

Depois de fazer essas observações, tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares, comecei a pensar no porque as crianças estavam tão desestimuladas a estudar. É claro que de forma empírica, cheguei à conclusão que essa falta de estímulo tinha uma principal causa, a forma como os conteúdos eram trabalhados em sala pelos professores e também a relação professor-aluno, que muitas vezes era hostil, nada carinhosa e acolhedora. Os conteúdos eram trabalhados de forma mecânica, sem contextualização e sem nada concreto para que as crianças pudessem realmente construir o conhecimento, vivenciar a situação, experimentar o objeto e não apenas recebê-lo.

A partir dessas observações comecei a pensar se existiam outras formas de ensinar, já que essa realidade que pude assistir não me agradava e eu não gostaria de reproduzi-la. Em minha opinião, o professor tem como objetivo maior formar a criança, para isso ele deve ser um sujeito que não repasse o conhecimento, mas que estimule o aluno a pensar sobre ele. Ele deve pensar e ver a educação como uma forma de libertação, como coloca Paulo Freire em

suas obras, e não como alienação. E a cima de tudo deve ser consciente da capacidade do aluno, respeitando e acreditando em seu potencial.

Com todas as situações que presenciei fiquei muito intrigada, e aquilo me estimulou a pesquisar outras formas de realizar este trabalho, diferente do modo tradicional, do qual eu já estava cansada. Nesta pesquisa encontrei várias possibilidades, as que mais me chamaram a atenção foram a educação natural e a educação lúdica, que possibilitavam novas formas de ensinar, além de utilizarem jogos como recursos pedagógicos nas diversas áreas do conhecimento.

Até esta época eu me interessava muito pela matemática e as diferentes formas como ela era ensinada nas escolas, no entanto, no sétimo semestre, quis começar a trabalhar, pois percebi que minha formação não estava nem perto de estar sólida. Dessa forma comecei a procurar estágios na Educação Infantil, área na qual finalmente eu poderia atuar. Depois de alguns meses consegui um estágio e comecei a atuar como professora auxiliar em uma escola particular com uma proposta diferenciada.

Nesta instituição tive a oportunidade de conhecer uma nova proposta de ensino, uma proposta em que o aluno é o sujeito da sua aprendizagem, onde ele observa, investiga e faz suas hipóteses. Os princípios desta escola giram em torno do movimento, do científico, do emocional e da ludicidade. Foi a partir deste momento que percebi o ambiente lúdico na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, período no qual usualmente a ludicidade é reduzida por conta da relação equívoca existente entre o brincar e o trabalho, onde o trabalho (o estudo “sério”) tem maior importância que a brincadeira, como vários autores retratam em suas obras entre eles Moyles (2002), Kishimoto (1994) e Brougère (2006).

Meu ingresso nessa escola foi de extrema importância tanto para minhas futuras atuações profissionais, quanto para minha complementação acadêmica. Foi uma experiência muito enriquecedora para minha vida. Essa é a escola em que trabalho atualmente, ela tem uma proposta pedagógica bem diferenciada das escolas tradicionais em que eu estudei, ela vai de encontro à proposta do método natural, o que me envolveu e me fez aprender cada dia mais sobre aquele cotidiano e também sobre a forma de ensino que a escola defende. Como forma de atualizar os profissionais e também para renovar o espírito destes para um novo semestre a escola oferta cursos que são obrigatórios. Por meio de cursos pude aprofundar um pouco meu entendimento sobre a metodologia adotada por ela. A principal crítica feita pelos profissionais da escola a estes cursos é que eles deveriam ter mais teoria para embasar a prática em sala, já que a instituição utiliza uma metodologia diferenciada.

A partir desse momento, meu olhar sobre as disciplinas que estava cursando e as seguintes mudaram completamente. Elas tiveram mais significado para mim, e eu que sempre fui uma aluna tímida que pouco expressava sua opinião, comecei a me colocar mais durante as aulas com base no referencial concreto de minhas experiências.

No sétimo semestre cursei a disciplina chamada “Psicologia da Infância”, onde realmente aprendi a base sobre os conceitos que envolvem a criança, como a linguagem e o faz de conta, além de desmistificar a forma como entendemos e vemos a criança, a infância e o brincar. Foi cursando esta disciplina que a minha inquietação a respeito do lúdico e do brincar se intensificou, pois com o aprofundamento teórico que recebi pude perceber que muitas das escolas que visitei durante a disciplina não tinham o mesmo entendimento sobre o brincar e o lúdico dos autores que estudei, ou confundiam esses conceitos.

Assim, em minha monografia, busco pesquisar como os professores entendem o lúdico e o brincar, e se utilizam este recurso pedagógico em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos. A revista Nova Escola traz na edição de novembro de 2008, como reportagem de capa a importância do brincar, algo que de acordo com ela, não pode faltar na Educação Infantil. Visto que este recurso pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ele deve estar presente na escola, e principalmente, em sala de aula.

Brun, Laís Pinatti. O lúdico na Educação Infantil: o que está em jogo?. Brasília. Julho, 2011.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar como os professores da Educação Infantil compreendem o lúdico e o brincar, e como estão aplicando esses conceitos. Se eles veem o lúdico e o brincar como uma estratégia pedagógica ou apenas como uma forma de diversão para os alunos. Inicia-se a partir da conceituação da atividade lúdica, do brincar, dos jogos e relacionando-os à educação e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Em seguida, vêm as considerações sobre do histórico da construção social a respeito da infância e da educação infantil, onde se buscou o contexto social em que ela foi instituída e também o currículo em que os profissionais da Educação Infantil se baseiam e referenciam sua prática. Buscou-se, então, analisar a visão de professores da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas com relação à ação lúdica. Para tanto, foi realizada neste estudo a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, com realização de pesquisa de campo para coleta de dados na modalidade observação, além de questionário estruturado com oito perguntas abertas, tendo como referência os objetivos específicos deste estudo. Enfatizou-se questões, tais como: o grau de formação das professoras participantes e se elas a consideram completa, seus conhecimentos a respeito da importância do lúdico no desenvolvimento infantil e com relação a aprendizagem das crianças, a conceituação dos jogos e das brincadeiras e com que frequência elas utilizam esta estratégia de ensino em sua prática pedagógica. Os resultados desta pesquisa permitiram identificar que as professoras têm visões divergentes com relação à conceituação do lúdico, do brincar e dos jogos, e também com relação à prática pedagógica, mesmo as duas concordando com as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento infantil.

Palavras Chaves: Lúdico, brincar, jogos, desenvolvimento infantil e Educação Infantil.

## ABSTRACT

The present work of course conclusion has as objective to analyze as the professors of the early childhood education understand playful and playing, and as they are applying these concepts. If they veem playful and playing as a pedagogical strategy or only as a form of diversion for the pupils. She initiates yourself from the conceptualization of the playful activity, playing, the games and relating them it the education and its contributions for the infantile development. Then come the historical considerations about the social construction of childhood and childhood education, which sought the social context in which it was established and also the curriculum in which early childhood professionals are based and refer to their practice. One searched, then, to analyze the vision of professors of pedagogical practical the Infantile Education and its with regard to the playful action. For in such a way, the descriptive research with qualitative boarding was carried through in this study, with accomplishment of research of field for collection of data in the modality comment, beyond questionnaire structuralized with eight opened questions, having as reference the specific objectives of this study. One emphasized questions, such as: the degree of formation of the participant teachers and if consider they it complete, its knowledge regarding the importance of the playful one in the infantile development and with regard to learning of the children, the conceptualization of the games and the tricks and with that frequency they use this strategy of education in pedagogical practical its. The results of this research had allowed to identify that the teachers have divergent views with regard to the conceptualization of the playful one, of playing and the games, and also with regard to practical the pedagogical one, exactly the two agreeing to the contributions of the ludicidade for the infantile development.

Keywords: Playful, play, games, child development and early childhood education.



## INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como objetivo analisar como professores da Educação Infantil compreendem o lúdico e o brincar, se estão aplicando esses conceitos em sala de aula e de que forma. Se eles veem o lúdico e o brincar como uma estratégia pedagógica ou apenas como uma forma de diversão aos alunos. Para tanto, inicia-se o capítulo 1 com a discussão conceitual a respeito do lúdico e do desenvolvimento infantil, onde ele se subdivide em conceituação do lúdico, do brincar e dos jogos; e as contribuições do lúdico para o desenvolvimento infantil.

As ações lúdicas podem ser representadas de várias formas seja pelos jogos, brinquedos, brincadeiras e são representações presentes no cotidiano não só das crianças, mas também dos adultos. O lúdico é uma atividade que se caracteriza como fundamental para o desenvolvimento do ser humano, em particular na infância.

A atividade lúdica pode tanto ser individual e livre, como coletiva e regrada. Entre os vários autores que embasaram este capítulo estão Dantas (2008), Brougère (2006), Dinello (1989), Moyles (2006) e Kishimoto (2006) que tratam o lúdico como uma atividade de livre motivação, que pode ou não ser prazerosa para o indivíduo. O autor Brougère (2006) traz a ideia da existência de uma cultura lúdica, que consiste em um conjunto de procedimentos e atitudes que tornam o jogo e a brincadeira possível.

Muitas pessoas acreditam que por a atividade lúdica ser livre a criança brinca por brincar, mas vários autores que pesquisam esta área colocam que a mesmo a atividade da criança aparente ser fútil no momento da ação, ela poderá ter grande importância em longo prazo. As definições do brincar são muitas, mas de forma geral, ele é caracterizado como uma experiência prazerosa que é intrinsecamente motivada, e não tem um produto final definido. A brincadeira é importante desde o nascimento da criança, e é vista como um elemento fundamental para seu desenvolvimento pleno, trabalhando diversas áreas como a motora, a social, a cognitiva e a emocional.

Com relação ao jogo, Kishimoto (1997) e outros autores dizem que é um sistema claro de regras, que permite identificar no jogo uma estrutura que caracteriza cada tipo de jogo. O jogo no contexto escolar surge como um suporte da ação pedagógica, visando a aquisição de conhecimentos.

A ação lúdica, que une as brincadeiras e os jogos, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, a aquisição e evolução da linguagem, a socialização, a livre

expressão, estimulação da imaginação, crescimento pessoal e além de tudo, introduz ao indivíduo a noção de regras sociais.

No capítulo 2, tratou-se da Educação Infantil em três subcapítulos: a infância e a Educação Infantil; A Educação Infantil no Brasil e o currículo da Educação Infantil.

Vários autores têm demonstrado que o significado de criança e infância são construções sociais que no decorrer dos séculos foram tendo várias significações. Dessa forma, a visão de criança e infância é construída por cada sociedade com base em suas concepções e valores culturais.

De acordo com Ariès (1981), na época medieval não existia um sentimento relacionado a criança e a infância. Elas eram consideradas pequenos adultos, viviam e se vestiam como os adultos da época. Foi apenas no século XVII e XVIII que surge um novo sentimento relacionado a infância, onde as crianças deveriam ser cuidadas e educadas para o futuro. Com o decorrer do tempo, houve muitas mudanças no contexto social global. Hoje, existe uma divisão entre os mundos sociais dos adultos e das crianças, que antigamente eram confundidos em um só mundo social, eles não se misturam mais.

O surgimento da Educação Infantil no Brasil tem como um de seus motivos a necessidade das mães precisarem trabalhar. Antes disso, essa atividade de cuidado era praticada por instituições filantrópicas. No entanto, foi apenas depois da Segunda Guerra Mundial que o atendimento as crianças passou a acontecer de forma mais frequente fora do contexto familiar, visto que houve uma mudança no padrão de criação das crianças, que aceitou que outra instituição social compartilha-se o dever de educar seus filhos, esta instituição é a escola.

Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que as crianças tiveram o direito garantido ao atendimento em instituição educativa. Após esta ação, houve vários desdobramentos positivos com relação a preocupação com a educação e o cuidado da criança na primeira infância - um deles foi o Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro ponto importante na história, foi a legislação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que reconheceu as creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, sendo a primeira etapa de educação básica, a Educação Infantil.

No ano de 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que traz direcionamentos para as escolas de Educação Infantil. Estas considerações dizem respeito dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados com as crianças, entre outros aspectos.

Os conteúdos devem ser selecionados visando o aprendizado significativo das crianças. Esses conteúdos são direcionados para o desenvolvimento de várias capacidades elencadas pelo documento.

O presente trabalho de pesquisa se encerra com as Considerações Finais, nas quais são apresentados os pontos conclusivos destacados, seguidos da perspectiva profissional e também estimulação à continuidade dos estudos e das reflexões sobre a formação de professores e também do lúdico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para a presente monografia foram levantados os seguintes objetivos:

- a) Refletir e compreender a teoria que envolve a cultura do jogo e do brincar como tema presente direta e indiretamente na área de Educação;
- b) Analisar a compreensão do jogo e do brincar como um dos aspectos importantes da aprendizagem e do desenvolvimento humano.
- c) Identificar e refletir sobre a forma como os pedagogos entendem o brincar e sua importância na aprendizagem.
- d) Identificar se os professores procuram incluir jogos e brincadeiras em seu planejamento, e principalmente, se os colocam na prática e a frequência.
- e) Compreender com que finalidade os professores empregam os jogos e o brincar em sala de aula.

Quanto à Metodologia empregada nesta pesquisa, registra-se que, ela é de abordagem descritiva e qualitativa, para tanto foi utilizada na fase de coleta de dados a aplicação de questionários e observação nas turmas participante. O período de observações consistiu de cinco aulas em cada turma de Jardim (crianças de 3 anos e meio a 5 anos de idade), totalizando dez aulas observadas.

Na fase de análise da pesquisa foram contrastadas as falas das professoras regentes com sua prática pedagógica feita em sala de aula, e, chegou-se às conclusões que a professora A compreende conceitualmente o que é a brincadeira e o jogo, e suas implicações para o desenvolvimento infantil. No entanto, em sua prática ela não utiliza com frequência a ação lúdica e quando a utiliza é como um recurso pedagógico. Já a professora B demonstra confusões com relação à conceituação dos termos jogo e brincar, mas possui plena consciência de sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Sua prática é muito rica e significativa para as crianças, pois trabalha de forma conjunta os vários aspectos do desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento pessoal da criança como um todo, não só os aspectos cognitivos.

Acredito que a ludicidade pode ser utilizada como uma estratégia de ensino e como suporte para a intervenção pedagógica, apresentando resultados positivos para o desenvolvimento integral da criança, visto que ela estimula aspectos e posturas do desenvolvimento infantil que vão além do contexto escolar.

# CAPÍTULO 1

## O Lúdico e o Desenvolvimento Infantil

### 1.1) O Jogo, o brincar e o crescer;

Atualmente, profissionais da área de educação e também pesquisadores, e pais, têm demonstrado um crescente interesse pelo lúdico, que vem se traduzindo pela criação de linhas de pesquisas e publicações na área, além de cursos de formação, e também certa visibilidade na mídia. Dessa forma, torna-se indispensável o resgate da sua essência, de seu significado e sua função.

As atividades lúdicas são representadas pelos jogos, pelos brinquedos, pelas brincadeiras e são manifestações presentes no dia-a-dia das pessoas. O lúdico é uma atividade que se caracteriza como essencial para a formação do ser humano, em especial na infância, já que este é o período em que o conhecimento do homem e sua compreensão de mundo são apresentados a criança. Santos (1997) ao se tratar da origem da palavra lúdico e seu significado coloca que:

“A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa jogo, brincadeira. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, e é relativa também a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.” (SANTOS, 1997, p. 5)

Em concordância com esta visão, o autor Weiss (1993) traz que as atividades das crianças são em sua essência lúdicas e têm como sua principal função a descoberta do mundo que a rodeia, o autor também coloca que “a criança se desenvolve brincando” (p. 20, 1993).

Segundo Dantas (2008) o termo lúdico abrange tanto a atividade individual e livre, quanto a coletiva e regrada. Em pesquisas realizadas pela autora, ela traz a informação de que os sinônimos mais conhecidos para “lúdico” são prazeroso e alegre, mas não aparece a palavra livre. A autora complementa que é lamentável esta distorção, pois segundo ela, o prazer é o resultado do caráter livre da atividade lúdica.

Dantas (2008) faz uma análise dos trabalhos de Wallon, e em sua concepção o termo “infantil” é sinônimo de lúdico, pois ele acredita que toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que ela a faz por si mesma. Em concordância com esta colocação Dantas (2008)

traz que se a atividade infantil é lúdica, ou seja, gratuita e livre, mas não significa, necessariamente, que esta atividade não atenda as necessidades do desenvolvimento infantil, mesmo que essa atividade aparente ser fútil - no determinado momento – ela tem uma grande importância em longo prazo.

Seguindo a visão de Brougère (2006), existe uma cultura lúdica que é um conjunto de procedimentos e atitudes que tornam o jogo possível. Para o autor, dispor de uma cultura lúdica é ter certo número de referências que permitem o indivíduo interpretar como jogo certas atividades que poderiam ser vistas como tais por outras pessoas.

Para simplificar a ideia ele cita uma situação que duas crianças estão brincando de lutar. Para as crianças seria fácil identificar que aquilo é um brigar de brincadeira, mas isso não é fácil para os adultos, principalmente para aqueles que não têm tanto contato com crianças. Esses adultos não dispõem dessas referências para entender e também para poder brincar. De acordo com o autor “A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (2006, p.25)

Brougère (2006) coloca que a cultura lúdica se diversifica desde a cultura em que a criança está inserida, por exemplo, as culturas lúdicas do Brasil e do Japão são diferentes por conta da cultura existente nesses países. Além disso, ela se diversifica conforme o meio-social que a criança está inserida, também muda com a idade, pois ela não pode ser a mesma desde os dois anos até aos dez anos. Algo que também é diferenciado na cultura lúdica são as brincadeiras de meninas e de meninos. O autor também coloca que a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando.

Com embasamento em vários estudos, está claro que a atividade lúdica tem origem nas atividades intelectuais, culturais e sociais, por isso é indispensável na prática educativa. Segundo Kishimoto (1998 a), a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar novos comportamentos que jamais seriam tentados ou realizados dentro de situações consideradas normais, por medo do erro e também de uma punição. Segundo Dinello (1989), a atividade lúdica é uma ficção na qual se acredita firmemente e o jogador que não acredita em seu jogo não está mais jogando. Para o autor:

“Utilizar o jogo e os brinquedos com um outro objetivo traz sempre problemas para os educadores, aos puericultores<sup>1</sup> e aos professores face às crianças. Que o adulto simule que joga para agradar a criança não é realmente satisfatório porque a criança é bastante perspicaz para sentir que o adulto não participa do jogo com as mesmas

---

<sup>1</sup> Puericultura é a ciência médica que se dedica ao estudo dos cuidados do desenvolvimento infantil.

intencões que ela. Para caracterizar o jogo, é preciso que a ação seja fictícia e real ao mesmo tempo.” (p. 20, 1989)

A maioria dos estudiosos do tema entende que o termo – lúdico – envolve os termos – jogo e brincar – que em muitos momentos eles se fundem e também confundem. Na literatura, encontram-se diferentes concepções sobre os três termos citados. Entretanto, existe uma concordância entre vários autores de diferentes áreas do conhecimento, que veem o lúdico como um fenômeno cultural, que ocorre nas crianças e também nos adultos, de formas e funções diversas. Na visão de Brougère (2006), cada cultura vai construir uma esfera delimitada daquilo que na determinada cultura é designada como jogo e brincadeira, ou seja, em cada cultura existe uma definição de o que é o jogo.

Desde o nascimento, todos os seres humanos apresentam interesse e curiosidade por tudo, mostrando certa pressa em aprender e explorar o ambiente que o cerca. De acordo com Weiss (1993) existem registros de brinquedos infantis que datam de épocas pré-históricas, demonstrando deste modo que é natural ao homem brincar, independente de sua origem e do seu tempo. Esta tendência natural é um elemento primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano, até mesmo para sua sobrevivência. No entanto, vai depender dos costumes e valores da cultura, o aparecimento e o desenvolvimento do brincar na dada realidade, ou o afastamento do mesmo.

Segundo Ariès (1981), no início do século XVII ainda não existia uma diferenciação entre brincadeiras de crianças e brincadeiras para adultos. A única distinção das brincadeiras para crianças, na época, era durante a fase da primeira infância, e quando a criança completava três ou quatro anos essa distinção ia desaparecendo. As crianças jogavam até mesmo jogos de azar, e isso ainda não chocava a opinião pública. O autor também traz que “Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos as crianças” (Ariès, 1981, p. 92).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, de acordo com Ariès (1981), foi se constituindo um compromisso com relação aos jogos, uma atitude moderna, o que também caracteriza uma nova visão de infância, onde o autor coloca:

“(…) um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons.” (ARIÈS, 1981, p. 104)

Foi através de muitos estudos e pesquisas sobre os jogos, o brincar e os brinquedos, desde essa época, que hoje temos um consenso sobre a importância dessas atividades no desenvolvimento do ser humano.

Para Moyles (2006) não é fácil designar um significado único ao brincar infantil, de certo modo ele é um enigma, já que ele pode ser significado, de forma simplificada, como jogo, como uma atividade divertida, ou um brinquedo. Então a autora coloca que: “(...) faz mais sentido considerar o brincar como um processo que em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2006, p. 13).

Segundo Curtis (2006), as definições do brincar são variadas, mas de forma geral, elas incluem a “ideia do brincar como uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada.” (Curtis, 2006, p. 39). Para Bruner apud (Dantas, 2008) a brincadeira é importante desde o nascimento da criança, e é vista como um elemento fundamental nas ações sensório-motoras, que dizem respeito a estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina-se “saber-fazer”. É também por meio da brincadeira que a criança aprende a se movimentar, a falar e a construir estratégias para solucionar problemas.

A infância, na maioria das sociedades contemporâneas, é marcada pelo brincar, mas convém ressaltar que esta prática social não é homogênea. Ele faz parte de práticas culturais, mesmo que de forma reduzida pela demanda do trabalho infantil, que infelizmente ainda existe no cotidiano de certos segmentos da sociedade, como reforçam as autoras Queiroz, Maciel, Branco e Meira (2006); Dinello (1989); Poletto (2005) e Dantas (2008).

Dinello (1989) coloca que em outros tempos a criança iniciava sua vida no trabalho sob o olhar de seus familiares, como uma forma de aprender um ofício e também os comportamentos que deveria levar para a idade adulta, e ao mesmo tempo ajudava a família. Para ele tratava-se de uma inicialização natural de educação e de socialização.

Hoje em dia, as crianças trabalham não mais em uma condição educativa, mas ao contrário, trabalham para sustentar suas famílias correndo risco de exploração, e até de escravidão. Segundo Dinello: “(...) milhões de crianças, obrigadas a trabalhar na realidade produtiva atual, vivem uma existência que supõe uma negação da infância, por um lado, e o envelhecimento prematuro, por outro.” (1989, p. 194). Poletto (2005) também coloca que não existem trabalhos a respeito de crianças nesta realidade, e pouco se sabe do brincar das crianças em situação de pobreza.



Uma atitude positiva em relação ao brincar ganhou destaque no século XX, especialmente nas décadas de 1930 a 1970. Segundo Smith (2006), o brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como essencial ao desenvolvimento da criança.

O brincar é tão importante para o desenvolvimento do ser humano que foi publicada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1959, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”. Neste documento é declarado que:

“A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (UNICEF, 1959)

Esta ideia é reiterada em 1990, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a “Convenção dos Direitos da Criança”. Dessa forma, entende-se que toda a criança tem o direito de brincar, como citado no princípio 1º<sup>2</sup> na “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, seja ela rica ou pobre. Dentro dessas duas realidades tão distintas a existência desta problemática é real, na primeira realidade é pela falta de tempo, pois as crianças são matriculadas em tantos cursos e atividades, como cursos de línguas, informática, judô, natação, etc., que não sobra tempo para brincar. Na segunda realidade, é pela obrigação de trabalhar para ajudar aos pais e até mesmo pela própria sobrevivência, não tem como sobrar tempo para a brincadeira. Contudo, como já citado por vários autores, a brincadeira permite a criança descobrir-se, perceber a realidade que a cerca, e a partir daí, construir o seu entendimento de mundo, além de vários outros desenvolvimentos que a brincadeira proporciona a criança.

No Brasil, existe também um documento que traz o brincar como um direito que é o “Estatuto da Criança e do Adolescente”<sup>3</sup>, em seu artigo 16, onde são enumerados os aspectos do direito à liberdade da criança, há o inciso IV, que coloca como direito da criança: “brincar, praticar esportes e divertir-se” (ECA, 1990).

Historicamente, a brincadeira como atividade lúdica esteve sempre presente na educação infantil, segundo Queiroz et al. (2006), que foi o único nível de ensino em que a

---

<sup>2</sup> “Princípio 1º - A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.” (UNICEF, 1959)

<sup>3</sup> Estatuto da criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 que atribui à criança e ao adolescente, prioridade absoluta no atendimento aos seus direitos como cidadãos brasileiros.

escola cedeu espaço para a iniciativa e criatividade por parte de seus autores. Com o início das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, e especialmente, sobre a criança, observa-se que o ato de brincar conquistou maior espaço, tanto no campo familiar, quanto na pesquisa científica, já que o jogo, o brinquedo, o desenho infantil como forma de linguagem autônoma foram transformados em objetos de pesquisa (WEISS, 1993). E também no campo educacional, onde tem se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) que coloca a brincadeira como um dos princípios essenciais e é defendida como um direito, pois é uma forma específica de expressão, de pensamento, socialização e comunicação entre as crianças (QUEIROZ et al., 2006).

A partir deste momento, a brincadeira deixa de ser vista somente como um passa tempo, um momento em que a criança estaria sem fazer nada, uma perda de tempo (Pedroza, 2005), e passa ser entendida como uma atividade que promove o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre elas, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão reflexivo e crítico (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006). Seguindo esse raciocínio, Regina Pedroza (2005) diz:

“Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, resignificando-os. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo.” (PEDROZA, 2005, p. 62)

Grande parte dos autores afirma que a brincadeira é realizada pela criança para satisfazer seu prazer momentâneo e para sua recreação, algo que para outros autores não é considerado correto, já que ela permite que a criança interaja com os pais e outras pessoas, bem como com o próprio ambiente e a sociedade de forma geral.

Brouguère (2006) traz a concepção de Freud (perspectiva da psicanálise) quanto a isto, e coloca que o brincar é visto por ele como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, ao fiel. Freud entende o brincar como o modelo do

princípio de prazer <sup>4</sup> oposto ao princípio de realidade. Dentro desta concepção, no espaço do brincar a criança coloca sentimentos, ideias e fantasias. Elas brincam para dominar angústias e controlar impulsos (POLETTI, 2005). Dinello (1989) defende a ideia de que:

“o único fracasso nos jogos e nas brincadeiras é não se divertir e ter que pará-los. Sendo o jogo e a brincadeira um convite ao divertimento (a única condição permanente que existe no jogo), no dia em que não der mais alegria, não será mais um jogo” (1989, p. 25).

Um dos maiores representantes da psicologia histórico-cultural é Vygotsky, que partiu do princípio que “o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas” (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006). Para ele, a criança nasce em um meio cultural cheio de significações sociais históricas produzidas, determinadas e codificadas, que são sempre ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em interação estabelecendo-se, dessa forma, motores do desenvolvimento (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006).

Assim, considerando este ponto de vista, o conceito de brincadeira rompe com a visão tradicional, mesma visão de Freud, a de que ela seja uma atividade natural de satisfação dos instintos infantis, uma atividade de simples prazer, Vygotsky (apud QUEIROZ et. al) apresenta o brincar como uma atividade em que os significados sociais e historicamente produzidos são construídos, e que novos significados podem surgir dali.

Em consonância, o autor Brougère (2006) coloca que o brincar não é apenas uma dinâmica interna da criança ou indivíduo, ele é uma atividade cheia de significações sociais que precisam ser aprendidas dentro daquela cultura. E o autor complementa que “o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (p. 21) concordando assim com a visão de Vygotsky (apud Queiroz, Maciel e Branco, 2006), onde a brincadeira e o faz-de-conta seriam vistos como espaços de construção de conhecimentos pela criança, na medida em que os significados em questão são apropriados por elas.

Através do brinquedo existe a criação de um mundo onde os desejos podem ser realizados por meio da imaginação. Onde se é entendido como imaginação a atividade psicológica específica da consciência humana, presente somente nas crianças que passaram da primeira infância. Dessa forma, Vygotsky (apud Pedroza, 2005) conclui que a criança cria uma

---

<sup>4</sup> O princípio de prazer, dentro da psicanálise de Freud, é o desejo de gratificação imediata, aonde esse desejo conduz o indivíduo a buscar o prazer e evitar a dor, onde dor se une ao princípio de realidade.

situação imaginária com o brinquedo. Para o mesmo autor, o brinquedo não é uma simbolização, mas sim uma atividade da criança, já que o símbolo é um signo e no brinquedo a criança atua com significados desconectados dos objetos aos quais estão usualmente ligados. Um exemplo claro disto é quando a criança pega uma caneta e a usa para ser uma varia mágica ou um microfone. Dessa forma, a caneta, que é o símbolo, não está exercendo o seu papel usual, o de escrever, e sim o de uma varinha mágica.

Seguindo essa mesma linha, as autoras Queiroz, Maciel e Branco (2006) colocam que a importância do brincar para o desenvolvimento infantil está no fato de que esta atividade contribui para a transformação na relação da criança com os objetos, por eles perderem “sua força determinadora” na brincadeira. Dessa maneira, a criança utiliza o objeto de modo diferente em relação ao que ela vê, alcançando uma condição em que ela age independentemente daquilo que vê, segura ou interage.

Além dessas duas perspectivas de analisar o brincar já citadas, a primeira a perspectiva psicanalítica e a segunda a histórico-social, existe a terceira: a perspectiva cognitiva, visão defendida por Piaget. Segundo este autor o brincar é muito característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos.

Piaget (apud Smith, 2006) dividiu o brincar em três categorias: o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras. O brincar prático é a fase exploratória do bebê, quando ele está no período sensório-motor<sup>5</sup> (do nascimento aos 2 anos). Já o brincar simbólico compreende o brincar de faz-de-conta, de fantasia da criança – abrange as crianças de 2 ou 3 anos até as com 6 anos. Os jogos com regras caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 ou 7 anos (Simth, 2006).

A brincadeira da criança vai se estruturando com base no que ela é capaz de fazer em cada momento (Queiroz, Maciel e Branco, 2006), ou seja, aos seis meses o bebê já senta e a partir daí vai começar uma nova forma de se relacionar com o ambiente sociocultural em que ele está inserido, e uma criança com três anos vai ter outra relação com o ambiente, onde já existe a comunicação, através da linguagem, e uma maior interação com o ambiente que a cerca. Portanto, ao longo de seu desenvolvimento as crianças vão construindo diferentes e novas competências e habilidades, que lhe permitirão agir e entender de forma mais ampla e complexa o ambiente que a cerca.

Dessa forma, levando em consideração os autores citados, pode-se concluir que o brincar é o momento onde a criança pode dar significação para situações e elementos vividos

---

<sup>5</sup> O período sensório-motor caracteriza-se pela inteligência prática, que orienta o plano de ação dos esquemas que a criança utiliza. Ainda não existem representações, pensamento ou linguagem. (MACEDO, 1994, p. 48)

por ela, trazendo-os para sua realidade e unindo a seus conhecimentos anteriores. Sendo assim, se caracteriza um momento de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

## 1.2) Jogo e Educação:

Na Grécia Antiga, Platão (apud ALMEIDA, 2003), um dos maiores pensadores, afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum por ambos os sexos e sob vigilância. Ele também introduziu a prática matemática lúdica, que é tão enfatizada atualmente. Ele aplicava exercícios ligados a problemas concretos, que eram extraídos do dia-a-dia e dos negócios. Platão afirmava que todas as crianças deveriam estudar Matemática, introduzindo desde o início atrativos em forma de jogos, para motivá-las a se interessar em aprender. Esse grande pensador ia além da concretização apenas, ele não queria que os problemas de cálculos tivessem apenas aplicações práticas do cotidiano, queria que atingissem um alto nível de abstração.

De acordo com Almeida (2003), em todas as culturas os jogos aparecem de alguma forma, entre os egípcios, romanos, maias, entre outros, os jogos serviam para as gerações mais novas aprender com os mais velhos valores, conhecimentos, a cultura, bem como as normas e os padrões sociais. Com a ascensão do cristianismo, os jogos foram deixados de lado e foram perdendo seu valor, pois eram considerados imorais, profanos e sem significação nenhuma para a sociedade. A partir do século XVI, os humanistas<sup>6</sup> começaram a entender o valor educativo dos jogos e os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática. Alguns teóricos, precursores dos novos métodos ativos de educação, ressaltaram a importância do processo lúdico na educação das crianças. De acordo com Almeida, François Rabelais (1484-1553)<sup>7</sup> difundia a ideia do ensino por meio de jogos, “Ensina-lhes por meio de jogos”, isso ocorreu ainda no século XVI.

Segundo Almeida, Comênio (1592-1671)<sup>8</sup> sintetizava seu método de ensino em três ideias fundamentais: naturalidade, intuição e autoatividade. Esse método natural, que obedece às leis do desenvolvimento da criança, traz consigo rapidez, facilidade e consistência no

---

<sup>6</sup> O Humanismo – é a filosofia que coloca os humano como principais, em uma escala de importância. Para estes homens os valores e direitos de cada pessoa deveriam ficar a cima da cultura.

<sup>7</sup> François Rabelais (1484 -1553) foi um escritor francês e padre do Renascimento, foi um dos maiores inspiradores do individualismo no mundo moderno.

<sup>8</sup> Comênio concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas avançadas.

aprendizado (Almeida, 2003). Jean-Jaques Rosseau (1712-1778) explicou que a criança tem modos de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias e também demonstrou que a criança não aprende nada senão por meio de uma conquista ativa, por meio de suas próprias experiências e vivências. Percebeu ainda que a criança só aprende a pensar se exercitam os seus sentidos, como o tato, visão, audição, olfato, que são instrumentos da inteligência (ALMEIDA, 2003).

Pestalozzi (1746-1827) (apud ALMEIDA, 2003) teve um grande espírito de observação sobre o progresso do desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o sucesso ou o fracasso das técnicas aplicadas, dessa forma abriu um novo rumo para a educação moderna. Segundo ele a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as regras de cooperação são suficientes para educar as crianças e o jogo é um fator determinante que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as regras de cooperação.

De acordo com Almeida (2003), Froebel, discípulo de Pestalozzi, constitui uma ideia de que a pedagogia devia considerar a criança como uma atividade criadora, bem como despertar suas capacidades próprias para a criação produtiva, mediante estímulos significantes. O grande educador faz do jogo uma arte, um admirável recurso para promover a educação para as crianças. “A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividade, autoexpressão e participação social às crianças.” (FROEBEL, apud ALMEIDA, 2003, p 23). E a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à participação e socialização seria por meio dos jogos.

Segundo Kishimoto (1997), o jogo pode ser visto com três níveis de diferenciações: o resultado de um princípio linguístico que funciona dentro de um contexto social; pode ser um sistema de regras; e um objeto. De acordo com o primeiro sentido, o jogo enquanto fato social assume uma imagem e sentido em cada sociedade de acordo com seus significados e costumes. No segundo caso, um sistema claro de regras permite identificar no jogo uma estrutura que especifica cada tipo de jogo. E no último sentido, o jogo pode ser um objeto, exemplo: as peças do tabuleiro de xadrez, um pião, boneca, etc.

De acordo com Carvalho et al. (2005), o jogo é o conjunto de brincadeiras que envolvem regras já pré-estabelecidas. Dessa forma, o que seriam as brincadeiras para as autoras? Segundo as mesmas autoras existem vários tipos de brincadeiras, dentre elas estão: a brincadeira de faz-de-conta, que é quando a brincadeira ultrapassa o limite da realidade, é a brincadeira onde a criança se transforma em um personagem e os objetos se transformam em outros; e a brincadeira de realidade que seria quando a criança brinca imitando papéis sociais

estabelecidos, como – mãe, pai, professora, padeiro, guarda, etc.; e também quando imitam situações reais, como – mover um carrinho ou um trem.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo educativo surge como um suporte da atividade didática, visando a aquisição do conhecimento. O jogo é um recurso pedagógico, que vários autores definem como qualquer estratégia pedagógica ou objetos que apóiam e auxiliam o professor a enriquecer a aula e no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, devem ser organizados anteriormente e avaliados para melhor adequação ao público e ao conteúdo.

Na escola, o aluno se educa e incorpora novos conhecimentos. Os jogos tornam-se, nesta prática educativa, atividades sérias que auxiliam e enriquecem as conexões desses novos conhecimentos, sem fazer as crianças perderem a satisfação ou o prazer de realizar a atividade e de buscar novas informações.

É comum se ouvir dizer que os jogos não servem para nada e que não podem ajudar em nada nas escolas. Tal opinião está ligada aos pressupostos da pedagogia tradicional, que excluía o lúdico de qualquer atividade educativa séria e formadora. Há uma grande restrição do lúdico por falta de conhecimento e compreensão de seu verdadeiro sentido (Almeida, 2003).

De acordo com Friedmann (2006), a utilização do brincar e dos jogos como um meio educacional é um avanço para a educação, porque dessa forma tomasse consciência da importância de trazê-lo de volta para este ambiente e de utilizá-lo como um instrumento curricular, descobrindo nele “uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (Id, Ibid., p. 126).

O educador que utiliza o jogo como um recurso metodológico em suas aulas, deve valorizar seu papel pedagógico, ou seja, o desencadeamento de um trabalho de exploração e aplicação de conceitos. Além desses objetivos, o professor deve elaborar estratégias de resolução de problemas pelos alunos, com sua mediação. A utilização do lúdico e do jogo como uma estratégia de ensino tem uma profundidade conceitual e de concepção muito maior do que se ele for usado como um recurso pedagógico em sala de aula. Como se sabe, o conceito de estratégia é utilizado em vários contextos da sociedade e depende da situação para ser elaborado, dessa forma, fica difícil estabelecer uma definição consensual sobre seu conceito.

No ambiente escolar a expressão “estratégias de ensino” é muito utilizada se referindo aos meios empregados pelos professores para articular dentro do processo de ensino, os objetivos e metas a serem alcançados com as atividades que podem ser utilizadas para alcançar os resultados esperados. De acordo com Santos (2010), as estratégias de ensino:

“(…) devem ser pensadas no sentido de promoverem aprendizagens significativas, uma vez que em educação não tem sentido pensar o lúdico pelo lúdico, já que não existe ação sem intenção, mesmo quando esta escapa à percepção imediata daquele que realiza.” (SANTOS, 2010, p. 19)

Concluindo esta ideia a autora finaliza colocando que as aprendizagens significativas são aquelas em que o indivíduo estabelece relações significativas entre suas experiências anteriores e aquilo que é apresentado como novidade.

Sabendo que o jogo e o brincar, ajudam a criança à pensar, criar, simbolizar, e aprender, segundo o autor (SANTOS, 2010) não é justo que ao crescerem, as crianças fiquem distantes das atividades lúdicas, permanecendo como ouvintes das aulas, apenas recebendo informações. De acordo com a mesma autora, a maioria das escolas que têm usado o lúdico como recurso pedagógico, ora o usam como livre recreação e ora como técnica pedagógica. E para ele, em ambos os casos estão utilizando-o de forma errônea, pois no primeiro caso a atividade é completamente descomprometida de resultados e da aprendizagem, no segundo caso, a atividade é colocada como obrigatória, vem como algo imposto, perdendo assim a magia e o encantamento.

Seguindo esta mesma visão, a autora Kishimoto (1994) coloca que o jogo educativo tem duas funções principais – a função lúdica e a função educativa. Dentro da função lúdica, o jogo propicia a diversão, o prazer e até mesmo o desprazer em certas situações, para exercer esta função o jogo tem que ser escolhido livremente. Já na função educativa, o jogo ensina qualquer assunto que complete o sujeito em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão do mundo. E o equilíbrio entre essas duas funções é o objetivo do jogo educativo.

Em concordância com esta visão Almeida (2003) coloca que se a educação fosse baseada unicamente no jogo, como diversão, não seria suficiente, pois isolaria o homem, transformando sua vida em um mundo superficial. Por outro lado, uma educação voltada apenas para o trabalho, no sentido de somente produzir resultados, também não seria adequada, pois iria destruir o sentido de vida, de participação, da construção e da satisfação do próprio viver para a criança. O jogo escolar deve ter um equilíbrio entre essas duas concepções.

Muitos autores da área destacam que o jogo sendo de natureza livre, não se compatibiliza com a busca de resultados, que é própria do processo pedagógico, gerando



assim, um paradoxo em relação ao jogo educativo. Para que esse paradoxo seja quebrado deve se conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria do processo educativo.

Partindo do princípio que a verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades, tanto orgânicas como intelectuais: a necessidade de saber, de explorar, de observar, de trabalhar, de jogar, de viver – a educação não tem outro caminho a seguir senão organizar seus conhecimentos partindo das necessidades e dos interesses das crianças (ALMEIDA, 2003).

O jogo implica esforço e estabelece uma relação com o trabalho. Outro educador muito conceituado é Celestin Freinet (1960), que define o *trabalho-jogo*, no qual o trabalho significa busca, esforço, produção, satisfação, crítica. Segundo Smith (2006), o brincar e o jogo lembram um mundo sem preocupações e sem limitações externas, que vem em oposição ao mundo do trabalho que é cheio de responsabilidades. No entanto, existem outras visões a respeito do jogo, uma delas é a noção do jogo com regras ser o “trabalho” das crianças (Brown, 2006).

No princípio, Freinet (1960) exclui os jogos da atividade educativa séria e formadora. Na verdade, Freinet investe contra a pedagogia do jogo que leva a criança a jogar conforme uma estratégia idealizada e inventada pelos adultos e também vai contra a prática pedagógica que substitui as atividades sérias – trabalho – pelos jogos, que tem como principal objetivo satisfazer as necessidades momentâneas de prazer e alegria das crianças. Segundo Almeida (2003), essa é uma prática usual atualmente, um modismo, devinda do sistema social existente: o capitalismo, que estimula o consumismo e a instantaneidade, a criança quer ter tudo e quer na hora.

Conforme Almeida (2003), Freinet justifica suas reprovações e valoriza o jogo como uma atividade educativa, ao definir sua prática respectiva ao trabalho-jogo. Para ele, a criança deve dedicar-se ao trabalho como se fosse um jogo, mas nunca ao jogo em si, tomando o lugar do trabalho, simplesmente pelo fato de jogar e satisfazer seu prazer. Lembrando sempre que isto dentro do ambiente escolar, nas atividades pedagógicas. Segundo Dantas (2008), a atividade que é imposta é “trabalho”, apenas aquela de livre escolha da criança é a atividade lúdica.

Em seu trabalho Almeida (2003) também cita Geoges Snyders, um dos pioneiros da educação progressista. Snyders (1974) parte do princípio que a educação deve ser prazerosa, mas que exige esforço por parte da criança. Como também define o jogo, que é percebido por ele como uma atividade séria que exige empenho, contudo sem perder o sentido da busca e do prazer.

Seguindo essa linha ainda, Almeida (2003) refere-se a Paulo Freire (1977)<sup>9</sup>, que também aborda de maneira implícita em seus estudos o conceito de trabalho-jogo, ao afirmar que o ato de buscar, de se apropriar dos conhecimentos, de estudar é realmente um trabalho duro que exige disciplina e que se ganha somente praticando. Para ele, o homem sendo sujeito de sua própria história, todo ato educativo deverá mover o indivíduo, sua relação com o mundo por meio da consciência crítica e de sua ação concreta com o objetivo de transformá-lo. Concluindo esta ideia, Freire coloca que ninguém se dedicará a uma atividade séria, dura, penosa e transformadora se não tiver a alegria real, no presente, ou seja, a satisfação e o prazer para isso.

A ação de buscar conhecimentos para se transformar exige do educando um grande esforço, uma participação ativa, indagações, reflexões a respeito dos assuntos, relações essas que compõem a essência da educação lúdica, que se opõem à concepção ingênua, à passividade, à alienação, características da pedagogia dominadora. Conforme Almeida (2003) coloca, a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática ativa. Seus objetivos ressaltam a libertação das relações pessoais indiferentes, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes e socializadoras, fazendo da ação de educar um compromisso consciente, de esforço, mas sem perder o caráter de prazer e satisfação.

Hoje em dia, existe uma confusão com relação à natureza do jogo, seja ele uma obra de uma prática social ou cultural. No cotidiano, é perceptível que o jogo apareça nem sempre como um fato positivo, de modo formador. Muitas vezes, ele surge como uma forma de lazer determinante do ócio, da alienação e do consumismo. Este é chamado de falso jogo. O falso jogo não visa à formação da criança e sua educação, mas visa a doutrinação consumista e o padrão de acumulação ligado ao capitalismo, cuja meta é a imposição do produto a qualquer preço.

Segundo Almeida (2003), se Freinet (1960) vivesse nesta época observando o contexto sociocultural e moral dos dias de hoje, a que estão submetidas as crianças e os jovens, ficaria escandalizado principalmente com a televisão, que proporciona uma ilusão de consumo, além de passar todo o “lixo cultural” (ALMEIDA, 2003, p. 36), a alienação e o ócio.

Considerando que a realidade em que as crianças vivem hoje, não se pode esquecer que o brinquedo torna-se apenas mais um objeto de consumo em uma sociedade que propõe qualquer objeto para ser consumido como um brinquedo. Esse objeto se passa por um falso

---

<sup>9</sup> Paulo Freire foi um grande educador brasileiro que se destacou por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização e alfabetização, como para a formação da consciência.

jogo, pois trás apenas a satisfação e o prazer momentâneo para a criança sem haver nenhuma transformação, logo depois de satisfeitas essas necessidades, ela vai a procura de outro objeto que satisfaça uma nova necessidade.

É fundamental entender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, como já foi citado anteriormente. Para a criança ao brincar com a areia, ela se torna cozinheiro; ao esconder-se, torna-se guarda ou policial; ao segurar algo em sua mão, torna-se um cantor. Nada mais apropriado para a criança que associar em suas construções sociais os materiais mais diferentes. De acordo com Almeida (2003), para a criança quanto mais atraente sofisticado for o brinquedo, mais distante estará de seu valor como instrumento de brincar, quanto mais semelhante do real, mais se desviará da brincadeira viva.

O mundo do brinquedo é um mundo composto, que representa o apego, a reprodução, a imitação, a representação e não aparece meramente como uma exigência inconveniente, mas faz parte da vontade de crescer e de se desenvolver da criança e do jovem. As brincadeiras e os jogos são vistos como uma perda de tempo, até mesmo por muitos educadores que não compreendem a essência e a natureza dos jogos, dessa forma, os excluíram das atividades formadoras e da prática educativa, com a justificativa de que eles não são atividades sérias.

Conforme Dinello (1989) coloca que o jogo na esfera escolar não é o mesmo jogo fora dela, que apresenta o interesse do jogo pelo jogo. O jogo na escola tem outra motivação, a aprendizagem, sendo assim, o objetivo do jogo se torna a aprendizagem. O autor complementa:

“(...) o espírito dos jogos e o ambiente da escola podem, às vezes, encontrar-se na alegria da descoberta de conhecimentos novos: constatação sobre si mesmo de fenômenos fisiológicos, descoberta dos laços de causalidade em ciências naturais, compreensão da interação pessoal com o meio social, entre outros fenômenos.”  
(DINELLO, 1989, p. 32)

A escolarização está marcada pelas aprendizagens, e conseqüentemente pela confirmação do sucesso ou do fracasso escolar, infelizmente ela não é marcada pela curiosidade e descoberta.

Moura (1997) acredita que o raciocínio decorrente do fato de que os indivíduos aprendem por meio do jogo é de que ele possa ser utilizado pelo professor em sala de aula. Segundo o autor, no sentido de tornar os ambientes de ensino mais ricos em quantidade e variedade de jogos, professores apoiados em teorias construtivistas, trouxeram os jogos para

que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos através da manipulação dos mesmos.

A importância do jogo está na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar potencialmente situações de solução de problemas que se aproximem daquelas que o homem enfrenta na vida real. A criança quando colocada diante de situações lúdicas apreende a estrutura lógica da brincadeira e suas regras, desse modo, compreende também a estrutura do conteúdo/conhecimento científico.

### **1.3) Por que brincar?**

Para a grande parte das sociedades, a brincadeira é apontada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. Independente da época ou da cultura, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida humana, principalmente, da criança. “O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.” (SANTOS, 1997, p. 9). O brincar tem uma função muito maior que apenas divertir, ele contribui para o desenvolvimento da criança. Entendendo como desenvolvimento:

“a formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória atenção e estima). Trata-se do processo mediante o qual se põe em andamento as potencialidades dos seres humanos. Consideramos que é um processo interminável no qual se produz uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menos capacidade (...) para um de maior capacidade.” (Bassedas, Huguet e Solé, 1999)

Dentro desta perspectiva, o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, visto que as “crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição<sup>10</sup>, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos” (DANTAS, 2008, p. 150).

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem, já que para ser capaz de falar sobre o mundo que a cerca, a criança precisa saber brincar com o mundo da mesma maneira que caracteriza a ação lúdica (DANTAS, 2008). Compreendendo a aprendizagem

---

<sup>10</sup> Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, entendendo-se por “cognição” o processo de conhecimento e não só o produto.

como um processo de mudanças de comportamentos alcançados por meio de experiências concretas, compostas por fatores ambientais, emocionais e neurológicos. Segundo as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999), a aprendizagem é a incorporação de novos valores, comportamentos, conhecimentos que são próprios da cultura e a sociedade em que se vive. Ou seja, a aprendizagem é o resultado da interação entre as estruturas mentais já existentes em cada indivíduo com o meio ambiente, por isso, que ela é singular para cada pessoa. Concluindo este assunto o RCNEI (1998) coloca que:

“Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.” (RCNEI, 2º Vol., 1998, p. 21)

O lúdico está presente em todas as faixas etárias do ser humano, desde a infância até a idade adulta. Ele auxilia na comunicação, na socialização, na expressão e no crescimento pessoal, além disso, introduz o indivíduo as regras sociais. Kishimoto (1998 b) traz a seguinte colocação:

“O jogo é visto como forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamento sociais das espécies. A interação mãe-cria, desde cuidados iniciais com a alimentação, catar piolho e brincar é fundamental para a aquisição de padrões de comportamento dentro do grupo. (...) Um longo período de jogo, com a participação da mãe e outros parceiros, o declínio do uso de punições como forma de induzir o jovem aos novos padrões da espécie criam um modelo: o jovem observa o adulto, imita-o e expressa tais condutas pelo ato de brincar.” (Kishimoto, 1998 b, p.140)

A ludicidade é considerada por Santos (1997) uma necessidade do ser humano, seja qual for a idade, e não deve ser vista como apenas um momento para diversão. Segundo a mesma autora, o desenvolvimento do lúdico facilita tanto na aprendizagem, quanto no desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de colaborar para uma boa saúde mental, facilita também os processos de socialização, comunicação expressão e construção do seu próprio conhecimento.

De acordo com esta mesma visão temos a concepção de Kishimoto (1994) que coloca: “Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral.” (KISHIMOTO, 1994, p. 102). Segundo Gonzaga Júnior (apud KISHIMOTO, 1994), a criança procura o jogo como uma necessidade e não como uma distração ou um passa tempo. É através do jogo que a criança se revela, é por onde ela mostra suas habilidades e tudo que está latente em seu “eu” em formação.

Dinello (1989) traz que é pelo jogo e pela brincadeira que a criança aprende a ocupar seu espaço de vida (tanto o espaço físico, quanto o social), aprende a fantasiar e a criar todos os tipos de “mundos” que vão prepará-la para a vida. Este mesmo autor coloca que as brincadeiras são um meio de crescimento da prima infância:

“a criança aí constrói suas relações com o meio ambiente assim como se descobre ela mesma, ela assegura a estimulação do funcionamento fisiológico tanto quanto o desenvolvimento de um ser inteligente.” (DINELLO, 1989, p. 59)

Smith (2006) coloca que muito teóricos e educadores consideram a experiência do brincar como maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação, já que as crianças ficam livres para experimentar novas ideias, e dentro da brincadeira podem se expressar é sua própria maneira, em especial no jogo simbólico e na brincadeira de faz-de-conta, onde podem inventar papéis ou se colocar dentro de um papel já definido, podem criar uma história neste contexto e serem guiadas pela imaginação.

Como já citados anteriormente, muitos autores afirmam que o brincar traz benefícios intelectuais à criança. Smith (2006) coloca que o brincar sociodramático pode ajudar no desenvolvimento das habilidades de linguagem e de desempenho de papéis, enquanto o brincar construtivo pode estimular o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos. Para o mesmo autor, o brincar sociodramático é um modo de interação social primário nesta idade, já que esse tipo de brincadeira necessita de pelo menos um parceiro para acontecer. Pesquisas realizadas pelo autor, sugerem que no brincar sociodramático as crianças que aprendem a brincar desenvolvem mais as habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas do que as crianças que não o fazem.

Erikson (apud Kitson, 2006) enfatiza a valor do ensaio da vida presente no brincar imaginativo, indicando que por meio do brincar, as crianças poderiam começar a aprender a lidar com a vida e com uma série de questões e sentimentos sociais complexos, como o fracasso, a solidão, o desapontamento, a fúria.

A atividade lúdica começa muito cedo no ser humano, de acordo com Weiss (1993) o primeiro referencial para as atividades lúdicas da criança é o corpo da mãe, e é por mediação dela que a criança vai descobrindo seu próprio corpo. Nessa fase, entre três meses e um ano, o objeto de maior atenção da criança é o corpo, as brincadeiras com ele e a relação afetiva em que se baseiam as primeiras noções de equilíbrio e segurança. Com o decorrer do tempo a criança começa a utilizar símbolos e regras em seus jogos. E acrescenta Weiss “Em uma constante metamorfose, aprende a denominar os objetos, redefinindo suas funções. É o momento em que segura um pedaço de madeira e o transforma em espada, cruz, vara de pesca etc.” (1993, p. 20)

Durante a brincadeira as crianças, além de desenvolver vários aspectos, como já citados, podem também estimular a criatividade. Por meio de momentos lúdicos e de brincadeiras, as crianças tem a oportunidade de deixar brotar suas fantasias, de imaginar e construir um mundo só seu. Brown (2006) coloca que a capacidade de cada criança de se unir e se integrar a uma brincadeira ou a um grupo social determinará sua capacidade de construir relacionamentos no futuro e desenvolver maior competência.

Conforme Curtis (2006) coloca, quando os pais “têm atitudes positivas em relação ao brincar” (2006, p. 46) as crianças tendem a apresentar níveis superiores de brincar imaginativo e criativo, pois ao brincar com os filhos os pais estão ensinando as crianças a brincarem aos pares. O autor complementa:

“Esse tipo de envolvimento parental não é só desejável como é necessário na nossa sociedade, na qual o tamanho da família é pequeno e a criança frequentemente fica isolada dos outros durante os primeiros dois ou três anos de vida” (CURTIS, 2006, p. 46)

No entanto, o autor também coloca que mesmo o brincar sendo um direito de toda a criança (como colocado anteriormente), em algumas sociedades a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar que durante a brincadeira, as crianças estão aprendendo conceitos e habilidades. Mesmo para aqueles pais que brincam com seus filhos e compreendem seu valor, muitos têm dificuldade de entender que o brincar tem um lugar e um papel importante no currículo escolar dos primeiros anos.

É por meio da brincadeira que a criança vivencia o lúdico e descobre si mesma, assimila a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo segundo Siauly

(apud Queiroz, Maciel e Branco, 2006). Seguindo esta colocação, Weiss (1993) traz que “a criança constrói para si mesma a realidade da sociedade” (WEISS, 1993, p. 21).

Para muitos especialistas em educação o brincar imaginativo tem papel crucial no desenvolvimento de várias capacidades, como: solução de problemas, flexibilidade, criatividade, entre outros. Curtis (2006) tem a mesma visão de Weiss (1993) quando coloca: “Nós acreditamos que, por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as cerca.” (CURTIS, 2006, p. 49). Unindo a esta ideia temos a colocação de Kitson (2006), onde o brincar de fantasia pode auxiliar a criança a testar ideias, opiniões e conceitos, e assim compreendê-los. Segundo o mesmo autor, o brincar imaginativo ajuda a criança a assimilar novas informações a esquemas já existentes e assim, começar a acomodar novas informações para se prepara para situações desconhecidas.

Kitson (2006) se baseia nos estudos de Singer e Singer (1990)<sup>11</sup>, que traz três áreas em que se pode observar os benefícios do brincar imaginativo: produção verbal espontânea no brincar sociodramático; um aumento na interação social; e uma melhora significativa em diversas habilidades cognitivas. Segundos estes autores, o brincar imaginativo tem uma função importante na origem de uma pessoa psicologicamente complexa e adaptável, e complementam:

“Diferenças individuais na frequência e na variedade desse brincar aparecem estar associadas não apenas a uma linguagem mais rica e complexa, como também, a um maior potencial de diferenciação cognitiva, pensamento divergente, controle de impulsos, capacidade de entender a si mesmo, expressividade emocional (...).” (Singer e Singer apud Kitson, 2006, p. 114)

Algo que os autores enfatizam é que o brincar imaginativo oportuniza a criança desenvolver essas habilidades, mas que elas não necessariamente serão desenvolvidas pelo brincar. Kitson (2006) traz que os adultos podem intensificar os benefícios do brincar imaginativo e sociodramático, criando áreas de aprendizagem apropriadas às necessidades das crianças em cada momento. Por exemplo: várias crianças têm dificuldade de compartilhar objetos, por conta do egocentrismo natural da idade. Através de intervenções pontuais, o adulto pode monitorar a negociação das ideias das crianças e agir como facilitador nesta

---

<sup>11</sup> Singer, D. and Singer, J. (1990). “The House of Make Believe”. Cambridge, MA: Harvard University Press.



situação. Ou então, pode ajudar no desenvolvimento da história criada pela criança, colocando mais algum elemento, desafio, problemas, etc.

Por meio da estruturação do brincar pode se ampliar e intensificar a aprendizagem infantil. A maneira mais efetiva do adulto intervir no brincar sociodramático é de maneira interativa, ao participar do brincar. Concluindo esta ideia Kitson coloca: “Ao participar do brincar sociodramático, os educadores podem estimular, motivar e facilitar o brincar, encorajando as crianças a funcionarem em um nível mais profundo do que aquele em que funcionariam se fossem entregues a si mesmas” (KITSON, 2006, p. 120).

Seguindo esta mesma visão, Dinello (1989) coloca que é através da presença do outro que cada um pode se expressar:

“Desde então o companheiro torna-se parte integrante de mim mesmo, e é assim que eu aprendo a colocar-me no lugar do outro, com quem eu posso ser ao mesmo tempo eu mesmo e um outro. Não é senão na medida em que sou adversário que eu posso estabelecer a diferença. Na medida em que ele se torna tão importante quanto eu no jogo, ele se torna eu e eu me transformo nele. É esta relação de identificação e de alteridade com aquele que está na minha frente nos permitirá, mais tarde, a cada um, revelar-nos com uma certa flexibilidade, indispensável para a saúde psíquica, para assumir diversos papéis e compreender os outros.” (DINELLO, 1989, p. 24)

Completando a ideia, o autor colocar que jogando a criança defronta-se com uma situação de prova, de superar obstáculos e esta situação pede uma organização dos recursos pessoais da criança. A criança pode também jogar imaginando diferentes personagens que estão ocultos nela, engajando suas possibilidades na formulação dos seus vários desejos de torna-se uma pessoa diferente. Dessa forma, conclui Dinello (1989), todos os objetos que estão a volta da criança tornam-se um parceiro de jogo, permitindo muitas vezes uma confrontação com ela mesma.

Nas obras de Froebel, analisadas por Kishimoto (1998 a) ela destaca o interesse pela autoatividade da criança, a liberdade de brincar e expressar suas ideias por meio do jogo como fator de desenvolvimento integral e também o desenvolvimento simbólico da criança.

Pedroza (2005) coloca que muitos adultos ao observar o comportamento das crianças acreditam que elas não estejam fazendo nada, “elas estão só brincando”, mas ela ressalta a importância desses momentos que mostram a capacidade inteligente das crianças em apreciar o mundo a sua volta, observando-o e analisando-o.

O que se faz necessário nos primeiros anos de vida da criança é desenvolver e ampliar o brincar imaginativo e sociodramático, já que eles têm papéis preponderantes levando em consideração a aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta diferente, buscando novas opções, associando o pensamento intuitivo. O brincar mantém relações profundas entre as crianças e as faz aprender a viver e a crescer, em conjunto, nas relações sociais, pois o brincar não é uma atividade isolada, ele reflete as experiências, os valores da própria comunidade em que estão inseridas.

Algo que ocorre relacionado a este contexto, principalmente com relação aos pais, é a falta de credibilidade que o brincar na escola adquiriu. Os pais até aceitam que as crianças brinquem e se divirtam em casa ou em outros contextos, mas poucos aceitam isso dentro do contexto escolar. A autora Santos (2010) traz que vários pais quando colocam seus filhos na escola querem que eles logo aprendam a ler, escrever e a contar. Para ela, é aceitável já que a maioria dos pais não tem formação na área pedagógica, dessa forma, não tem obrigação de saber o melhor para a escolarização de seus filhos.

Dessa forma, segundo a autora, cabe aos educadores mostrar um modo diferente de educar e de brincar, argumentando com os pais o valor das brincadeiras no processo de aprendizagem, desenvolvimento e em todas as áreas do conhecimento (Santos, 2010). Com isso, poderia haver uma nova postura dos pais com relação ao brincar no contexto escolar, pois eles entenderiam o significado da atividade lúdica que seus filhos realizam na escola, e não relacionariam esta prática apenas à diversão e ao lazer, até mesmo podendo mudar a opinião à respeito da escola e dos educadores.

## **CAPÍTULO 2**

### **Educação Infantil**

#### **2.1) Infância e a Educação Infantil:**

Existe uma grande ligação entre a reflexão a respeito da criança e da própria infância com o surgimento da Educação Infantil. De acordo com Oliveira (2002) vários pesquisadores têm evidenciado que o significado de criança e infância são construções sociais, que no decorrer do tempo tiveram diversos significados, então, podemos perceber que a criança é concebida por cada sociedade de forma diferente, levando em consideração seus valores e cultura. Dessa forma, faz-se necessário um breve histórico do significado de criança e infância.

Dentro da história européia, no período medieval, a sociedade era muito influenciada pela Igreja Católica, e sua divisão se dava em três classes: o clero (pertencente aos religiosos), a nobreza (pertencente aos proprietários de terras) e o povo (pertencente aos trabalhadores). Nesta época quase não existia uma sociedade civil, a Igreja e o Estado, se encarregavam de exercer uma função de repreensão e de legitimação política, onde se implantaram as políticas sociais (FARIAS, 1997). No século XIII, com o crescimento das cidades, o aumento do comércio e a perda de poder da Igreja Católica, o Estado começou a se tornar laico, e passou a tutela das ações de caridade para as obras privadas e eclesiásticas.

Neste período, não existia um sentimento de infância que diferenciasse a criança do adulto, ela era considerada um adulto em miniatura (Ariès, 1981; Silva e Lacerda, 2009). A criança era vista como um pequeno adulto, pois realizava as mesmas atividades das pessoas mais velhas. Quando a criança não necessitava mais do suporte dado pela mãe (em torno dos cinco ou seis anos), ela já ingressava na vida adulta, assim, passava a conviver com os adultos em todos os contextos. A infância era tida como um período de transição para a vida adulta. Nesta época, pela falta de condições de existência (falta de saneamento básico, higiene, precária conservação dos alimentos, entre outros), a expectativa de vida da sociedade em geral era muito baixa, dessa forma, ela era constituída, em grande parte, de crianças e jovens.

Pela alta taxa de mortalidade e também pelo fato de as crianças saírem muito cedo da casa dos pais (por volta dos sete anos de idade – eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem serviços domésticos), Ariès (1981) traz que dessa forma:

“A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filho. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: Eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela constituição que essas podiam trazer a obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental.” (Ariès, 1981, p. 231)

Além disso, não existia nenhum traje específico das crianças, dessa forma, mais um ponto a contribuir para a não concepção de seu significado. Quando a criança deixava de usar cueiros, ela era vestida como os outros adultos, homens e mulheres da mesma condição social. Ainda não existia a separação das pessoas por idades, apenas existia a divisão de classes, marcada pela riqueza e roupas, como traz Ariès (1981). Outro ponto interessante da época, é que não existia diferenciação dos ambientes de crianças e de adultos. “(...) na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos” (Ariès, 1981, p. 55). Com base neste trecho e na obra do autor, pode se concluir também que os mesmos jogos eram comuns aos adultos e as crianças, até os jogos de azar.

A invenção da infância acontece entre os séculos XVII e XVIII, onde aparece um novo olhar sobre a criança. Com o contexto da Revolução Industrial, do Iluminismo, e da constituição dos estados laicos, ocorridos na Europa, surgiram as primeiras iniciativas de atendimento a criança. Eram os chamados “asilos” ou “refúgios” (Farias, 1997), que abrigavam crianças, principalmente, filhos de operárias.

Segundo Farias (1997), na Europa, no período de transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram muitas mudanças nas relações sociais que refletiram tanto na organização familiar como no sentimento de infância que existia na sociedade. A criança da alta sociedade tornou-se uma grande fonte de felicidade e distração dos adultos, com isso, surgiu um sentimento de dor e compaixão pelas crianças que morriam cedo, deste modo, os pais começaram a guardar retratos dos filhos falecidos e dos vivos. No entanto, estas ações se restringiram a nobreza, pois as crianças da plebe continuaram tendo as mesmas formas de tratamento da Idade Média.

Farias (1997) coloca que no século XVII, toda essa paparicação, foi considerada pelos moralistas algo prejudicial à educação das crianças, pois as deixariam mal-educadas. Com isso, surge a proposta de educação e moralização dos pequenos com o objetivo de torná-los homens racionais e honrosos no futuro, pois eram vistos como seres frágeis e inocentes.

Dessa forma, a imagem da criança muda de um ser caracterizado como divertido para um ser educável. Assim, houve a substituição da educação prática para uma educação teórica unida à proposta moralista, que satisfizes aos pais da época que estavam preocupados em vigiar seus filhos e não abandoná-los mais, como traz Ariès (1981). Com essa maior aproximação entre pais e filhos nasceu um sentimento de família e de infância que não existiam anteriormente, como colocam as autoras Silva e Lacerda (2009) que na época, a família tinha como principal responsabilidade o cuidado das crianças pequenas para sua sobrevivência física, não tinham função educativa nem afetiva. Sendo assim, é um grande avanço quando a família começou a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro das atenções. De acordo com Pereira e Souza (2001), nesta época a visão sobre infância e criança era de:

“depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão. Caberia, então, à educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos” (Pereira e Souza, 2001, p. 29)

Ainda no século XVII, foi criada uma vestimenta especial para as crianças, que as diferenciavam dos adultos. “A especialização de um traje para as crianças e a introdução do castigo corporal para os meninos, representaram os primeiros sentimentos particulares da infância” (Farias, 1997, p. 14). De acordo com a mesma autora, o uso de castigo corporal estava associado à ideia de a criança ser um ser frágil e incompleto, o que legitimava a autoridade constante exercida pelo adulto. Essa ideologia vai de encontro com a pedagogia “tradicional” (Farias, 1997).

No Brasil, século XVII, a realidade era dura: a economia colonial, com base no latifúndio e na mão-de-obra escrava, o que favoreceu o aparecimento do autoritarismo sem limites por parte dos donos das terras e da família patriarcal (Farias, 1997). Além disso, como traz Silva e Lacerda (2009) a promiscuidade masculina era muito grande e facilitada pelo sistema escravocrata, com isso houve o nascimento de muitos filhos ilegítimos, para os quais o cuidado materno também era quase que impossível. Com isso, o principal destino das crianças que não tinham como ser cuidadas por suas mães era a Roda ou “Roda dos expostos” ou Casa da Roda. Segundo Merisse (1997):

“A Casa da Roda oferecia serviços de forma filantrópica, caritativa e assistencial, tendo como um dos principais objetivos reduzir os altos índices de mortalidade infantil, por meio do acolhimento das chamadas *crianças expostas*, que, em sua grande maioria, eram fruto inconveniente de relações não legítimas, e principalmente, da exploração sexual pelos senhores de suas escravas. São crianças cujo provável destino, até então, era o abandono e a morte.” (Merisse, 1997, p.28)

As escravas que os donos concediam o direito de criar os filhos, tinham que levá-los junto ao trabalho, “As mulheres escravas tinham por hábito amarrarem os filhos às costas a fim de conciliar o trabalho com o cuidado às crianças” (Farias, 1997, p. 15).

A Roda recebia crianças de todas as cores e idades, mas seus principais usuários eram filhos de escravas que não tinham condições de criá-los, ou então, seus proprietários não lhe concediam esse direito, d

ando a elas atividades incompatíveis com a permanência do filho junto à mãe, como a de ama-de-leite (Silva e Lacerda, 2009). Várias dessas instituições, que eram asilares, foram criadas pelo país, e funcionaram como que a única referência de atendimento à criança no Brasil, até a segunda metade do século XIX (Merisse, 1997). Dessa forma, como coloca Merisse (1997), o Estado português é completamente omissivo em relação a essa situação, e não oferecia qualquer atendimento e não exercia nenhuma função regulamentadora nem fiscalizadora das entidades que prestavam esses serviços.

No final do século XIX, houve críticas e um intenso combate com relação a esta prática pelos movimentos abolicionistas e higienistas<sup>12</sup>, e também quanto ao uso das amas-de-leite e da Roda (Farias, 1997). Com isso, a partir do ano de 1871, a Roda tem sua utilização reduzida, dessa forma, nasce um novo problema de que forma, então, dar continuidade a este trabalho. Dentro deste contexto Merisse (1997) traz que:

“o papel materno de mulher – que envolvia a amamentação, o cuidado e a educação da criança pequena – foi o objeto de intensa campanha para persuadir as mães a assumi-lo plenamente. (...) A mãe passa a ser valorizada e o seu papel enaltecido como essencial para o futuro do homem e de toda a nação”. (Merisse, 1997, p.34 e 35).

---

<sup>12</sup> Movimento do higienismo – doutrina que surgiu no século XIX com pessoas preocupadas em cuidar da saúde da população urbana.

É dentro deste contexto que surgem as primeiras creches brasileiras que foram implantadas por médicos, que unidos às mulheres da burguesia realizaram seus projetos higienistas, que visavam o atendimento dos filhos das trabalhadoras, que em sua maioria, eram empregadas domésticas (Merisse, 1997). Pode se concluir que no Brasil, durante os séculos XVIII e XIX, as iniciativas voltadas para a infância são marcadas pelo caráter médico-sanitarista (Farias, 1997, p. 16).

As intensas e céleres mudanças ocorridas nesta época como: Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) abrem caminho para a construção de um novo tipo de sociedade: a capitalista. Neste contexto, a concepção de criança tornou-se a de um ser que carecia de cuidado, de escolarização e de preparação para uma atuação futura – criança esta da classe mais favorecida. Para disfarçar as contradições da sociedade capitalista, a ideologia dominante repete a crença de que exista um modelo único e abstrato de infância, que nesse sentido se faz astucioso, uma vez que a criança é um ser histórico e social (Farias, 1997).

“A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger. Esta concepção de infância escamoteia e trata como um fato natural a subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade.” (FARIAS, 1997, P. 17)

Até mesmo o significado da palavra infância (*in-fan*, vindo do latim, tem o sentido de “não fala”) já passa um sentido pejorativo sobre ela. Essa definição nos leva a pensar em duas possibilidades a que o significado se refere, a primeira é quando a criança ainda está nos primeiros meses de vida e não adquiriu a língua específica da cultura, ou então, a criança em seus primeiros anos de vida, mesmo quando adquiriu a fala, “sua fala não conta” (Oliveira, 2002, p. 44), ou seja, ela não tem voz ativa.

Segundo Pereira e Souza (2001), desde o século XIX, pode se perceber uma divisão entre os mundos sociais, o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Se antigamente, as crianças sempre estavam misturadas aos adultos seja qual for o contexto, hoje, eles não se misturam mais. E as autoras complementam que “Uma das consequências mais radicais do sentimento moderno da infância foi, portanto, o afastamento do adulto da criança.” (Pereira e Souza, 2001, p. 37)

No contexto da infância atualmente é comum ver situações do tipo: criança pequena sem tempo para brincar; a televisão que se torna babá; pais cada vez mais ausentes; carinho transformado em presentes/dinheiro; a criança que manda nos pais; a criança que trabalha para os pais; a escola que educa a criança, entre várias outras situações. Essas imagens criadas a respeito da criança acarretam uma ideia de infância construída de forma distorcida, ficando difícil, assim, conceber uma concepção única de criança e infância, como descreve Smolka (2002):

“imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, libertadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas. Imagem de crianças quase adultas nos seus modos de ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época.” (Id., *Ibid.*, p. 100).

Outro autor que traz contribuições a respeito da criança e da infância nos dias de hoje é Levin (2007), que coloca cada vez mais “crianças ficam mais tempo na frente da televisão, de um videogame ou de um computador do que conversando e interagindo com outros, quer sejam pais, irmãos, primos ou amigos” (Id, *Ibid.*, p. 86). A principal lacuna, apontada por Pereira e Souza (2001) é a ruptura do contato e do diálogo entre pais e filhos. Já que, no contexto atual, a criança passa a ser reconhecida como sujeito, sendo valorizada a sua capacidade de constituir diálogo, a carência de um interlocutor adulto faz com que isso se torne um monólogo cujo desenvolvimento é a formação de um “gueto da infância” (Pereira e Souza, 2001, p. 38).

Feita esta análise fica claro que a concepção de criança na sociedade ocidental teve grandes variações no decorrer dos séculos, que passaram da inexistência completa para o centro das atenções da sociedade atualmente, com a ideia de as crianças serem o futuro da nação. Dessa forma, deveria existir uma maior preocupação com esse segmento da sociedade que poderia ser mais bem estimulado tanto na família como nas escolas de educação infantil com professores melhor preparados para isso.



## 2.2) Educação Infantil no Brasil:

A educação infantil sempre foi um campo de muitos conflitos, por envolver várias questões complicadas referentes a padrões familiares, por exemplo, o patriarcalismo, onde a mulher/mãe se torna única responsável pelo cuidado e educação das crianças. E de acordo com os autores Merisse (1997), Palmen e Cardoso (2009); e Oliveira (2002) foi por causa das mães trabalhadoras que começaram a surgir as creches brasileiras, no século XIX, já que antes deste momento o atendimento de crianças pequenas em espaços coletivos era motivado pela filantropia, sendo de cunho assistencialista, com total falta de atenção por conta do Estado. (Oliveira et al, 2003).

De acordo com Palmen e Cardoso (2009), por causa da organização industrial as instituições de educação passaram a ser mais reivindicadas pelas mães trabalhadoras, em especial as creches, pois elas necessitavam de um local para poder deixar seus filhos durante sua jornada de trabalho, dessa forma, o Estado passou a assumir, gradativamente, a responsabilidade sobre esta causa (Oliveira et al, 2003).

Analisando estes fatos pode se perceber que um dos motivos do surgimento das creches é causado pela necessidade das mães e do mercado, e não entendida como um direito das crianças ter este atendimento. No entanto, esse surgimento também não deve ser entendido como um direito do trabalhador, mas sim como uma “benção” vinda das entidades filantrópicas<sup>13</sup> (Palmen e Cardoso, 2009).

Segundo Oliveira (2002) ocorreu no ano de 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em que foram discutidos assuntos como a educação moral e higiênica. Foi dentro deste contexto que surgiram as primeiras regulamentações do atendimento a criança pequena tanto em escolas maternas como em jardins-de-infância. Em contrapartida, alguns educadores que:

“buscavam defender a área da intervenção de políticos e leigos, e se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o movimento de renovação pedagógica conhecido como 'escolanovismo’”. (Oliveira, 2002, p.97)

O movimento da Escola Nova buscava uma transformação radical das escolas brasileiras, apresentavam a questão educacional como o centro das discussões políticas

---

<sup>13</sup> A entidade filantrópica é um conjunto de pessoas que prestam serviços à sociedade, em especial a pessoas carentes, e que não tem como finalidade o lucro.

nacionais na época. Apenas em 1932, surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que defendia uma ampla quantidade de questões relacionadas a educação, entre elas estavam: a educação como uma função pública; o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório; a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a educação pré-escolar como base do sistema escolar, entre outros.

Sobretudo, apenas no pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que a educação e o cuidado das crianças passaram a acontecer com maior frequência também fora do contexto familiar, ou seja, em creches e jardins-de-infância (Palmen e Cardoso, 2009). Dessa forma, houve uma mudança no padrão de criação das crianças pequenas, que passou também a ser compartilhada com outra instituição social, a escola. Sobre este assunto Merisse (1997) coloca que:

“(…) as novas creches podem configurar-se como uma opção ou uma alternativa positiva para a família, na medida em que passam a oferecer cuidados de profissionais habilitados a proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento infantil, com um ambiente físico organizado especialmente para o convívio das crianças, onde estas possam estar juntas para estabelecer relações de trocas construtivas de uma boa socialização. Nessa nova ótica, a creche não estaria substituindo a casa e a mãe, mas estaria sendo complementar a elas.” (Merisse, 1997, p. 50)

Dentro deste quadro de mudanças sociais, as diferenças entre gêneros se alteraram dando maior possibilidade de acesso ao mercado de trabalho à mulher deixando, assim, de ser a “única” educadora das crianças fazendo com que a educação das crianças fosse responsabilidade também do governo através das políticas públicas e não só restrita a família (Palmen e Cardoso, 2009). O direito da criança ao atendimento em instituição educativa foi garantido apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inclui a Educação Infantil no sistema educativo como etapa inicial do sistema educacional do país. Foi a partir deste momento, que a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos, e isto teve como desdobramento o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (Sekkel, Zanelatto, Brandão, 2010).

A necessidade materna e do mercado de trabalho não foram os únicos motivos pelos quais as creches surgiram, houve também uma mudança na concepção e na significação da infância dentro da sociedade da época. De acordo com Palmen e Cardoso (2009), com isso

houve uma preocupação com a educação, desenvolvimento e a socialização se revelam. Levando em consideração o livro “Fontes para a Educação Infantil” da UNESCO, que traz a ideia de que vivemos um momento histórico muito adequado para realizarmos uma reflexão a favor da criança e da infância para subsidiar uma melhor ação com relação a este segmento.

É cada vez maior a preocupação com a educação e o cuidado da criança na primeira infância, sendo tema recorrente em decisões governamentais, em organizações internacionais e também por um número crescente de países pelo mundo. No Brasil, temos uma legislação avançada na área, se destacando vários documentos, como: Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; e Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996, além de muitos estudos e pesquisas na área, que assinalam para os benefícios do investimento na primeira infância, porém, em sua maioria, eles ainda não entraram em prática (UNESCO, 2003).

De acordo com muitos teóricos e pesquisadores da área, o período que vai da gestação até o sexto ano de vida da criança, especialmente o de 0 a 3 anos de idade, é o mais importante na construção das bases das competências e habilidades do desenvolvimento humano, dentro do curso de toda a vida.

“Os extraordinários avanços da neurociência têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro se desenvolve. Particularmente do nascimento aos 3 anos de idade, vive-se um período crucial, no qual se formarão mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos do ambiente.” (UNESCO, 2003, p. 17)

Devido a sua grande colaboração para o desenvolvimento da criança, as escolas de Educação Infantil têm grande importância na formação do indivíduo, e desde seu surgimento elas têm se aprimorado, a começar pelo próprio nome dado a elas e suas concepções iniciais, que historicamente foram: salas de asilo, jardins-de-infância, escola maternal, creche, pré-primário e pré-escola (Palmen e Cardoso, 2009). O autor Merisse (1997) faz uma colocação interessante a este ponto da história, ele traz que “empreendimentos particulares” (Id, Ibid, p. 50) dentro da área da educação para crianças se proliferaram nas últimas décadas, mas sob outras denominações para tirar o estigma de asilo ou “depósito de crianças”, como: berçário, escolinha, entre outros. A meu ver, algo que traz um sentido pejorativo á prática efetivada pela instituição de educação infantil, diminuindo o valor das atividades e também dos profissionais da área.

Antigamente, o atendimento dado era caracterizado assim: a faixa etária de 0 a 3 anos, estava ligada a assistência, pois predominava o cuidado físico, de saúde e alimentação. Já a faixa de 4 a 6 anos estava ligada ao campo educacional. Isso trazia uma dicotomia em relação ao atendimento dado às crianças, não sabiam se ele era de cunho assistencialista ou educacional (Palmen e Cardoso, 2009).

Como já citado, apenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação de crianças de 0 a 6 anos foi garantida como um direito por lei. Foi a partir deste momento que a Educação Infantil brasileira começou a passar por reformulações na área das políticas públicas, com objetivo de efetivar o direito das crianças e o atendimento à criança. Antes deste marco as crianças não tinham direito algum com relação à educação (Palmen e Cardoso, 2009).

Outro ponto crucial foi a legislação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apenas em 1996, que reconheceu as creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, a primeira etapa de educação básica (Kuhlmann Jr., 1998). A LDB (1996) coloca que a primeira etapa tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação familiar e da comunidade” (LDBEN, 1996, Art. 29º). Foi a partir da LDB (1996) que a definição dos atendimentos surgiu, como sendo as creches o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola como o atendimento de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos.

Além disso, esta lei definiu como responsáveis por este nível educacional, os municípios, e outro aspecto importante foi com relação a formação dos profissionais que atuariam na área, foi admitido apenas profissionais com nível mínimo de Magistério, ou Nível Médio (modalidade Normal), dando preferência para profissionais com formação Superior (UNESCO, 2003). Foi também a partir da LDB (1996) que passou a se utilizar a expressão educação infantil para designar todas as instituições de atendimento de crianças de zero a seis anos, conferindo um espaço específico para a educação. Dessa forma, como coloca Silva e Lacerda (2009) cada vez mais a educação infantil passa a ter como foco a criança, vista como cidadã, que tem o direito de conviver em um ambiente coletivo, fora da realidade familiar.

No ano de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivos principais a elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino dentro de todos os níveis; redução das desigualdades sociais no que diz respeito ao acesso e permanência; e a democratização da gestão do ensino público (Brasil, 2001). Em consideração a Educação Infantil o PNE traz o entendimento que ela forma as bases da “personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização” (PNE, 2001).

Como colocado anteriormente, o desenvolvimento infantil, nos primeiros anos de vida, é de extrema importância para as aprendizagens futuras, e o Plano Nacional de Educação reitera esta colocação. Dentro deste contexto, o PNE traz:

“Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado.” (PNE, 2001)

Este documento também traz a ideia que a educação infantil introduz a educação da pessoa, e que essa educação se dá primeiramente na família e na comunidade em que a criança vive e depois nas instituições educacionais. Desde o século passado que as instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias no cotidiano das famílias, e são vistas como complementares à ação da família.

O PNE (2001) coloca que a educação infantil apresentará um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, já que ele considera que a inteligência não é uma herança genética e é nem transmitida pelo ensino, contudo, é construída pela criança, desde o seu nascimento, ocorrendo nas interações sociais na ação sobre os objetos, vivenciando novas situações e fatos.

O Plano Nacional de Educação estabelece como objetivos e metas, a serem alcançados em um tempo de dez anos, o estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições (como a adequação do mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos); expandir a oferta de vagas na educação infantil para atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos e, até o final do décimo ano do plano em vigor, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Chegando quase ao prazo final dessas metas no ano de 2011, essas expectativas não são a realidade vivida atualmente pela população que necessita desse serviço, como traz os dados atuais com relação ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos que mesmo com o aumento da 9% (Censo Escolar, 2010) na oferta, ainda não é o suficiente. Este número representa 168.290 novas matrículas. Com relação à pré-escola, houve uma diminuição da matrícula que passou de 4.866.268 para 4.692.045 (Censo Escolar, 2010), no entanto essa queda pode ser atribuída ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, onde as matrículas das crianças de 6 anos no ensino fundamental e não mais na pré-escola.

Existem também documentos complementares a estas leis e planos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Estes apontamentos são mais uma contribuição para o professor de educação infantil, nele está um conjunto de reflexões que servem para a construção das propostas curriculares, mas deixa claro que não é um manual para ser seguido à risca (UNESCO, 2003). Este documento também traz uma concepção mais abrangente sobre os cuidados dados as crianças, que são compreendidos como aqueles “referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta” (RCNEI, 1998, p. 19). Neste material, que está em concordância com a LDB (1996), reforça a ideia de que as creches não devem ser espaços de cuidado apenas, e também que as pré-escolas não se limitem a preparar a criança para a alfabetização. Muito pelo contrário, o cuidado e aprendizagem devem estar associados desde o início (UNESCO, 2003).

Neste documento também existe uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar. Nesse referencial, brincadeira é definida como uma linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança (Carvalho, Alves e Gomes, 2005). Nesse contexto, o brincar se torna um eixo de trabalho proposto pelo documento, seguido do movimento e das relações afetivas das crianças.

De acordo com o RCNEI (1998) a elaboração de propostas pedagógicas educacionais deve levar em consideração necessariamente as concepções a respeito da criança, da educação, do cuidar e das aprendizagens, e esses fundamentos devem ser analisados de maneira explícita.

Finalizando, com relação às características legais da Educação Infantil fica claro que ela é de caráter não obrigatório, mas é um direito adquirido pelas crianças que são consideradas, hoje, cidadãs com direitos. É também denominada como a primeira etapa da educação básica. A educação infantil é considerada como função educativa e função social simultaneamente pelos autores Bessadas, Huguet e Solé (1999).

No século XXI, a Educação Infantil passa a ser vista como parte do sistema educacional brasileiro e a ser entendida como um dever do Estado e um direito da criança, e não mais um serviço aos pais e de caráter assistencial, como era entendida até então (Sekkel, Zanelatto, Brandão, 2010). Assim, inicia-se o século XXI com a passagem da educação infantil da área assistencial para a educacional que ainda não produziu as melhorias esperadas tanto em termos de qualidade, quanto em termos de expansão do número de vagas e de estabelecimentos com essa função (Nunes, 2009).

### 2.3) Currículo da Educação Infantil:

Muitas famílias necessitam desde muito cedo de profissionais que os ajudem a cuidar e a educar seus filhos. Dentre esses profissionais estão os educadores, que se encontram no ambiente escolar. Quando as crianças pequenas e os bebês são estimulados adequadamente desenvolvem a inteligência e suas emoções, assim, vão construindo seus conhecimentos. A partir do momento que as experiências da primeira infância foram consideradas determinantes para o desenvolvimento do ser humano, o papel do profissional da área foi passando por várias reformulações, uma delas foi em relação a sua formação.

De acordo com o RCNEI, vários estudos mostram que muitos dos profissionais da educação infantil ainda não têm uma “formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias” (RCNEI, 1998, p. 39). Esta constatação foi acompanhada durante as últimas décadas, onde também as funções e as expectativas esperadas destes profissionais foram passando por mudanças profundas. Neste ponto de vista, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para os profissionais (tanto de creches como de pré-escolas), que já trazem experiências acumuladas de prática docente com crianças de muitos anos, mas ainda não têm uma formação acadêmica ou capacitação profissionalizante para exercer esta função. Analisando este contexto, o Referencial coloca que as redes de ensino deverão “investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores” (RCNEI, 1998, p. 39)

No tocante a formação e o perfil dos profissionais da Educação Infantil, a LDB (1996) e o RCNEI (1998) dispõem como característica a competência polivalente, o que significa que o professor desta etapa de ensino deve trabalhar com conteúdos de várias naturezas, que vão desde os cuidados básicos e essenciais até conhecimentos específicos oriundos das diversas áreas do conhecimento humano. Ainda neste âmbito, o Referencial complementa:

“Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.” (RCNEI, 1998, p. 41)

Para o professor e para todos os envolvidos no trabalho direto com as crianças é essencial a reflexão a respeito da prática realizada em sala de aula, isso pode ocorrer a partir da observação, do registro, do planejamento e da avaliação.

Muitos autores fazem grandes considerações com relação ao currículo da Educação Infantil, os conteúdos que podem ou devem ser trabalhados, qual o perfil dos profissionais da área, mas principalmente, as colocações recaem sobre a questão: qual é a melhor forma de se trabalhar com as crianças? Como desenvolver todo seu potencial? Qual a melhor teoria para usar como norteadora? Entre várias outras questões, que podem ser encontradas na literatura específica, algo que acarreta certa dificuldade tanto para os pais, na hora de escolher a escola dos filhos, como também para as escolas, construírem seus projetos políticos pedagógicos e suas propostas de ensino.

No Brasil, existem documentos que fazem referências a respeito destes questionamentos e norteiam o trabalho das escolas e dos professores, entre eles está o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que já foi citado anteriormente. Este Referencial traz muitas colocações a respeito das Escolas de Educação Infantil, tanto das creches como as de pré-escola, com relação à: área física de cada escola, tanto externa como interna de cada sala; formação dos grupos de alunos; os componentes curriculares que podem ser trabalhados; perfil do professor; razão crianças por professor, entre vários outros aspectos. As autoras Bessadas, Huguet e Solé (1999), colocam que é muito útil a existência de um currículo orientador tanto para servir de referência aos educadores como também para ser utilizado como instrumento de contraste em relação à própria prática do educador.

Oliveira (2002) traz considerações a respeito do currículo da educação infantil, colocando-o como um "projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o "aqui e agora" de cada situação educativa" (Id, Ibid. p. 169). Para a mesma autora, o currículo não deve ser visto como um plano individual predeterminado, mas sim elaborado através da escuta dos profissionais e considerar suas concepções (de criança, infância, educação, cuidado, aprendizagem, e outras). Este ponto de vista vai de acordo com a concepção de currículo que o RCNEI traz, onde o currículo é colocado como um processo inacabado, provisório e historicamente contextualizado.

As autoras Bessadas, Huguet e Solé (1999), colocam que o currículo proporciona informações referentes a o que, quando e como ensinar e avaliar. As considerações trazidas pelo RCNEI a respeito do currículo a ser trabalhado por professores da área mencionam os objetivos e os conteúdos. No âmbito escolar, quando existem objetivos de ensino existem



intenções educativas, eles são estabelecidos de acordo com as capacidades que poderão ser desenvolvidas pelas crianças, como consequência das ações intencionais do professor (RCNEI, 1998).

No transcorrer da etapa da educação infantil há uma variedade de saberes culturais que podem ser trabalhados com as crianças e também formas que ajudam a desenvolvê-los. Segundo o RCNEI, os conteúdos são um meio em que as crianças podem desenvolver suas capacidades e exercitar sua própria maneira de pensar, sentir e agir, expandindo suas hipóteses a respeito do mundo que a cerca e a partir disso compreender a realidade.

Os conteúdos devem ser selecionados visando o aprendizado significativo das crianças, considerando as características de cada grupo e também suas necessidades. Seguindo esta lógica, o Referencial traz que "como são múltiplas as possibilidades de escolha de conteúdos, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao grau de significado que têm para as crianças." (RCNEI, 1998, p. 53) E coloca também que, o professor visando desenvolver certa capacidade nas crianças, pode priorizar determinados conteúdos, e trabalhá-los em vários momentos do ano, e cada vez que voltar a ele, aprofundá-lo um pouco mais. Com definição dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, parte-se para a escolha das atividades que serão aplicadas, podem se caracterizar em forma de projetos ou de caráter permanente.

Segundo o RCNEI (1998), a escolha e a aplicação destes conteúdos devem ser organizados e orientados de modo que as crianças desenvolvam várias capacidades, como: desenvolver uma imagem positiva de si, agindo de forma cada vez mais autônoma, com confiança em suas habilidades atuais e percebendo suas limitações; descobrir e conhecer o seu corpo gradativamente; desenvolver bons hábitos de cuidado com saúde valorizando-os; observar e também explorar o ambiente de forma curiosa percebendo-se como agente transformador deste meio, estimulando-o e contribuindo para sua conservação; ampliar as relações sociais aprendendo aos poucos a unir seus interesses e opiniões com a dos demais, e principalmente, respeitando a diversidade dos seres, como também das manifestações culturais, valorizando-as; utilizar as várias linguagens como: a corporal, musical, plástica, oral e escrita, para diversas finalidades e circunstâncias de comunicação, "de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva" (RCNEI, 1998, p. 63); e a cima de tudo, brincar de forma que expresse emoções, pensamentos, vontades e necessidades.

Neste sentido Dinello (1989) contribui com a colocação que as crianças da educação infantil devem ser educadas por meio de atividades integradas, utilizando a imitação, a iniciação, a ludicidade dentro de múltiplos acontecimentos e descobertas. "Atividades múltiplas que facilitarão seu crescimento, respondendo assim à principal finalidade de desenvolvimento pessoal e de uma formação difusa." (Dinello, 1989, p. 110).

O trabalho realizado na Educação Infantil necessita de uma rotina, e ela se apresenta como a estrutura na qual será organizado o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças (RCNEI, 1998). Dentro da rotina devem existir os momentos de cuidado, de brincadeiras e também situações de aprendizagens orientadas. As estruturas didáticas contêm várias estratégias de ensino que são formuladas em função das intenções educativas pretendidas pelo professor, que se materializam em projetos educativos, sequências de atividades e atividades permanentes.

O RCNEI traz que as atividades permanentes são aquelas que caracterizam as necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, que necessitam de uma constância em sua aplicação. São colocadas como atividades permanentes as brincadeiras dentro e fora de sala de aula; as rodas de história e conversa; as oficinas de desenho, pintura e música (livre expressão); cuidados com o corpo. Já as atividades sequenciais são aquelas planejadas e orientadas com o objetivo de motivar uma aprendizagem específica e definida. "São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições" (RCNEI, 1998, p. 56).

A melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da preparação e organização do ambiente e das atividades pelos professores para que a criança possa aprender de forma ativa, mas também depende da existência de materiais e espaços adequados nas escolas, os quais se caracterizam como "poderosos auxiliares da aprendizagem" (RCNEI, 1998, p. 68).

Mesmo com a elaboração e publicação do RCNEI desde o ano de 1998, ainda nos dias de hoje, não se tem caracterizado um grande avanço com relação às práticas didáticas na educação infantil. No entanto, a constituição deste documento tem como central objetivo o estabelecimento de bases comuns para a etapa de ensino da Educação Infantil que corroboram para a construção de currículos educacionais, projetos e atividades que poderão ser desenvolvidas em creches e nas escolas de Educação Infantil.

## CAPÍTULO 3

### Metodologia

A pesquisa social se caracteriza pela utilização da metodologia científica para a aquisição de novos conhecimentos no campo da realidade, cujo objetivo principal é descobrir respostas para os problemas sociais (Gil, 1987). Foi utilizada neste trabalho a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa já que essa se faz relevante para o presente trabalho pelo fato de o objeto do estudo ser a prática pedagógica dos professores e a compreensão dos conceitos como o do brincar e do lúdico pelos mesmos.

De acordo com Rampazzo (2002), a perspectiva qualitativa se aplica melhor ao assunto estudado do que a quantitativa, considerando que:

“a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (Id,Ibid., p. 58)

Em resumo a pesquisa qualitativa valoriza o ser humano, que não pode ser restringido a quantidades, nem a simples dados ou generalizações. A pesquisa exploratória, tem com finalidade esclarecer e desenvolver conceitos e ideias, visando à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros (Gil, 1987).

A pesquisa exploratória também visa aumentar o conhecimento do pesquisador a respeito do fenômeno investigado e das situações em que ele ocorre (Martins Junior, 2007). Para tanto, foi realizado o levantamento bibliográfico na literatura específica, a formulação dos objetivos da pesquisa, e a pesquisa de campo utilizando para a coleta de dados a observação direta e o questionário, que foi construído de forma a se ajustar aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada com o seguinte problema: Como os professores da Educação Infantil compreendem e utilizam o lúdico e o brincar em sua prática pedagógica?

E como a melhor forma de se analisar a compreensão de um conceito é observar a prática que o profissional faz dele, na pesquisa de campo foram participantes duas professoras de turmas da Educação Infantil, com a faixa etária de 3 anos e meio a 5 anos, turmas classificadas como "Jardim", de uma escola particular. Para a coleta de dados foram realizadas observações diretas de cinco aulas em cada uma das turmas, deste modo,

totalizando, dez aulas observadas. As observações aconteceram 20 de junho a 29 de junho de 2011. Durante as observações das aulas foi aplicado um questionário, com 8 perguntas, à cada professora.

Foi escolhida a observação direta para esta pesquisa para contrastar as ideias do discurso de formação que as profissionais possuem com a prática que elas exercem em sala de aula, como coloca Vieira (2009). Na observação direta o pesquisador torna-se participante do grupo social que está estudando, dessa forma, pode ter acesso a mais informações e vivenciar situações mais significativas para a pesquisa. No entanto, o pesquisador deve tomar cuidado com suas atitudes já que cada uma delas pode ter implicações metodológicas e éticas.

Com relação à escolha do questionário como meio para a coleta de dados, ela se justifica visando obter as respostas mais sinceras das profissionais e também que as professoras tivessem mais tempo para formular suas respostas, já que se fosse utilizada a modalidade entrevista, elas teriam menos tempo para formular as respostas e poderiam ficar pouco a vontade com a situação ou constrangidas de responder certas perguntas com receio de as respostas serem usadas contra elas próprias. As desvantagens de ser utilizado o questionário são o impedimento da expressão de sentimentos, visto que na forma escrita o pesquisado não registra seu ponto de vista com tanta emoção. O questionário é composto por oito perguntas abertas onde as questões estão relacionadas com os objetivos da pesquisa. Elas foram formuladas de forma clara e objetiva, tentando abranger diferentes pontos de vistas.

O local da pesquisa de campo é a mesma instituição em que trabalho. Estou trabalhando nesta instituição desde janeiro de 2010, como auxiliar de professora, primeiramente com uma turma de Jardim (com crianças de 3 anos e meio a 5 anos), e atualmente, como auxiliar de professora do Maternal (crianças de 1 ano a 2 anos e meio). Pela incompatibilidade de horários entre as disciplinas que curso na Universidade de Brasília e meu horário de trabalho, minhas observações tiveram que ser realizadas em meu local de trabalho. Algo que se faz necessário salientar é a postura ética a ser adotada pelos estudantes-trabalhadores que venham a realizar pesquisas em seu local de trabalho, pois eles são mais que só estudantes fazendo observações em uma escola, eles também são empregados (trabalhadores) daquela empresa em especial.

O que se caracteriza importante neste caso também, é que ao pesquisar o próprio espaço de trabalho o pesquisador tem maiores chances de modificar este espaço, visto que neste local a pessoa poderá atuar de forma a corroborar com sua melhoria através dos resultados adquiridos na pesquisa, qualificando assim a atuação do professor pesquisador, que tem a oportunidade de olhar a sua prática, analisá-la e poder modificá-la.

As observações foram realizadas nesta escola situada no Distrito Federal. É uma instituição privada cujo o método é Natural, que é embasado nos estudos de Heloísa Marinho. A pedagogia da escola é baseada na educação humanista, que tem um olhar mais respeitoso para o aluno, que tenta compreender a sua história de vida e sua situação emocional, além de estimular a livre expressão de cada um. Esta proposta pedagógica forma crianças e jovens mais independentes, participativos, reflexivos e determinados a realizarem os seus projetos pessoais de vida.

Esta instituição tem o horário de funcionamento entre as 7 horas até as 19 horas e 30 minutos, sendo que o período matutino entre as 8 horas até as 12 horas, e o período vespertino entre as 14 horas até as 18 horas.

A escola abrange as modalidades:

I – Creche:

- a) Maternal - de 1 a 2 anos e meio;
- b) A .V. (Agrupamento Vertical) - de 2 anos e meio a 4 anos;

II - Pré – Escola:

- a) Jardim (Intermediário) - 4 anos;
- b) Pré-alfabetização - 5 anos;

III – Ensino Fundamental:

- a) 1º ao 5º anos – 6 aos 10 anos;
- b) 6º ao 9º anos – 11 aos 14 anos;

A Educação Infantil até a modalidade Pré-Escolar do Jardim (fase intermediária) são oferecidas em regime anual, com 200 dias letivos e 800 horas de atividades, com jornada escolar diária de 4 horas. Neste nível, existem oito professoras contratadas e nove auxiliares de sala, que em sua maioria são estagiárias. Esses profissionais são distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. A fase da Pré-alfabetização, também é oferecida em regime anual com 200 dias letivos, e jornada escolar de 4 horas e 30 minutos de atividades diárias, não se computando o recreio/intervalo, compreendendo 900 horas anuais. Neste nível de ensino, existem quatro professoras contratadas e cinco auxiliares de sala, que são distribuídos entre os períodos matutino e vespertino.

O Ensino Fundamental tem a duração de 9 séries, com previsão de 200 dias letivos no mínimo, sendo que as 5 primeiras séries (1ª fase) tem uma jornada diária de 4 horas e 30 minutos/atividades, não se computando o recreio/intervalo, e perfazem 900 horas anuais. Neste nível existem onze professoras contratadas para as turmas de 1º ano ao 5º ano, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino. As turmas de 6º ano ao 9º ano são apenas no turno matutino, em que existem dez professores das variadas disciplinas específicas.

De acordo com a instituição, em especial a área da Educação Infantil, as equipes são formadas por professores que passam por um processo de seleção, por treinamentos semestrais e orientações semanais. E para realizar este atendimento os professores precisam ser graduados em Pedagogia ou ter o nível Normal. Já as auxiliares de professoras são estudantes do curso de Pedagogia ou então pessoas com vasta experiência em educação.

As professoras, dentro dos conteúdos e objetivos previstos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, têm total autonomia para elaborar o planejamento das aulas, podem escolher qual melhor objetivo, conteúdo, atividade, dinâmica, materiais para sua turma. Algo que é importante neste sentido é considerar as características de cada turma, já que elas são compostas por seres humanos únicos. No entanto, com relação as datas temáticas (carnaval, dia das mães, páscoa, festa junina, dia dos pais, entre várias outras) todas as turmas devem trabalhar este tema, mas suas professoras que escolhem a abordagem que mais de adéqua as características da turma.

A avaliação realizada pela escola, na Creche até a Pré Escola, é baseada na análise das atuações, programas e atitudes diárias tanto das crianças quanto dos professores sendo as primeiras observações realizadas de maneira informal, porém reflexiva. Planejar, vivenciar e avaliar para replanejar, são passos naturalmente unidos e sequenciados entre si, dentro da rotina pedagógica da escola, por isso que pesquisar neste ambiente se torna algo tão contextualizado e normal.

Entender o porquê e como se desenvolveu aquela tarefa/trabalho, analisar a sua própria ação e desempenho, valorizando o produto construído, são passos resultantes do processo de avaliação do fazer pedagógico com as crianças. Desta forma, o aluno vai formando e compreendendo o seu jeito próprio de agir, vai percebendo os seus limites e as suas potencialidades.

Nesta instituição o processo de avaliação do professor em relação ao aluno acontece de forma individualizada, considerando, principalmente, um dos pilares da escola: o de respeitar a criança na sua expressão mais verdadeira, no seu ritmo e nos estágios e momentos de aquisições das habilidades e conhecimentos, aceitando os limites de cada uma.

Os professores fazem registros semanais sobre cada uma das crianças que vão sendo reunidos como elementos para a elaboração dos relatórios pessoais avaliativos, que são entregues aos pais trimestralmente em plantões pedagógicos, que são os momentos de troca entre o profissional e os pais, sobre o aluno. O parâmetro avaliativo é sempre a criança, vista hoje, referente à ela mesma, ontem. O objetivo deste tipo de avaliação não é mensurar, e sim situar e analisar possibilidades ao se perceber condições, competências e limites do aluno.

A escola tem uma estrutura física muito boa, mas simples. Ela oferece um extenso espaço de área verde e de parque recreativo, também possui quadras esportivas, horta, sala de psicomotricidade, biblioteca, supermercado em miniatura, cozinha experimental, laboratório de ciências e lanchonete, além das estruturas comuns a todas as escolas como: secretária, direção, sala dos professores, coordenação e banheiros.

Na sala de psicomotricidade são desenvolvidos trabalhos para estimular a coordenação motora global de a faixa etária de cada turma. Este local tem vários aparelhos para serem usados nas atividades, como: escorregador, escadas, paredão de escalada, cordas e redes, além de o chão ser um tapete de borracha EVA, proporcionando maior segurança as crianças. Para as turmas da Educação Infantil são destinados dois horários semanais para o desenvolvimento das atividades planejadas pelas professoras regentes ou então pelos professores de Educação Física.

No espaço da biblioteca, de acordo com uma escala de horários, as turmas se revezam durante a semana para irem visitá-la. Neste momento, é feita a contação ou dramatização de uma ou mais histórias, que não necessariamente fazem parte do planejamento da professora, podem ser escolhidas livremente pelas crianças. Ou seja, as turmas vão à biblioteca pelo menos uma vez na semana, e essas histórias são contadas pela própria professora ou sua auxiliar. Além disso, na biblioteca existem mesas para estudo, sofá e almofadas nas quais os alunos se acomodam para ler seus livros e gibis. Neste espaço também se encontram computadores com acesso à internet para os alunos realizarem pesquisas, o conteúdo da internet é monitorado. A biblioteca possui um amplo acervo de livros tanto didáticos, quanto de literatura infantil e infanto-juvenil.

Com relação ao supermercado em miniatura, todas as turmas da escola têm acesso a este local, no entanto, as turmas da Educação Infantil têm certa prioridade, pois existe um horário já estipulado para visitá-lo uma vez na semana. Neste momento, podem ser trabalhados vários conteúdos desde os mais simples, como: formas, cores, peso, tamanho e também conteúdos mais complexos como a leitura de mundo observando os rótulos, pensando em que alimentos nós comemos nas várias refeições do dia, quais são alimentos saudáveis, entre outras

atividades. Ou então, esses momentos podem ser de brincadeira livre, onde as crianças “encenariam” e experimentariam novas vivências de acordo com suas experiências anteriores, construindo e reformulando os conceitos sociais. Os “produtos” que compõem o mercado são produzidos pelos próprios alunos, de todos os níveis, com materiais recicláveis ou reutilizáveis. Além de tudo isso, os momentos de visita ao “mercadinho”, como é comumente chamado na escola, são sempre momentos divertidos e de fantasia.

A cozinha experimental pode ser utilizada por todos os níveis de ensino, desde feito o agendamento prévio. Nela são vivenciados os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de outra maneira, explorando os vários sentidos do corpo e principalmente, o olfato, o tato e o paladar. No entanto, podem ser trabalhados vários outros aspectos como: as formas geométricas (através de pizza, biscoitos, bolos, entre outros), comidas típicas de certos estados e países, criação de novas receitas, estímulo a uma alimentação mais saudável com mais verduras e vegetais, entre várias outras possibilidades.

A sala onde foram realizadas as observações se caracteriza, principalmente, pela divisão de centros que são: centro de artes (livre expressão); centro da construção; centro da dramatização; centro dos jogos; centro de leitura e centro de ciências. A sala é em formato retangular, onde de um lado da sala ficam os centros de dramatização e de construção e do outro o centro de artes, de leitura e de ciências. As quatro mesas ficam colocadas mais ao centro da sala de forma aleatória e separadas, ou dependendo de como o espaço de sala for ser usado para as atividades.

Junto a cada sala tem um banheiro adaptado para as crianças com pias e vasos adequados, tendo também chuveiro. Em todas as paredes da sala têm murais coloridos feitos de papel pardo pintado e suas bordas de papel cartão. Esses murais servem para a exposição dos trabalhos das crianças, bem como para expor projetos realizados, fotos, desenhos e comentários. Os móveis da sala são adaptados para as crianças, não só as mesas e cadeiras, mas também os armários que são guardados os materiais de uso coletivo. Apenas o armário das professoras não é adaptado, visto que não é para uso das crianças.

O centro da construção é constituído de dois tapetes grandes de EVA de duas estantes com cinco caixas grandes contendo variados tipos de blocos de encaixe com tamanhos e formas diferentes. Neste espaço as crianças podem construir castelos, torres, pontes, casas, entre várias outras possibilidades que estiverem em sua imaginação.

O centro de dramatização é composto por móveis comumente utilizados em casas, mas no tamanho adequado as crianças como: cama, guarda-roupas, penteadeira, sofá, pia, geladeira, mesa, cadeiras. No guarda-roupa estão as fantasias, roupas de uso diário e sapatos.



Na cozinha estão utensílios domésticos como, panelas, vasilhas, colheres, pratos, entre outros. Dessa forma, eles podem representar situações do cotidiano e também fantasiar, construindo assim a sua identidade.

O centro de livre expressão é o espaço em que as crianças fazem os trabalhos de artes. É disponibilizado a elas uma variedade grande de materiais (giz de cera, tinta, papéis variados, jornal, revista, pincéis de tamanhos variados, esponja, etc.) para a elaboração destes trabalhos, dependendo da atividade do dia que cada professor planejou. Na mesa de jogos, são escolhidos os jogos de acordo com o gosto das crianças, ou já escolhidos pela professora. Nesta mesa também existem jogos que foram produzidos pelas próprias crianças.

O centro da leitura é um lugar da sala onde são disponibilizados uma grande variedade de livros dispostos em uma estante e também em um varal. Neste local existe um colchão e almofadas para as crianças ficarem mais confortáveis. As crianças podem frequentar o centro da leitura a qualquer momento durante a rotina diária, normalmente, ele é mais frequentado após o lanche das crianças, para poderem também descansar. No centro de ciências é o principal objetivo é estudar o animal, planta, fungo, ou o que for de interesse das crianças. Existindo a possibilidade de este animal ou planta ficar em sala, para melhor observação e vivências das crianças, isto ocorrerá.

Para esta pesquisa foram observadas duas turmas de Jardim, com crianças de 3 anos e meio a 5 anos. Para manter o sigilo, as professoras e as turmas serão classificadas como "professora A" e "turma A", fazendo menção a turma do período matutino, e para o período vespertino, "professora B" e "turma B".

A turma A possui 15 alunos com idades que variam de 3 anos e meio a 5 anos. Está é uma turma onde predomina a presença de meninos, totalizando 10. É uma turma bastante agitada que necessita de grande atenção individual, pois muitas crianças ainda utilizam a ação motora para resolver seus conflitos. A professora regente tem formação Normal Superior com habilitação em Educação Infantil e já é professora há vinte anos. A professora auxiliar desta turma tem como formação o Nível Médio, e tem experiência de três anos em sala de aula nesta escola.

A turma B possui 20 alunos com idades que variam de 3 ano e meio a 5 anos. Nesta turma a quantidade de meninas e meninos é a mesma. É uma turma agitada, mas que a maioria das crianças já consegue expressar seus sentimentos por meio da fala, não utilizando tanto a agressão para resolver conflitos, mesmo assim, essa ação ainda está presente em alguns momentos. A professora regente da turma B está se formando em Pedagogia e tem

cinco anos de experiência na Educação Infantil. A auxiliar de professora está cursando Pedagogia, e tem dois anos de experiência em sala de aula.

## **OBSERVAÇÕES NA TURMA A:**

### **• Primeira observação:**

No período em que foram realizadas as observações estava muito frio, na turma A algumas crianças chegavam a escola com um pouco de preguiça ainda por conta disso. No primeiro dia de observação, a professora A e sua auxiliar, já esperavam as crianças sentadas na roda inicial. No começo tinham quatro crianças apenas, elas foram chegando aos poucos no decorrer da manhã. Nesta roda inicial a professora cantou a música "Bom dia" para entregar as chamadas (Cartão com o nome e um desenho que a criança fez).

Após isso, ainda na roda, houve a apresentação da pesquisa feita por uma criança sobre o nome da turma, que é urso. Cada turma no início do ano escolhe um nome para ela, e durante o ano vão realizando pesquisas sobre o tema, que neste caso é o animal urso. Pesquisam seus hábitos alimentares, onde eles vivem, se existem outras espécies, entre outras curiosidades. Cada criança faz uma pesquisa, a respeito do tema, em conjunto com sua família, através de desenhos, recortes, comentários, entre outros.

Depois desta apresentação a professora A iniciou uma história, "A abelhinha esperta", que ela já havia contado dias antes. Ela começou a história com o tom normal de voz, sem antes criar um clima de curiosidade, nem de interesse para a história. No início as crianças estavam prestando bastante atenção, mas isso logo passou, pois ela começou a explicar todos os contextos e palavras diferentes que apareciam na história. Algumas crianças ficaram desinteressadas e começaram a conversar, a professora apenas ficou chamando a atenção da turma, pedindo que ficassem quietos.

Vendo que não teria como continuar a história, visto que todas as crianças não se mostravam mais interessadas por ela, ela pediu a sua auxiliar para fazer os combinados com as crianças para a ida ao parque. No momento do parque, as crianças brincaram livremente, apenas com a observação da auxiliar, que foi solicitada somente para a mediação de conflitos entre as crianças.

Na volta a sala, as crianças tiraram os sapatos para não sujarem a sala com areia, e eles ficam do lado de fora da sala. A medida que elas foram retirando os sapatos iam para o banheiro lavar as mãos, pegavam suas lancheiras e depois se sentavam para lanchar. Durante

o lanche as crianças ficavam conversando demais e muito alto, sem que nenhuma das profissionais desse nenhuma orientação. Por isso, este momento que seria de descanso e relaxamento, se tornou um momento de agitação na turma.

As crianças que terminavam de lanche, iam ao banheiro para escovar os dentes. Depois disso, pegavam seus brinquedos, pois este dia da semana (todas as segundas-feiras) era o "Dia do brinquedo", onde cada criança traz um brinquedo de casa para compartilhar com os amigos. Neste dia, os momentos são mais livres, onde as crianças escolhem suas atividades em sala.

Depois que todos acabaram de lanche e estavam brincando na área dos centros de dramatização, mas sem utilizar nenhum objeto dos mesmos, a professora foi convidando algumas crianças para desenharem frutas, para a confecção do livro que faz parte do registro do projeto "Frutas" (projeto que aconteceu na semana anterior à observação). Enquanto foi acontecendo este rodízio das crianças por estas atividades, a professora ficou responsável pela confecção do livro, e sua auxiliar por brincar com as crianças e resolver as situações que foram aparecendo.

Depois deste momento, houve a arrumação da sala que foi proposta pela professora com o seguinte enunciado: "Eu quero ver quem é o super herói mais rápido a arrumar a sala!". No início, pareceu uma proposta lúdica interessante, mas as crianças começaram com uma competição tão exagerada que acabou em briga entre elas e uma criança saiu machucada. A maioria das crianças ficou agitada com toda essa confusão, e a auxiliar propôs uma mesa com massinha para as crianças se acalmarem. Depois de cinco minutos as crianças estavam bem mais calmas e aos poucos os pais foram chegando para buscá-las.

- **Segunda observação:**

Na manhã deste dia estava menos frio, e algumas crianças já chegavam com mais disposição para a escola. A professora e a auxiliar estavam arrumando a sala quando as crianças começaram a chegar. Elas relataram que é normal as crianças chegarem atrasadas, e acrescentaram que muitos pais têm a visão que na Educação Infantil a criança somente brinca, demonstrando desconhecimento do assunto e também colocaram que muitos dos pais acham difícil sair de casa no horário, pela dificuldade que os filhos têm de acordar cedo para se arrumarem.

Na roda inicial, a professora cantou a música "Bom dia" e entregou a chamada para a criança escolhida no momento, depois que a criança colocava a chamada ela ia até sua mochila e pegava o seu caderno (utilizado para comunicação entre as professoras e os pais) e a sua garrafa. A professora deu continuidade ao assunto "festa junina", conversando com as crianças sobre as características desta festa típica.

Depois deste momento, a professora ficou em uma mesa com o desenho livre e depois arrumou as cadeiras para fazer um "varal" de barbante para a confecção de bandeirinhas de festa junina para enfeitar a sala. As bandeirinhas tinham sido previamente recortadas pela professora, eram de jornal e as crianças não ajudaram em sua confecção apenas ajudaram na colagem no barbante. Todas as crianças ajudaram na organização e ficaram felizes quando terminaram e a sala ficou enfeitada.

Quando acabaram esta atividade a professora auxiliar se sentou com as crianças perto da porta e fez os combinados para a saída ao parque, como: não ir correndo, porque pode cair e machucar; os tipos de brincadeiras que podem ser feitos no parque, e enfatizou que brincadeira de luta não pode. Depois da ida ao parque a professora A voltou e ficou apenas a auxiliar brincando com as crianças no parque.

Na volta para a sala, as crianças tiraram os sapatos e deixaram do lado de fora da sala, e iam ao banheiro lavar as mãos e depois pegavam as lancheiras e se sentavam para lanchar. Como relatado pela professora, é de costume eles conversarem muito durante o lanche, criando uma agitação muito grande neste momento. Depois do lanche houve a higienização bucal e as crianças que já tinham terminado o lanche ficaram pela sala sem atividade nenhuma.

Depois que todos terminaram de lanchar a professora pegou o jogo de bingo matemático e todos os alunos jogaram. Este jogo consistia em sortear uma carta com certa quantidade de objetos desenhados e as crianças tinham que analisar se na sua cartela tinha

aquela quantidade sorteada. Na primeira e na segunda rodadas a professora sorteou para mostrar aos alunos como era o jogo, após isso cada criança sorteou uma vez. Algumas crianças já não estavam interessadas por esta proposta e a professora colocou em uma mesa um quebra cabeça, na outra mesa o jogo da memória dos opostos, e na última massinha com peças para modelar.

Quando chegou a hora de organizar a sala a professora apenas falou: "É hora de arrumar pessoal". Algumas crianças começaram a organizar os jogos que estavam usando, mas outras continuaram a jogar. Quando ela percebeu que poucas crianças estavam arrumando a sala ela falou um pouco mais alto: "Pessoal! Agora eu já falei que é hora de arrumar a sala". Como já estava quase no horário dos pais chegarem para buscar as crianças e a sala ainda estava toda desarrumada, a professora se alterou e gritou: "Pessoal, eu já falei que está na hora de arrumar a sala, vamos ajudar!". As crianças se assustaram e começaram a organizar o resto dos jogos. Enquanto isso, a auxiliar guardou os cadernos e garrafas das crianças. Logo depois os pais foram chegando para buscá-las.

- **Terceira observação:**

Quando cheguei à sala várias crianças foram me abraçar, demonstrando carinho pela minha presença em sua turma. As professoras estavam sentadas na roda esperando as crianças chegarem. A professora foi perguntando se as crianças tinham alguma novidade para contar aos amigos, várias crianças fizeram colocações. Enquanto isso, a professora auxiliar foi retirando os cadernos e garrafas das mochilas das crianças. Após isso, a professora iniciou a entrega das chamadas, cantando a mesma música "Bom dia", as crianças foram colocando suas chamadas e voltando para o lugar, depois de terminada a chamada a professora auxiliar foi convidando as crianças que estavam mais quietas para irem guardando as cadeiras e sentando perto da porta para irem ao parque.

Antes de sair a professora auxiliar conversou com as crianças sobre as regras do parque. E saiu fazendo a brincadeira "siga ao mestre", que consiste em copiar os movimentos do mestre, que cada hora é uma pessoa do grupo. Neste momento, o mestre foi apenas a professora auxiliar, e as crianças gostaram muito desta brincadeira. A professora A não foi ao parque com as crianças, deixando a auxiliar com essa responsabilidade. A professora foi conversar com a coordenadora, mesmo não sendo seu horário de orientação pedagógica.

Na volta para a sala, as crianças vieram fazendo a brincadeira "siga ao mestre" entre elas. Chegaram à porta da sala e tiraram os sapatos, foram lavar as mãos e pegaram as lancheiras para lanche. Depois do lanche houve a higienização bucal e as crianças que já tinham terminado o lanche ficaram pela sala sem atividade nenhuma. Somente depois disso que a professora A voltou da conversa com a coordenadora.

Quando todos já tinham terminado de lanche, a professora A pediu que eles pegassem os livros e almofadas que trouxeram de casa para a "Hora da História" (projeto que ela criou que consiste em contar as histórias que as crianças trouxeram de forma mais encantadora e lúdica). As crianças pegaram as almofadas para ficarem mais confortáveis e também seus livros. Houve uma votação para escolher quais livros seriam lidos naquele momento, as crianças escolheram dois. As crianças que não foram a favor dessas escolhas fizeram outra rodinha de contação de histórias e começaram a contar suas histórias escolhidas. A professora deixou com a justificativa que eles não estavam interessados por estas histórias.

A professora começou a contar a história fazendo algumas alterações na voz com a mudança de personagens, mas no meio da história ela se perdeu querendo explicar cada palavra e contexto que aparecia. As crianças foram ficando desinteressadas, e foram pegando outros livros, ou mudando para a rodinha das outras crianças que estavam contando histórias

também. Depois deste momento, houve o registro das histórias, cada criança faz o registro do livro que mais gostou. Esse registro consiste em a criança fazer um desenho da parte da história que ela mais gostou e fazer um comentário sobre o livro.

Após este momento, a professora A convidou uma criança de cada vez para fazer um desenho sobre a festa junina, tema que eles já estavam pesquisando desde a semana anterior. Cada criança se desenhou vestindo uma roupa de caipira. A professora A foi orientando os desenhos das crianças. Enquanto isso, a auxiliar brincava com as crianças no centro da dramatização e na construção. Depois disso, a professora A colocou os cadernos em cima da mesa e as garrafas para as crianças irem guardando nas mochilas. Após isso as crianças iam brincar de massinha até os pais chegarem.

- **Quarta observação:**

Na manhã deste dia estava muito frio e teve uma neblina forte, as crianças chegaram com preguiça e algumas até emburradas, ficou evidente que elas estavam com vontade de estar em casa em sua cama quentinha. A professora chegou junto com as crianças e pediu ajuda para arrumar as cadeiras na roda. As crianças pegaram suas cadeiras e se sentaram. A professora tentou animá-las, dando bom dia e as abraçando. Após isso, fez a chamada cantando a mesma música "Bom dia", e entregando as chamadas para as crianças. Neste dia teve outra apresentação da pesquisa sobre o nome da turma que é urso. A criança apresentou sua pesquisa e demonstrou grande domínio sobre o conteúdo, evidenciando que realmente participou da confecção daquele material. As crianças fizeram vários comentários sobre a apresentação, o material, e também sobre os animais.

As crianças ficaram agitadas depois desta conversa, e a professora com o objetivo de tentar continuar com o conteúdo e concentrar as crianças novamente, cantou a música "Boneca de lata", fazendo os gestos em cada momento da música. Logo depois disso, algumas crianças começaram a cantar outra música inventada por elas e a professora quis logo impedir a continuidade para não perder a concentração que ela havia conquistado com a música cantada por ela, mas não adiantou muito, pois as criança já voltaram a aquele alvoroço inicial. A professora ficou um pouco nervosa, e começou a cantar em um tom mais alto a música "Chavinha", para que assim pudesse continuar a conversa sobre festa junina. Depois de muito esforço ela conseguiu o silêncio que queria.

A professora A perguntou para cada criança o que ela mais gostava na festa junina, a maioria respondeu que gostava da pescaria, apenas três crianças responderam que gostavam das músicas e das comidas típicas. Com essa conversa a professora teve a ideia de confecciona um painel de festa junina como se fosse uma barraca de pescaria. As crianças ficaram empolgadas e já foram guardando suas cadeiras para começar a produção dos materiais. No entanto, a professora disse que não seria naquele momento que eles começariam a confeccionar os desenhos, seria apenas depois do parque e do lanche.

Para a ida ao parque a professora auxiliar foi à frente, sem explicar as regras e nem fazer combinado algum. Pelo caminho várias crianças correram e uma caiu e se machucou. A professora A ficou encarregada de cuidar desta criança e sua auxiliar foi com as demais crianças ao parque. Momentos depois a criança que se machucou volta ao parque, mas a professora A não, ela ficou preenchendo seu diário em sala.



Na volta para a sala, a auxiliar chamou as crianças para o portão e conversou com eles sobre sair correndo para a sala e citou o amigo que havia se machucado, por este motivo as crianças voltaram andando para a sala. Chegando lá, tiraram os sapatos colocando-os na porta e foram lavar as mãos. Depois disso, pegaram suas lancheiras e já foram se sentando. Neste dia o lanche foi um pouco mais tranquilo. A medida que iam terminando o lanche as crianças faziam a higienização bucal, e ficavam pela sala sem atividade nenhuma. Sem atividade específica as crianças ficaram entediadas e começaram a fazer brincadeiras que não eram adequadas para aquele momento, como correr pela sala brincando de pega-pega, que depois virou uma brincadeira de luta, onde uma criança se machucou.

A professora A mesmo percebendo toda aquela situação ficou estática, apenas falou para as crianças se sentarem no centro da construção, deixando somente sua auxiliar controlar todas as crianças. No início ela tentou apenas falar com as crianças para elas sentarem no centro da construção, mas duas crianças se sentaram. Ela percebeu que dessa forma não conseguiria alcançar seu objetivo, o de que todas as crianças sentassem para fazer o relaxamento. Para isso, ela criou uma situação lúdica onde eles eram ursos que estavam andando pela floresta, e ela foi caminhando pela sala bem devagar simulando que estava cansada. Neste momento várias crianças já a seguiam pela sala. Depois ela começou a procurar algo e falou: "Nossa, como eu queria achar uma caverna para eu descansar", e as crianças a imitaram. Ela continuou andando pela sala até chegar ao centro da construção, e neste momento todas as crianças já estavam participando da brincadeira. Chegando ao centro, ela falou: "Ai que bom que eu encontrei essa caverna, ela é um pouco apertada mais acho que vai ser bom nós descansarmos aqui". As crianças foram entrando como se a porta de entrada da caverna fosse realmente apertada. Já dentro da caverna as crianças deitaram e foram se acalmando, e uma delas disse: "Agora os ursos vão hibernar!", e todas as crianças começaram a fingir que estavam roncando.

Após esta brincadeira, a professora A foi convidando grupos de quatro crianças para desenharem os peixes da pescaria. A professora auxiliar colocou massinha com peças de modelar em uma mesa, e um quebra-cabeça em outra. E as próprias crianças se dividiram entre as mesas. À medida que as crianças iam terminando os desenhos dos peixes a professora A ia convidando mais crianças, e as que já desenharam se sentavam nas outras mesas.

Quando todas as crianças já haviam terminado de fazer os desenhos a professora A falou: "Arrumando a sala pessoal". Todos organizaram os brinquedos e a sala ficou arrumada rapidamente. A professora auxiliar pediu que cada criança pegasse uma cadeira para fazer

uma roda para que a professora A contasse uma história. A professora A foi para a roda quando todos já estavam sentados.

Ela tentou criar um clima para a leitura da história, cantou a música "E agora minha gente" e as crianças a acompanharam também cantando. Durante a história ela fez alterações na voz para a mudança de personagens, mas se preocupou mais em explicar os contextos, palavras e situações da história. Depois de pouco tempo, quase nenhuma criança estava prestando mais atenção na história, estavam com conversas e brincadeiras paralelas. A professora tentava continuar a história, mas não conseguia, pois a cada momento uma criança começava a falar algo e a professora resolveu não contar mais a história. A professora auxiliar colocou uma caixa com vários brinquedos, como: bonecos e bonecas; dinossauros; xícaras e pratos; animais em miniatura, entre outros brinquedos, para as crianças brincarem até os pais chegarem.

- **Quinta observação:**

Neste dia a professora A se atrasou um pouco, enquanto ela não chegava a auxiliar fez uma roda com as crianças e ficou conversando com elas sobre como foi o dia anterior em casa, e se elas tinham alguma novidade. Ela ficou relembrando as crianças que tinham que levantar o dedo para ter a vez de falar. Quando a última criança estava falando a professora A chegou, falou bom dia para todos e ela pediu que eles já fossem ao parque, para ela começar a construir o painel da festa junina no mural em frente a sala. A professora auxiliar foi convidando duas crianças por vez para guardar a cadeira e ir ao banheiro. Depois disso todas as crianças estavam esperando na porta para ir ao parque. A professora A abriu a porta e eles saíram correndo, não dando chance para a professora auxiliar fazer os combinados e nem de acompanhar as crianças. A auxiliar foi com as últimas crianças para o parque e se mostrou um pouco chateada com a atitude da professora A. No parque não brincou com as crianças, apenas ficou as observando.

Na volta para a sala as crianças foram andando e chegando lá tiraram os sapatos colocando-os na porta e foram lavar as mãos. Depois disso, pegaram suas lancheiras e já foram se sentando para lanche. O lanche não foi nada tranquilo, as crianças ficaram conversando demais e algumas ficaram muito agitadas, não deixando os colegas ao lado lancharem direito. À medida que terminavam o lanche as crianças faziam a higienização bucal, e iam ficando pela sala sem atividade nenhuma.

Depois que todos terminaram de lanche a professora convidou as crianças para se sentarem nas mesas que estavam divididas entre jogo da memória, desenho livre, e desenho para a festa junina. A professora A pediu para as crianças que estavam sentadas na mesa do desenho para a confecção do painel de festa junina desenharem as prendas que eles gostariam de ganhar na pescaria. As meninas em sua maioria desenharam princesas, bonecas, ursos e corda. Já os meninos desenharam cavalos, monstros e super-heróis.

Na mesa do desenho livre as crianças escreviam seus nomes atrás da folha do desenho. Em sua maioria, escreviam seus nomes sem a necessidade de auxílio, como a chamada que tem o nome de cada criança escrito. Na mesa do jogo da memória as crianças jogavam muito bem, se organizando sozinhas e resolvendo os conflitos entre si, sem a necessidade do apoio das professoras.

Quando chegou a hora de organizar a sala a professora A falou: "Todo mundo ajudando a guardar as coisas!". As crianças começaram a arrumar e a guardar o jogo e as caixas com giz. A professora auxiliar convidou as crianças para se sentarem no centro da

construção e colocou a caixa de brinquedos novamente para elas brincarem até os pais chegarem para buscá-los.

## OBSERVAÇÕES NA TURMA B:

### • Primeira observação:

No início da aula apenas a professora auxiliar estava em sala. Ela propôs que todos ajudassem a formar uma roda. Logo depois a professora B chegou animada, sorrindo e dançando, todas as crianças riram e a imitaram. Depois disso, elas voltaram aos seus lugares e a professora B perguntou se alguém tinha alguma novidade, e então, cada criança contou sua novidade ou algum acontecimento do seu dia ou em sua família.

Dando continuidade ao planejamento a professora fez a chamada que foi intitulada de “chamada musical”, que é realizada da seguinte forma, tem-se uma música principal, a “Boa tarde”, que possui uma melodia e um ritmo próprio. Nessa brincadeira a professora varia o ritmo da música entre: ópera, sertanejo, rock, música chinesa, axé, romântica, entre outras. A criança escolhe o ritmo que mais gosta ou que preferiu no momento. Após a chamada, foi colocado para o grupo as atividades que seriam realizadas no dia, como este dia era o "Dia do brinquedo", as atividades desenvolvidas foram mais livres.

Em seguida, a professora pediu para as crianças colocarem as cadeiras nas mesas e disse que podiam pegar seus brinquedos e irem aos centros que quisessem. As crianças foram se dividindo nos centros da sala, como: dramatização, construção, livre expressão e mesa de jogos. Na mesa de jogos a professora auxiliar colocou um jogo da memória, mas não se sentou com as crianças para brincar.

Na mesa da livre expressão as crianças puderam fazer desenhos livres, e a professora B estava nesta mesa observando e escrevendo os comentários das crianças sobre os desenhos. Enquanto isso, a professora auxiliar estava fechando o livro do projeto sobre as baleias, que é o nome desta turma - Jardim Baleia.

A professora começou a cantar a música "Hora de arrumar a sala" e no mesmo momento, as crianças pararam de brincar e começaram a organizar a sala. Apenas duas crianças não quiseram arrumar a sala e se sentaram no sofá do centro da dramatização. A professora B viu esta situação e foi conversar com as crianças, que por sinal haviam deixado o centro da construção muito bagunçado. A professora B achou justo que as crianças parassem de arrumar para que essas duas continuassem a arrumação do centro.

A medida que a sala foi ficando arrumada a professora pediu que as crianças se sentassem no centro da sala. Ela perguntou para as crianças se elas gostariam de ir lanchar na goiabeira, no mesmo momento elas aceitaram e adoraram a ideia. A professora então cantou a

música "Cai água da torneira" e as crianças foram ao banheiro lavar as mãos. Houve um pequeno tumulto, visto que no banheiro existem quatro pias e foram muitas crianças ao mesmo tempo lavar as mãos. Isso foi logo resolvido pela professora auxiliar que controlou a situação.

Depois de lavarem as mãos as crianças foram pegar suas lancheiras e se sentaram no centro da construção, como orientado pela professora B. Quando todos estavam prontos a professora reforçou os combinados com as crianças, como não correr na frente da professora, dar a mão para o amigo, jogar o lixo na lixeira, depois disso chamou as crianças para irem a goiabeira. Pelo caminho ela foi cantando várias músicas (Borboletinha, Coruja, Andar de trem).

Ao chegar à goiabeira, a professora auxiliar estendeu a toalha de piquenique e as crianças foram se sentando em volta da mesma. O lanche foi bem tranquilo e prazeroso, as professoras lancharam junto com as crianças, proporcionando um momento de maior integração entre eles. Após o lanche, as crianças jogaram os restos dos alimentos na lixeira e separaram as caixas de suco, entre outras embalagens para serem lavadas em sala, para reutilização posterior.

Na volta à sala, a professora auxiliar veio à frente da turma também cantando. Chegando à sala as crianças foram fazer a higienização bucal, e as outras esperavam no centro da leitura, lendo os livros. As crianças que terminavam a escovação já iam direto para o parque acompanhadas da professora regente. A professora auxiliar ficou em sala esperando as outras crianças terminarem a escovação.

As crianças brincaram livremente no parque, sendo solicitada a ajuda da professora B quando uma criança se machucou. Na volta para a sala, as crianças voltaram correndo e já foram ao banheiro lavar as mãos. A professora começou a organizar a roda final para uma conversa sobre as atividades do dia (se as crianças gostaram, do que elas gostaram ou não, etc.) e para a entrega dos cadernos e garrafas para serem guardados pelas crianças. Após este momento os pais foram chegando para buscá-las.

- **Segunda observação:**

Neste dia a auxiliar chegou à sala junto com algumas crianças e elas começaram a arrumar a rodinha juntas. A professora B chegou logo em seguida muito animada, passando certa agitação para as crianças. A professora B convidou todos para se sentarem na rodinha e conversou um pouco com eles sobre as novidades que eles tinham para contar. Em seguida, fez uma votação com as crianças para decidir qual seria a chamada do dia, a maioria votou na opção “Caça a Chamada”. Esta brincadeira consiste em procurar as chamadas que foram escondidas pela sala, colocá-las no quadro de chamada, e sentar na roda o mais rápido possível, as crianças que ainda não encontraram a sua chamada se ajudam.

Enquanto a professora escondia as chamadas a auxiliar distraia as crianças cantando várias músicas, como "Casinha", "Coruja" e "Borboletinha". Após este momento, a professora B deu a largada para a caçada. Foi aquele alvoroço, as crianças sorrindo e procurando com um rostinho de curiosidade e expectativa, e quando encontravam e reconheciam o nome escrito em sua chamada ficavam felizes e iam logo colocar a chamada no quadro. Rapidamente várias crianças já encontraram suas chamadas e se sentaram. Todos ficaram felizes por terem conseguido encontrá-las.

Depois deste momento de descontração a professora B mostrou o livro pronto sobre o projeto do nome da turma, que é Baleia. Todos ficaram encantados por verem seus desenhos no livro, e faziam comentários como: "Olha tia, essa baleia fui eu que fiz!"; "Eu que pintei o mar desta página". Posteriormente, a professora B iniciou o tema festa junina com eles, perguntando quais os tipos de comidas que existiam nesta festa típica, que trajes as pessoas usavam e também comentou o porquê se usa esses trajes nesta festa, perguntou também sobre as brincadeiras que se costuma encontrar nelas, além de falar sobre as músicas.

Ela iniciou esta conversa para introduzir a temática sobre as comidas típicas e fez uma lista no quadro da sala com as comidas que as crianças mais gostavam. Desta lista as crianças votaram em dois quitutes para serem feitos na cozinha experimental. O milho cozido e o cachorro quente ganharam a votação. A professora B combinou com as crianças que no próximo dia eles cozinhariam o milho e fariam o cachorro quente. As crianças ficaram muito animadas.

Para esta tarde a professora B trouxe vários CDs com músicas de festa junina para as crianças escolherem que música elas gostariam de dançar no dia desta festa típica na escola. Enquanto várias crianças ouviam as músicas, outras quiseram brincar nos centros. A professora B deixou livre para as crianças circularem nos centros da dramatização, da

construção, da leitura e da livre expressão, além de quem quisesse continuar ouvindo as músicas para escolher.

Os meninos foram em peso para o centro da construção, ficando apenas dois ouvindo as músicas e um quis desenhar. Várias meninas foram para o centro da dramatização, sendo que três continuaram a ouvir as músicas e duas foram para o centro da leitura. Depois de um tempo a professora B propôs que as crianças mudassem de atividade, e elas realmente buscaram outro interesse na sala. A auxiliar ficou com as crianças ouvindo as músicas e escolhendo junto com elas. Até que chegou a uma que todas as crianças que estavam naquela atividade gostaram, assim, a auxiliar pediu atenção de todos da turma para ouvirem e aprovarem a música. As crianças gostaram e já começaram a dançá-la, cada uma inventando um passo novo.

Após este momento, a professora B começou a cantar a música "Hora de arrumar a sala", e no mesmo instante as crianças começaram a guardar os brinquedos e também a ajudaram a cantar. Quando ela percebeu que a sala já estava arrumada cantou a música "Cai água da torneira", de forma bem animada e puxando uma criança para dançar. As crianças foram para o banheiro lavar as mãos e na volta já pegavam suas lancheiras e se sentavam no tapete do centro da construção.

Quando todos já estavam sentados a professora cantou a música "Chegou a hora de lanchar" com o coro das crianças no fundo. Em seguida, ela começou a convidar algumas crianças para as mesas. Parecia que ela pensava um pouco na hora de convidá-las, fiquei curiosa e perguntei por que ela convidava uma criança por vez. Ela disse que no último mês estava tentando desta forma, pois algumas crianças estavam criando certa confusão na hora do lanche atrapalhando as outras para lancharem. E disse que separando essas crianças o lanche se tornava mais tranquilo e todos conseguiam lanchar melhor, inclusive as próprias crianças que causavam a confusão.

As crianças que terminavam de lanchar faziam a higienização bucal, após isso iam para o centro de leitura para esperarem os amigos terminarem para todos irem ao parque juntos. Quando todos estavam prontos a professora auxiliar os convidou para irem a porta de saída e lá reforçou os combinados a respeito das saídas de sala, como não correr na frente da professora, não empurrar o amigo, entre outras. A professora B acompanhou as crianças no horário do parque também.

No momento de voltar para a sala a professora gritou no parque: "arco íris", e todas as crianças da turma foram correndo para o portão. Perguntei como era essa brincadeira, e ela disse que no início do ano teve muita dificuldade em trazer as crianças do parque de volta



para a sala e para driblar este problema inventou a brincadeira dos espiões, onde ela disse que conversou com as crianças e disse que eles eram espiões do jardim e que os espiões tinham códigos secretos, que nenhuma outra turma poderia saber o que era, e as crianças escolheram um código secreto para voltar do parque e a regra do código era sempre ser obedecido e nunca contar para ninguém. Esta estratégia deu tão certo que ela também aplicou novos códigos para outras situações como sentar na rodinha, beber água e para ter silêncio na hora de falar.

Chegando à sala as crianças foram lavar as mãos e em seguida foram ajudar a arrumar a rodinha final. Nesta roda a professora conversou sobre as atividades do dia, colocou a música escolhida para a festa junina novamente para as crianças irem se habituando a ela e cantou a música "Agora eu vou convidar" para as crianças irem guardando seus cadernos e garrafas, ela foi convidando duas crianças por vez. Neste momento alguns pais já estavam chegando para buscar às crianças.

- **Terceira observação:**

Esta tarde começou um pouco confusa, pois um aluno não queria ficar na escola de forma alguma. Ele estava chorando muito e se jogando no chão, mas o pai foi firme em sua decisão dizendo que ele precisava trabalhar e que o filho ficaria na escola. A criança não se contentou com isso e ficou mais revoltada ainda. Como a professora B ainda não havia chegado, a auxiliar teve que contornar a situação toda sozinha, além de dar atenção as outras crianças que já estavam em sala. Ela tentou conversar com a criança, mas ela não aceitava nada que ela dizia. Então, a professora auxiliar pediu as outras crianças que a ajudassem a fazer a roda.

Depois de uns dez minutos a professora B chegou à sala, e a auxiliar saiu com o aluno para ele se acalmar. A professora B sentou na roda e logo as crianças a acompanharam. Algumas meninas se mostraram preocupadas com o amigo, e a professora as tranquilizou dizendo que ele ficaria bem e já iria voltar para a sala. Para tirar o clima pesado que estava na sala a professora B começou a cantar a música "Boa Tarde" de forma bem animada, as crianças a acompanharam na cantoria. Em seguida, ela perguntou se alguém tinha uma novidade para contar, apenas quatro crianças levantaram o dedo, e uma por vez fez a sua colocação.

Após isso, a professora mostrou sacolas de supermercado e perguntou quem lembrava o que eles tinham combinado de fazer naquele dia. A maioria das crianças começou a falar: "É milho", "Vamos cozinhar"; "Eba! O cachorro quente é hoje!". A professora afirmou as colocações das crianças e foi tirando os alimentos das sacolas. Primeiramente, ela mostrou a espiga de milho fechada para as crianças conhecerem como o milho é colhido, e pediu a ajuda delas para descascá-lo, as crianças foram ajudando a puxar a palha e foram fazendo comentários e a professora estava anotando-os. Ela também mostrou as salsichas, os pães e o molho que eles iriam preparar.

Neste momento a auxiliar chegou com o aluno bem mais calmo e ele se uniu as outras crianças. A professora B pediu que todos guardassem as cadeiras e fossem lavar as mãos. Depois de todos prontos a professora reforçou os combinados com a turma como: não sair correndo, andar junto com a sua turma, na cozinha se fica sentado, fala se baixo, pois é um lugar pequeno e todos vão ajudar de alguma forma, não precisa ninguém empurrar ou puxar os amigos, enquanto ela falava, ela também ia distribuindo os alimentos para as crianças ajudarem a levá-los até a cozinha. Em seguida, eles saíram rumo a cozinha. Chegando lá, as crianças já se sentaram envolta da mesa segurando os ingredientes.

Antes de começar a cozinhar as crianças colocaram as toucas. A professora B foi convidando as crianças que estavam com os milhos para ela irem lavá-los, com a professora auxiliar na pia. Depois disso, as outras crianças foram lavar as salsichas. A professora B pegou uma panela grande e as crianças foram colocando os milhos lá dentro. A professora então questionou, se eles iriam cozinhar se ela colocasse a panela daquela forma no fogão, algumas crianças disseram que sim, outras disseram que faltava água, uma completou a ideia dizendo que quando a foi a praia e comeu milho, na panela tinha água. A professora afirmou a ideia e pediu a ajuda de duas crianças para encherem a panela com água, elas foram medindo a quantidade por meio de um canecão e perguntaram para a professora se estava bom, a professora pediu que todas as crianças olhassem o conteúdo da panela e dissessem se já estava bom de água. A maioria disse que não, porque tinha um monte de espigas fora da água ainda, então as meninas continuaram a encher a panela com água. A professora depois checou se estava tudo certo e colocou a panela no fogo.

Em seguida, a professora mostrou as salsichas e eles contaram quantas salsichas tinham lavadas e quantas crianças tinham na cozinha. As crianças perceberam que precisaria lavar mais três salsichas para que todos pudessem comer, depois disso a professora pediu que a auxiliar lavasse o resto do pacote para outras pessoas também comerem. A professora disse que como o tempo era muito pouco para esta atividade do dia, ela comprou o molho já pronto e mostrou para as crianças, mas explicou que também existem outras formas de fazer este molho. Depois de todos os procedimentos da receita a professora B foi com as crianças para a sala e a auxiliar ficou organizando a cozinha.

Chegando à sala, a professora dividiu as crianças entre o centro da dramatização, o da construção e de livre expressão. Nos dois primeiros centros as crianças brincaram livremente e no último a professora propôs que as crianças fizessem o registro da experiência culinária, onde elas desenhariam a parte que mais gostou e a professora registraria um comentário delas sobre esta vivência. Depois de todos terminarem os registros, a professora começou a cantar a música "Hora de arrumar a sala", para as crianças começarem a organizar a sala.

Quando a professora viu que a sala estava arrumada ela parabenizou a todos que ajudaram a arrumá-la, e cantou a música "Cai água da torneira", em seguida as crianças foram correndo lavar as mãos. Na volta do banheiro elas pegavam as lancheiras e se sentavam no centro da construção para a professora reforçar os combinados com a turma, e cantou a música "Preste atenção" e foi convidando duas crianças por vez para cada mesa. Ela serviu milho e cachorro quente para as crianças neste momento. O lanche foi bem tranquilo. Depois do lanche as crianças foram fazer a higienização e as que já terminavam se sentavam no

centro da leitura. Depois que uma quantidade expressiva de crianças já estavam no centro da leitura, a professora B as convidou para irem ao parque, enquanto isso a auxiliar ficou com as crianças restantes.

No momento do parque as professoras ficaram observando as crianças e mediando situações de conflito entre as crianças. Na volta para a sala a professora gritou o código secreto "arco-íris" novamente e as crianças já foram correndo para o portão. Chegando à sala elas foram direto ao banheiro para lavarem as mãos, e em seguida foram ajudar a arrumar a rodinha final. Nesta roda a professora conversou sobre as atividades do dia, e as crianças disseram que adoraram comer o milho e o cachorro quente, e que foi muito bom ir para a cozinha. Depois desta conversa a professora cantou a música "Agora eu vou convidar" para as crianças irem guardando seus cadernos e garrafas, ela foi convidando duas crianças por vez. Neste momento alguns pais já estavam chegando para buscar às crianças.

- **Quarta observação;**

Neste dia as crianças chegaram um pouco agitadas, pois estava calor. No momento da roda a professora e a auxiliar estavam presentes, e as crianças foram chegando retirando o caderno e a garrafa da mochila e se sentando na roda. A professora deu início a aula perguntando se alguém tinha alguma novidade para contar aos amigos, várias crianças quiseram fazer comentários.

Após este momento, a professora B deu continuidade a hora da rodinha começando a chamada com uma brincadeira intitulada “Super Heróis e Princesas”. Nesta brincadeira, a professora sorteia uma das chamadas e diz que aquela princesa ou super-herói está estudando na sala, ou que logo vai chegar, o que gera nas crianças muito entusiasmo e risadas. Quando a criança vai pegar a chamada a professora pergunta a todos da sala se ali está mesmo escrito o nome da criança ou da princesa/super-herói dito anteriormente, dessa forma as crianças vão identificando o próprio nome e o das outras e também diferenciando as letras. Quando todos já tinham recebido a sua chamada, a professora B cantou a música "Boa tarde" e falou para cada criança dar um abraço em todos os amigos e falasse algo gentil para eles. Este foi um momento muito interessante na turma, pois as crianças se mostraram bastante carinhosas e pude observar a interação da turma.

Depois disso a professora conversou sobre a atividade do dia, que seria a construção do painel da festa junina, que consistia na confecção de um espantalho e de milhos. Em seguida começou a convidar as crianças para guardarem as cadeiras e irem para os centros que quisessem. Grande parte das meninas foi para o centro da dramatização e todos os meninos foram para a construção, apenas cinco meninas ficaram no centro de livre expressão.

A professora B foi com essas cinco meninas no quarto da sucata (lugar onde são depositados materiais recicláveis para a confecção de trabalhos, projetos, entre outros) procurar materiais para a confecção do espantalho e dos milhos. Enquanto isso na sala, a professora auxiliar e as outras crianças continuavam a brincar. Quando a professora B e as crianças voltaram, elas trouxeram várias caixas e garrafas para a confecção do painel, todas as crianças quiseram participar desta atividade, então a professora pediu que eles se sentassem nas mesas que ela já iria distribuir os materiais. A mesa maior ficou para a confecção do espantalho e as menores para a confecção dos milhos.

Para os milhos foram usadas garrafas e rolos internos de papel higiênico, eles foram pintados de amarelo e depois as crianças fizeram bolinhas de papel crepom e as colaram. Para o espantalho as crianças pintaram as caixas de marrom para as partes do corpo dele, o rosto

foi feito com uma bandeja redonda. A roupa foi feita de retalhos de tecido. Depois de tanto trabalho as crianças já estavam cansadas e com fome, então a professora disse para eles irem lavarem as mãos para lancharem. Em seguida as crianças foram se sentando nas mesas limpas, e a auxiliar foi limpando as outras para elas lancharem. O momento do lanche foi tranquilo. Depois do lanche as crianças foram fazer a higienização bucal e as que já terminavam se sentavam no centro da leitura.

Depois que todas as crianças ficaram prontas para sair, a professora as convidou para ir ao parque. Neste período do dia a professora B ficou sozinha no parque com as crianças, enquanto sua auxiliar ficou organizando a sala e montou o painel com os materiais que já estavam prontos. No parque a professora ficou observando as crianças brincarem. Para voltar para a sala, a professora chamou: "Jardim Baleia para o portão". Muitas crianças foram para o portão, mas três resistiram a ir para a sala, e saíram correndo pelo parque para se esconderem.

A professora levou a maioria das crianças para a sala e fingiu que não viu essas crianças correndo, deixou-as no parque enquanto isso, eu fiquei as observando. Quando elas perceberam que a professora delas não estava mais no parque ficaram assustadas e foram correndo para a sala e bem perto do portão a professora B estava escondida as esperando. No momento em que elas passaram a professora deu um susto nelas e elas ficaram dando risada, mas depois a professora se abaixou e conversou muito sério com as crianças, ela lembrou as regras da turma e disse que elas não deveriam mais fazer isso. Na volta para a sala, as crianças foram correndo e já entraram no banheiro lavar as mãos.

A professora B começou a organizar a roda final para conversar sobre as atividades do dia e organizar o material com as crianças. Ela também aproveitou o momento para relembrar as regras da turma e enfatizou que todos devem respeitar essas regras. Depois desta conversa a professora cantou a música "Agora eu vou convidar" para as crianças irem guardando seus cadernos e garrafas, ela foi convidando duas crianças por vez. Em seguida falou para as crianças guardarem as cadeiras e sentarem nas mesas, pois ela iria colocar massinha para eles brincarem até os pais chegarem para buscá-los.

- **Quinta observação:**

No início da tarde estava um tempo nublado e até um pouco frio. As crianças chegaram à sala algumas muito falantes e outras mais quietas. Como de costume, elas foram pegando seus cadernos e garrafas, e foram se sentando na roda, enquanto a professora B recepcionava as outras crianças que ainda estavam chegando. Neste dia, duas crianças chegaram chorando, estavam mais carentes e precisando de uma atenção maior. Então, a professora B se sentou na roda com as duas em seu colo e foi conversando com elas, até que conseguiu acalmá-las e deu continuidade ao momento da roda. As duas crianças se sentaram perto de uma amiga em comum.

A professora B ficou em pé e começou a cantar a música de “Boa Tarde” em um ritmo mais animado, foi andando pela roda e pegando algumas crianças para dançar. Foi a maior agitação, todas as crianças se levantaram e começaram a cantar e a dançar. Quando a música acabou, as crianças quiseram cantar novamente, e assim aconteceu, elas cantaram e dançaram na roda e pela sala. Quando se sentaram, todos estavam ofegantes, então a professora propôs que todos bebessem água e voltassem para a roda.

Dando sequência a professora B fez a chamada “Presente ou Ausente”. Nesta chamada, ela mostrava uma chamada de cada vez, sem falar o nome da criança, e perguntava se essa criança estava presente ou ausente. Sem demora, as crianças respondiam e apontavam para a criança escolhida ou falavam o seu nome. Depois de terminar a chamada a professora iniciou uma conversa sobre as férias que estavam chegando. As crianças participaram muito nesse momento contando o que fariam nas férias, se iriam viajar, ou contando para onde elas gostariam de ir. Elas soltaram a imaginação, então a professora aproveitou este gancho e propôs que as crianças fizessem desenhos desses lugares, onde elas gostariam de ir ou já sabia que iriam. Ela pediu que as crianças guardassem as cadeiras nas mesas e se sentassem.

A auxiliar foi distribuindo as folhas para as crianças que se apressaram em começar o desenho. Depois de o desenho pronto a professora escrevia o comentário que a criança fez sobre o lugar de suas férias. Em seguida, as crianças iam para outra mesa onde se encontrava a auxiliar para ajudar elas passarem anilina com água no desenho para ele ficar com um efeito diferente. À medida que as crianças foram terminando os desenhos elas foram para os centros da sala como: o da dramatização, o da construção e o da leitura, e a professora B também colocou em uma mesa um jogo da memória.

Após este momento, a professora B começou a cantar a música "Hora de arrumar a sala", e as crianças começaram a guardar os brinquedos e também a ajudaram a cantar.

Quando ela percebeu que a sala já estava arrumada cantou a música "Cai água da torneira", bem baixinho e as crianças que perceberam a música foram ao banheiro lavar as mãos, as outras aos poucos perceberam o comando. As crianças foram para o banheiro lavar as mãos e na volta já pegavam suas lancheiras e se sentavam nas mesas.

O momento do lanche foi bem agitado, pois dois alunos ficavam distraído os amigos, e fazendo palhaçadas para eles. A professora B conversou várias vezes com eles e pediu para eles pararem com aquelas atitudes. Porém, eles não pararam e a professora B mudou os dois alunos para outras mesas. Depois disso o momento do lanche ficou mais calmo. As crianças foram terminando de lanche e foram escovar os dentes e depois para o centro da leitura. A professora logo chamou as crianças para irem ao parque. Neste dia ela entrou na brincadeira deles e se transformou em uma princesa que os monstros e monstrixas raptaram e a levaram para a prisão e as heroínas e os heróis tinham que ajudá-la. E foi a maior diversão para as crianças e também para a professora, que riu em vários momentos com os comentários das crianças.

Na volta para a sala a professora gritou: "Dúvido que as crianças do jardim baleia consigam me pegar!" e começou a correr pelo parque até conseguir a atenção de várias crianças e depois foi para a sala. E todas as crianças da turma foram mesmo para a sala. Quando elas chegaram à sala foram ao banheiro lavar as mãos e já foram ajudar a organizar a roda final.

Neste momento a professora B foi convidando as crianças bem rapidamente para guardarem seus cadernos e garrafas para elas poderem fazer uma brincadeira de teatro. Quando todos já tinham organizado seus pertences a professora B disse para todos se sentarem que cada um agora iriam inventar um personagem, que unidos se tornariam uma história e depois iriam encená-la. Algumas crianças não sabiam o que era encenar, e a professora B explicou e que seria. Cada aluno disse que personagem gostaria de ser, e surgiram muitos personagens inusitados, como: uma padeira; um homem pescando; um professor muito bravo; um piloto de carro; um porco; um gatinho e muitos heróis e princesas. As crianças foram improvisando e criando as falas nos seus momentos, e elas se divertiram muito a cada nova fala que o amigo dava. Este momento lúdico foi de grande descontração para as crianças, além de encorajá-las e se expressar em público sem medo de serem repreendidas. Muitos pais já esperavam na porta assistindo ao teatro das crianças.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como base o referencial teórico sobre o brincar e o lúdico, e as observações em sala, para analisar os objetivos específicos levantados. Esta pesquisa procura compreender como os professores veem o lúdico e o brincar, e como estão aplicando esses conceitos em sala de aula. Se eles percebem o lúdico e o brincar como uma estratégia pedagógica ou apenas como uma forma de diversão para os alunos. Para tanto foram consideradas as observações de cinco aulas de cada uma das turmas de Jardim, totalizando dez aulas observadas e também a análise das respostas dos questionários aplicados para as professoras regentes das turmas.

Lembrando que minha visão a respeito da escola, do método e das professoras, não esteve somente presente no período de observações descrito nesta pesquisa, já que faço parte do quadro docente desta escola há um ano e meio. Dessa forma, essa análise vai para além do período das observações feitas nessas determinadas turmas, implicando no aprofundamento da minha visão enquanto pesquisadora.

#### **4.1. Análise dos questionários realizados pelas professoras e das observações realizadas em sala:**

De acordo com as informações anteriores, foi aplicado um questionário para duas professoras da Educação Infantil, do nível Jardim (crianças com 3 anos e meio a 5 anos). O questionário era constituído de oito perguntas abertas, tendo como referência os objetivos específicos desta pesquisa.

##### **4.1.1. Quanto à formação das professoras:**

Como citado anteriormente, a professora A, participante da pesquisa, tem como formação inicial Normal Superior com habilitação em Educação Infantil, e tem vinte anos de experiência nesta área. A professora auxiliar da turma A tem como formação o Nível Médio e tem experiência de três anos em sala de aula nesta escola. A professora A já trabalhou em várias instituições, mas o que mais chamou sua atenção nesta escola foi a metodologia, deixando claro que ela é muito rica e que foi isso que a motivou a procurar a instituição para desenvolver o seu trabalho como professora.

A outra professora participante da pesquisa, a professora B, estava se formando em Pedagogia e tem cinco anos de experiência na Educação Infantil. A professora auxiliar desta turma está cursando Pedagogia, e tem dois anos de experiência também na Educação Infantil. A professora B já trabalhou em duas outras escolas, mas o que chamou sua atenção para esta instituição foi também a metodologia acrescentando que o que mais lhe agrada nela é “o respeito à criança e à infância na sua essência, com todas as suas características fundamentais, como a curiosidade, a espontaneidade, o movimento, a emoção e a brincadeira, dentre outras”.

A metodologia da instituição é realmente bem diferenciada das outras escolas, principalmente, em comparação ao ensino tradicional. Como referenciado anteriormente, a metodologia da escola é baseada na educação humanista, que tem um olhar respeitoso a toda expressão da criança. Esta metodologia se baseia em quatro pilares, que são: o movimento, o emocional, o científico e a ludicidade, que são trabalhados diariamente com as crianças através das atividades desenvolvidas nos diversos espaços da escola: nos centros, dentro da sala de aula e nos espaços livres na escola como um todo.

Com relação à formação lúdica, a professora A traz que sua formação foi bastante ampla e rica, e com diversas atividades lúdicas específicas como exemplos práticos para servirem de subsídio para a sua prática pedagógica em sala de aula. Para a professora B sua formação foi bem completa, visto que durante seu curso buscou as disciplinas que forneceriam maior subsídio para sua atuação na área que escolheu - a Educação Infantil. Em relação à ludicidade, ela afirmou que recebeu formação específica em diversas disciplinas durante seu curso e as citou.

Pode-se constatar que as duas professoras não encontraram lacunas em sua formação, além de elas a classificarem como sendo boa e completa. Como não se teve acesso ao currículo da formação de cada professora, a análise com relação às lacunas na formação das professoras não pôde ser realizada, dessa forma, não tem como definir se o embasamento que elas possuem está ligado à formação inicial ou então, a ampla vivência que elas possuem na Educação Infantil.

No caso da professora A, o fato de ela ter recebido muitos exemplos práticos de como utilizar o recurso lúdico a ajudou a ter essa segurança com relação a este quesito em sua formação. Já para a professora B, que sempre quis trabalhar na Educação Infantil, e buscou embasamento teórico em seu curso de Pedagogia para poder desenvolver seu trabalho de forma consistente, fica claro em seu discurso e também em sua postura, tanto com as crianças quanto com os pais que ela tem plena segurança em sua prática.

#### 4.1.2. Quanto à importância dada a ludicidade na sala de aula:

A professora A acredita que a importância do lúdico está na aprendizagem que ele proporciona as crianças, pois ela acredita que as crianças aprendem com a brincadeira. Esta professora disse que sempre busca atividades que envolvam o lúdico para proporcionar as crianças novas experiências. No entanto, durante o período de observação na turma A, a professora não criou muitos momentos lúdicos dentro das atividades propostas por ela, pelo contrário ela orientava as crianças para a próxima atividade apenas falando o que seria feito. Somente em um dia da observação ela tentou criar um momento lúdico quando contou uma história, mas ela explicava demasiadamente as palavras que apareciam e também as situações da história, e as crianças logo perdiam o interesse na narrativa e buscavam outras atividades, por mais que ela as chamasse de volta para a roda elas não voltavam, assim, sem atenção das crianças ela não conseguia terminar de contar a história.

A professora B acredita que a ludicidade é extremamente importante para o desenvolvimento infantil dizendo que: “a ludicidade trás a criança por completo para dentro da atividade, a mobiliza integralmente para a realização da proposta”. O período de observações na turma B foi bastante confirmador dessas concepções da professora, onde pude ver que ela realmente faz o que está em seu discurso e acredita plenamente nele. Quando ela chega à sala traz uma energia muito positiva, e as crianças olham para ela e já sorriem, pois sabem que está chegando alguma novidade.

Dessa forma, percebe-se que as duas professoras têm conhecimento sobre a importância do lúdico na sala de aula, mesmo que uma delas não utilize essa estratégia de ensino em sua prática pedagógica. Surge uma questão analisando este contexto, por que a professora A não utiliza a ação lúdica em sua prática? O primeiro aspecto a ser considerado é que as atividades lúdicas são mais trabalhosas tendo em vista que necessitam de um planejamento prévio específico para que a atividade tenha resultado positivo. Ou então, mesmo ela tendo conhecimento teórico a respeito do assunto, ela não consegue aplicar as atividades de forma lúdica, não utilizando a ludicidade como uma estratégia de ensino, e nem como recurso pedagógico, não conseguindo alcançar os objetivos das atividades em que se utiliza dele, como o exemplo da contação de uma história.

Em oposição a essa prática esta a professora B, que utiliza o lúdico como estratégia de ensino e também como um recurso em suas aulas, e de acordo com ela, consegue alcançar melhores resultados utilizando esse meio do que se em suas aulas não existisse essa possibilidade de prática.

#### **4.1.3. Quanto à frequência e objetivos que as professoras propõem jogos e brincadeiras em sala de aula:**

A professora A afirmou que utiliza várias brincadeiras todos os dias e que duas vezes na semana realiza atividades matemáticas, como jogos com os conteúdos a serem trabalhados, que têm como objetivo trabalhar regras, concentração e socialização. Disse também que sempre coloca em seu planejamento atividades que envolvem o lúdico. Como já explicitado, esta atitude não foi observada em suas aulas com a frequência em que ela descreveu.

Durante o período das observações, as crianças não utilizaram os centros de dramatização, construção e nem o da leitura como deveriam ser utilizados, elas apenas usaram o espaço físico destinado a estes locais, não manipulando nenhum dos brinquedos, jogos e livros dos respectivos centros. Para os dias em que observei a turma, a professora A planejou apenas atividades que foram destinadas as mesas, como: jogos (quebra-cabeça; memória e bingo matemático); desenhos (livres; sobre os livros lidos em sala; para confecção do material do livro das frutas e também do painel sobre a festa junina) e massinha (com e sem brinquedos para modelar).

Com isso, pode se constatar que mesmo o profissional recebendo boa formação acadêmica na área, e trabalhando em um local que propicie essa prática pedagógica mais prazerosa, tanto com recursos físicos (no tocante aos jogos, brinquedos, mobiliário, entre outros) quanto com uma ideologia (com relação a metodologia da escola, e as concepções que as embasam), a prática desse profissional vai depender de suas concepções pessoais e profissionais a respeito do referido assunto, que neste caso é o lúdico. Vai depender se ele realmente acredita que essa prática é eficaz e que produz resultados positivos.

Segundo a professora B ela propõe brincadeiras em todos os momentos do dia, desde a hora da chegada até a forma como eles vão se despedir, e que sempre planeja atividades de fundo lúdico com objetivos variados como "desenvolver conteúdos, conduzir atividades, promover valores como cooperatividade, autonomia, socialização, além de momentos em que as crianças brincam por brincar, que por si só, sem uma intencionalidade determinada já é carregado de aprendizagens e imensamente rico".

Algo que foi fácil observar na prática da professora B é a utilização da ação lúdica não só como um recurso, que deixaria suas aulas mais divertidas, mas como uma estratégia pedagógica para realizar o seu trabalho, conseguindo com que as crianças sintam prazer em ir a escola, em aprender, em se expressar de forma livre e criativa. Ela percebe grandes

mudanças nas crianças com relação ao desenho, a forma de se expressar, ao vocabulário, respeito as regras, cooperação entre as crianças e a postura frente a conflitos. Mudanças essas que ela atribui a ludicidade, pois ela a vê como uma forma diferenciada de interagir com as crianças, colocando o professor em outra posição dentro da sala, assumindo uma postura de mediador, e provocador da curiosidade das crianças, quando ele as deixa vivenciarem e explorarem as diferentes situações e objetos.

#### **4.1.4. Quanto à conceituação de jogos e brincadeiras:**

Para a professora A, a principal diferença existente entre os jogos e as brincadeiras é que: “os jogos são brincadeiras com regras que exigem maior concentração, e que as brincadeiras são momentos descontraídos que a criança realiza”. Essa concepção de jogo vai de encontro com os autores Carvalho et al. (2005) que acreditam que o jogo é o conjunto de brincadeiras que envolvem regras já pré-estabelecidas. Este entendimento fica claro em sua prática quando ela propõe o jogo “Bingo matemático”, onde ela ficou junto com as crianças explicando e pontuando as regras e como elas deveriam jogar.

As frases mais frequentes no momento em que as crianças estavam jogando foram: “Vamos lá gente, prestem atenção”; “Acho que ele não está lembrando como se joga!”; “Todo mundo tem que prestar muita atenção, para não perder”; “Ninguém quer perder, né?”. Além de não deixar as crianças experimentarem novas formas de jogar aquele jogo, ela ficou motivando-os a uma competição desnecessária. Atitude esta que também ficou evidenciada em outros momentos das observações, caracterizando algo extremamente negativo para o desenvolvimento das crianças, visto que a sociedade capitalista já estimula esta atitude em demasia através do consumo, e estimular este modo de agir desde tão cedo é completamente dispensável.

Com relação ao conceito de brincadeira, a professora A definiu ser “momentos descontraídos que a criança realiza”. Na percepção da professora A, a criança brinca sem a intenção de aprender, mas tem como consequência o aprendizado vivenciado na brincadeira. Esta visão das brincadeiras vai de encontro à concepção de Curtis (2006) que trabalha com a ideia de a brincadeira ser “uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada.” (Curtis, 2006, p. 39).

Segundo a professora A, ela brinca junto com seus alunos em vários momentos da rotina, mas não os especificou. Porém, em oposição a esta resposta vieram as aulas que observei. Como já especificado, não existiram muitas atividades lúdicas na turma vindas da

professora A na semana de observação, esta atitude apareceu com maior evidência nas ações feitas pela professora auxiliar da turma, que em vários momentos teve a ideia de propor brincadeiras para conduzir a turma ao objetivo que ela queria alcançar. Em um acontecimento específico que ocorreu na turma, a atuação da professora auxiliar foi muito mais eficaz do que a ação da professora A, que apenas ficou olhando a situação (como descrito na página 73).

Neste momento, a atitude da professora auxiliar, que possui o Ensino Médio como formação, possibilitou atingir o objetivo proposto pela professora A – o de realizar uma atividade de relaxamento – para tanto ela utilizou uma estratégia lúdica conseguindo a atenção e concentração das crianças. Visto que a professora A possui conhecimento a respeito da ludicidade e explicitou em seu questionário que recebeu formação lúdica, fica difícil compreender porque ela não utiliza esta estratégia com frequência em sala de aula, já que ela considera esta atividade importante para o desenvolvimento infantil. Ficou evidente que ela apenas tenta utilizar esta estratégia lúdica de ensino nos momentos em que conta histórias para as crianças, que dessa forma, se torna mais um recurso pedagógico do que uma estratégia de ensino. Já a professora auxiliar utiliza a ação lúdica com mais frequência em sua prática, com seu olhar mais aguçado para direcionar e resolver situações através dela.

A professora B, com relação à diferença entre os jogos e as brincadeiras, afirmou que não percebe muitas diferenças, e coloca que a principal está mesmo no nome. Ela justifica esta posição visto que tanto os jogos como as brincadeiras possuem regras, promovem a ludicidade e podem ser instrumentos do fazer pedagógico diário. Realmente se torna um pouco confusa esta diferenciação conceitual que é confirmada por vários autores, como Brougère (2006) que afirma que em cada cultura tem uma definição para o jogo e o brincar; Moyles (2006) considera que essa definição pode ser vista como um enigma já que o brincar infantil pode ser visto de diversas maneiras; e Curtis (2006) que considera que o brincar tem significados variados, mas que sempre estão relacionados ao prazer em realizar aquela atividade.

No entanto, existe sim diferença entre os jogos e as brincadeiras. De acordo com Kishimoto (1997), os jogos são um sistema claro de regras que permitem o jogador identificar no jogo uma estrutura que especifica cada tipo de jogo. Carvalho et al. (2005) também consideram que o jogo é um conjunto de brincadeiras que utilizam de regras que já foram estabelecidas anteriormente a sua aplicação. Amparando as brincadeiras está Dantas (2008) que coloca a atividade infantil de brincar como lúdica e de livre motivação, e Moyles (2006) que vê "o brincar como um processo que em si mesmo, abrange uma variedade de

comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2006, p. 13).

A professora B afirmou que brinca com seus alunos em muitos momentos, porque ela também se diverte, acha importante e interessante. Ela brinca com seus alunos, pois considera que isso a aproxima deles, criando um vínculo maior e mais profundo. Além disso, durante a brincadeira ela os observa e capta informações para a construção das avaliações individuais tornando-as, assim, mais ricas. Complementando a ideia, ela coloca que respeita as brincadeiras criadas pelas crianças e participa delas seguindo as regras feitas pelas próprias crianças. No período de observação da turma B pude vivenciar vários momentos de interação entre a professora B e as crianças, como durante a roda inicial, na hora do lanche, no parque com eles, na contação de histórias e nas brincadeiras nos centros.

#### **4.1.5. Quanto à importância do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:**

A professora A afirmou que a importância da brincadeira está no aprendizado que ela proporciona à criança, onde “ela aprende as regras de convivência, entende sobre disciplina e respeito. Absorve o que se brinca e realiza brincadeiras que representam o dia-a-dia de cada uma. E é nesse momento que temos a oportunidade de mediar à brincadeira e as dificuldades.”

No entanto, como enunciado anteriormente, a professora A não disponibiliza momentos dentro da rotina para que esse brincar possa acontecer, ela apenas planeja atividades direcionadas a aquisição de conhecimento e desenvolvimento da coordenação motora fina. Algo que se torna grave, visto que a escola, onde ela desenvolve seu trabalho, tem uma metodologia direcionada para a ludicidade, para o movimento da criança, para a exploração e sua livre expressão, dessa forma, a professora A não tem explorado essas características do desenvolvimento em sua totalidade.

O que torna essa situação ainda mais grave é quando se analisa os documentos legais a respeito do tema, como os Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), que trazem a ideia que as creches não devem ser apenas para o cuidado físico das crianças, e que a pré-escola não deve se limitar a preparação da criança para a alfabetização, o cuidado e a aprendizagem devem estar unidos desde o início. E também neste documento, a importância o brincar aparece sendo defendida: “(...) a qualidade das experiências oferecidas (...) devem estar embasadas nos seguintes princípios (...) o direito das crianças a brincar,

como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.” (RCNEI, 1998, p. 13)

Dessa forma, fica claro que o brincar e a ludicidade não devem estar presentes na rotina escolar para deixá-la mais prazerosa ou para enfeitá-la, a brincadeira é necessária para o desenvolvimento infantil, visto que o brincar é considerado por muitos autores uma das linguagens da criança, e é através dele que a criança dá significado para novos conhecimentos e informações, podendo praticar suas habilidades para vir a compreender o mundo que a rodeia.

Na visão da professora B, o lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e o coloca como “uma mola propulsora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Observo que as crianças ‘crescem’ na interação com o outro e na brincadeira em geral, seja em dupla, trio, grupo ou individual nas brincadeiras ‘internas’ que cria e vivência. No tocante aos conteúdos, o lúdico age como um catalisador da aprendizagem”.

A visão da professora B a respeito da importância das crianças interagirem e brincarem com outras vai de encontro com a visão de Dinello (1989) que trabalha com a ideia de que quando a criança interage com o companheiro, ele torna-se parte integrante dela, e é dessa forma, que a criança aprende a se colocar no lugar do outro “com quem eu posso ser ao mesmo tempo eu mesmo e um outro” (DINELLO, 1989, p. 24). E é nessas alternâncias de papéis durante a brincadeira que a criança poderá mais à frente compreender melhor os outros e ser mais flexível.

A concepção da professora B ligada a apresentação, ao lançamento e a sistematização de conteúdos, pode ter resultados positivos como também negativos, vai depender da iniciativa e posição adotada pelo professor e também de seus conhecimentos a respeito de como proceder com esta atividade de forma lúdica, visto que a criança pode não conseguir identificar o conteúdo e ficar confusa com os conceitos.

Jogos e brincadeiras enquanto estratégias de ensino e também recursos pedagógicos que trabalham aspectos cognitivos, sociais e emocionais, podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, dessa forma, devem fazer parte do cotidiano escolar, já que estimula e auxilia na comunicação, na socialização das crianças, na livre expressão e no crescimento pessoal, além disso, apresenta ao indivíduo as regras sociais.

Com base no referencial desta pesquisa, percebo que a presença dos jogos e brincadeiras, principalmente na Educação Infantil, torna-se extremamente necessária, visto que o brincar é uma linguagem infantil que une o simbólico com a realidade da criança. Dessa



forma, o professor deve procurar usar novas formas de ensinar, e com certeza deve utilizar as brincadeiras e os jogos para compor seus planejamentos e utilizá-lo não somente como um recurso pedagógico, mas também como uma estratégia de ensino que corrobora com o alcance dos objetivos propostos pelo professor, contribuindo para uma educação mais prazerosa.

## CAPÍTULO 5

### Considerações Finais

Considerando o objetivo principal deste estudo ser analisar como os professores da Educação Infantil compreendem o lúdico e o brincar e como estão aplicando esses conceitos, além de, analisar se eles veem o lúdico e o brincar como uma estratégia pedagógica ou apenas como uma forma de diversão para os alunos, este trabalho procurou: refletir e compreender a teoria que envolve a cultura do jogo e do brincar como tema presente direta e indiretamente na área de Educação; analisar a compreensão do jogo e do brincar como um dos aspectos importantes da aprendizagem e do desenvolvimento humano; identificar e refletir sobre a forma como os pedagogos entendem o brincar e sua importância na aprendizagem; identificar se os professores procuram incluir jogos e brincadeiras em seu planejamento, e principalmente, se os colocam na prática e qual a frequência; compreender com que finalidade os professores empregam os jogos e o brincar em sala de aula.

Por meio dos questionários realizados com as professoras, foi possível constatar que as duas possuem formação específica na área da Educação Infantil, e com relação à ludicidade, elas afirmam ter formação consistente. No entanto, as professoras apresentam uma compreensão divergente em vários pontos relacionados ao jogo e ao brincar, quanto à teoria e também com relação ao fazer pedagógico. A professora A considera que o brincar contribui para o desenvolvimento infantil, pois é através dele que a criança aprende as regras, entende sobre disciplina e respeito, além da criança absorver o que se brinca. De acordo com ela, é no momento da brincadeira que o professor pode mediá-la e tem a oportunidade de alcançar as dificuldades da criança.

Já a professora B acredita que o lúdico é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois estimula a aprendizagem de certos conteúdos tornando-a mais envolvente, e tem a oportunidade de trazer a criança por completo para dentro da proposta pedagógica. Esta professora também coloca que a ludicidade é como uma “mola propulsora” para a aprendizagem da criança, atuando como um “catalisador”, ou seja, acelerando o processo de aprendizagem.

Entendo que o brincar e a ação lúdica contribuem muito para o desenvolvimento infantil em vários aspectos como a aquisição e evolução da linguagem, a cognição, a imaginação, a criatividade, além do autoconhecimento que a criança vivencia na brincadeira. Dessa forma, tornasse importante a utilização de atividades lúdicas como estratégias

pedagógicas no contexto escolar, pois elas irão enriquecer a forma como a criança constrói o conhecimento, além de serem mais prazerosas e encantadoras.

Com base nas informações, pode-se verificar que as professoras dizem propor jogos e brincadeiras todos os dias em suas salas de aula. Com relação à fala da professora A, pode-se perceber que ela enfatiza os jogos concretos (o objeto jogo) dando maior status a eles, pois ela justifica sua aplicação colocando que os jogos direcionados contribuem para o objetivo de trabalhar regras, concentração e socialização. Em consequência, para a professora A, as brincadeiras são momentos de descontração das crianças.

Para a professora B, as brincadeiras e os jogos têm diversos objetivos em suas aulas, eles são utilizados desde a condução das atividades, para desenvolver conteúdos, para promover valores, além de propor os jogos para desenvolver vários aspectos, eles vão depender dos conteúdos que estão sendo trabalhados no momento. Em sua fala, percebe-se que não existe tanta diferença entre eles, na questão de um ser mais importante do que o outro. Porém, o que fica claro em seu discurso é que ela não percebe a diferença conceitual entre os jogos e as brincadeiras, justificando que os dois possuem regras e promovem a ludicidade.

Tanto os jogos concretos como as brincadeiras livres contribuem para a aprendizagem infantil estimulando o desenvolvimento cognitivo, a formação de conceitos, socialização, o aprendizado sobre regras, entre outros. Dessa forma, não se pode definir a existência ou não de diferenças nas contribuições que esses estímulos trazem para o desenvolvimento das crianças, por isso não se deve dar maior importância a um do que ao outro, pois os dois são recursos significativos para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A pesquisa de campo proporcionou a contraposição das observações realizadas nas turmas das duas professoras com o discurso feito por elas no questionário. Algo que ficou evidente foi a distância entre o discurso e a prática feita pela professora A, que se mostra tão atenciosa e comprometida com seu trabalho e com o desenvolvimento das crianças, mas mesmo possuindo o conhecimento a respeito do lúdico e de sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e trabalhando em um local onde ela tem total abertura para praticá-lo (e deveria, visto que este é um dos pilares da instituição), ela não o faz em sua plenitude.

Conclui-se que mesmo a professora A tendo a formação abrangente com relação à ludicidade, e possuindo o entendimento a respeito da relação entre as brincadeiras e o desenvolvimento infantil, ela não utiliza o lúdico com frequência como uma estratégia de ensino, ela apenas o utiliza como um recurso pedagógico em poucos momentos da rotina,

principalmente, no momento de contação de histórias. Em contrapartida, a professora auxiliar que não tem formação especializada na área, mas possui o conhecimento a respeito do brincar e do lúdico construído através da prática em sala de aula, utiliza muito mais o lúdico como recurso pedagógico e também como uma estratégia de ensino, mesmo que sem ter o conhecimento teórico sobre o trabalho que está realizando.

Mesmo o ambiente escolar oportunizando a execução das atividades lúdicas e também possuindo a formação necessária, o não uso desta estratégia de ensino pela professora A se mostra uma intenção pedagógica feita por ela. Se a professora A se apoiasse mais em estratégias lúdicas de ensino, sua turma iria ter uma resposta mais positiva em relação a vários pontos como: maior respeito às regras e aos amigos; estimularia a livre expressão das crianças tanto na linguagem quanto no desenho/escrita; incentivo para a cooperação entre os alunos; além de também conseguir trabalhar todos os outros aspectos que ela já trabalha com as crianças como a atenção, a concentração, identificação de imagens, memorização, entre outros.

O tempo que a professora A trabalha na área também pode influenciar neste sentido, já que ela pode ter se acomodado e entrado em uma “rotina” de atividades, sem sentir a necessidade de renová-las, ou inventar novas práticas. Ou então, ela não consegue ter domínio da turma utilizando esta estratégia de ensino, preferindo utilizar-se da conversa para interagir com os alunos e se posicionar perante a sala. Dessa forma, algo que se torna importante para os profissionais da área são os cursos de capacitação especializados, cursos de reciclagem, pós-graduações, ente outras formas de se aprimorar.

Já a professora B mostra um grande acordo entre seu discurso e sua prática. Ela realmente utiliza e entende o que e porque está fazendo aquilo, apesar de aparecer algumas confusões conceituais em seu discurso, que sua formação inicial deixou transparecer. No entanto, ela utiliza o lúdico como uma estratégia de ensino, e também como um recurso pedagógico em suas aulas com muita eficiência, demonstrando possuir plena consciência de sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Sua prática é muito rica e significativa para as crianças, pois ela trabalha de forma conjunta os vários aspectos do desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento pessoal da criança como um todo, não só os aspectos cognitivos ou sociais. Fica evidenciado que esta professora utiliza a ação lúdica como uma estratégia de ensino em sua prática e compreende que essas ações contribuem para o desenvolvimento de seus alunos, e não são simplesmente para sua diversão.

Esta postura adotada pela professora pode ser atribuída a sua motivação por ainda estar concluindo o curso de Pedagogia e estar com muitas ideias recentes mostrando certo incentivo em testá-las na prática. De acordo com Santos (2010):

“O educador que busca novos paradigmas para a educação através da intervenção psicopedagógica deixa de ser um transmissor de informações e passa a ser um estimulador, um provocador de situações (...) um mediador, na medida em que encoraja o aluno a enfrentar problemas e que o motiva a pensar crítica e criativamente nas soluções.” (SANTOS, 2010, p. 19)

Chego a conclusão que a ludicidade pode ser utilizada como uma estratégia de ensino e como um suporte na intervenção pedagógica, trazendo resultados positivos para o desenvolvimento pleno da criança, visto que ela estimula aspectos e posturas do desenvolvimento infantil que vão além do contexto escolar. Com relação a isso a prática da professora B é mais eficaz do que a prática da professora A, pois ela utiliza com mais propriedade a ação lúdica. A professora B consegue que as crianças se desenvolvam cognitivamente, emocionalmente, fisicamente e socialmente de forma prazerosa utilizando atividades diversas e significativas para seus alunos.

Algo que deve ficar claro é que ao se trabalhar com jogos e brincadeiras, o educador não está trabalhando exclusivamente os conteúdos conceituais, está também educando as crianças integralmente, tornando esta aprendizagem mais completa, pois está englobando o desenvolvimento físico, cognitivo, social, moral e afetivo. A responsabilidade da escola vai além da formação intelectual da criança, a educação escolar deve abranger também a formação humana e cidadã, que unidas vão culminar na formação integral da criança.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Tenho certeza não vou parar por aqui, depois de mais esta etapa de minha vida estar concluída tenho pretensões de estudar para concorrer a uma vaga no serviço público, em minha área e me estabilizar financeiramente para a partir daí dar continuidade aos meus estudos na área da Educação Infantil, e trabalhar nas lacunas que ainda ficaram da minha formação inicial. Tenho planos em relação a fazer uma pós-graduação na área de psicopedagogia, e depois, um mestrado na área de formação de professores, pois é um campo de pesquisa que me instiga muito. Espero que de alguma forma possa contribuir para a melhoria da educação, seja dentro de sala de aula com as crianças ou fazendo parte de pesquisas acadêmicas, na universidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11º Ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2003.

ARIÉS, Philippe. **A história Social da Criança e da Família**. S.P: LTC (2. ed.), 1981.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Lei nº 8.069, de 13.07.1990, Brasília.

BRASIL.(1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília.

BRASIL.(1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL.(1999). Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB01, de 04 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília.

BRASIL (1998). Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental - **PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, David. **O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância**. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais/ Janet R. Moyles... [Et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Atmed, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Coord.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 172 p.

CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e educação: concepções e possibilidades**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 2, Aug. 2005.

Acessível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200008&lng=en&nrm=iso). Acessado em 03 de Maio de 2011.

CURTIS, Audrey. **O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias**. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais/ Janet R. Moyles... [Et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Atmed, 2006.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e trabalhar**. Tizuko Morchida Kishimoto (Coord.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 172 p.

DINELLO, Raimundo Angel . **Expressão ludico criativa**: Temas de educação infantil. Montevideo: Soma, 1989. 255 p.

FARIAS, S.C. de,. **História e política da educação infantil**. In. Kramer, S. (e outros). *Educação Infantil em curso*. RJ.: Ravil, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006 – (Cotidiano escolar: base de conhecimento).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 206 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1993. 127 p

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 183 p

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 4. reimpr. Da 1. Ed. De 1994.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. In: Tizuko Morchida Kishimoto (Coord.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008, vários autores. 4ª reimp. da 1ª ed. de 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Bruner e a brincadeira**. Tizuko Morchida Kishimoto (Coord.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008, vários autores. 4ª reimp. da 1ª ed. de 1998.

KITSON, Neil. **“Por favor, Srta. Alexander: você poder ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para intervenção adulta**. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais/ Janet R. Moyles... [Et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual? : a imagem corporal sem corpo**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Lino de. **“A perspectiva de Jean Piaget”**. Série Ideias, n. 2. São Paulo: FDE, 1994. p. 47-51.

MARTINS JR., Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. Editora Vozes. Ed. 1. 2007.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 15, n. 2, Dec. 2003 .  
Acessível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822003000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006&lng=en&nrm=iso) . Acessado em 11 de Abril de 2011.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In: Merisse, A. et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Janet R. Moyles... [Et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Atmed, 2006.

MOURA, M. **A série busca no jogo: do lúdico na matemática**. São Paulo: Cortez, 1997. 88p.

NUNES, Deise Gonçalves. **Educação infantil e mundo político**. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 86-93 jan. /jun. 2009

OLIVEIRA, M. A. et al. **Avaliação de ambientes educacionais infantis**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação)

PALMEN, Sueli Helena de Camargo; CARDOSO, Lindabel Delgado. “**Educação Infantil: origens e constituição como política pública**”. Eneide Maria Moreira de Lima, (Coord.). **Rede integrada de educação infantil: o que aprender com o Educriança?**. Campinas: Alínea, [2009].

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Rev. Dep. Psicol.,UFF, Niterói, v. 17, n. 2, Dec. 2005. Acessível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-80232005000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200006&lng=en&nrm=iso) . Acessado em 21 de Abril de 2011.

PEREIRA, R; SOUZA, Jobim S. (2001). “**Infância, conhecimento e contemporaneidade**”. Infância e Produção Cultural. Campinas: Papyrus (2ª Edição)

POLETTO, Raquel Conte. **A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**.

Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, Aug. 2006 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&nrm=iso). Acessado em 20 de Abril de 2011.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Brinquedoteca)

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997. 75 p.

SEKKEL, M. C.; Zanelatto, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros . **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos**. Psicologia em Estudo, v. 15, p. 2010-07-27, 2010.

SILVA, Célia Regina; LACERDA, Clarisse Simplício. **“O lugar da criança pequena na sociedade e o atendimento institucional à primeira infância: do asilo às creches”**. Eneide Maria Moreira de Lima, (Coord.). **Rede integrada de educação infantil: o que aprender com o Educriança?**. Campinas: Alínea, [2009].

SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar**. In: A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais/ Janet R. Moyles... [Et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Atmed, 2006.

SMOLKA, Ana L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **“Fontes para a Educação Infantil”**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. 1. ED. Atlas. 2009. 162 p.

WEISS, Luise. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. 1. ED. São Paulo: Scipione, 1993.