



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Teresa Cristina Cardos de Sousa Silva

**O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender
a ler e a escrever brincando**

Recife
2021

Teresa Cristina Cardos de Sousa Silva

**O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender
a ler e a escrever brincando**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

Linha de Pesquisa: Tecnologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marizete Silva Santos

Recife
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586I Silva, Teresa Cristina Cardoso de Sousa
O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender a ler e a escrever brincando / Teresa Cristina Cardoso de Sousa Silva. - 2021.
117 f. : il.
- Orientadora: Marizete Silva Santos.
Inclui referências e apêndice(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, 2022.
1. Ludicidade. 2. Leitura e escrita. 3. Educação infantil. I. Santos, Marizete Silva, orient. II. Título

CDD 371.39442

Teresa Cristina Cardoso de Sousa Silva

**O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender
a ler e a escrever brincando**

Dissertação julgada adequada para obtenção do título de Mestra em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, defendida e aprovada por unanimidade, em 14/10/2021, pela Banca Examinadora.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marizete Silva Santos
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância -
UFRPE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Nonamor Pereira Mariano de Sousa
Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em
Educação a Distância - UFRPE

Prof. Dr. Antônio Carlos da Silva Miranda
Membro Externo – Departamento de Física – UFRPE.

Dedico este trabalho a Deus, pelo DOM da VIDA;

Ao meu esposo, Professor Cristiano de Assis, AMOR que incentiva;

Aos meus filhos, Iaponira Luiza e Ícaro Emanuel, AMORES que me movem;

Ao meu pai Manoel (*in memoriam*), EXEMPLO de VIDA;

À tia Neuza (*in memoriam*), base de VALORES e ENSINAMENTOS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por mais uma conquista, não foi fácil, mas valeu a pena, pois foi através de sua força e de sua infinita misericórdia que consegui.

Agradeço imensamente ao meu esposo, Professor Cristiano de Assis Silva, grande incentivador, que se desdobrou em esforços para me ajudar durante a elaboração deste trabalho. Obrigada pelos cafés nas tardes de sábado e domingo, por ouvir minhas lamentações. Obrigada por não ter me deixado desistir, pelos “puxões” de orelhas quando foi preciso. Gratidão por me fazer sonhar, acreditar, crescer, ir em frente.

Agradeço aos meus filhos, Iaponira Luíza e Ícaro Emanuel, por compreender e apoiar as minhas ausências nos momentos das atividades escolares e nas férias. Obrigada por terem sido pacientes nas várias vezes em que eu disse NÃO. Sou muito grata por serem filhos maravilhosos, compreensíveis e companheiros. Vocês enchem minha vida de alegria e orgulho!

Ao meu pai, Manoel Nascimento (*in memoriam*), que partiu para a casa do pai, certamente se alegra com minha conquista. Saudades eternas!

À Maria Neudélia, eterna Tia Neuza (*in memoriam*), por ter me ensinado valores que me acompanham na vida pessoal e profissional. A minha eterna gratidão!

Agradeço a todos os professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco, cujas dedicação e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluindo satisfatoriamente;

Agradeço em especial à minha orientadora, Professora Doutora Marizete Silva Santos. Obrigada por exigir de mim muito mais do que eu imaginava ser capaz de fazer.

Obrigada à minha irmã, Francisca dos Anjos, pela sua constante dedicação, cuidando de minha família e zelando meu lar, nos momentos em que eu estava dedicada aos estudos e ao trabalho.

Agradeço aos familiares que torceram por mim, jamais me esquecerei das palavras de apoio e das motivações diárias.

Agradeço a todos os amigos do CMEI – Amélia Beviláqua que, de uma forma, direta ou indireta, contribuíram no presente estudo. Sou grata pela atenção e pelas palavras de estímulos que me prestaram nos momentos de angústia pela sobrecarga dos afazeres do dia a dia.

Agradeço também a todos os professores da Educação Infantil do Município de Teresina, que se dispuseram a ajudar-me respondendo aos questionários. A vocês, que sempre fizeram a diferença na Educação da forma mais amável e competente, agradeço a atenção e a paciência.

Agradeço à empresa Instituto Interativo, por ter permitido a disponibilização do curso em seu Ambiente Virtual, assim como por ter disponibilizado um técnico de ATI para formatar o curso na plataforma.

Deixo aqui uma reflexão que define a atuação desses grandes mestres que atuam na Educação Municipal de Teresina: “Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro” (D. Pedro II).

Minha gratidão a todos!

“Quando uma criança brinca, joga e finge; está criando outro mundo mais rico e mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde de fato vive.”

(Marilena Chauí)

RESUMO

A educação via ludicidade tem tido muita aceitação por parte de educadores, por ser considerada uma estratégia viável que se adapta às novas exigências da educação e que induz a práticas e aprendizagens significativas. Por intermédio do lúdico, há a oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança e a construção do conhecimento. A partir dessa proposição, a pesquisa teve como objetivo geral analisar acerca da ludicidade enquanto proposta metodológica executada por professores nos processos de aquisição da leitura e da escrita de crianças em turmas da última etapa da Educação Infantil no município de Teresina-PI. De forma mais específica, os objetivos foram: identificar as atividades lúdicas das quais os professores fazem uso nos processos de aquisição da leitura e da escrita; discutir as dificuldades encontradas pelos professores ao fazerem uso de atividades lúdicas nos processos de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil; produzir um curso de formação docente na modalidade educação a distância, com ênfase na ludicidade, direcionado para os processos de aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil. A opção por associar o lúdico com a leitura e a escrita na Educação Infantil é justificada pelo fato de que, ao aprenderem a ler e a escrever por meio de vivências lúdicas, mediadas pelo professor, as crianças desenvolvem as habilidades de leitura e escrita de forma mais significativa e prazerosa. O trabalho está fundamentado em: Lopes (2015); Santos (2008); Soares (2016); Almeida (1998); Oliveira (2011); Brandão e Rosa (2011). A metodologia deste estudo está imbricada na abordagem qualitativa e nos estudos bibliográficos e de campo, de natureza descritiva. Os sujeitos investigados foram professores efetivos, lotados em turmas da última etapa da Educação Infantil. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados questionários abertos. Considerando os múltiplos significados da ludicidade e suas diversas formas de manifestação, os resultados apontam para a necessidade de orientação mais aprofundada desses significados e suas manifestações no contexto da educação. Ou seja, uma reflexão das diferentes formas de compreensão de significado do lúdico.

Palavras-chaves: Ludicidade; leitura e escrita; Educação Infantil.

ABSTRACT

Education via playfulness has been widely accepted by educators for considering it a viable strategy that adapts to the new demands of education and that, through its various manifestations, induces significant practices and learning. Through playful, the opportunity for personal, social and cultural development of the child and the construction of knowledge is offered. From this proposition, we present the problem of this study as a question: What playful activities do teachers use in the reading and writing acquisition processes by children in classes from the last stage of Early Childhood Education in the municipality of Teresina (PI)? Aiming to answer this question, we established The education via playfulness has been high acceptance by the educators, due being considered a viable strategy which adjusts to the new demands of the education and that induces to new practices and significative learnings. Through the ludic, there is the opportunity of personal, social and cultural development of the child and the construction of the knowledge. Starting from this proposition, the research had as main goal to analyze about the playfulness as methodological proposal performed by teachers in the reading and writing acquisition processes in classes of the last stage of Early Childhood Education in the municipality of Teresina-PI. More specifically, the goals were: to identify the ludic activities of which the teachers use in the reading and writing acquisition processes; to discuss the difficulties experienced by the teachers while using ludic activities in the reading and writing acquisition processes in the Early Childhood Education; to produce a training course for teachers, in distance education mode, aimed at the reading and writing acquisition processes in the Early Childhood Education. The choice of associating the ludic to the reading and writing in the Early Childhood Education is justified by the fact that, learning to read and write through ludic experiences, mediated by the teacher, the children develop the reading and writing abilities in a more meaningful and pleasurable way. The work is grounded in: Lopes (2015); Santos (2008); Soares (2016); Almeida (1998); Oliveira (2011); Brandão and Rosa (2011). The methodology of this study is imbricated in the qualitative approach and in the bibliographical and field studies, of descriptive nature. The investigated subjects were teachers of classes of the last stage of Early Childhood Education. Open answer questionnaires were applied as data collect tool. Considering the multiple meanings of the playfulness and its several forms of manifestation, the results point out for the need for deeper orientation of those meanings and their manifestation in the context of the education. That is, a reflection of the different ways of comprehension of the meaning of ludic.

Keywords: Playfulness; Reading and writing; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As experiências e a construção do sujeito	30
Figura 2 – Construção das diferentes linguagens e suas relações com o objeto do conhecimento	31
Figura 3 – Eixos estruturantes e direitos de aprendizagem	36
Figura 4 – Campos de experiência do currículo da Educação Infantil.....	37
Figura 5 – Grupos por faixa etária na organização das turmas na Educação Infantil.....	38
Figura 6 – Esquema representativo da construção teórica da ludicidade segundo Lopes	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de CMEIs por zona de localização em Teresina-PI	69
Gráfico 2 – Tempo de serviço na última etapa da Educação Infantil	70
Gráfico 3 – Quantitativo de docentes que fazem uso de atividades lúdicas	71
Gráfico 4 – Frequência de utilização de atividades lúdicas	72
Gráfico 5 – Quem elabora as atividades	73
Gráfico 6 – Recursos tecnológicos na escola	74
Gráfico 7 – Instrumentais lúdicos	77
Gráfico 8 – Associando o lúdico e atividades de leitura e escrita	79
Gráfico 9 – Dificuldades citadas pelas professoras	81
Gráfico 10 – Mudanças percebidas	83
Gráfico 11 – Os docentes percebem que a criança aprende brincando	85
Gráfico 12 – Atividades lúdicas de escrita citadas pelas professoras	90
Gráfico 13 – Consolidado das atividades lúdicas de escrita	91
Gráfico 14 – Atividades lúdicas de leitura citadas pelas professoras	92
Gráfico 15 – Consolidado das atividades lúdicas de leitura	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de recursos didáticos frequentemente utilizados pelos sujeitos da pesquisa.....	75
Tabela 2 – Estratégias lúdicas que as professoras usam para trabalhar a leitura e escrita	87

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF 88	Constituição Federal de 1988
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	18
2.1	História da Educação Infantil	18
2.2	A construção da Educação Infantil no Brasil	19
2.3	Aspectos legais	21
2.4	Concepções de Educação Infantil, Crianças e Infância	24
3	PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3.1	O Currículo da Educação Infantil e suas múltiplas linguagens	28
3.1.1	Movimento	32
3.1.2	Música	32
3.1.3	Artes visuais	32
3.1.4	Natureza	33
3.1.5	Sociedade	33
3.1.6	Matemática	34
3.1.7	Linguagem oral e escrita	34
3.2	As instituições de Educação Infantil	38
3.3	O perfil do profissional da Educação Infantil	40
4	LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.1	Práticas sociais da leitura e a escrita	42
4.2	Reflexões sobre Alfabetização	44
5	LUDICIDADE	49
5.1	Em busca de um significado	49
5.2	A brincadeira no desenvolvimento da aprendizagem infantil	54
5.3	Os jogos no desenvolvimento e na formação da criança	56
5.4	Abordagem sociointeracionista da aprendizagem	58
6	PERCURSO METODOLÓGICO	63
6.1	Abordagem da pesquisa	64
6.2	Natureza da pesquisa	65

6.3	Sujeitos da pesquisa	66
6.4	Instrumentos de coleta de dados	66
6.4.1	Técnicas utilizadas	67
6.4.1.1	Levantamento bibliográfico.....	67
6.4.1.2	Pesquisa de campo.....	67
6.4.2	Dinâmica da coleta de dados	67
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
8	PRODUTO	97
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	115
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	115
	APÊNDICE B – Questionário da pesquisa	116

1 INTRODUÇÃO

Há motivações que fundamentam o interesse pela pesquisa: os anos de experiências da pesquisadora, que permitiram a imersão no contexto da Educação Infantil, o convívio diário com as práticas pedagógicas e a visibilidade dada quanto ao uso da ludicidade como estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem infantil.

Assim, no presente estudo, discute-se o uso da ludicidade, considerando as vivências lúdicas enquanto possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na última etapa escolar da Educação Infantil (EI).

Considera-se aqui o discurso pedagógico de que a ludicidade facilita a aprendizagem e que pode ser uma ferramenta importante para a apropriação das habilidades nas diferentes áreas de conhecimentos que são colocadas à disposição das crianças no contexto da sala de aula.

Desse modo, a aprendizagem mediada pela concepção lúdica, assunto que tem conquistado espaço no panorama educacional, coloca-nos diante da necessidade de refletir sobre os contributos que a ação lúdica promove no desenvolvimento das habilidades das crianças, requisitadas pela escola enquanto instituição educativa e formativa.

É pertinente, em tempos de mudanças educacionais, acreditar-se que a escola pode transformar-se em um espaço agradável, prazeroso, de forma que as brincadeiras e os jogos constituam-se em meios que contribuam significativamente nos processos de aprendizagens.

A apropriação da leitura e da escrita, ou seja, aprender a ler e a escrever são, sem dúvida, um grande desafio nos primeiros anos de escolarização da criança. A tarefa do educador de propor atividades que permitam o desenvolvimento dessas habilidades na Educação Infantil é muito grande.

Nessa perspectiva, busca-se, neste estudo, situar a ludicidade como um caminho possível e estratégico do ponto de vista pedagógico, que possa garantir à criança a oportunidade de acesso às práticas sociais da leitura e da escrita presentes na cultura letrada em turmas de Educação Infantil.

Sabe-se que a ludicidade pode ser uma estratégia metodológica essencial para a apropriação dos sistemas de leitura e escrita por parte da criança,

considerando-a como instrumento facilitador da aquisição de novos conceitos e habilidades.

Assim, esclarece-se que, neste estudo, ao associar a ludicidade aos processos de aquisição da leitura e da escrita, não pretendemos focar a discussão aos aspectos específicos da alfabetização.

Afirma-se na literatura, das quais se destaca Santos (2008) e Bacelar (2009), que a ludicidade contribui para o desenvolvimento global da criança. Por outro lado, nos processos formativos dos professores também afirmam que a ludicidade favorece o ensino da leitura e da escrita na EI.

Diante dos discursos frequentes, levantou-se a seguinte **questão problema**: que atividades lúdicas os professores utilizam nos processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças em turmas da última etapa da Educação Infantil no município de Teresina-Piauí? Para responder a essa questão, estabeleceu-se os objetivos discriminados a seguir.

Objetivo geral: analisar acerca da ludicidade enquanto proposta metodológica executada por professores nos processos de aquisição da leitura e da escrita de crianças em turmas da última etapa da educação infantil no município de Teresina (PI).

De forma mais **específica, objetiva-se:**

- Identificar as atividades lúdicas das quais os professores fazem uso nos processos de aquisição da leitura e da escrita;
- Discutir as dificuldades encontradas pelos professores ao fazerem uso de atividades lúdicas nos processos de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- Promover curso de formação docente na modalidade educação à distância com ênfase na ludicidade direcionada para os processos de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil.

O tema proposto coloca em evidência o fato de que a criança tende a desenvolver suas habilidades quando vivencia atividades lúdicas no seu cotidiano escolar. Pensando nesse processo, o presente estudo está estruturado em nove seções, incluindo esta introdução.

Na seção intitulada **Especificidades da Educação Infantil: algumas considerações** aborda-se o percurso histórico da EI no mundo e no Brasil, alinhado

com os aspectos legais e também com a concepção de EI, criança e infância, compreendendo esses aspectos como construção histórica e social.

A seção denominada **Proposta pedagógica na Educação Infantil** apresenta a organização curricular da EI, contemplando a política educacional vigente.

Na seção intitulada **Ler e escrever na Educação infantil** apresenta-se aspectos relevantes sobre as práticas de leitura e escrita na EI, reconhecendo as interações estabelecidas pela manifestação do brincar e do jogar como meio de facilitar esses processos; destaca a função social da leitura e da escrita; e apresenta-se concepções de alfabetização e letramento, evidenciadas como processos que se completam.

Na seção **Ludicidade**, aborda-se o entendimento do conceito de ludicidade, partindo da concepção de que a criança aprende através das interações com o meio, apoia-se na abordagem sociointeracionista, considerando que as situações das brincadeiras e dos jogos vivenciados pelas crianças resultam em significantes aprendizagens.

Em **Percurso metodológico**, apresenta-se a abordagem metodológica que direcionou este estudo, assim como a natureza da pesquisa e os sujeitos envolvidos e, por fim, os instrumentos e as técnicas utilizadas para coleta dos dados.

Na seção **Resultados e discussões**, traz os dados obtidos em questionários com perguntas abertas aos professores, através de uma abordagem qualitativa.

Ressalta-se, na seção **Produto**, a relevância da temática e a necessidade de aprofundar as discussões acerca da ludicidade. Assim, apresenta-se o produto deste estudo: um curso na perspectiva de formação continuada na modalidade Educação a Distância, direcionado a professores e a demais profissionais que se interessam pela temática.

Nas **considerações finais**, ressalta-se que a imersão nessa temática possibilitou ampliar concepções e a ludicidade ganhou um contexto mais amplo de entendimento e discussão. Contudo, acredita-se que este estudo não esgota a temática e novos questionamentos surgirão.

2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta seção trata dos aspectos historicamente constituídos acerca da expansão da Educação Infantil, articulado com a legislação, no sentido de propiciar atendimento educacional para o público infantil que supere os aspectos meramente assistencialistas, para a prática com objetivos intencionais, planejados e com propósitos educativos. Dentre outros aspectos ligados à trajetória histórica, trata da concepção de criança, envolvendo simultaneamente os processos de cuidar, brincar e educar.

2.1 História da Educação Infantil

A historiografia evidencia que a educação da criança foi tratada, por muito tempo, como uma responsabilidade da família ou dos grupos aos quais pertenciam, uma vez que não existiam instituições para compartilhar essa responsabilidade.

Conforme Bujes (2001, p. 13), “[...] por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e a comunidade com as quais faziam parte”. Assim, a EI, como atividade complementar à família, é fato recente.

A origem das instituições de atendimento à infância, na Europa do início até a metade do século XIX, foi marcada por diferentes ideias sobre a concepção de criança. As estratégias pensadas para esse público sempre estiveram atreladas às questões sociais e as políticas adotadas buscavam combater a pobreza e solucionar problemas ligados à sobrevivência, apresentando-se numa perspectiva meramente assistencialista.

Esse cenário de mudanças favoreceu o surgimento das primeiras instituições de EI. Conforme aponta Bujes (2001, p. 14), “[...] o surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno entre os séculos XVI e XVII”. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades na sociedade europeia.

Bujes (2001) também chama a atenção para o surgimento de muitas teorias interessadas em descrever as crianças em suas “inclinações boas ou más”, essas teorias eram voltadas para a compreensão da natureza da criança.

Assim, conforme o autor:

Essas teorias defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhes a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinham por objetivo as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que era considerada características das crianças pobres. (BUJES, 2001, p. 14).

Contudo, somente a partir da Revolução Industrial surgiram as primeiras creches e pré-escolas para atendimento a crianças fora da família, motivadas pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Com o trabalho materno, era comum encontrar crianças nas ruas, o que causou preocupação entre os setores enriquecidos da sociedade. Diante de tal questão, políticos e representantes das elites se mobilizaram para que fossem criados novos espaços, com o intuito disciplinador.

Nesse sentido, percebe-se que o surgimento das creches e pré-escolas se relacionam com objetivos disciplinares, com a intenção de tornar a criança um indivíduo produtivo e ajustado às exigências sociais, por vez que essas crianças representariam uma ameaça ao progresso e à ordem social, o que revela o caráter ideológico do projeto educacional dessas instituições. Essas transformações, ocorridas na Europa, favoreceram a divulgação de ideias, as quais passaram a ser conhecidas internacionalmente, chegando inclusive ao Brasil.

2.2 A construção da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, o atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil remonta ao século XIX, e suas inspirações estão nos países europeus, em que a atenção à criança era predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalhos extradomiciliares e para as crianças desamparadas: órfãs e abandonadas.

Oliveira (2011, p. 91) afirma que:

A história da educação infantil em nossos pais tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques ou parque infantis praticamente não existia no Brasil [...].

Conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011) o primeiro período dessa história é caracterizado pela importação de modelos europeus, em que as condições econômicas eram fatores que influenciavam fortemente no tipo de instituição em que a criança era atendida. A respeito, esclarecem:

As creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 27).

As creches, no Brasil, surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches decorria da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas.

Assim, as primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância no Brasil, segundo Oliveira (2011), foram muito criticadas por políticos da época, pois consideravam como locais de guardar crianças. Por outro lado, tinha um grupo que defendia que traria vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolanovistas.

Portanto, enquanto era argumentada a questão, foram criados, no ano de 1875, no Rio de Janeiro, e no ano de 1877, em São Paulo, os primeiros de jardins de infância de responsabilidade de entidades privadas. Somente em 1896 criaram-se os primeiros de jardins de infância públicos.

No início do século XX, os movimentos operários provocaram muitas mudanças quanto ao atendimento de crianças, e as reivindicações por melhores salários e condições de trabalhos, pelas classes operárias masculinas, motivaram as mulheres, também contratadas pelas empresas, a exigirem seus direitos, o que incluía a criação de locais para as crianças ficarem enquanto as mães trabalhavam.

Nas décadas de 1920 e 1930, o país não dispunha de infraestrutura urbana e de saneamento básico, e os riscos de epidemias levaram os médicos a exigirem

soluções para esses problemas. Assim, as creches e os jardins de infância seriam um paliativo por serem promotoras de segurança e saúde.

Nesse contexto, a educação passou a ser central nas discussões da política nacional. Diante dos debates ocorridos, surgiu, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, do qual participaram grandes nomes da Educação Nacional, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, que defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita, além de uma proposta de ensino ativo em sala de aula.

Observa-se que, durante muito tempo, a educação para criança esteve associada ao assistencialismo e à compensação. Entretanto, as discussões sobre a função social da creche e o seu reconhecimento como instituição destinada à educação das crianças foram intensificadas, a partir dos anos 1970, concomitantemente às mudanças no quadro das políticas para a infância no país.

Foi, sobretudo na década de 1980, que as creches e pré-escolas passaram a ser objeto de interesse, as lutas sociais possibilitaram a conquista, na Constituição Federal de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

2.3 Aspectos legais

No que tange aos aspectos legais da Educação Infantil no Brasil, um marco importante de atendimento à infância teve início em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que, em seu princípio 7º, preconiza que a criança tem direito à educação gratuita e compulsória, ao menos nas etapas elementares. Esse direito é instituído e assegurado pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal (CF) de 1988 também consolidou a obrigatoriedade de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8.069/90) estabelece que a proteção integral deva ser garantida no país, indicando as medidas sociais, protetivas e socioeducativas que devem ser utilizadas para assegurar o bem-estar de crianças e adolescentes. Seu texto contém importantes disposições sobre os direitos fundamentais da infância e da adolescência, dentre eles: a garantia da vida, saúde, integridade, liberdade, convivência familiar e comunitária, proteção contra violência e exploração, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica e, em função disso, terá que se organizar de outra forma, de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 :

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que visam apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral. Para definir metas, objetivos e diretrizes para os níveis de ensino, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001.

A promulgação do PNE garante que as estruturas, tanto pedagógicas quanto físicas, sejam legalizadas e tornem-se ações concretas no interior das instituições de Educação Infantil. Porém, convém discutir a validade dessas determinações e ampliar o sentido de Políticas Públicas para educação.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), consequências das grandes definições da LDBEN 9394/96, que leva os diferentes níveis de ensinos a constituírem suas legislações específicas.

As DCNEI foram elaboradas pela Resolução CNE/ CEB 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98. Porém, no conjunto da revisão de toda a Educação Básica, foi aprovada a Resolução nº 5, da CEB/CNE nº 20/2009, que fixa as novas DCNEI, E que colocam a **criança no centro** e se aprofunda em como garantir o que ela tem direito de aprender.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Em dezembro do ano de 2017, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, as mudanças em linha de tempo da Educação Infantil orientam para trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDBEN no ano de 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

2.4 Concepções de Educação Infantil, Criança e Infância

As concepções de crianças, infância e Educação Infantil nem sempre expressam os mesmos significados:

[...] carregam histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressão aquilo que a sociedade entende em um determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil. (MACHADO, 2002, p. 45).

A concepção de EI vem mudando significativamente nos últimos anos. Dessa forma, a visão assistencialista vem dando lugar a um novo enfoque educacional para essa modalidade de ensino. A expressão Educação Infantil e sua concepção como primeira etapa da educação básica estão assegurada na lei maior da educação do país, a LDBEN.

A inserção da EI na educação básica como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: 9396/96.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

Com relação à concepção de Educação Infantil, as DCNEI definem, em seu art. 5º, que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2013, p. 97).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) define as funções: educar, cuidar e brincar:

Educar - propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que contribua para o desenvolvimento das

capacidades infantis de relação interpessoal, de estar com os outros, assim como o conhecimento das potencialidades corporais, estéticas e ética e aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Cuidar - significa valorizar e ajudar o outro a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio. Ato de cuidar deve envolver tantos os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade de alimentação, saúde e as dimensões afetivas.

Brincar - contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos. Ao brincar as crianças recreiam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando, uma vez que através das brincadeiras, linguagem infantil, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem em novos.

Registramos as ideias de Kramer (2003), que coloca em evidência o cuidar e o educar como centros do currículo na Educação Infantil:

Do meu ponto de vista, não é possível educar sem cuidar [...] Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões? (KRAMER, 2003, p. 76).

Diante das mudanças de paradigmas quanto ao entendimento da concepção de crianças, a sociedade vem buscando desmistificar a ideia de que a criança é um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1981, p. 14), “[...] a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permanecem iguais”.

Compreende-se esses aspectos de maneira peculiar, pois entende-se que os contextos de criança, infância e Educação Infantil caracterizam-se pela potencialidade das crianças enquanto sujeitos que pensam e sentem o mundo, e

que constroem conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa.

Assim, as Instituições de Educação Infantil têm buscado compreender essas concepções na tentativa de promover mudanças em sua prática educativa, e de garantir um ambiente de aprendizagem em que a criança tenha oportunidade de criar, questionar, experimentar e construir coletivamente.

A constituição do conceito de infância ocorre na transição dos séculos XVII para XVIII, quando esta passa a ser definida como um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano, que deve receber todos os incentivos possíveis por sua fragilidade.

Assim, até o século XIX, a representação social de criança era fortemente atrelada ao papel de filho. No que tange ao campo sentimental, era descrita como frágil, ser de vida delicada a quem se devia empreender plena atenção, embora não se efetivasse tais relações afetivas.

O sentimento de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII, como Ariès (1981) define em sua pesquisa o termo “sentimento de infância” para referir-se à postura adotada para com as crianças, entendendo-as como sujeitos diferentes dos adultos. Postura que inicialmente desenvolveu-se nas classes mais elevadas e posteriormente estendeu-se à população mais pobre.

Portanto, foi a partir do século XX que a preocupação com a educação e com o bem-estar da criança passou a ser o centro das atenções dentro da família e da sociedade, e as concepções de criança e de infância, como construções sociais, passaram a ser ressignificadas de diferentes contextos.

Nessa perspectiva, acredita-se que pensar a criança como sujeito social e histórico é ampliar as possibilidades para a prática centrada nela, em que se leva em conta que a infância é a fase do brincar, é que brincando a criança aprende.

[...] não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança”? O que é a Infância? Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

A concepção de criança como sujeito histórico e cidadão de direito também é concebida pelos RECNEI:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998).

Portanto, compreende-se, aqui, que infância e criança não são sinônimos, que não é possível idealizar uma única infância ou criança, pois são diversas as infâncias e as crianças, ambas são produzidas pela sociedade, a partir das ideias, das práticas e dos valores difundidos e reproduzidos socialmente e culturalmente.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo faz-se um diálogo com as múltiplas linguagens que constituem os campos de experiências da educação infantil. A partir da compreensão das diretrizes legais que a proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, compreende-se a importância de refletir sobre os espaços de convivências instituições de EI, assim como o perfil do profissional que atua nessa modalidade de ensino.

3.1 O Currículo da Educação Infantil e suas múltiplas linguagens

O currículo da EI conduz à reflexão sobre um trabalho pedagógico que assegure a qualidade e a intencionalidade de ações indissociáveis mediante práticas de educar e cuidar por meio das interações e brincadeiras.

Compreende-se que não há uma única definição de currículo, visto que variam no tempo e no espaço. Alguns conceitos apontam o conjunto de experiências adquiridas pelos alunos, enquanto outros apontam as disciplinas e os conteúdos a serem trabalhados. Assim, contextualiza-se algumas concepções de currículo:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Dessa forma, destaca-se que o currículo é um campo permeado de significados ideológicos, culturais, relações sociais e de poder e que há muitas possibilidades de defini-lo.

É viável evidenciar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino-aprendizagem, articula os conteúdos, valores e conhecimentos:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTAN, 1999, p. 61).

De acordo com as DCNEI, o currículo da Educação Infantil tem sido campo de controvérsias e agrega divergentes visões. Isso é devido ao fato de a Educação Infantil inicialmente não estar associada à escolarização. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem currículo, em seu Art. 3º, como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2013, p. 97).

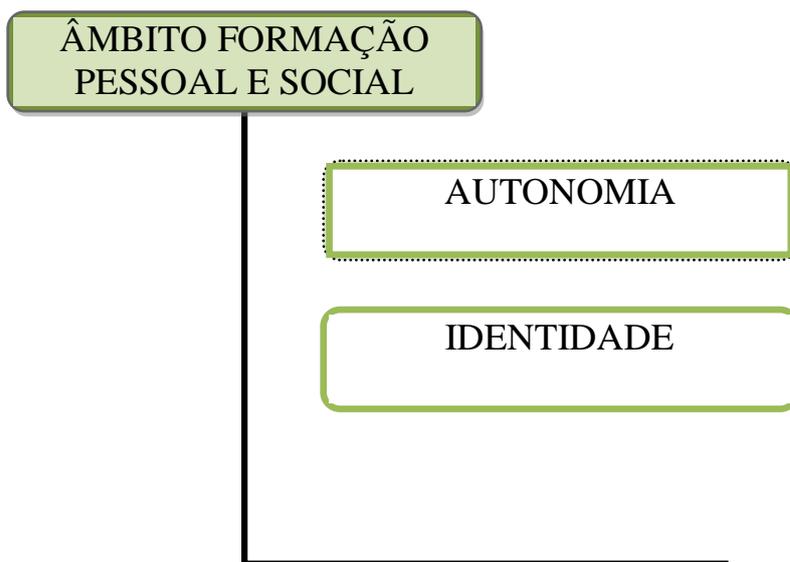
A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e dos saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse delas.

Nessa perspectiva, os RCNEI (BRASIL, 1998) concebem que os conteúdos devem abranger, para além dos fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem.

Os RCNEI (BRASIL, 1998) também orientam a organização curricular da Educação Infantil em âmbitos e eixos, pois visam instrumentalizar a ação do professor e abranger os diversos e múltiplos espaços de elaboração do conhecimento em diferentes linguagens.

Os âmbitos são campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalhos e permitem ao professor organizar sua prática e refletir sobre as possibilidades de proporcionar à criança experiências de aprendizagens que contemplem as múltiplas relações da criança com o conhecimento, Conforme especificados na figura a seguir.

Figura 1 – As experiências e a construção do sujeito



FONTE: Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998).

Elucidar o processo de construção da identidade na EI é reconhecer que sua construção se dá através de relações sociais, ou seja, por meio da interação com o outro, conforme definido nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

É um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguindo de todas as características físicas, do modo de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças. (BRASIL, 1998, p. 13).

Portanto, nessa perspectiva, percebe-se que há uma enorme possibilidade de ações pedagógicas que o professor pode desenvolver com as crianças. Sendo as experiências e as vivências do cotidiano relevantes para ajudar a criança a definir a identidade em diversas situações e conseqüentemente desenvolver sua autonomia.

Os RCNEI (BRASIL, 1998) definem autonomia como:

A capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprias, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio da ação educativa. (BRASIL, 1998, p. 14).

Assim, trabalhar a autonomia desde a educação Infantil é fator imprescindível para o desenvolvimento da personalidade moral e intelectual da criança. Segundo os estudos de Jean Piaget (1932/1996), sobre a moralidade da criança, em seu livro “O juízo moral na criança” (1994), a participação dos adultos é imprescindível para que os alunos tenham a oportunidade de se tornarem adultos autônomos, ou seja, desenvolverem-se moralmente, de modo que se tornem pessoas capazes de agir bem em relação a si mesmos e aos outros.

De acordo com La Taille (1992), a educação moral não deve se restringir a uma aula específica, mas estar interligada durante toda a rotina escolar, pois o desenvolvimento da criança depende de todos – adultos, pais e também dos professores envolvidos no processo.

Nesse sentido, as atividades pedagógicas devem favorecer oportunidades em que as interações socioculturais, as vivências e as experiências possibilitem a construção da autonomia.

Figura 2 – Construção das diferentes linguagens e suas relações com o objeto do conhecimento



Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998).

Assim, entendendo-se que é fundamental situar as múltiplas possibilidades de apropriação e construção do conhecimento pelas crianças, através das múltiplas linguagens.

3.1.1 Movimento

Faz parte da vida do ser humano, antes mesmo do seu nascimento. O movimento é o primeiro canal de comunicação do bebê. Desde o início do seu desenvolvimento, garante a aproximação com o outro e a satisfação de suas necessidades. Faria e Salles (2012, p. 110) afirmam:

Que o movimento é, pois, necessidade das crianças no seu processo de inserção e produção cultural, o que torna fundamental a exploração de todas as possibilidades. Mas o controle desses movimentos é também necessário à constituição dos sujeitos. Assim, as crianças precisam tomar consciência dos limites corporais, tanto para se proteger e garantir sua integridade física, quanto para ter cuidado com o corpo do outro.

Assim, para que o movimento esteja presente na EI, é necessário estar atento ao fazer pedagógico que deverá contemplar ações que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com seu grupo.

3.1.2 Música

Linguagem que possibilita a expressão de sentimentos, sensações, pensamentos e o compartilhamento de significado entre sujeitos, por estar presente nas mais diferentes culturas, através das manifestações cívicas, políticas e religiosas.

Os RCNEI (BRASIL, 1998) apontam que a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

3.1.3 Artes visuais

As artes visuais são uma importante forma de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da EI. Nesse sentido, os RCNEI (BRASIL, 1998) propõem que as artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cujas aprendizagens, nos âmbitos prático e reflexivo, se dão por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão.

3.1.4 Natureza

Para discutir o trabalho pedagógico como eixo de conhecimento de mundo é necessário retomar a concepção de criança como ser natural. De acordo com Faria e Salles (2012, p. 92),

O trabalho com esse campo de experiência deve partir da premissa de que somos apenas uma entre as diversas espécies que convivem em nosso planeta e que a sobrevivência dessas espécies é indispensável para a nossa vida.

Nesse sentido, a proposta pedagógica nesse eixo deve estar voltada para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural, sendo importante que a criança tenha contato com diferentes fenômenos e acontecimentos do mundo.

Quanto ao trabalho com Ciências Naturais, os RCNEI (BRASIL, 1998) frisam que algumas práticas se limitam à transmissão de certas noções relacionadas aos seres vivos e às partes do corpo.

Assim, não colocar a criança em contato com variadas experiências em seu cotidiano é impossibilitar que explorem e formulem suas próprias hipóteses, é desconsiderar que gradativamente a criança constrói e reconstrói suas próprias interpretações, buscam respostas, imaginam soluções, formulam explicações, expressam opiniões e formulam concepções.

3.1.5 Sociedade

Nesse eixo, os RCNEI (BRASIL, 1998) apontam que algumas práticas valorizam atividades como festas, nas quais crianças são solicitadas a colorir desenhos, os conteúdos são vinculados com as suas relações com o cotidiano, com os costumes, com a história e com o conhecimento geográfico construído na relação homem – natureza.

As práticas escolares partem da concepção de que as crianças só aprendem aquilo que está próximo delas, e, dessa forma, desconsidera-se o interesse, a imaginação e a capacidade que a criança tem para conhecer fatos e fenômenos distantes do espaço e tempo em que se encontra.

Contudo, o professor necessita utilizar diferentes estratégias e eleger temas que possibilitem tanto o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem.

É preciso avançar para além das primeiras ideias sobre o assunto, a atuação pedagógica necessita apoiar-se em conhecimentos específicos derivados dos vários campos de conhecimento que integram as Ciências Naturais e Humanas.

3.1.6 Matemática

Historicamente, a Matemática tem sido vista como uma atividade de resolução de cálculos e de problemas de diferentes tipos, envolvendo números, relação entre quantidade. Nesse contexto, desde muito cedo, a criança participa de diversas situações envolvendo números.

Conforme Faria e Salles (2012), a Matemática tem que ser vista e trabalhada também como um objeto de uso social sobre o qual as crianças elaboram hipóteses para dele se apropriarem. Nesse sentido, na construção de conceitos matemáticos, as crianças utilizam conhecimentos próprios, desenvolvem o raciocínio lógico, exercendo assim a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses.

Ao considerar que o ensino da Matemática é voltado para a formação integral da criança, é necessário que o professor tenha clareza de seu papel, organizando seu trabalho e assumindo postura coerente com os objetivos pensados, possibilitando, assim, que a criança se aproprie dos conhecimentos matemáticos de forma significativa.

3.1.7 Linguagem oral e escrita

Estudos na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Na EI, este eixo está relacionado com a formação do pensamento verbal, e, para possibilitar o compartilhamento de significados, manifesta-se em forma de textos de diferentes gêneros e diferentes contextos.

Faria e Salles (2012, p. 128) citam que:

As duas modalidades se diferenciam nos seus processos de produção, na linguagem oral há presença do interlocutor no ato da fala e muitas vezes o contexto está presente. Já na língua escrita, como o interlocutor está ausente, é necessário situar o contexto e explicitar o sentido por meio de expressões escritas e pontuação. Assim, vamos buscar dá maior visibilidade a cada uma delas.

Desde bebê, o indivíduo tem a necessidade de interagir e de comunicar, e essa necessidade impulsiona, a princípio, o desenvolvimento da linguagem oral. Contudo, na escola, o professor deve reconhecer a intenção comunicativa da criança e planejar atividades que envolvam cantigas de rodas, parlendas, brincadeiras com palavras e brinquedos que estimulem a sonorização e a atenção.

Cardoso (2012, p. 30) enfatiza que:

No início da vida escolar de uma criança, valoriza-se o desenvolvimento da linguagem oral, pois a criança encontra-se “em fase de aquisição”. No entanto o professor não tem clareza de seus objetivos e acaba fazendo isso como se fosse algo que acontece independente de qualquer coisa.

Isso não implica que o professor não realize atividades com esse propósito, porém que ocorrem em algumas situações sem serem pensadas e planejadas em situações de escuta, tais como canções, brincadeiras e outros.

É necessário entender que a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas. E que quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar histórias, dar recados, brinquedos cantados, dramatizações e apresentação de músicas, mais poderão desenvolver sua capacidade comunicativa.

Assim, o trabalho com a linguagem constitui-se um dos eixos básicos na EI, dada sua importância para a formação dos sujeitos e para a interação com as outras pessoas, assim como o favorecimento da aquisição dos demais conhecimentos.

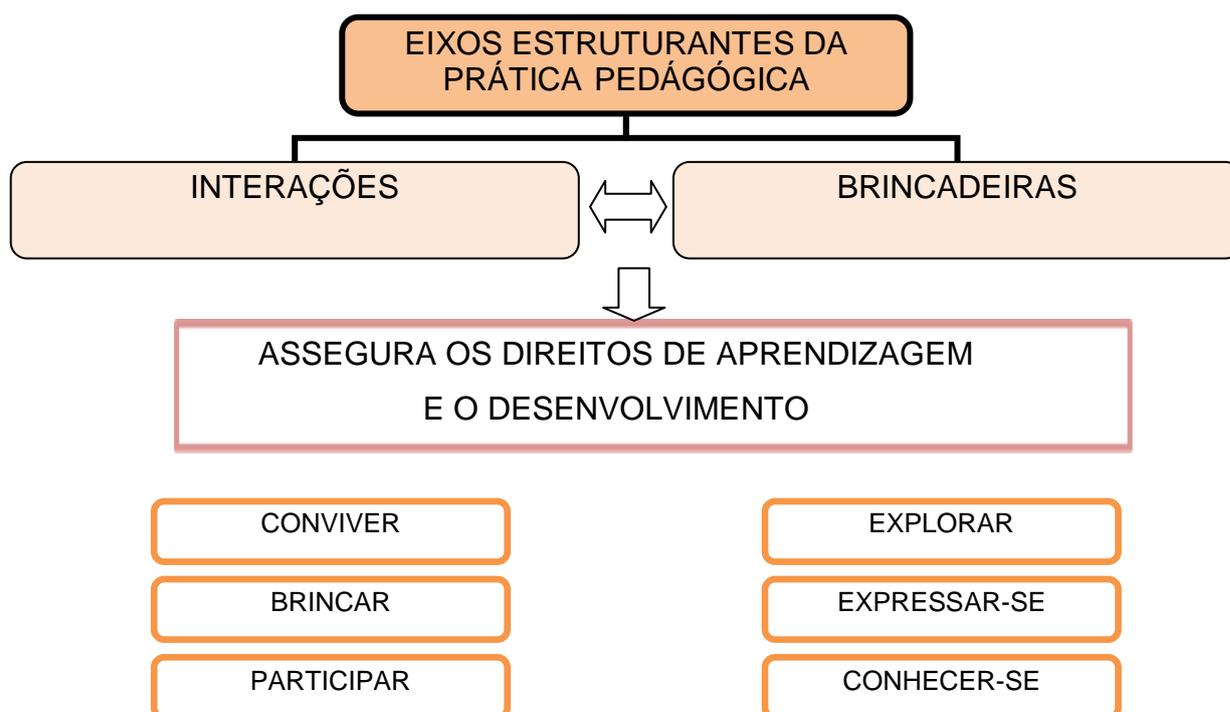
A educação é um processo dinâmico com muitos desafios e, às vezes, encontrar as soluções para esses desafios requer mudanças, resultado de muitos debates e, visando balizar a educação básica e estabelecer patamares de aprendizagem e conhecimentos essenciais que precisam ser garantidos a todos, em 20 de dezembro de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC está estruturada de modo a explicitar competência que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, em cada etapa da escolaridade. Essas competências visam à aprendizagem que assegure a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve firmar valores e contribuir para a transformação da sociedade. A base curricular da EI configura-se em eixos estruturantes da prática pedagógica (as interações e as brincadeiras), que asseguram os seis direitos de aprendizagem a serem garantidos pela efetiva prática dos cinco campos de experiências. Esses campos de experiências devem trabalhar atividades que precisam garantir que os direitos da aprendizagem estejam presentes nas salas de aula na EI.

Nesses processos de reorganização, ressalta-se que os objetivos da aprendizagem devem levar em conta os três grupos por faixa etária, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 3 – Eixos estruturantes e direitos de aprendizagem



FONTE: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Determinar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes é partir da concepção de que as crianças constroem e reconstróem conhecimentos nas brincadeiras pela interação com o meio e com outros sujeitos. De acordo com o proposto na BNCC, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambiente desafiadores.

A BNCC propõe que as práticas pedagógicas devem partir de uma **intencionalidade educativa**. Essa intencionalidade consiste na organização de experiências que permitam às crianças conhecerem-se e aos outros, além de compreenderem as relações com a natureza, a cultura e com a produção científica.

Figura 4 – Campos de experiência do currículo da Educação Infantil



FONTE: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências constituem uma organização curricular que contempla as experiências concretas da vida das crianças e suas relações com os conhecimentos sistematizados culturalmente.

Figura 5 – Grupos por faixa etária na organização das turmas na Educação Infantil



FONTE: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Para assegurar as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento das habilidades, nos diversos campos de experiências, na BNCC, os objetivos são estruturados por faixas etárias, essa configuração leva em conta as especificidades dos diversos grupos etários.

3.2 As instituições de Educação Infantil

As instituições de Educação Infantil, assim como as das demais modalidades de ensino, estão submetidas aos mecanismos de credenciamento e reconhecimento de supervisão do sistema de ensino nacional. Sua estrutura e seu funcionamento delineiam-se como primeiro espaço de educação coletiva, fora do contexto familiar.

Portanto, as Instituições de EI precisam organizar um cotidiano de situações com rotinas que possibilitem o aprendizado e a compreensão do mundo e de si próprio.

A rotina deve ser planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 54):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas.

Assim, a rotina deve ser compreendida como um importante recurso que permite o envolvimento das crianças com as atividades e o interessem por elas. A relevância da organização dos espaços na Educação Infantil, aqui apontada, é conceituada como fator predominante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Os espaços devem ser desafiadores, estimuladores, aconchegantes, que despertem o interesse, a participação, proporcionando brincar, criar, imaginar, construir suas brincadeiras. Permitir a produção do conhecimento contribui para que a criança supere seus limites e construa suas potencialidades, desenvolvendo diferentes áreas de conhecimento de forma cognitiva e motora.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2013, p. 91):

A instituição de educação infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com as outras crianças e com o professor.

No âmbito da organização e DOS cuidados nas instituições de Educação Infantil, ressalta-se como a presença da família no contexto escolar poderá ajudar no processo de aprendizagem da criança. Compreende-se que o envolvimento e a participação da família no ambiente escolar são considerados componentes importantes para o sucesso escolar das crianças. Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 13.257/2016, as escolas têm a obrigação de articular-se com as famílias e os pais, dando-lhes o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais.

Vê-se que a legislação vincula, dessa forma, não só a obrigatoriedade estatal e social, mas também invoca a família como núcleo primeiro na formação do

cidadão e, como tal, indispensável e insubstituível na missão determinada nas prerrogativas da Carta Magna do País.

Nessa perspectiva, a instituição de Educação Infantil deve assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidar como algo indissociável do educar, dando condições para que a criança explore o ambiente de diferentes maneiras por meio do brincar.

3.3 O perfil do profissional da Educação Infantil

A LDBEN dispõe, no título VI, art. 62, em Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017 :

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O parecer que orienta as DCNEI reafirma a obrigatoriedade de as instituições de EI exigirem essa habilitação de seus profissionais, “[...] refutando, assim, as funções meramente assistencialistas, embora mantenha a obrigação de assistir as necessidades básicas de todas as crianças” (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, mesmo que os debates indiquem, o perfil, as atribuições e a identidade desse profissional encontram-se em construção. Observa-se que o trabalho com crianças pequenas exige uma formação abrangente, um perfil profissional com competências polivalentes. Ser polivalente significa trabalhar com conteúdos diversificados, que abrangem desde cuidados básicos essenciais e os conhecimentos de diversas áreas do saber.

Segundo Felipe (2012, p. 31), a perspectiva teórica sociointeracionista destaca o papel do adulto diante do desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.

Como procuramos apontar, as atribuições do professor da EI são múltiplas. Assim, deve ser atento às necessidades das crianças e aproveitar as situações cotidianas para oferecer aprendizagens que envolvam interesse e curiosidade,

contribuindo para que construa sua autoestima, atitude de respeito, confiança, cooperação, e que sejam capazes de perceber seus limites e suas possibilidades.

4 LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discute-se as possibilidades de iniciação das práticas de leituras e escrita na educação infantil; faz-se uma breve abordagem sobre os métodos de alfabetização enquanto conjunto de procedimentos que orientam os processos de aquisição da leitura e da escrita; trata-se da psicogênese da leitura e da escrita como uma nova visão de pensar a alfabetização, compreendendo como processo contínuo de construção e elaboração de hipóteses de leitura e escrita.

4.1 Práticas sociais da leitura e a escrita

Por muito tempo, a EI restringiu o contato da criança com a leitura e a escrita, porque se defendia o discurso de que essa atividade escolarizada era pertinente às crianças maiores. No atual contexto, considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se na EI, e isso implica garantir às crianças o acesso a diferentes práticas sociais de leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização.

Sobre essa proposição, Brandão e Rosa (2011, p. 30) defendem:

É preciso, finalmente, considerar que a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da educação infantil como uma disciplina isolada, mas como sim integrar projetos de trabalhos em que as crianças estão envolvidas, bem como entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essas ferramentas na nossa cultura.

Assim, julga-se importante a promoção de experiências significativas, pois aprender uma língua não é somente aprender letras, sílabas, palavras e produzir textos, nem tem como objetivo que as crianças relacionem som e escritas por associação e memorização de sílabas. Trata-se de permitir que a criança reconheça o valor e a função da leitura e da escrita nas relações sociais.

Os RCNEI (1998, p. 122. v. 3) apontam que:

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Considerando, então, o contexto da EI, neste estudo reflete-se a aprendizagem da leitura e da escrita como situação de prazer, permeada por vivências interativas e de descobertas, sem, no entanto, tornar essas vivências um fardo. Tal defesa justifica-se por se entender que, nessa faixa etária, as brincadeiras e os jogos como manifestação da ludicidade constituem-se atividades centrais na rotina de sala de aula. Pelas brincadeiras e pelos jogos, as crianças representam o mundo através da interação que estabelecem com o meio natural e social.

Entende-se que, pelas interações com o meio, os sujeitos aprendem e elaboram conceitos, valores, ideias e vivenciam experiências de forma contextualizada, ampliando conhecimentos sobre o mundo que os cerca, e, conseqüentemente, consolidam a aprendizagem.

Assim, os RCNEI (1998, p. 128, v. 3) propõem:

Para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

Entende-se que aprender a ler e escrever faz parte de um processo longo e consideravelmente complexo que está ligado à participação em situações sociais de práticas de leituras e escritas. Nessa perspectiva, Lerner (2002) diz que não é simples determinar com exatidão o quê, como e quando os sujeitos aprendem a ler e a escrever, mesmo ao se instaurarem práticas sociais de leitura e escrita que historicamente foram e ainda são aplicadas no contexto da sala de aula.

Ao refletir sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, parte-se da compreensão de que são dois processos que se desenvolvem paralelamente, e que as atividades propostas sejam tratadas com a mesma importância. Essa ressalva é pautada na reflexão feita por Cardoso (2012, p. 30-31), que considera que, no início da vida escolar de uma criança, valoriza-se o desenvolvimento da linguagem oral, contudo, com a passagem do tempo escolar, a linguagem escrita passa a ser o foco. Isso não significa que ela deixe de acontecer, porém não tem a mesma atenção.

Para tanto, superar os desafios e garantir à criança da Educação Infantil

experiências de interação com a leitura a escrita requer, por parte do professor, um planejamento diário com oportunidades diversificadas, desafiadoras e prazerosas. É fundamental que o professor possibilite vivências dessas experiências, crie estratégias de trabalho que envolva a organização das crianças, dos tempos, dos espaços e dos materiais, bem como a organização das metodologias de trabalho.

4.2 Reflexões sobre Alfabetização

De acordo com Ferreiro e Teberosk (1999), a alfabetização tem duas faces: uma relativa ao adulto, e outra relativa à criança. A alfabetização de adulto trata de sanar uma carência e a alfabetização das crianças trata de prevenir, ou seja, evitar que essa criança possa tornar-se um analfabeto no futuro.

Contudo, a alfabetização na EI ainda é um assunto que gera algumas polêmicas e discordâncias de concepções por parte de pesquisadores e educadores. Isso embora haja um relativo consenso quanto à defesa da presença da cultura escrita desde cedo no contexto da sala de aula.

É relevante destacar que alfabetizar é um processo desafiador, em qualquer modalidade de ensino ou idade, contudo, é imprescindível destacar que esse processo na Educação Infantil elenca especificidades inerentes à idade. Conforme definem os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 122) sobre a alfabetização:

A alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesma.

Compreende-se, portanto, que, na Educação Infantil, a criança precisa e necessita brincar, uma vez que o brincar assume papel importante na construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Isso implica a ludicidade como um artifício extremamente importante nesse processo. O lúdico estimula a criança a pensar, comunicar e desenvolver.

As proposições sobre as práticas de leitura e escrita sugerem reflexão sobre a questão dos métodos de alfabetização, não se trata de apontar qual melhor

método usado para alfabetizar, mas discutir sobre um assunto que é central no contexto educacional brasileiro.

Os estudos sobre as práticas de leitura e escrita apontam que, no Brasil, até os anos de 1960 do século XX, predominava o discurso sobre a maturidade para a alfabetização. Segundo Brandão e Rosa (2011, p, 14), a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que o “ensino” estaria condicionado a esse desabrochar natural’ que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos.

Nesse sentido, Brandão e Rosa (2011) acrescentam que o discurso da prontidão também foi questionado por profissionais da área de educação, que apontavam baixa qualidade, práticas repetitivas e vazias de significados, o que permitiu abertura para novos caminhos para o trabalho com a linguagem escrita nas turmas de Educação Infantil. Os autores apontam que

A obrigação da alfabetização – a aquisição da leitura e da escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada. (p. 16).

O letramento sem letras – caracterizando-se a ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas. (p. 18).

Ler e Escrever com significado na educação Infantil – a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 20).

Observa-se que a terceira vertente, inspirada nas ideias de Ferreiro e Teberoski, apontam para a possibilidade de ensinar a leitura e a escrita na Educação infantil de forma sistemática, sem desconsiderar o letramento, negando práticas repetitivas e vazias que afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações sociais.

Desse modo, observamos que não é possível dissociar alfabetização e letramento, uma vez que ambos são processos essenciais para a aquisição da leitura e escrita.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de

modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998a, p. 47).

Considerando a trajetória histórica em torno dos métodos de alfabetização, Soares (2016) afirma que, antes das últimas décadas do século XIX, a questão do método de alfabetização não era considerado relevante, uma vez que aprender a ler e escrever dependia de aprender o nome das letras. Contudo, a partir do início do século XX, as discussões em torno dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita tomaram evidência.

Para clareza da compreensão do processo, lista-se a seguir os principais métodos de alfabetização, com base nos estudos de Soares (2016).

1. Métodos sintéticos – estão baseados nas propostas tradicionais de alfabetização, e o processo se dá das partes menores (as letras) para o todo (o texto):

Método soletração – considerado o mais antigo dos métodos; a criança aprendia as letras do alfabeto e as juntava para formar sílabas, palavras e frases;

Método fônico – o ensino inicia pelo som das vogais, seguido pelas consoantes, que juntos formam os fonemas, conseqüentemente, as sílabas e palavras;

Método silábico – se caracteriza pela apresentação visual das sílabas prontas. Parte do princípio de que a consoante só pode ser emitida se apoiada em uma vogal;

2. Métodos analíticos – defendem que a leitura é um processo global, e que deve partir de unidades completas para depois ser dividida em partes, ou seja, do texto para as letras:

Método da palavração – o ponto de partida da aprendizagem é a palavra. O aluno aprende as palavras associadas às imagens visuais;

Método da sentencição – a aprendizagem inicia a partir da frase, depois é que se analisa as partes menores;

Método global – compreende que a aprendizagem, para ser significativa, parte do texto, para daí se extrair e compreender as partes menores. Sua finalidade é aproximar a aprendizagem da realidade da criança.

De acordo com Soares (2016), em meados dos anos 1980, surgiu um novo paradigma, que defendia a alfabetização denominada construtivista. Esse novo paradigma opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos. Ainda segundo a autora, o construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica conceitual do processo de alfabetização.

A partir dos estudos da psicogênese, Ferreiro e Teberosk (1999) trouxeram uma nova visão de pensar a alfabetização, descrevendo-a como um processo contínuo de construção e elaboração de hipótese. A psicogênese da língua escrita não é um método, é uma abordagem psicológica de como as crianças apropriam-se da língua escrita. Os pressupostos dessa abordagem apontam que o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências (grafo – fonema), ou à codificação e decodificação, mas se caracterizam como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre sua natureza e o seu funcionamento.

Segundo Ferreiro e Teberosk (1999), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias, até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita – assim denominadas:

- **Nível Pré-silábico 1** – a criança apresenta traços, linhas ou desenhos como forma de representar a escrita;
- **Nível Pré-silábico 2** – a criança passa a utilizar letras na representação da escrita;
- **Nível silábico sem correspondência** – a criança começa a utilizar letras que não representam os respectivos sons, porém percebe que é possível representar graficamente o som;
- **Nível silábico com correspondência** – a criança compreende que as letras representam os sons, mas pensa que cada letra é uma sílaba;
- **Nível silábico alfabético** – a criança se aproxima, começa a escrever as sílabas simples completas;
- **Nível alfabético** – a criança já descobriu que cada letra representa um som da fala, porém escreve com fortes marcas da oralidade.

Aqui não há intenção de defender qual método ou proposta é mais eficiente

na aprendizagem da leitura e da escrita na EI, e, sim, compreender que as práticas significativas prazerosas contribuem para que as crianças aprendam; que as crianças precisam ser estimuladas e terem contato com as situações de letramento em sua rotina escolar de forma lúdica.

Nessa perspectiva, acredita-se que a inserção das brincadeiras no cotidiano escolar das turmas de EI possibilita que as crianças compartilhem conhecimentos, troquem experiências e adquiram autonomia. É nesse sentido que se defende, aqui, as atividades lúdicas como ponto de partida nos processos de aquisição da leitura e da escrita e, conseqüentemente, da alfabetização significativa.

5 LUDICIDADE

Nesta seção, enfatiza-se as contribuições do lúdico para a aprendizagem significativa e de qualidade na Educação Infantil. Entende-se que a ludicidade deve estar presente diariamente nas salas de EI, e que os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância. Ainda, aborda-se o significado de ludicidade, a abordagem sociointeracionista dos jogos e das brincadeiras e as contribuições do brincar no desenvolvimento infantil.

5.1 Em busca de um significado

A ludicidade tem sido vista como uma importante ferramenta para o processo educacional, sendo utilizada e debatida por várias pessoas, em especial por professores e pesquisadores da Educação Infantil. Partindo desse pressuposto, busca-se apresentar a conceituação de ludicidade, embora alguns autores apontem que há muitas conceituações, o que favorece algumas contradições ou até confusões quanto ao entendimento de seu significado.

Segundo Gordinho (2009), a expressão ludicidade e seu conceito foram construídos por Lopes, em 1998, em sua tese de doutoramento. Para Gordinho, o conceito de ludicidade apresentado por Lopes não existe no dicionário de língua portuguesa, mas ela recensou cinco palavras cujo significado semântico alude à manifestação da ludicidade – brincar, jogar, brinquedo, recrear e lazer.

Corroborando Gordinho (2009), Massa (2015) acrescenta que a palavra ludicidade também não existe em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano, mesmo que muito usada na educação. Lopes (2015) diz que as motivações que a levaram à investigação do tema ludicidade foram suas vivências familiares, como também as do tempo do jardim de infância e da escola dos salesianos. A autora destaca que a escola era um lugar feliz, em que o jogar, o brincar, o correr faziam parte do dia a dia.

Assim, em seus estudos, Lopes (2015, p. 147) conceitua ludicidade como

Um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, indica uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades.

Desse modo, Lopes (2015) aponta que as manifestações da ludicidade estão dependentes de um pacto explícito e implícito, que é estabelecido entre os que ludicamente interagem, dependendo como ocorre essa interação é que se atribui significados lúdicos aos comportamentos. Acrescenta também que a condição humana da ludicidade não está sujeita a calendários ou determinações institucionais, uma vez as manifestações da ludicidade podem ocorrer em qualquer contexto ou cultura. Entretanto, essas manifestações podem depender, portanto, da deliberação (intencional ou consciente) dos protagonistas e do contexto situacional.

É nessa perspectiva que Lopes (p. 147, 2015) afirma que há três dimensões de compreensão e análise da Ludicidade:

Dimensão um: a ludicidade é uma condição humana. Esta condição precede toda e qualquer uma das suas manifestações e efeitos.

Dimensão dois: manifestações da ludicidade. Estas resultam da condição de ludicidade do ser Humano. A variedade e multiplicidade destas manifestações são, geralmente, classificadas como brincar, jogar, recrear, lazer, festejar, construir artefatos de ludicidade, fazer humor, etc.

Dimensão três: efeitos da ludicidade. Estes emergem da diversidade e multiplicidade das manifestações da ludicidade e distinguem-se pelo tipo de manifestação que a ludicidade instaura.

Nesse sentido, a autora afirma que, com a teorização da ludicidade, é possível identificar a multiplicidade e a diversidade das manifestações, contudo, para ser compreendida, deverá ser estudada na sua tripla dimensão.

De acordo com Gordinho (2009), devido à multiplicidade de significados das palavras brincar, jogar, brinquedo, recrear e lazer, elas se cruzam e se sobrepõem umas às outras, podendo criar confusões quanto à compreensão do conceito. Assim, Lopes (2015) define os eixos de família semântica e os eixos de vizinhança semântica, demonstrados por uma representação esquemática que evidencia as relações de cada eixo de família com o eixo de vizinhança apresentados como manifestação da ludicidade, conforme figura que se apresenta a seguir.

Figura 6 – Esquema representativo da construção teórica da ludicidade segundo Lopes



Fonte: Gordinho (2009).

Vale ressaltar que, no âmbito deste estudo, das cinco palavras do eixo de família semântica, será aprofundado o entendimento sobre a manifestação do brincar, do jogar e do brinquedo (artefato lúdico). Percebe-se, que de acordo com o conceito proposto por Lopes, a ludicidade, enquanto condição do ser humano, pode manifestar-se em qualquer situação do cotidiano e em qualquer idade e em qualquer cultura.

Portanto, a compreensão do conceito de ludicidade é ampla e complexa. Por outro lado, a representação do esquema em que estabelecida a conexão entre o que é chamado de eixo de vizinhança e eixo de família, como manifestações da ludicidade, permite distinguir cada e compreender como ela se manifesta.

E, nesse processo de compreender o conceito de ludicidade, faz-se uso, neste estudo, das valiosas contribuições de Santos (2008, p. 7), ao afirmar que se as experiências e os estudos sobre ludicidade não forem dotadas de um caráter científico, não lograrão avanços significativos que possam interferir e contribuir para a transformação pessoal, interpessoal e para a sociedade como um todo.

Ainda conforme Santos (2008, p. 8), no final do século XX um volume significativo de estudos e pesquisas voltados para áreas humanas tem merecido atenção, dentre os quais, destaca-se a Ludicidade. É nesse sentido que Santos (2011, p. 12) afirma que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, em qualquer idade, e não pode ser vista apenas como diversão.

Assim, entende-se que, para que a educação lúdica caminhe efetivamente, é preciso reflexão, planejamento, tanto no ponto de vista de sua importância, mas principalmente sobre as contribuições que o ato de brincar traz para o desenvolvimento infantil. De acordo com Almeida (1998, p. 71):

[...] destaca que a Escola Lúdica de Educação Infantil tem por finalidade promover a interação, o aluno sente prazer em frequentá-la, em poder aprender coisas novas relativas a seu mundo, à linguagem escrita, aos cálculos e aguçar a curiosidade.

Essa afirmativa vai ao encontro das ideias de Santos (2008, p. 14), ao enfatizar que a educação pela via da ludicidade propõe uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando. Assim, observa-se que adotar a educação pela ludicidade requer dos profissionais um reconhecimento do significado real do lúdico, para que possa propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico.

Conforme Massa (2015, p. 126), “é através da vivência da ludicidade, da experiência com o lúdico, que o indivíduo se constitui”. A autora cita que os termos atividade lúdica, situação lúdica, vivência lúdica e ludicidade são usados em diversos e diferentes contextos, sem que exista um consenso sobre a utilização.

Nesse perspectiva, adota-se aqui o termo atividade lúdica para apresentar as atividades em que os professores utilizam o lúdico como forma de estimular a aprendizagem na prática educativa pela ludicidade. Nesse sentido, Almeida (1998, p. 63) assegura:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realiza-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica.

Bacelar (2009) entende que a ludicidade é muito importante para a criança, por isso, a brincadeira tem sido questão bastante discutida por diversos teóricos. Porém, para a autora, é preciso refletir até que ponto as vivências lúdicas são, de fato, lúdicas. Nesse sentido, Bacelar (2009, p. 25) defende que

[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, esta vivenciando uma experiência que integra sentimentos, pensamentos e ação, de forma plena. Que a participação da criança em uma atividade lúdica, significa necessariamente que ela esteja sendo uma vivência lúdica.

Nessa perspectiva, para pensar em atividades lúdicas, o professor primeiro precisa despertar na criança o estado lúdico, como afirma Bacelar (2009, p. 26):

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas com pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade é a vivência dessa atividade de forma mais integrada.

Com bases nas diversas concepções de ludicidade e atividades lúdicas aqui colocadas, a reflexão defendida no estudo é a de que a ludicidade vai além da brincadeira e do jogo. Enquanto condição humana, manifesta internamente e envolve sentimentos e prazer. Já a atividade lúdica é um ato externo, são todas as ações observadas na realização de uma atividade, que, dependendo do estado de prazer, pode ser considerada lúdica ou não, pois, para ser considerada lúdica, deve despertar na criança o prazer, a alegria, permitir que a criança use sua imaginação e criatividade.

Diante dessa compreensão, vale salientar a importância das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

5.2 A brincadeira no desenvolvimento da aprendizagem infantil

Os estudos de Friedmann (2012) mostra-nos que o brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto. Ao longo dos tempos, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem brincou.

Nesse contexto, considera-se que o brincar é um construto social, que, conforme Friedmann (2012), sua prática está diminuindo, talvez em decorrência da diminuição do espaço físico destinado a essa atividade ou pelo incremento da indústria de brinquendo. O que tem levado a uma preocupação pelo seu resgate na vida das crianças. As concepções aqui abordadas sustentam-se em uma abordagem sociointeracionista, que destaca o papel do adulto diante do desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras por meio da interação.

Diante de importantes reflexões, pode-se perceber que a criança explora o mundo através da brincadeira. De acordo com Friedmann (2012, p. 23), “[...] as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas”.

Nessa perspectiva, o brinquedo assume importante papel na ação do brincar, como afirma Kishimoto (*apud* SANTOS, 1997, p. 23): “[...] o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”.

Segundo Lopes (2015), o brinquedo é um artefato da ludicidade direcionado à manifestação do brincar. Para tanto, o brinquedo pode ser construído pelos adultos para a ação do brincar, ou pode ser construído no processo da brincadeiras. Rego (2011) afirma que o termo brinquedo, empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar. Acrescenta que, através do brinquedo, a criança aprende a atuar na esfera cognitiva, que depende de motivação interna.

Entende-se que o brinquedo é o objeto do brincar e suporte da brincadeira, que, independentemente da forma como são criados, se pelas crianças ou industrializados, sempre expressarão a ação lúdica, como afirma Rau (2012, p. 148):

A ação lúdica, proposta pelo jogo, pelo brinquedo e pela brincadeira, é, por excelência, um dos recursos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento integral da criança na creche e na pré-escola. Além de estimular diferentes áreas de desenvolvimento, pode ser utilizada como recurso pedagógico de habilidades ligadas à aprendizagem de diferentes áreas de conhecimento.

A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer, diversão e, ao mesmo tempo em que se pratica esta atividade, percebe-se que vem acompanhada de inúmeras brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Para Miranda (2013, p. 33), “[...] são diversas as possibilidades conceituais para jogo, brincadeira e brinquedo, e que às vezes são usadas indiscriminadamente como sinônimos”. Brougère (*apud* MIRANDA, 2013, p. 34) contribuiu com suas conceituações de jogo e brinquedo:

[...] no conjunto dos objetos lúdicos, os brinquedos dos jogos. Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo.

Percebe-se aqui que ao brincar a criança atribui significados ao brinquedo, e que ela é livre para determinar esses significados, estabelecer relações com o meio e sentir prazer.

Conforme Kishimoto (2008, p. 36), “[...] o uso do brinquedo/ jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de aprendizagem e de desenvolvimento infantil [...]” em que a criança vem a desenvolver habilidades para a aprendizagem se efetivar.

Nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 29, v. 1) salienta:

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira mais diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sócias.

Nessa perspectiva, ao considerar a criança como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, o professor contribui na formação de cidadãos sensíveis, criativos, descobridores, capazes de criticar.

5.3 Os jogos no desenvolvimento e na formação da criança

Jogo é um termo do latim *jocus*, que significa gracejo, brincadeira, divertimento. O jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo (ou um grupo) vencedor e outro perdedor. Huizinga, historiador e antropólogo holandês, aponta contribuições relevantes ao entendimento do jogo como particularidade humana. Segundo ele (HUIZINGA *apud* MIRANDA, 2013, p. 32):

[...] chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”, pelo contrário, trata-se de uma evasão da “vida real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta.

Assim, pode-se perceber a palavra jogo tanto quando é usada para definir a atividade individual, como atividades em grupos. Os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 211) definem jogo como “[...] um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou contexto”.

De acordo com Santos (2011, p. 19), os jogos e o brincar, embora sendo elementos sempre presentes na humanidade desde seu início, também não tinham a conotação que têm hoje, eram vistos como fúteis e tinham como objetivo a distração e o recreio.

Kishimoto (1993) comenta que, no tocante à utilização dos jogos na educação, os Estados Unidos serviram de modelo inicial para a grande maioria dos países, pois os missionários cristãos protestantes disseminaram o jardim froebeliano em muitos países asiáticos e latino-americanos.

Os jardins de infância froebelianos, segundo Kishimoto (2007), foram instituições infantis influenciadas por princípios de Froebel, que defendia a ideia de jogo livre nas brincadeiras cantadas e no jogo orientado.

Kishimoto (*apud* SANTOS, 1997) afirma que, no Brasil, à semelhança da experiência americana, prestaram serviços à criança pequena: jardins de infância e instituições de atendimento infantil. Os ideais frobelianos penetraram nas instituições privadas, e eram vistos como inovações pedagógicas destinadas à elite da época.

A teoria de Froebel pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza. De acordo com Kishimoto (*apud* SANTOS, 1997, p. 27), Froebel “[...] concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis”.

Assim, pode-se entender que o jogo é um recurso pedagógico que pode estimular o desenvolvimento das habilidades infantis e possibilitar a significação de conceitos. É nessa perspectiva que Rau (2012, p. 151) enfatiza que o jogo utilizado na sala de aula é um meio para realização dos objetivos educacionais.

Grandes são as contribuições de Piaget sobre o jogo, assim buscamos compreender os conceitos de acomodação e assimilação que, segundo Friedmann (2012), são entendimentos necessários para compreender as contribuições da teoria piagetiana sobre o jogo, pois aparecem em todos os estágios de desenvolvimento. A **assimilação** é a capacidade de o sujeito incorporar uma ideia em uma estrutura já construída e a **acomodação** é a tendência de ajustar-se a um novo objeto e alterar os esquemas da ação já assimilada.

Para Piaget (*apud* FRIEDMANN, 2012, p. 28):

O jogo é o produto da assimilação dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional [...] o jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu.

Friedmann, (2012, p. 27) aponta que Piaget distingue três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil:

Jogos de exercício – consistem em repetição de gestos e movimentos simples, como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Embora esses jogos comecem na fase maternal e durem predominantemente até os dois anos, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta. Por exemplo: andar de bicicleta, moto ou carro.

Jogos simbólicos – O jogo simbólico aparece predominantemente entre os dois e seis anos de idade. Tem como função a atividade lúdica, consiste em satisfazer, realizar, compensar. Somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e a assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se autoexpressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revelam conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.

Jogos de regra – iniciam aos 6-7 anos, são aqueles nos quais surgem elementos que vão reger comportamento e as atitudes nos jogos, sendo que as regras têm origem nas relações sociais e individuais que a criança recebe ou já recebeu. As regras do jogo podem ser transmitidas, passadas de geração em geração, e espontâneas, criadas na hora do jogo, sendo, por isso, mais fáceis de serem esquecidas.

Contrariando autores da época, Vygotsky (*apud* FRIEDMANN, 2012, p. 40) afirma que o jogo distingue-se das outras atividades realizadas pelas crianças porque envolve uma situação imaginária e a existências

Para a teoria vygotskiana, não é todo jogo que possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal, porém, no jogo simbólico, normalmente as condições para que ela se estabeleça estão presentes, uma vez que há, nesse jogo, o imaginário e a possibilidade de imposição de regras.

A teoria vygotskiana também acentua que não existe atividade lúdica sem regras, que necessariamente as regras não precisam ser explicitadas. Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situação de interação. Jogando, as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados. Além de contribuir para a necessidade de ter regras e respeitar os limites e as diversas diferenças sociais, culturais e socioeconômicas existentes na esfera educacional.

5.4 Abordagem sociointeracionista da aprendizagem

De acordo com Felipe (2001, p. 27), nas Teorias Sociointeracionistas, o desenvolvimento infantil é visto como um processo dinâmico, pois as crianças não

são passivas, e que é através do contato com seu corpo e por meio da interação com os outros que as crianças desenvolvem suas capacidades afetivas.

Piaget e Vygotsky, principais representantes da Teoria Sociointeracionista, deram contribuições substanciais à educação, essa perspectiva teórica dá ênfase às relações interativas e aos processos de mediação que vão resultar na aprendizagem, além do processo dinâmico entre os sujeitos. Para esses teóricos, a capacidade de conhecer e aprender se contrói a partir das trocas estabelecidas entre sujeito e o meio, acreditando que o conhecimento é construído gradualmente.

Felipe (2001, p. 30) afirma que conhecer, para a Teoria Piagetiana, significa:

[...] inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar o pensamento e as ações.

Assim, conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. A aprendizagem é sempre provocada por situações externas ao sujeito, supondo a atuação do sujeito sobre o meio, mediante experiências. A aprendizagem será a aquisição que ocorre em função da experiência e que terá caráter imediato

Dessa forma, Felipe (2001, pg. 30) afirma que a inteligência vai se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando ativamente. Assim, para a Abordagem Piagetiana, o desenvolvimento mental dá-se espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. O processo de desenvolvimento mental é lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas, através de estágios: sensório-motor; pré-operacional; operacional-concreto; e operacional-abstrato.

Assim, apresenta-se, de forma breve, as seguir, as fases do desenvolvimento infantil e suas características, à luz da Teoria Piagetiana.

Na fase sensório-motor (0 a 2 anos aproximadamente) inicia-se o processo de consciência dos movimentos. A criança é essencialmente individual, porém, com a aquisição da linguagem, inicia-se uma relação afetiva da inteligência.

Na fase pré-operacional (2 aos 6 anos aproximadamente), a criança constrói capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação e classificação),

como, por exemplo: diferencia tamanhos, diferencia cores, porém ainda não tem a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e final de algumas transformações.

Na discussão realizada por La Taille (1992, p. 15), a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.

Assim, no processo de socialização, La Taille (1992) cita que Piaget e chama a atenção para o que ele definiu como **“pensamento egocêntrico”**. Pensamento que está centrado no **“EU”**. O egocentrismo significa que a criança ainda não tem domínio do seu “eu”, ainda é heterônoma nos seus modos de agir e pensar. Ao tratar o egocentrismo como sendo um fenômeno que pode ser (e se espera que seja) superado, supõe-se que as formas intelectuais e sociais do egocentrismo diminuem à medida que as ações se coordenam entre si.

Nos estágios operacional-concreto (7 aos 11 anos aproximadamente) e operacional-abstrato (12 anos em diante) as crianças adquirem a capacidade de pensar, abstrair e criar suas próprias concepções diante dos conceitos construídos socialmente. E, paralelamente, a criança alcançará o que Piaget define de personalidade.

La Taille (1992, p. 16-17), ao citar Piaget, salienta que:

A personalidade não é o ‘eu’ enquanto diferente dos outros “eus” e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalização. Como Tal, longe de estar à margem da sociedade, personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curva assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade [...].

Na abordagem piagetiana, o processo de aprendizagem está condicionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e a seus estágios. E ao professor cabe pensar e desenvolver situações de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo compatíveis com o estágio de desenvolvimento cognitivo no qual o aluno se encontra e que representem, também, um desafio.

Segundo Felipe (2001, p. 29), o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. Citando Vygotsky, a autora afirma:

Que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento, entre o indivíduo e o mundo exterior.

Cardoso (2012, p. 11) afirma que Vigotsky, em sua Teoria, apresenta:

É na interação com o outro que acontece a comunicação. Isso ocorre porque a transição do pensamento para a palavra tem de passar pelo significado e, como sempre, há algo oculto no que dizemos (vontades, necessidades, emoções); a compreensão envolve o verbal e o não verbal, que se encontra somente na interação com o outro.

Com essa afirmação entende-se que o homem cria sistemas de linguagens convencionais para serem compartilhadas e compreendidas pelo grupo. Em sua teoria, Vygotsky aponta que o desenvolvimento é pensado como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Ele defende a ideia de que não há desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vá se atualizando conforme o tempo passa.

Rego (2011) descreve que a Teoria de Vygotsky se caracteriza em dois níveis de desenvolvimento – real e potencial. A zona de desenvolvimento real é o que já foi consolidado pela criança, de forma a torná-lo capaz de resolver situações, utilizando seu conhecimento de forma autônoma. Já a de desenvolvimento potencial é determinada pela habilidade que a criança já construiu, porém encontra-se em processo. O desenvolvimento potencial é aquele que a criança poderá desenvolver com a ajuda dos adultos.

Assim, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial foi denominada por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), como argumenta:

É através da zona da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. (REGO, 2001, p. 74).

Na escola, o professor é mediador do processo de ensino-aprendizagem e a sua atuação docente deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal. Para isso, ele deverá conhecer os saberes prévios daqueles a quem ensina, planejar o processo de aprendizagem com o objetivo de atingir o potencial do aluno, em um processo de construção do conhecimento. Sobre essa posição, Oliveira (2005) explicita a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar.

Embora os dois pensassem o homem como um ser social, Piaget privilegiava a maturação biológica como condição ao desenvolvimento cognitivo (aprendizagem); Vygotsky, a interação social.

Sendo assim, o professor deve refletir sua prática, compreender que o brincar na escola possibilita o desenvolvimento do processo de aprendizagem. A brincadeira e o jogo são atividades que estimulam, desafiam e provocam situações de descoberta e construção de saberes.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresenta-se a trajetória metodológica utilizada para desenvolver a pesquisa, como também os instrumentais e as técnicas de coletas de dados estabelecidos para o alcance dos objetivos propostos.

Marconi e Lakatos (2016, p. 139), ao apresentarem suas considerações acerca da pesquisa científica destacam que esta é vista como “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Assim, a escolha de uma metodologia adequada é imprescindível para definir as condições necessárias de realização da pesquisa e aproximar o conhecimento empírico do fenômeno investigado, pois, como apontam Cervo e Bervian (2002, p. 185), “Toda investigação nasce da observação cuidadosa de fatos que necessitam de uma explicação maior”.

Foi, portanto, a partir das análises teóricas que afirmam que a ludicidade contribui para o desenvolvimento das habilidades das crianças e os conhecimentos empíricos da realidade concreta discutidos nos processos formativos de professores, que também afirmam que a ludicidade favorece a aprendizagem na educação infantil, que surgiu o interesse por esta pesquisa, cujo objetivo é analisar as atividades lúdicas que os professores fazem uso nos processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças em turmas da última etapa da Educação Infantil, sem desconsiderar os anos de experiências que permitiram a imersão no contexto da Educação Infantil, o convívio diário com as práticas pedagógicas e a visibilidade dada quanto ao uso da ludicidade como estratégia pedagógica que favorecem a aprendizagem infantil.

O contato com as teorias e essas práticas foi essencial para fomentar e instigar a curiosidade sobre a importância da temática e entender de que maneira as práticas lúdicas favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, demandou-se a compreensão quanto ao método da pesquisa, que, para Richardson (2010 p. 22), “[...] é o caminho ou maneira para chegar a determinado fim ou objetivo”, o que requisita clara definição dos

procedimentos e regras de aplicabilidade do método investigativo com vistas ao alcance de maior confiabilidade e convencimento quanto aos resultados.

Assim, utilizou-se como metodologia desta pesquisa, no ponto de vista do problema, uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, segundo os objetivos. Como fontes de informações, optou-se por estudos bibliográficos e de campo. Dessa forma, optou-se, como instrumento para coleta de dados, a aplicação de questionários abertos e fechados, cujos resultados são analisados de forma indutiva.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o pesquisador tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

6.1 Abordagem da pesquisa

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, já que esta permite um contato mais estreito com o objeto de estudo investigado. Segundo Richardson (2010), esse tipo de abordagem é a ferramenta mais adequada para se compreender a natureza de um fenômeno social, corroborando as ideias de Gerhardt e Silveira (2009, p. 32): “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Nesse sentido, buscou-se, através do estudo, aproximar-se das práticas no contexto da Educação Infantil, elucidando como ocorrem os usos da ludicidade na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo os relatos dos professores como objetos para essas interpretações.

Considera-se a abordagem qualitativa também pela razão de que ela converge para os objetivos propostos neste estudo. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) escrevem:

Que a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que todo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo.

Nesse contexto, ressaltamos que as leituras proporcionaram suporte para uma compreensão significativa do fenômeno, contudo, questionar os sujeitos sobre o como agir permitiu uma aproximação com a realidade vivida e facilitou a interpretação da ação.

Como define Richardson (2010, p. 90), “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada do significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”.

Partindo desse entendimento, Minayo (2009, p. 21) defende:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Foi nesse sentido que se penetrou na fonte direta dos dados, no ambiente natural, buscando o significado que os docentes dão ao objeto pesquisado, embora se entenda que as narrativas não sejam suficientes para descrever o fenômeno em sua totalidade, e que também prevaleçam as convicções pessoais. Partindo desse entendimento, todo o processo de análise é acompanhado por uma reflexão crítica por parte da pesquisadora, atitude imprescindível na trajetória de construção do conhecimento.

6.2 Natureza da pesquisa

Tem a referida pesquisa natureza descritiva, em face de esta, de acordo com Richardson (2010, p. 71), “[...] investigar ‘o que é’ ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal [...]”, e a partir disso prosseguir em procedimentos metodológicos pertinentes.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 28) também aponta que o estudo descritivo descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A partir da compreensão de que as práticas lúdicas cumprem uma função educativa, tornando-se um instrumento do ensinar e do aprender, torna-se relevante

explorar e descrever o que está acontecendo, com mais detalhe, no contexto da sala de aula.

Assim, Cervo e Bervian (2007, p. 66) afirmam que a “[...] pesquisa descritiva procura descobrir, com a precisão possível, e frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características”.

Dessa forma, busca-se aprofundar conhecimentos nesta pesquisa acerca das práticas lúdicas na Educação Infantil e compreender, com mais riqueza de detalhes, o nosso objeto de estudo.

6.3 Sujeitos da pesquisa

No processo de coleta de dados, uma importante decisão a ser tomada é a determinação dos sujeitos investigados. Dessa forma, concorda-se com Gonsalves (2007, p. 70), para quem “[...] os sujeitos da pesquisa se referem ao universo populacional que você privilegiará as pessoas que fazem parte do fenômeno que você pretende desvendar”.

Portanto, os sujeitos participantes desta pesquisa foram docentes lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina. Além disso, os docentes deveriam ser efetivos e possuir pelos menos um ano de experiência na última etapa da Educação Infantil.

A definição desse critério tornou-se necessário, por haver, na Rede Municipal de Teresina, estagiários lotados como titulares de turma e também professores na situação de substitutos e iniciantes.

Entretanto, outro aspecto a ser considerado nesse processo é a adesão voluntária dos sujeitos, visto que nem todos os sujeitos que atendem ao perfil definido, necessariamente participaram da pesquisa por não manifestarem interesse.

Definiu-se esses critérios por se entender que as professoras que possuem maior tempo de experiência com o objeto em estudo podem contribuir de forma mais significativa para o alcance dos objetivos da pesquisa.

6.4 Instrumentos de coleta de dados

Nessa etapa, definiu-se os instrumentos de coleta de dados, tendo em vista a compreensão do fenômeno estudado e sua complexidade, com base na reflexão

resultante do aporte teórico que fundamenta este estudo. Tendo em vista os pressupostos abordados, para a realização da pesquisa foram utilizadas as técnicas de levantamento de dados bibliográficos e aplicação de questionários aberto e fechado.

6.4.1 Técnicas utilizadas

6.4.1.1 Levantamento bibliográfico

Assim, a presente pesquisa iniciou-se através de consultas a livros e artigos científicos, conferindo-lhe o caráter de ser bibliográfica. A pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados sobre a temática investigada, que sejam revestidos de importância e capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (MARCONI; LAKATOS, 2006).

6.4.1.2 Pesquisa de campo

A pesquisa, para ser executada, necessitou do estabelecimento de contato mais próximo da pesquisadora com o objeto de estudo, que foi configurado numa pesquisa de campo. Conforme Gonsalves (2011, p. 69), a pesquisa de campo "[...] busca a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto". Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações de campo com abordagem exploratória e descritiva.

6.4.2 Dinâmica da coleta de dados

Foi realizado um trabalho de investigação, através da aplicação de questionários com 26 professores lotados em turma de 2º período da Educação Infantil, no município de Teresina-PI, nos dias de formação, no Centro de Formação Odilon Nunes. A escolha foi intencional, visto que, nesses encontros, a oportunidade de acesso a um número expressivo de professores com o perfil traçado pela pesquisadora era provável.

Considerando o calendário de formação continuada proposto pela Rede Municipal de Ensino, o questionário da pesquisa foi aplicado em três momentos – nos dias 30 de maio, 07 de junho e 14 de junho do ano de 2018.

Essas formações fazem parte da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), com o objetivo de socializar ideias relacionadas aos projetos propostos. A participação dos docentes não é por adesão e, sim, uma exigência política da própria Secretaria.

Considerando o contexto, percebeu-se que seria um momento favorável para aplicação dos questionários, visto a possibilidade de encontrar um significativo número de docentes no perfil desejado.

Para a aplicação dos questionários, a pesquisadora solicitou oralmente para as professoras formadoras da SEMEC o acesso às turmas, que prontamente atenderam à solicitação.

Assim, no primeiro dia, a aplicação dos questionários foi realizada somente em uma sala de aula, apesar de haver três em funcionamento, por razões de ter outro pesquisador, de doutorado, realizando entrevista nas demais. No segundo e no terceiro dia foi possível ter acesso às três salas.

Para a aplicação dos questionários houve uma explicação dos objetivos da pesquisa e alguns critérios importantes, dentre os quais, destaca-se: ser efetivo na rede; ter pelos menos um ano de experiência em turmas de 2º Período da Educação Infantil, além de sensibilização no sentido de conquistar a participação dos professores. Todos os que manifestaram interesse em contribuir com trabalho receberam duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento e o questionário para preenchimento.

Considerando o universo de professores pesquisados, os 26 que responderam ao questionário são do sexo feminino. Para efeito de análises dos questionários, tratar-se-á os sujeitos como professoras e não mais professores.

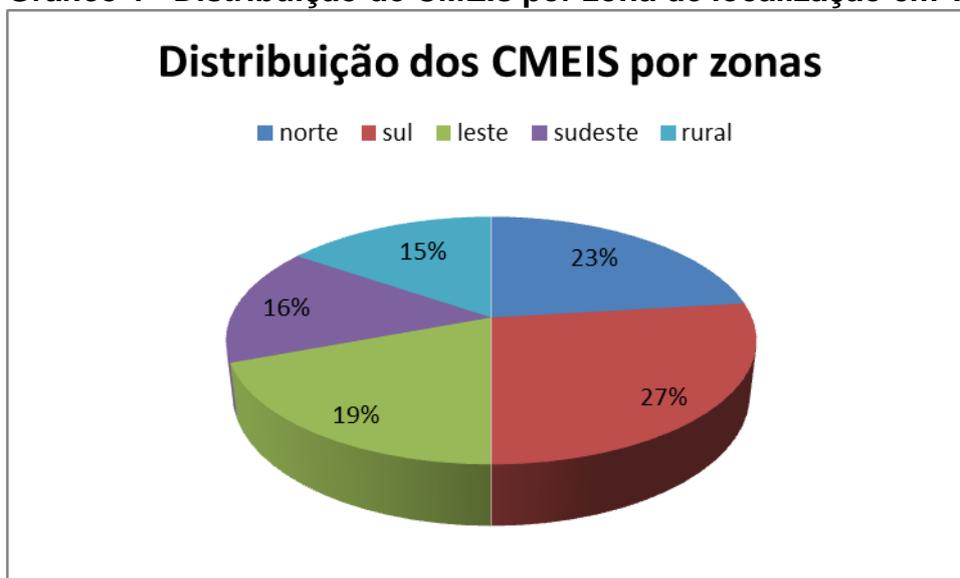
De modo geral, as expectativas da pesquisadora foram atendidas, apesar de ter encontrado algumas dificuldades no processo de coleta dos dados. Inicialmente, era pretensão ter um quantitativo de 50 sujeitos, sendo 10 para cada zona de localização das escolas: norte, sul, sudeste, leste e rural. Porém, devido à resistência, optou-se pela participação de quem manifestasse interesse, independentemente da zona de atuação.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresenta-se as análises e as interpretações dos dados produzidos ao longo da investigação empírica, confrontando-os com a fundamentação que subsidia o estudo.

A Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI é dividida em zonas, composta por dois eixos: urbano (norte, sul, leste e sudeste) e rural. Do total de 26 professoras que responderam aos questionários, 85% estão lotadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), no eixo urbano; e 15% na zona rural, conforme se apresenta a seguir, no Gráfico 1.

Gráfico 1– Distribuição de CMEIs por zona de localização em Teresina-PI



FONTE: Dados da pesquisa.

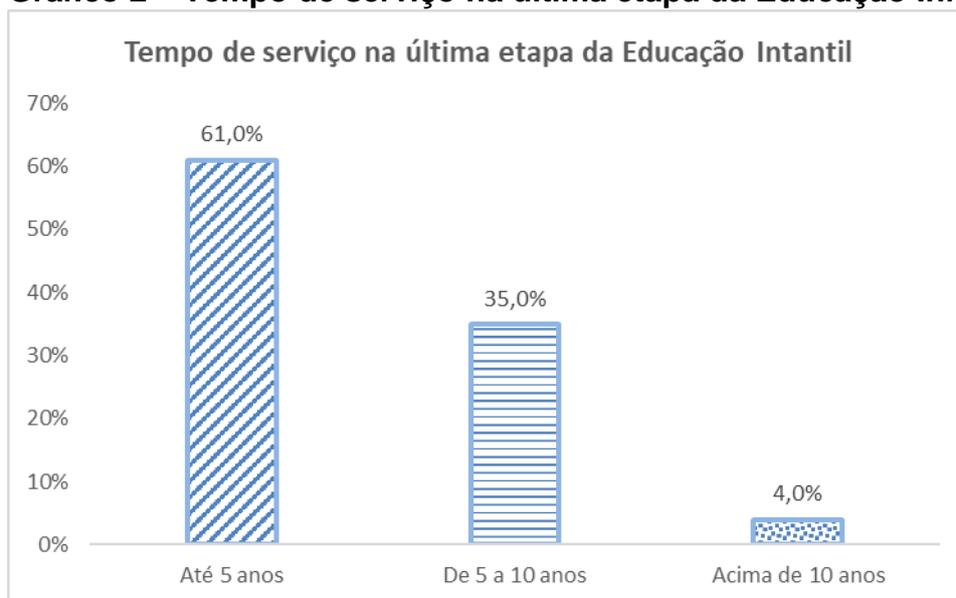
Em relação aos CMEIS localizados na zona urbana, 27% das professoras estão lotadas em CMEIs localizados na zona sul da cidade, 23% na zona norte, 19% na zona leste e 16% na zona sudeste. Esses dados denotam que a menor concentração de professoras que participaram da pesquisa está lotada na zona rural, com 15%.

Com o objetivo de colher informações sobre a temática pesquisada, solicitou-se às professoras responder as questões a seguir.

1. Há quanto tempo o(a) Senhor(a) atua em turmas de Segundo Período da Educação Infantil?

Ao questionar as professoras sobre o tempo de serviço de atuação em turma da última etapa da Educação Infantil, partiu-se do entendimento de que, ao longo do exercício da profissão, saberes e conhecimentos são sistematizados, o que se entende ser base para assegurar experiências que possibilitem boa atuação na sala de aula.

Gráfico 2 – Tempo de serviço na última etapa da Educação Infantil



FONTE: Dados da pesquisa.

No que se refere ao tempo de serviço em turmas de segundo período, verificou-se, no universo das professoras pesquisadas, o maior número, com 62%, consistiu daquelas com tempo de atuação com até 5 anos. Em seguida, com 35%, se encontram as professoras com 5 a 10 anos na docência.

Com o processo de municipalização da Educação Infantil, nos últimos dez anos tem havido um aumento significativo no número de CMEIs no Município de Teresina, paralelo a esses investimentos, tem aumentado também a contratação de professores via concurso para compor o quadro. Assim, acredita-se que este número se justifica pelo investimento por parte da Rede Pública Municipal, quanto ao aumento da oferta da demanda para a Educação Infantil, como também pela efetivação de professores novos.

2. O(a) Senhor(a) faz uso de atividades lúdicas para incentivar a habilidade de leitura e escrita de seus alunos(as)? E a frequência dessas atividades?

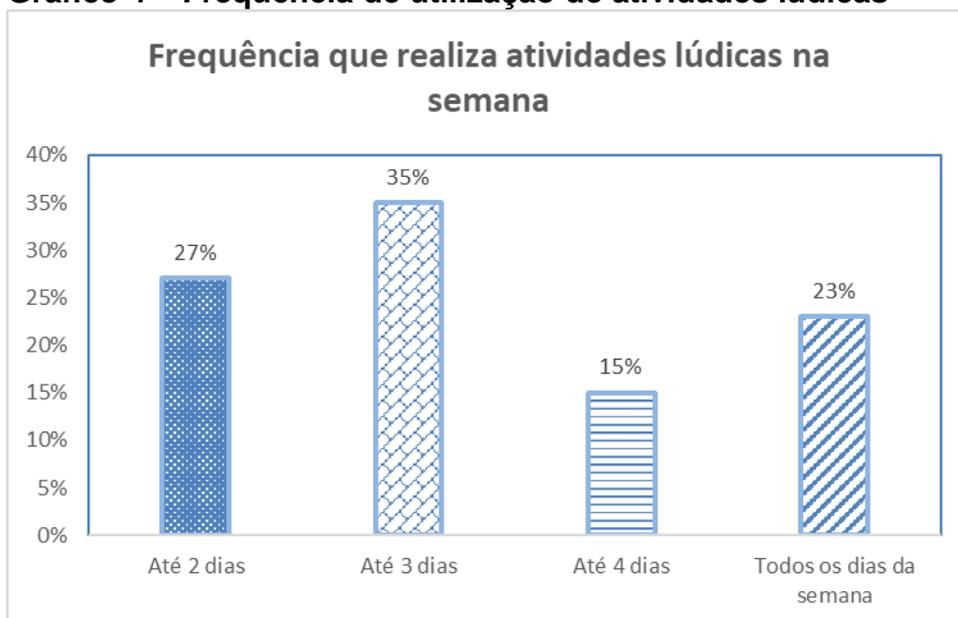
Questionar as professoras quanto ao uso de atividades lúdicas e a frequência com que trabalham essas atividades durante a semana, permite analisar o entendimento que elas têm sobre a importância da ludicidade como facilitadora de ensino-aprendizagem. Fortuna (2000, p. 09) afirma que “[...] uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que se ensinam conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos e no papel do aluno”.

Gráfico 3 – Quantitativo de docentes que fazem uso de atividades lúdicas



FONTE: Dados da pesquisa.

Do universo de professoras que responderam ao questionário, 100% afirmaram fazer uso de atividades lúdicas em suas aulas.

Gráfico 4 – Frequência de utilização de atividades lúdicas

FONTE: Dados da pesquisa.

Em relação à frequência com que eles realizam as atividades lúdicas durante a semana, a maior frequência foi de três dias, correspondendo a 35% das professoras; sendo que 27% realizam atividades lúdicas em até dois dias; 23% realizam atividades lúdicas durante todos os dias da semana; e 15% realizam atividades lúdicas em até 4 dias da semana.

A partir dessas respostas, espera-se que essa inovação na prática pedagógica em que se prioriza a ludicidade na construção da aprendizagem da leitura e escrita favoreça, de fato, ao aluno vivências significativas. Em Massa (2015) encontra-se a ideia de vivências lúdicas na educação. Para a autora, executar atividades lúdicas não confere nem ao professor nem à sua proposta de ensino o *status* de lúdico. Vivenciar educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os alunos.

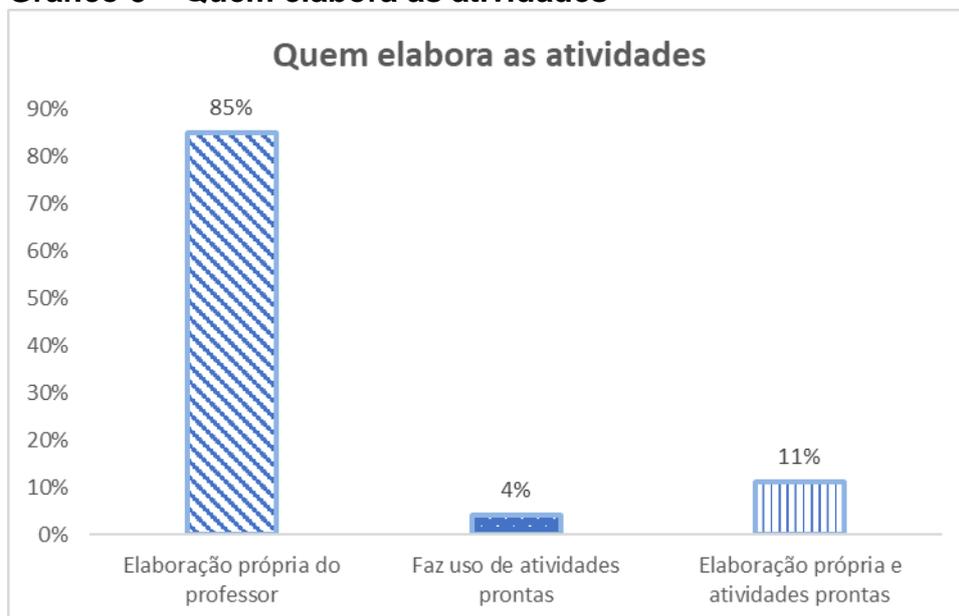
3. Essas atividades que utilizam são elaboradas pelo(a) Senhor(a) ou por outros?

Partindo da concepção de que o planejamento de uma aula é de fundamental importância para que se alcance êxito no processo de ensino-aprendizagem, buscou-se, através deste questionamento, determinar quais atores estão envolvidos nesse processo, dada a importância de que, no ato do

planejamento, o professor deve considerar as especificidades da turma para conduzir a aprendizagem.

Utilizar o lúdico em sala é uma maneira prazerosa e divertida de ensinar, e quando essas situações são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revela-se então a dimensão educativa.

Gráfico 5 – Quem elabora as atividades



FONTE: Dados da pesquisa.

Nota-se que, do universo de professoras pesquisadas, 85% afirmaram elaborar suas próprias atividades, 11% elaboram suas atividades, mas fazem uso de atividades prontas também e 4% fazem uso de atividades prontas.

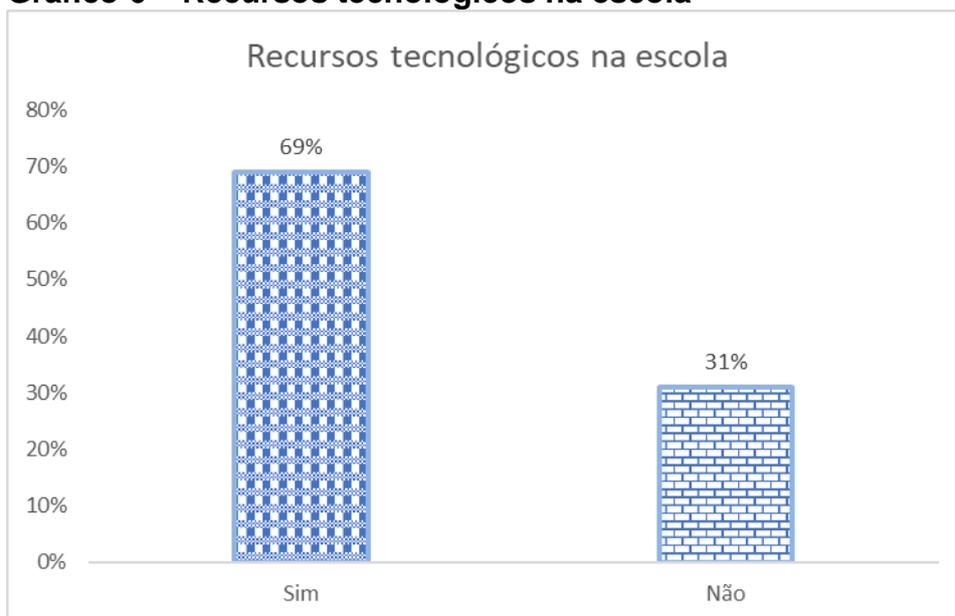
Dessa forma, entende-se que, ao organizar as atividades, devem ser consideradas as peculiaridades da turma e as especificidades da criança. Logo, ao passo que o professor define suas estratégias de trabalho, permite elaborar uma sequência de aprendizagem numa perspectiva lúdica, e conseqüentemente oportuniza a criança a vivenciar situações de aprendizagem prazerosa.

4. A escola que o(a) Senhor(a) trabalha possui recursos tecnológicos que possam ser utilizados em sala para dinamizar as aulas? Quais são esses recursos?

O avanço do acesso às tecnologias, sobretudo a internet, aos dispositivos móveis e a um imenso número de aplicativos sugerem um fazer pedagógico mais

dinâmico e interativo, e é nessa perspectiva que pensar em tecnologia na Educação Infantil remete à reflexão sobre as inovações tecnológicas como ferramentas que possibilitem ampliar a interação aluno-conhecimento. Diante do contexto, esse questionamento fornece dados sobre as possibilidades de recursos tecnológicos que as escolas disponibilizam para o professor dinamizar as aulas além dos livros, das tarefas, dos jogos e das brincadeiras que tradicionalmente são utilizadas.

Gráfico 6 – Recursos tecnológicos na escola



FONTE: Dados da pesquisa.

Verificou-se que, do universo pesquisado, 69% das professoras relataram que as escolas disponibilizam recursos tecnológicos e 31% relataram não disporem de recursos tecnológicos.

Descrever as tecnologias é discorrer sobre a relevância e a contribuição que essas ferramentas desempenham no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, percebe-se que as ferramentas tecnológicas podem se tornar uma possibilidade para que professores busquem inovar suas aulas, oferecendo novas oportunidades para as crianças aprenderem brincando.

Desse modo, podemos entender que as práticas lúdicas inovadoras reúnem aspectos das práticas tradicionais, mas que, sobretudo, consideram as diversas transformações que a era digital tem trazido para as escolas.

Na tabela a seguir, relaciona-se os tipos dos recursos tecnológicos citados pelas professoras com as respectivas quantidades de professores que afirmam ter esse recurso na escola.

Tabela 1 – Tipos de recursos didáticos frequentemente utilizados pelos sujeitos da pesquisa

NOME DO RECURSO	NÚMERO DE PROFESSORES
Aparelho de TV	15
Datashow	09
Aparelho DVD	08
Aparelho de som	07
Caixa de som	04
Rádio	02
Pendrive	02
CDS de vídeo	02
Notebook	01
Quebra-cabeça	01
Bandinha	01
Fantoches	01
Livros paradidáticos	01
Fantasia	01
Wifi	01
Internet	01

FONTE: Dados da pesquisa.

Como discriminado na Tabela 1, o aparelho de TV foi o recurso tecnológico mais citado pelas professoras, 58%; seguido do aparelho de datashow, com 35%, o aparelho DVD, com 31%; e o aparelho de som, com 27%. Percebe-se que há prevalência de recursos cuja relação de interatividade dá-se por intermédio audiovisual. Nesse contexto, a TV pode ser grande aliada para facilitar a aprendizagem, pois hoje há vários vídeos educativos que transmitem mensagens positivas, de acordo com Moran (2000, p. 33),

A TV desenvolve formas sofisticadas de comunicação sensorial,

emocional e racional, incluindo mensagens que facilitam a interação com o público, mexe com os sentimentos das pessoas utiliza a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional integrando imagem, a palavra e a música dentro de um contexto de comunicação afetiva, com forte impacto emocional, o que facilita a recepção de mensagem.

A televisão é a forma de entretenimento presente na maioria das casas, ela é produtora de significados definidos historicamente; desenvolve papel social, principalmente com as crianças do mundo contemporâneo. Partindo desse pressuposto, é importante reconhecer o uso pedagógico da TV na sala de aula, por outro lado, o valor que é dado a essa ferramenta deve vir acompanhado de um planejamento por parte do professor, visando definir ao que as crianças devem assistir e quando assistir.

Mesmo que exista a preocupação, por parte do professor, de propiciar atividades lúdicas para seus alunos, e o uso da TV possa ser uma dessas possibilidades, ele não pode deixar de considerar o propósito educativo dos conteúdos passados para as crianças, pois o uso da TV não pode vir acompanhado somente de entretenimento.

5. Dos instrumentais relacionados a seguir, quais os que o(a) Senhor(a) utiliza enquanto ferramenta lúdica para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos(as): jogos e brincadeiras tradicionais, vídeos, músicas, jogos digitais?

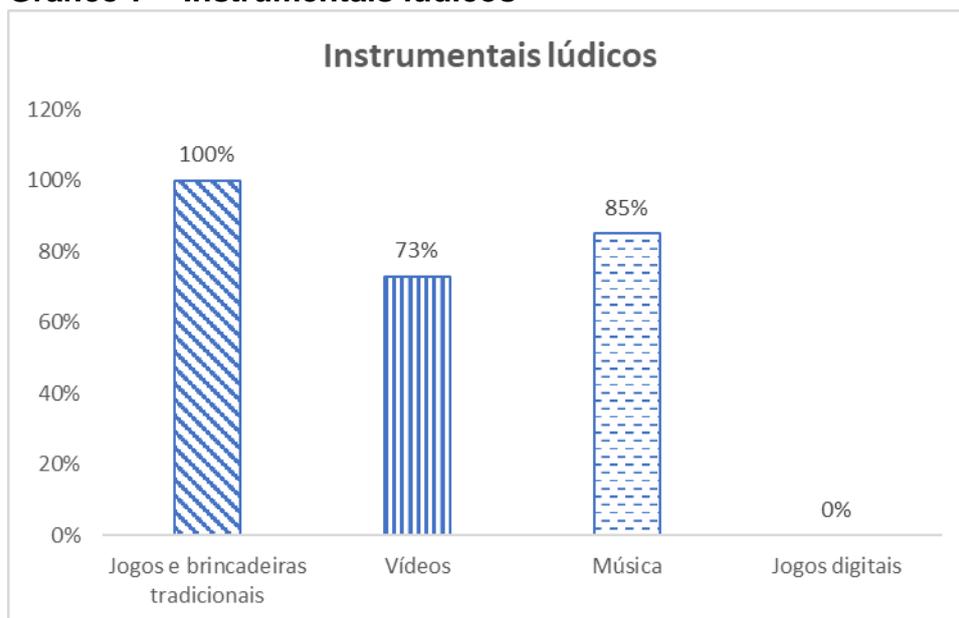
A explosão exponencial e acelerada da tecnologia tem se tornado um grande desafio para a escola. Gómez (2015, p. 28) afirma que o desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimentos.

Contudo, ter acesso aos mais modernos e sofisticados recursos não é garantia para uma boa aula, se o professor não tiver conhecimentos sobre sua funcionalidade. Um recurso ou uma ferramenta deve servir de mediação entre o professor e o aluno, para que, de forma criativa e lúdica, possa auxiliar a aprendizagem. Ao se fazer esse questionamento, buscou-se situar as múltiplas possibilidades de recursos didático-pedagógicos usados no processo ensino-aprendizagem. É importante refletir que a ludicidade vai muito além das aulas com as brincadeiras e jogos que culturalmente estão inseridos no contexto da sala de

aula.

Assim, é notório que as brincadeiras e os jogos tradicionais têm sua importância lúdica, contudo é preciso que o professor se familiarize com a cultura digital. As crianças possuem acesso a muitos recursos tecnológicos, e ensiná-los por meio deles pode ser muito eficiente. Com a ajuda da TV, recurso tecnológico mais citado pelas professoras, é possível apresentar vídeos, histórias e músicas para os alunos, tornando a aula mais interativa.

Gráfico 7 – Instrumentais lúdicos



FONTE: Dados da pesquisa.

Observa-se que, do universo das professoras pesquisadas, 100% afirmaram usar as brincadeiras e os jogos tradicionais como instrumento lúdico para dinamização das aulas.

Quando se pensa em jogos e brincadeiras tradicionais, parte-se da concepção de que ambos são construtos sociais, criados e sustentados por uma sociedade. Por serem construtos sociais, são moldados de acordo com as vivências e possuem componentes que permitem resgatar valores, por isso não se pode negar que os jogos e as brincadeiras tradicionais desempenham papel importante no desenvolvimento infantil.

Assim, Friedmann (1996) defende que os jogos tradicionais infantis deveriam se constituir um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos programas pré-escolares e do Ensino Fundamental, uma vez que têm qualidades que podem

satisfazer às necessidades de desenvolvimento das crianças contemporâneas, nas mais diferentes esferas: física, motora, sensorial, social, afetiva, intelectual, linguística, etc.

Sobre as atividades com música, 85% das professoras afirmaram as utilizar; e 73% das professoras afirmaram utilizar os vídeos como uma possibilidade pedagógica. Tanto a música como o vídeo são ferramentas importantes para o trabalho na Educação Infantil, contudo, sua eficácia só será visível se não objetivarem somente o entretenimento ou a transmissão de conteúdo. Ambos os recursos devem configurar uma atividade prazerosa com benefícios ao desenvolvimento infantil.

Por outro lado, nenhuma professora declarou desenvolver atividades com jogos digitais. A reflexão sobre esse assunto vai além da modernização das escolas e da preocupação com a profissionalização docente, trata-se de mudanças na política educacional, de ações voltadas para a inclusão digital.

De acordo com Gómez (2015, p. 29), “[...] se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes”.

Sem dúvidas, esse é um contexto preocupante, pois as crianças chegam à escola com muitas habilidades em plataformas digitais. É nessa perspectiva que a ação mediadora do professor é condição necessária para a construção do conhecimento de forma que o ensino tenha relação com a realidade da criança.

Resta saber como aliar as tecnologias digitais às práticas de sala, uma vez que as professoras deixam evidente, em suas respostas, que as escolas não dispõem desses recursos, além do mais, somente uma professora declara que a escolar possui acesso à internet, infelizmente essa é a condição da maioria das escolas públicas do país.

6. Quando o(a) Senhor(a) faz uso de atividades lúdicas, considera os níveis de leitura e escrita em que o(a) aluno(a) se encontra? Como faz isso?

Ao planejar as atividades a serem desenvolvidas na rotina da Educação Infantil, é fundamental o professor levar em consideração as peculiaridades e especificidades da criança. Desse modo, oferecer experiências diversificadas pode

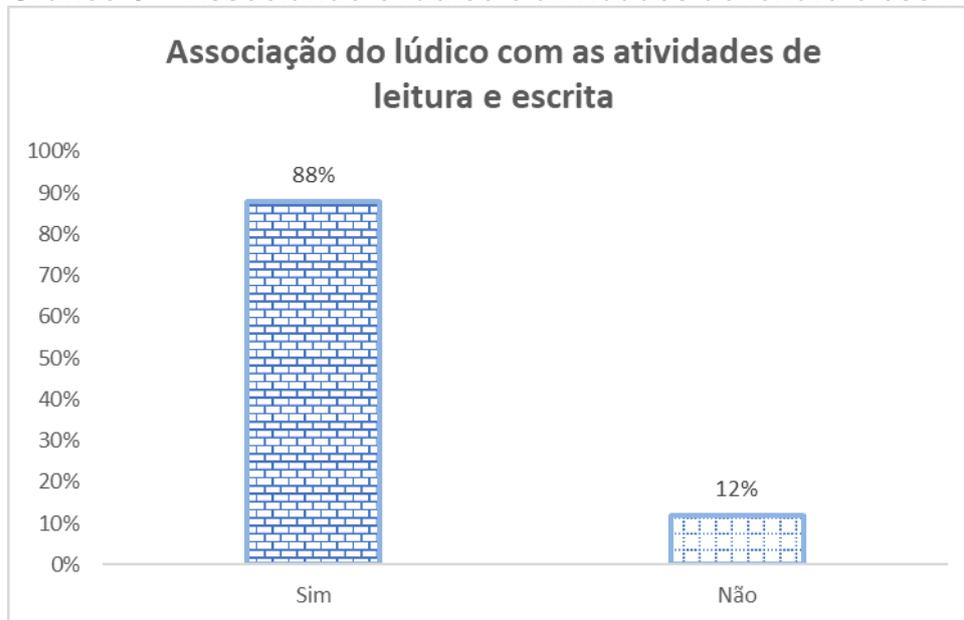
garantir a todas as crianças a oportunidade de alcançar as habilidades intencionadas.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 196) cabe

[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los.

Vale ressaltar que, ao trabalhar com uma turma com crianças em diferentes níveis de aprendizagens, o professor deve respeitar o ritmo de cada um, sendo extremamente importante buscar estratégias que venham a melhorar o desempenho daqueles que apresentam maiores dificuldades. De acordo com Rego (2011), para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanço, é preciso que conheça o nível afetivo dos alunos, suas descobertas, suas hipóteses e outros.

Gráfico 8 – Associando o lúdico e atividades de leitura e escrita



FONTE: Dados da pesquisa.

Ao serem questionadas se, ao fazerem uso de atividades lúdicas, consideram o nível de leitura e escrita em que a criança se encontra, 88% das professoras afirmam que sim e 12% disseram que não.

Quando solicitadas a descreverem como desenvolveram essas atividades, as situações mais citadas foram:

- ✓ Direcionando atividade para cada nível de leitura e escrita em que a criança se encontra;
- ✓ Direcionando a mesma atividade com intervenções diferentes;
- ✓ Formando grupos com crianças que apresentam o mesmo nível de leitura e escrita;
- ✓ Acompanhamento individual;
- ✓ Formando grupos de crianças (mais desenvolvidos dando suporte aos menos desenvolvidos);
- ✓ Atividades em dupla;
- ✓ Atividade diversificada;
- ✓ Diferencia somente as atividades voltadas para habilidades somente de escrita;
- ✓ Procurando brincadeiras adequadas;
- ✓ Procurar contemplar principalmente o nível mais elementar.

Como se observa, as professoras afirmam que há diversas possibilidades estratégicas a serem utilizadas pelo professor a fim de acompanhar e avançar a criança nos níveis de leitura e escrita. Chamamos a atenção para as atividades em agrupamentos, por favorecerem a troca de experiências pelas crianças, e atividades voltadas para atender às crianças com maiores dificuldades, que buscam melhorar o desempenho de quem se encontra com dificuldades.. Por outro lado, ao propor essas situações em sala, o professor precisa conhecer seus alunos, ter um planejamento claro e acompanhar as crianças individualmente, e isso pode ser desafiador, uma vez que as turmas são numerosas, muitas vezes com a presença de um só professor.

Por outro lado, para que essas atividades caminhem para um trabalho lúdico, é fundamental que a criança esteja de fato envolvida no processo, que possa interpretar e construir suas hipóteses.

7. O(a) Senhor(a) encontra alguma dificuldade em trabalhar com atividades lúdicas? Em caso positivo, relacione duas dessas dificuldades.

Ensinar de forma lúdica proporciona muitos benefícios para a criança, pois desperta o interesse por novas descobertas, criatividade e amplia as possibilidades de avanços e superação das dificuldades. Contudo, garantir diariamente aulas em que as brincadeiras estejam presentes não é tarefa fácil, os desafios são inúmeros. Assim, buscou-se levantar quais as dificuldades que as professoras encontram quando trabalham com atividades lúdicas.

Gráfico 9 – Dificuldades citadas pelas professoras



FONTE: Dados da pesquisa.

Observa-se que, das professoras pesquisadas, 65% afirmaram não encontrar dificuldades; e 35% declararam “sim”. No ponto de vista da importância que a ludicidade traz para o ensino, isso é muito positivo. Todavia, espera-se que o professor esteja efetivando a função real das atividades lúdicas, proporcionando o brincar aliado à aprendizagem.

Ao serem solicitados a relatar quais as dificuldades que encontram para trabalhar o lúdico em sala de aula, os pontos ressaltados foram:

- ✓ Imposição delegada pela SEMEC quanto ao número de projetos concomitantes;
- ✓ Preocupação com a meta de alfabetização imposta pela rede;
- ✓ Falta de autonomia para preparar a própria rotina;

- ✓ Indisciplina dos alunos;
- ✓ Agitação da turma;
- ✓ Falta de tempo para adequar as atividades ao planejamento;
- ✓ Falta de materiais lúdicos acessíveis;
- ✓ Falta de tempo;
- ✓ Priorização de atividades de alfabetização “tradicional” em virtude da avaliação externa;
- ✓ Falta de espaço físico;
- ✓ Número elevado de alunos por turma.

Das respostas citadas pelas professoras como dificuldades para trabalhar atividades lúdicas, destaca-se algumas como preocupantes, como a falta de autonomia para planejamento, falta de tempo para planejar as atividades. Isso remete à reflexão quanto ao risco de se levar para a sala de aula atividades que estejam distantes da realidade e das dificuldades de aprendizagens das crianças.

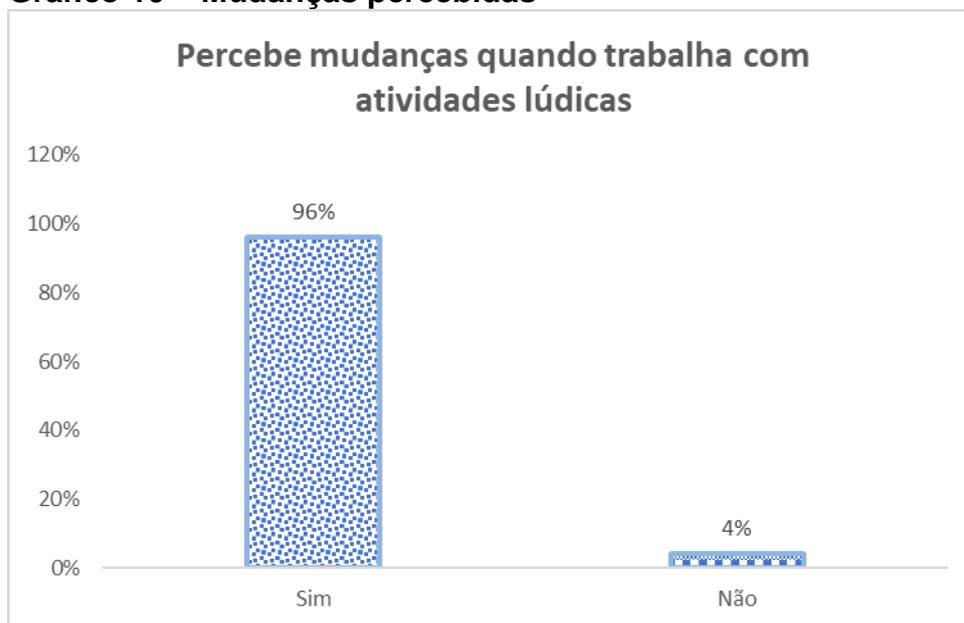
Outro ponto que merece atenção é a antecipação da alfabetização para a Educação Infantil. Essa antecipação divide opiniões de especialistas: um grupo defende que a Educação Infantil é tempo de brincadeiras e atividades livres; há outro que grupo que acredita que a antecipação do processo de alfabetização beneficia o avanço cognitivo. Julga-se que a exigência para alcançar metas de alfabetização contribua para uma prática voltada para conteúdos fragmentados e segmentados, em que a criança passa a maior parte do tempo fazendo atividades como cópias de letras, formação de sílabas e palavras.

8. O(a) Senhor(a) percebe alguma mudança na aprendizagem de seus(suas) alunos(as) quando faz uso dessas atividades lúdicas? Em caso positivo, relacione duas mudanças.

Como já mencionado neste estudo, o lúdico exerce um papel fundamental na para o ser humano, em todos os momentos de sua vida. Partindo dessa concepção, busca-se constatar como os professores percebem, na prática, as

contribuições que o lúdico representa no processo educativo para a aquisição e ampliação do conhecimento.

Gráfico 10 – Mudanças percebidas



FONTE: Dados da pesquisa.

Percebeu-se que, do universo de professoras pesquisadas, 96% afirmaram perceber as mudanças quando desenvolvem atividades lúdicas em sala; e 4% declaram que o lúdico não promove mudanças. Chama a atenção 4% declararem não perceber mudança. Essa contradição remete a acreditar que haja um conflito quanto à concepção de ludicidade e da sua importância no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

As professoras que declaram perceber mudanças na aprendizagem das crianças, citam os seguintes pontos:

- ✓ Maior interação;
- ✓ Aprendizagem significativa;
- ✓ Desenvolve a criatividade e imaginação;
- ✓ Desenvolve a paciência e atenção;
- ✓ Favorece questionamentos e participação;
- ✓ Realizam atividades com prazer;

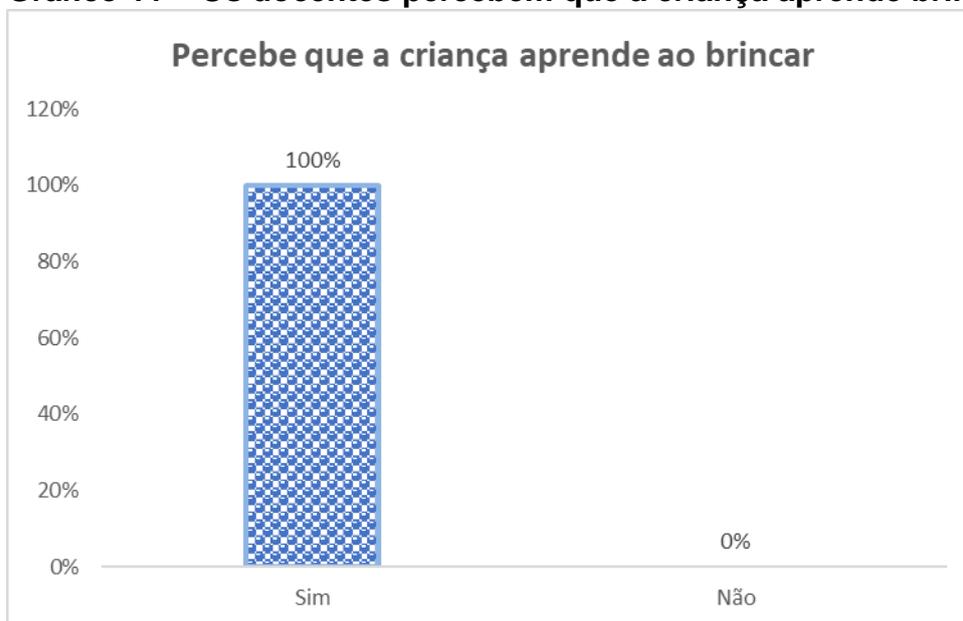
- ✓ A aula se torna mais atrativa;
- ✓ Aprendizagem mais rápida;
- ✓ Facilita a apropriação do conhecimento;
- ✓ Motiva as crianças com dificuldade;
- ✓ As crianças ficam mais concentradas;
- ✓ As crianças adquirem segurança e autoestima;
- ✓ Compreensão de regras;
- ✓ Ampliação do vocabulário e oralidades das crianças;
- ✓ Melhora o relacionamento entre as crianças.

Embora as professoras declarem que não é fácil trabalhar por meio da ludicidade, por outro lado, defendem que as vivências lúdicas influenciam e contribuem no desenvolvimento das crianças, que favorecem as relações sociais e interpessoais.

9. Ao utilizar atividades lúdicas para ensinar a leitura e a escrita para seus (suas) alunos(as), o(a) Senhor(a) percebe se, ao brincar, elas aprendem? Que comportamento percebe neles(as)?

Na fundamentação deste estudo, já foi bastante mencionado que o brincar é a forma mais natural de divertimento, e que, por meio da brincadeira, a criança emerge no processo de aprendizagem. Dessa forma, ao se fazer esse questionamento, pretende-se ressaltar até que ponto os professores concebem o brincar como uma manifestação do lúdico e sua importância na aprendizagem. Além de destacar que, através das brincadeiras, a criança cria, imagina e representa.

Contudo, para assegurar que o brincar faça parte da rotina da sala de aula, o professor precisa colocar a criança em várias situações de brincadeiras planejadas e com fins educativos. Nas palavras de Moyles (2002, p. 151), “[...] brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, mas um processo vital e influenciável e é na implementação do currículo que o brincar mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai”.

Gráfico 11 – Os docentes percebem que a criança aprende brincando

FONTE: Dados da pesquisa.

Notou-se que 100% das professoras questionadas declararam que o brincar favorece ao aprendizado das crianças. Visando a importância do brincar, as professoras percebem algumas mudanças no comportamento das crianças quando realizam atividades de leitura e escrita numa proposta lúdica, como:

- ✓ Participação;
- ✓ Coletividade;
- ✓ Disciplina;
- ✓ As crianças ajudam os colegas;
- ✓ Agitação;
- ✓ Alegria, euforia;
- ✓ Curiosidade;
- ✓ Encantamento;
- ✓ Concentração;

- ✓ Equilíbrio;
- ✓ Segurança.

As professoras são unânimes em afirmar que as crianças aprendem a ler e a escrever brincando, embora avaliar seja uma tarefa complexa nessa etapa de ensino, acredita-se que essas mudanças de comportamentos destacadas pelas professoras foram aspectos relevantes e determinantes para essa afirmação, como já bastante discutido, através da ludicidade, a criança obtém prazer em realizar as atividades e que o lúdico integra várias dimensões da personalidade, seja nos aspectos afetivos, cognitivos, social e motor.

Para Hofmann (2012, p. 30),

[...] avaliar não é fazer um diagnóstico, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e onfiante nas possibilidades que as crianças apresenta.

Assim, nesse processo de análises da aprendizagem da leitura e da escrita, espera-se que as professoras estejam de fato colocando a ludicidade em um lugar privilegiado para a promoção da aprendizagem das crianças. Que não seja apenas um olhar para atitudes comportamentais.

10. Liste 05 (cinco) estratégias lúdicas que o(a) Senhor(a) utiliza em sala como o objetivo de desenvolver a escrita e leitura.

Buscou-se, então, com esse questionamento, provocar uma reflexão sobre as estratégias que os professores utilizam para realizar atividades de leitura e escrita com as crianças. Quando o professor reconhece a importância da ludicidade e assume uma postura lúdica, revela a busca de novos caminhos e possibilidades de ensino.

Dentro dessa visão, na tabela a seguir, apresenta-se as atividades que as professoras pesquisadas afirmaram aplicar em suas aulas para ajudar as crianças nos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Tabela 2 – Estratégias lúdicas que as professoras usam para trabalhar a leitura e escrita

	ESCRITA	LEITURA
PROFESSORA 1	Alfabeto móvel Dominó silábico Quebra-cabeça Forca	Fichas Contação de histórias feita pelo aluno Bingo de palavras Leitura doce
PROFESSORA 2	Autoditado Texto decorado Texto lacunado Juntar figuras com sílabas Alfabeto móvel	Quebra palitos de sílabas Leitura apontada Pareamento de figuras e palavras Ditado estourado Domino de letras iniciais
PROFESSORA 3	Ditado puxado Caixa magica Receita Colar a palavras debaixo da Cadeira Musicas	Bingo (sílabas, palavras e frases) Boliche (sílabas e palavras) Dado silábico e palavras Texto fatiado
PROFESSORA 4	Ditado estourado Alfabeto móvel Formação de frases com ficha Ditado de frases	Palavras surpresas Leitura de parlendas Rimas Contação de histórias Interpretação de imagens
PROFESSORA 5	Lista de palavras Adedonha Receitas Escrita de palavras a partir de reconto Descrição de imagens	Bingo de letras Conto de histórias Leitura de imagens e objetos Musicas Dramatização de histórias
PROFESSORA 6	Bingo	Leitura apontada Pescaria Bingo
PROFESSORA 7	Bingo de palavras Ditado visual Completar com a letra que falta Alfabeto móvel Pizza de sílabas com spinner	Ditado doce (leitura de palavras presas no pirulito) Ditado puxado Ditado estourado Leitura de livros infantis
PROFESSORA 8	Autoditado Jogo da memoria Domino silábico Bingo de palavras Palavras lacunadas	Caça-palavras no texto Alfabeto móvel Ditado doce ou salgado Livros infantis Listas de palavras
PROFESSORA 9	Ditado estoura com figuras Autoditado Jogo de silabas Análises de imagens para produção textual coletiva	Ditado doce Pescaria das palavras Bingo de palavras Jogo do dado com imagens Ditado puxado

	ESCRITA	LEITURA
PROFESSORA 10	Quebra-cabeça Adivinhas Alfabeto móvel Amarelinha Caixa surpresa	Quebra-cabeça Jogo da memória Alfabeto móvel Contação de histórias Envelope de leitura
PROFESSORA 11	Quebra-cabeça coma alfabeto Quebra palito Quadrinha Quadro fonológico Caixa surpresa	Leitura de imagens Leitura de sílabas Leitura de palavras
PROFESSORA 12	Audição de musica Vídeos (historinhas para reconto) Dados com letras Dados com números Contação de histórias	Leitura de musicas Reconto Leitura das palavras Leitura de histórias
PROFESSORA 13	Jogo com alfabeto móvel Ditado estourado e puxado Produção de texto com figuras escolhidas Amarelinha	Caixa magica Quebra palitos Bingo de palavras e letras Competições de palavras e leitura.
PROFESSORA 14	Bingo de (letras e sílabas) Texto fatiado Quebra palito Ditado estourado e doce	Fantoches Varal de leitura Caixa de leitura com diferentes textos
PROFESSORA 15	Bingo escrito Caça-palavras Cruzadinha Ditado (diversos) Alfabeto móvel	Dados lúdicos Roleta lúdica Caixa surpresa Leitura lacunada Domino
PROFESSORA 16	Musica Ditado estourado Puxa ditado Quebra-cabeça Caixa magica	Leitura doce Puxa ditado Contação de história Quebra palito
PROFESSORA 17	Ditado estourado Ditado puxado Caça-palavras Cruzadinha Produção textual	Bolicho Ditado puxado La vai a bola Hora do conto Amarelinha

	ESCRITA	LEITURA
PROFESSORA 18	Ditado estourado Ditado puxado Caça-palavras Cruzadinha Produção textual	Ditado estourado Ditado puxado La vai a bola Hora do conto Amarelinha
PROFESSORA 19	Ditado puxado e ilustrado Alfabeto móvel Interpretação de história Dramatização de história Produção textual coletiva	Sacola viajante Dramatização de histórias Músicas Brincadeiras Projetos de leitura
PROFESSORA 20	Jogo quebra-palito Caixa da imaginação Jogo dos dados Corrida das sílabas Formação de palavras	Todas as atividades são de leitura
PROFESSORA 21	Ditado estourado Ditado mudo Texto Caça-palavras Livros (didáticos) Quebra palito	Texto ilustrado Filmes Alfabeto móvel Poemas Livros de imagens
PROFESSORA 22	Contagem de letras Contagem de sílabas Escrita de sílabas Junção de sílabas Contagem de palavras e frases	Cartazes Palavras e gravuras Pareamento Frases
PROFESSORA 23	Contação de história Parlendas, travas-língua Ditado Cruzadinha Alfabeto móvel Bingo Produção coletiva de texto	Consciência fonológica Reconto e mímicas Interpretação de imagens Ampliação de frases e textos
PROFESSORA 24	Projetos pedagógicos Roda de ditado Fichas palitos Caixa surpresa de palavras e gravuras Ditado puxado	Bingo de palavras e letras Gincanas Dominó de gravuras e palavras Leitura fragmentada Músicas, parlendas e histórias infantis

	ESCRITA	LEITURA
PROFESSOR 25	Ditado puxado Ditado por meio de imagens Domino de palavras Jogo silábico (formar e escrever palavras) Caça-palavras	Frases recortadas Palavras jogadas no chão Jogos de imagens e palavras Contaçon de histórias Cantinho da leitura
PROFESSOR 26	Formaçõ de palavras através de gravuras Produçõ de texto	Ditado puxado Bingo de palavras Ditado estourado Jogo do dado com imagens

FONTE: Dados da pesquisa.

Buscando dar ênfase às atividades mais citadas pelos professores nas categorias leitura e escrita, representa-se graficamente esses dados.

Gráfico 12 – Atividades lúdicas de escrita citadas pelas professoras



FONTE: Dados da pesquisa.

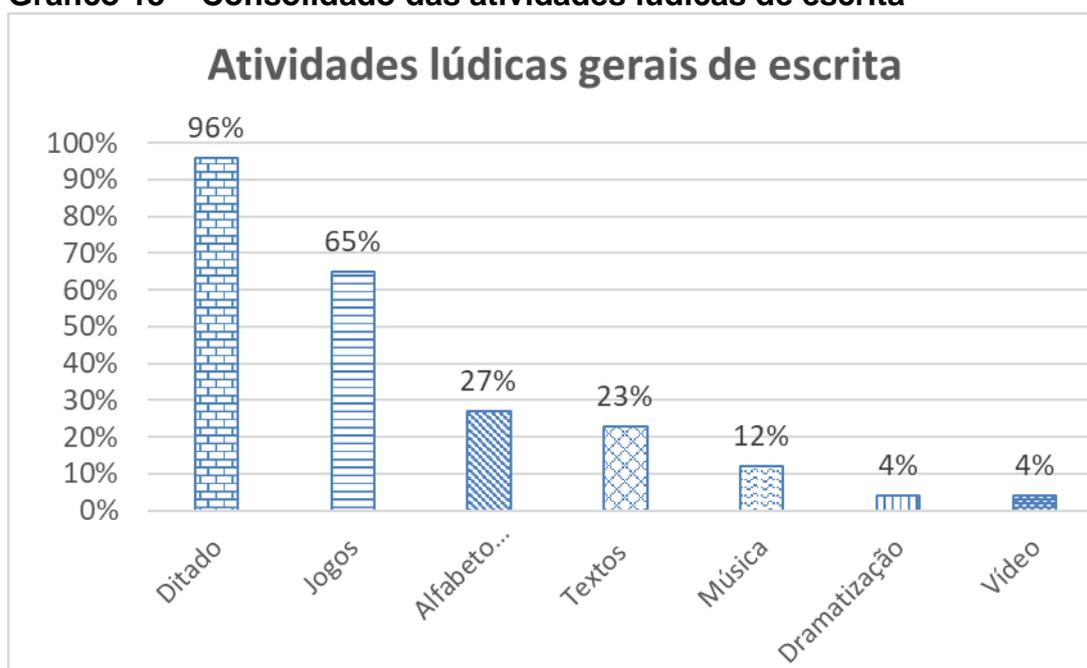
Como se observa no gráfico, do universo de 26 professoras, 96% citam o ditado como a atividade lúdica mais realizada nas atividades que visam o desenvolvimento da escrita da criança. Em seguida, aparece o alfabeto móvel enquanto recurso educacional utilizado por 27% dos sujeitos da pesquisa.

Embora o trabalho com produções de texto na Educação Infantil seja bastante complexo é preciso que o professor ofereça os estímulos e crie situações

para que a criança adquira o hábito de refletir sobre o que está escrevendo, assim 23% das professoras afirma trabalhar com texto.

Neste estudo, já foi bastante mencionado que o jogo como estratégia de aprendizagem potencializa o desenvolvimento da aprendizagem, assim, pode-se perceber que 19% das professoras citam bingos e quebra-cabeças; 12% citam dominós; e 15% afirmam trabalhar com jogos sem especificar qual categoria. A música aparece com um percentual de 12%, as dramatizações e os vídeos aparecem em 4% dos sujeitos que afirmam desenvolverem essas atividades em suas propostas de aula como meio de promover a ludicidade.

Gráfico 13 – Consolidado das atividades lúdicas de escrita



FONTE: Dados da pesquisa.

Assim, considerando o gráfico 12, buscou-se categorizar como jogos as atividades que as professoras nomearam como: quebra-cabeça, dominó, bingo e jogos no gráfico 13.

Portanto, como apresentado no gráfico 13, continua a prevalência do ditado como atividade lúdica, de modo que as denominações dadas aos tipos de ditados na Tabela 2 – Ditado puxado, Ditado estourado, Ditado doce, Ditado ilustrado, Ditado mudo, Ditado salgado –, são criações frequentemente realizadas a partir das vivências e dos contextos infantis, razões pelas quais se pode justificar a classificação dada pelas professoras entrevistadas quanto ao uso desses tipos de

ditados como sendo atividades lúdicas, pois, pela nomenclatura, pode ser realizado de forma divertida, podendo provocar interesse na criança em razão da utilização de objetos característicos do mundo infantil.

A promoção de jogos como bingo, quebra-cabeça e dominó na Educação Infantil viabiliza a criança a vivenciar situações com maior possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem. Friedmann (1996, p. 56) afirma que é necessário dar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm o prazer de realizar tarefas através da ludicidade. Após consolidadas as categorias, 65% do universo dos sujeitos da pesquisa citam os jogos como a atividade lúdica utilizada nos processos de aquisição da escrita.

Gráfico 14 – Atividades lúdicas de leitura citadas pelas professoras

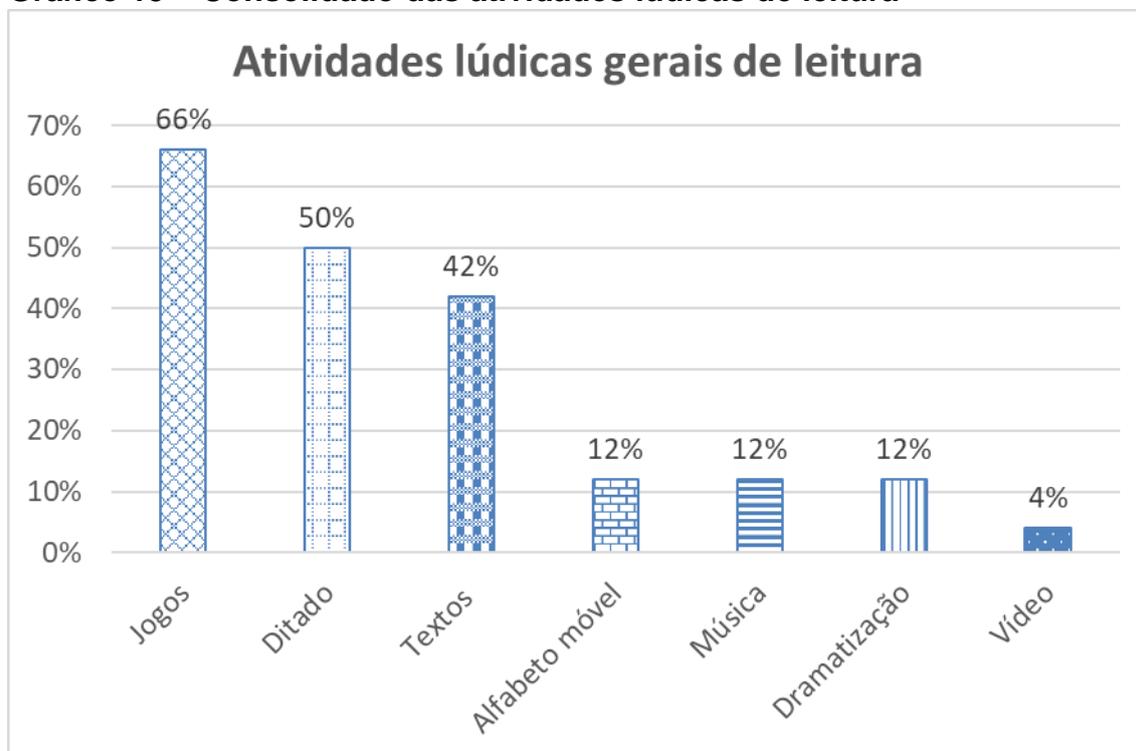


FONTE: Dados da pesquisa.

Como pode-se perceber, as atividades lúdicas de leituras não são muito diferentes das atividades lúdicas de escritas citadas pelas professoras. O ditado aparece citado por 50% das professoras. O acesso às práticas de leitura é um grande desafio na Educação Infantil, refletir sobre essa possibilidade é promover diariamente atividades e experiências de interação com diferentes gêneros textuais, de modo a garantir que as crianças construam suas ideias sobre o que leu ou sobre o que foi lido pelo professor, assim, 42% das professoras sujeitos da pesquisas afirmam desenvolver atividades com textos. As atividades com bingo aparecem em

31%, e com jogos, 19%. Em seguida, tem-se, com um percentual de 12% das professoras, o alfabeto móvel, quebra-cabeça, música e dramatização como atividades lúdicas; e 4% das professoras citam o dominó e a música.

Gráfico 15 – Consolidado das atividades lúdicas de leitura



FONTE: Dados da pesquisa.

O gráfico 15 apresenta, de maneira consolidada, o que se julga categorizar como atividades com jogos, nomeados pelas professoras no gráfico 14 por: bingos, quebra-cabeças, dominós e jogos.

No que refere à leitura, observa-se que há prevalência em 66% de atividades que valorizam os jogos como estratégia de ensino. Em seguida, os ditados aparecem com 50%. As demais atividades: textos, alfabeto móvel, música, dramatização e vídeo apresentam os mesmos percentuais do gráfico 14.

Portanto, após análises consolidadas do gráfico 13, percebeu-se que o ditado, enquanto dispositivo pedagógico, possui um lugar privilegiado nas práticas pedagógicas das docentes integrantes da pesquisa, especialmente no processo de ensino-aprendizagem escrita. Acredita-se que esta preferência se dá em virtude do nível de produção, circulação e disposição de informações referentes ao tema na rede mundial de informações – internet. Outro fator que pode ser preponderante

para a valorização do ditado nas atividades de escrita, é o fato de ser um dos instrumentais utilizados para nortear a avaliação de aquisição da leitura e escrita, definido conforme níveis da psicogênese da língua escrita.

Por outro lado, no gráfico 15, que trata da leitura, percebe-se a prevalência de atividades com jogos, tais como bingo, quebra-cabeça e dominó para conduzir as atividades de leitura e escrita. No contexto da sala de aula, esses jogos exercem um importante papel, pois, além de facilitar a aquisição dos conhecimentos, promovem raciocínio lógico, concentração e criatividade.

Ressalta-se que não se intenciona aqui fazer uma discussão aprofundada sobre a historicidade do ditado, a partir de suas diferentes definições, e que a intenção é de refletir sobre as possibilidades lúdicas existentes nas práticas pedagógicas dos tipos de ditados citadas pelas professoras colaboradoras neste estudo.

O alfabeto móvel, nome dado a letras móveis, é um material composto com letras do alfabeto muito usado no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É um material que pode ser comprado, como também construído pelo professor, com materiais alternativos. É uma opção lúdica encontrada basicamente em quase todas as escolas, a utilização deste jogo é importante, pois auxilia a criança a perceber que palavras podem variar quanto ao número e letras, além de identificar a diferença sonora presente nas letras e nas sílabas.

Tomando como ponto de partida que na Educação Infantil inicia-se o processo de alfabetização, compreende-se que, nas situações diárias, o contato com a diversidade textual merece significativa atenção. Incluir hábitos de leitura através da contação de histórias é de suma importância nesse processo em que a leitura e escrita passam a ter significado. Colocar as crianças para produzir texto é de suma importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como a valorização, seja do menor rabisco realizado por crianças não alfabetizadas, como das tentativas mais elaboradas.

Por isso, é importante o professor explorar oportunidades lúdicas para incorporar à leitura e à escrita em sala de aula. Vale lembrar que uma atividade lúdica deve ser acompanhada de meios que incentivem a criatividade e o desejo de forma positiva.

A dramatização na Educação Infantil representa uma possibilidade pedagógica riquíssima, pois favorece o desenvolvimento da oralidade, da

autonomia, da criatividade, além de ser uma oportunidade de promover a socialização das crianças.

O vídeo é uma ferramenta bastante utilizada no contexto da Educação Infantil, e pode ser um aliado para uma prática lúdica, por outro lado, para que seu uso seja eficaz, o professor precisa estabelecer critérios para escolha dos temas trabalhados, a fim de que seu uso não se resuma ao entretenimento.

A música é uma excelente ferramenta na Educação Infantil, que contribui para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos. Associar a música ao ensino da leitura e da escrita é favorecer uma oportunidade de situações lúdicas para aprender.

Ressaltamos que essas atividades descritas são citadas com maior frequência pelas professoras. Na Tabela 2, estão listadas outras atividades que as professoras declaram usar para trabalhar nas práticas de leitura e escrita das crianças na Educação Infantil. Em algumas situações, percebe-se que há uma confusão quanto ao que seja atividade e a descrição do recurso utilizado para realizar a atividade.

Levando em conta as respostas das professoras colaboradoras, constata-se que compreendem que as atividades lúdicas são importantes e afirmam trabalhar com frequência em sala de aula, inclusive colocando o jogo como estratégias lúdicas em suas aulas. Por outro lado, às vezes, percebe-se incoerência por partes de algumas professoras, pois ao tempo em que declaram trabalhar com atividades lúdicas, afirmam que não têm autonomia nesse processo de elaboração, além de não terem tempo.

Embora o conceito de ludicidade defendido na dissertação seja bem amplo, vale ressaltar que as professoras têm uma concepção construída sobre as contribuições da ludicidade no processo de ensino, assim, julga-se importante ressignificar essas concepções. Isso implica aprofundar a temática em curso de formação continuada.

De acordo com Freire (1996), a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo à autonomia que o leve de fato à prática crítico-reflexiva. Sobre isso, afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39).

Nesse contexto, considera-se importante o aprofundamento teórico acerca da temática, no sentido de qualificar a prática para o enfrentamento dos desafios que encontram diariamente em sala de aula.

8 PRODUTO

Apresenta-se aqui o produto final do estudo acerca da ludicidade nas práticas de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil, que se configura em um curso denominado **Ludicidade na Educação Infantil: práticas inovativas na aquisição da leitura e da escrita.**

O supracitado curso foi elaborado e desenvolvido na modalidade Educação a distância (EaD), com a utilização de recursos tecnológicos que viabilizaram a participação, a integração e, fundamentalmente, a capacitação dos participantes, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), realizado com 60 horas de duração, divididas em três semanas, e com a participação de seis professoras que atuam na Educação Infantil. As professoras que participaram do curso não foram as mesmas que responderam os questionários fontes de análises no estudo.

A partir das discussões sobre as concepções acerca da ludicidade como estratégia usada nos processos de aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil, traçamos os seguintes objetivos como caminhos para a discussão e socialização da temática:

- Promover a formação continuada de professores por meio de discussões e reflexões sobre a ludicidade enquanto conceito norteador de estratégia significativa no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil.

E como objetivos específicos:

- Compreender a ludicidade como ferramenta facilitadora nos processos de aquisição da leitura e da escrita na educação infantil;
- Promover práticas pedagógicas inovadoras que contemplem a ludicidade como estratégia de aprendizagem na construção da leitura e da escrita na educação infantil.

Para uma discussão com maior clareza e que permitisse uma visão mais ampla da temática, preferiu-se distribuir a temática em três semanas.

O referido curso foi projetado com a mediação de um tutor, com atividades síncronas e assíncronas, utilizando os recursos e as interfaces de comunicação do AVA. Tem como público-alvo: professores da Educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação na área de Educação, interessados em compartilhar vivências acerca da ludicidade enquanto proposta metodológica.

Considera-se aqui a formação continuada no entendimento de Giesta (2001), que assegura que caberá ao docente realizar análise quanto às propostas teóricas, optando sempre por uma postura proativa, tendo as demandas sociais como principal elemento norteador.

Compreende-se que a formação continuada propicia desenvolver no professor em atividade a consciência de que o aluno não é, de acordo com Giesta (2001, p. 59), “[...] um mero receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas pré fabricadas”.

A opção por ofertar o curso em questão na modalidade de EAD dá-se por percebermos, na modalidade EaD, uma forma de democratização do ensino, capaz de possibilitar flexibilidade de tempo e espaço em seu uso, constituição de autonomia para estudos, baixo custo para a sua operacionalização.

Sugere-se que o cursista dedique pelo menos vinte horas semanais para o acompanhamento do curso e o desenvolvimanto das atividades propostas. Dessa forma, o conteúdo, as atividades e as leituras complementares foram disponibilizados semanalmente no AVA, permitindo a maior flexibilidade de horário para o estudo.

PLANEJAMENTO

Inicialmente foi apresentado um vídeo de boas-vindas:

Link de acesso: <https://youtu.be/Eho0er4IXk0>

SEMANA 1: TEMÁTICA: Construindo conceito de ludicidade

Na primeira semana, buscou-se emergir sobre o conceito de ludicidade e vivências lúdicas; compreender a polissemia do termo ludicidade e as diferentes manifestações lúdicas; como também a relação entre ludicidade e aprendizagem.

As discussões permitiram compreender que ensinar por meio do lúdico é realmente uma proposta que possibilita a aprendizagem significativa, por outro lado vale, ressaltar que uma atitude lúdica não é somente aquela que envolve o brincar e o jogar. Segundo (Barcelar, 2009, p. 23), “[...] as brincadeiras têm que propiciar vivências lúdicas de um estado lúdico e não simplesmente assumir o caráter de atividades que sirva de apoio ao alcance dos objetivos”.

Nessa perspectiva, refletimos o quanto é importante que o professor tenha consciência de que as atividades que envolvem o jogo, as brincadeiras têm papel fundamental para o desenvolvimento das estruturas físicas, cognitivas e afetivas, pois brincando a criança assimila a realidade de forma mais prazerosa.

ORIENTAÇÕES:

Cursista, para início de conversa, gostaríamos de saber a sua compreensão sobre LUDICIDADE, cerne das nossas reflexões neste curso. Para tanto, participe do **FORUM 01**, leia a questão motivadora e comente a seguir:

Proposta de atividade FÓRUM 01 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Faça um comentário, tomando como base a compreensão prévia que você possui acerca da ludicidade e atividade lúdica.

Cursista, prosseguimos com um momento de imersão em questões fundamentais sobre a ludicidade. Sejam proativos, leiam atentamente os textos/livro de base, que seguem nesta unidade.

MATERIAL PEDAGÓGICO PARA LEITURA

Texto 1- Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito
<file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/2460-Texto%20do%20artigo-4059-1-10-20171221.pdf>

Livro 01: Ludicidade e Educação Infantil

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_Veral.%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf

Avaliação da unidade / semana 1

- Proposta de atividade no PADLET – Compreensão de ludicidade e atividades lúdicas a partir da leitura.

QUESTÃO PROBLEMA

A partir da leitura do Capítulo 2 do Livro: Ludicidade e educação infantil, comente como a autora define ludicidade e atividades lúdicas. Diante do conceito proposto pela autora o que mudou na sua compreensão prévia?

Para participar clique no link: <https://padlet.com/cristianomapi/8zqfmj73zlm194>

SEMANA 2: TEMÁTICA: A importância do brincar

Na segunda semana, buscamos discutir a importância da brincadeira na educação infantil, compreender que o brincar contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e uso da linguagem. Conhecer a importância da inserção dos jogos e brincadeiras na prática, pois brincando a criança elabora compreensão que garante a aprendizagem.

Diante da discussão, o que se pretende é desafiar o professor quanto à necessidade de direcionar uma prática pedagógica centrada no brincar para as crianças. Mesmo diante das dificuldades encontradas no contexto da sala de aula, acreditamos que é possível elaborar propostas criativas que motivam as descobertas e a aprendizagem.

ORIENTAÇÕES: A Semana 2 do nosso curso está muito interessante, permaneça conosco, explorando a proposta de trabalho e engajamento, como segue:

Vamos juntos assistir ao vídeo/entrevista no link a seguir:

Acesse o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>

E-BOOK: Amplamente: Inclusão e ludicidade na escola (leitura de apoio teórico): <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599820>

ATIVIDADE AVALIATIVA

Com base na exposição das ideias da Professora Tizuko Morshida, da Faculdade de Educação da USP, elabore um mapa mental (utilizando a ferramenta digital a seguir: <https://www.mindmeister.com/pt/>).

Após a elaboração do mapa mental, cada cursista deverá informar o código de acesso à ministrante através do e-mail: tccsousa@gmail.com

SEMANA 3: TEMÁTICA: Leitura e escrita na Educação Infantil

Na terceira semana, buscou-se abordar as possibilidades de ensinar a ler e escrever na Educação Infantil de forma prazerosa. Favorecer a reflexão por parte do professor, de que o lúdico não deve ser trabalhado em sala de aula apenas como um momento de diversão e, sim, de aprendizagem, e que cabe a ele criar esse ambiente motivador. Além de possibilitar momentos de socialização de práticas educativas com jogos e brincadeiras.

Discutir sobre a leitura e a escrita na escola é refletir sobre um dos grandes desafios que o professor encontra na prática pedagógica, principalmente nas séries iniciais. Nessa perspectiva, a intenção é buscar, através das discussões coletivas, estratégias pedagógicas que abandonem as atividades mecânicas e desprovidas de sentido para as crianças.

Na Educação Infantil, as situações pedagógicas de leitura devem ampliar o conhecimento das crianças a respeito do mundo na representação da escrita e da comunicação, por isso, é fundamental que o professor assuma o papel mediador entre crianças e as situações de aprendizagens.

Não tratamos somente de definições teóricas, a ideia central é, portanto, socializar experiências significativas, motivar uma aprendizagem por meio da ludicidade.

ORIENTAÇÕES:

*A Semana 3 do curso **Ludicidade na educação infantil: práticas inovativas na aquisição da leitura e da escrita**, está incrível. Explore esta sequência didática com capricho e entusiasmo.*

Assista, calmo(a) e atentamente aos vídeos propostos, que abordam inicialmente a base teórica quanto à leitura e à escrita na perspectiva de Emília Ferreiro e, em seguida, veja as sugestões de jogos pedagógicos acessíveis, norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Anote as principais ideias, dúvidas, questões norteadoras.

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=eTyKAU--ro> Emília Ferreiro: Leitura e escrita na Educação Infantil.

Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=TmmcXPSHbxU>

12 Jogos pedagógicos para atividades de alfabetização e letramento.

Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=iK64aoWOj28>

Jogo pedagógico para melhorar a leitura de forma lúdica - Trilha da Poesia

Ao término da sessão de vídeos , organizem-se em duplas e elaborem uma sequência didática com uso de pelo menos um jogo didático adequado a proporcionar o letramento e a escrita na Educação Infantil. Produza um vídeo editado de resultados, cujo tempo de duração é de cinco minutos, e insira na aba ENVIO DE TAREFAS, no prazo determinado.

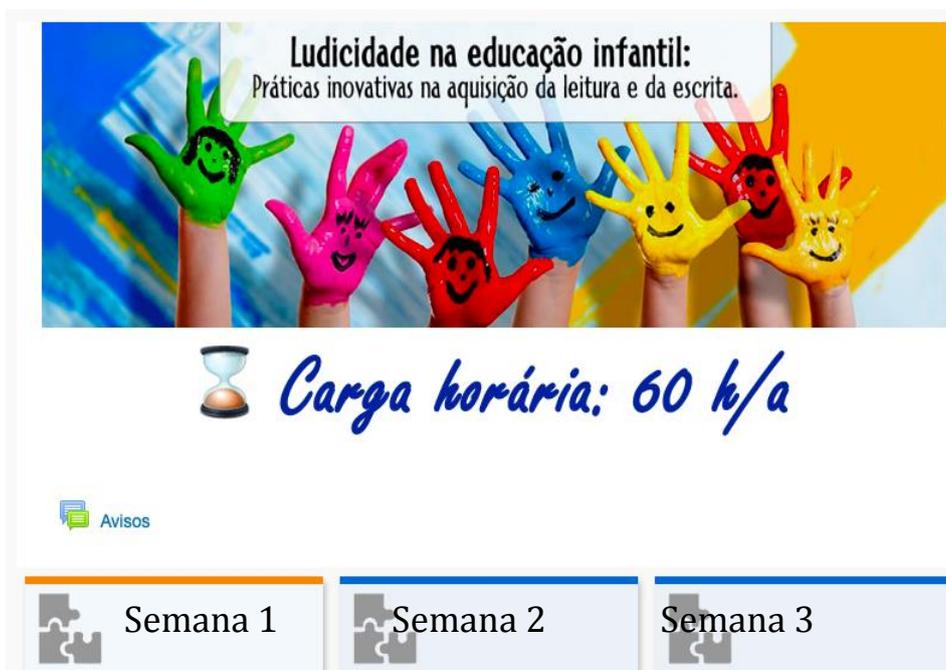
ESTRUTURA DO CURSO NO AMBIENTE VIRTUAL

Figura 1 – Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem



FONTE: Dados da pesquisa.

Figura 2 – Apresentação da carga horária



FONTE: Dados da pesquisa.

SEMANA 1

Propõe-se a construção do conceito de ludicidade. É apresentado inicialmente um vídeo dando as boas-vindas ao curso e falando sobre distribuição do conteúdo nas 3 semanas, objetivo e o conteúdo programático.

 **TEMÁTICA:** *Construindo conceito de ludicidade*

Vídeo de boas-vindas



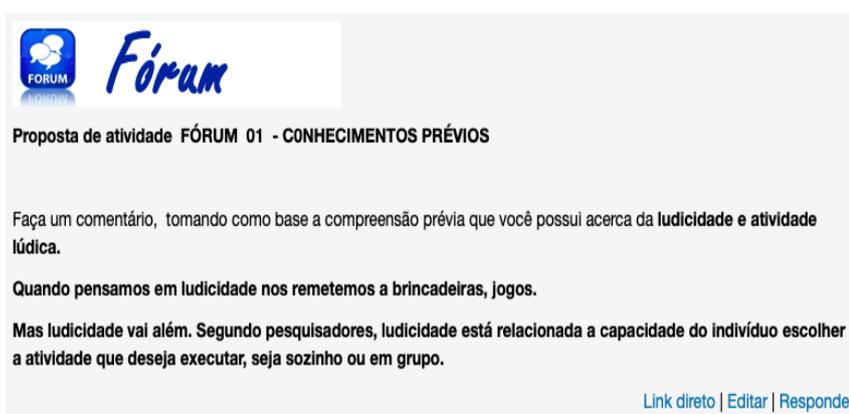
A seguir, a primeira atividade sobre o o conceito de ludicidade. Este primeiro fórum teve como objetivo socializar os conhecimentos prévios sobre ludicidade.



Cursista, para início de conversa, gostaríamos de saber a sua compreensão sobre LUDICIDADE, cerne das nossas reflexões neste curso. Para tanto, participe do **FORUM 01**, leia a questão motivadora e comente à seguir:



Ao acessar o fórum 1, o cursista já visualiza as orientações do Professor sobre os conhecimentos prévios.



Proposta de atividade FÓRUM 01 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Faça um comentário, tomando como base a compreensão prévia que você possui acerca da **ludicidade e atividade lúdica**.

Quando pensamos em ludicidade nos remetemos a brincadeiras, jogos.

Mas ludicidade vai além. Segundo pesquisadores, ludicidade está relacionada a capacidade do indivíduo escolher a atividade que deseja executar, seja sozinho ou em grupo.

[Link direto](#) | [Editar](#) | [Responder](#)

Após o fórum, foi disponibilizado ao cursista material de leitura para solidificar o conceito de ludicidade, conforme ilustrado a seguir:



Cursista, prosseguimos com um momento de imersão em questões fundamentais sobre a ludicidade. Sejam proativos, **leiam atentamente os textos/livro de base, que seguem nesta unidade.**

 [Texto 1- Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito](#)



 [Livro 01: Ludicidade e educação infantil](#)



A semana 1 tem seu fechamento com a avaliação.



Avaliação da SEMANA I

Proposta de atividade no PADLET – Compreensão de ludicidade e atividades lúdicas a partir da leitura.

QUESTÃO PROBLEMA

A partir da leitura do Capítulo 2 do Livro: Ludicidade e educação infantil, comente como a autora define ludicidade e atividades lúdicas. Diante do conceito proposto pela autora o que mudou na sua compreensão prévia?

Para participar clique no link: <https://padlet.com/cristianomapi/8zqfmj73zlmpe194>

Seu progresso 

SEMANA 2

Segue com orientações para o desenvolvimento das atividades, a apresentação de um vídeo e material de leitura.



A semana 02 do nosso curso está muito interessante, permaneça conosco explorando a proposta de trabalho e engajamento, como segue:



Vamos juntos assistir à vídeo/entrevista no link à seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>



E-BOOK

Amplamente: Inclusão e ludicidade na escola (leitura de apoio teórico)

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599820>

A avaliação da semana é feita com a construção de um mapa mental direcionado com link.



Com base na exposição das ideias da Professora Tizuko Morshida da Faculdade de Educação da USP, elabore um mapa mental (utilizando a ferramenta digital a seguir: <https://www.mindmeister.com/pt/>)

*Após a elaboração do mapa mental, cada cursista deverá informar o código de acesso à ministrante através do e-mail: tccsousa@gmail.com

SEMANA 3:

Possui o mesmo padrão das semanas anteriores, com a temática de estudo, orientações das atividades e apresentação de um vídeo



TEMÁTICA: Leitura e escrita na educação infantil



Orientações

A semana 03 do curso: Ludicidade na educação infantil: práticas inovativas na aquisição da leitura e da escrita, está incrível, explore esta sequência didática com capricho e entusiasmo.



Video

Assista, calma e atentamente aos vídeos propostos, que abordam inicialmente a base teórica quanto a leitura e escrita na perspectiva de Emília Ferreiro e em seguida sugestões de jogos pedagógicos acessíveis norteados pela Base Nacional Comum curricular-BNCC. Anote as principais ideias, dúvidas, questões norteadoras.

Emília Ferreiro: Leitura e escrita na educação infantil.

https://www.youtube.com/watch?v=_eTyKAU--ro

12 Jogos pedagógicos para atividades de alfabetização e letramento.

<https://www.youtube.com/watch?v=TmmcXPSHbxU>

Jogo pedagógico para melhorar a leitura de forma lúdica - Trilha da Poesia

<https://www.youtube.com/watch?v=iK64aoWOj28>

A avaliação dessa semana 3 consistiu-se na construção de trabalho colaborativo de uma sequência didática e produção de um vídeo.



Avaliação

Ao término da sessão de vídeos, organizem-se em duplas e elaborem uma sequência didática com uso de pelo menos um jogo didático adequado a proporcionar o letramento e escrita na educação infantil.

Produza um vídeo editado de resultados, cujo tempo de duração é de: cinco minutos, e insira na aba ENVIO DE TAREFAS até o prazo máximo de: 20 de Outubro 2021.



ENVIO DE TAREFAS - (Prazo até 20/10/2021)



Seu progresso 

Ressalta-se que os professores cursistas não foram os mesmos professores que participaram da entrevista, nesse primeiro momento foi aplicado para seis cursistas. De um modo geral, o curso foi bem avaliado, pela forma clara como foi distribuído e pelo grau de profundidade da temática, além de ser atual e diversificado. Apesar de ser em EaD, permitiu a interação com outras ferramentas tecnológicas, como Padlet e Mindemeister. O curso será aplicado em outro momento para um grupo maior de professores, pela importância e relevância do tema.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os argumentos considerados para construção da pesquisa, apresenta-se aqui as considerações finais. No transcorrer deste estudo, refletiu-se sobre as atividades lúdicas que os professores que atuam na última etapa da Educação Infantil têm utilizado para ensinar a criança a ler e a escrever. Acredita-se que foram alcançados os objetivos propostos.

O estudo bibliográfico permitiu compreender que, ao longo da trajetória da Educação Infantil, as concepções de criança e infância nem sempre foram compreendidas como no atual contexto. Se durante muito tempo, entre os séculos XVII e XVIII, a educação da criança era considerada unicamente familiar, no final do século XIX e início do século XX, esse conceito começou a mudar.

Assim, compreender a evolução histórica da concepção de infância e sua repercussão no atendimento às crianças em Instituições de Educação Infantil nos levou a ampliar a visão acerca do papel assistencialista que estas instituições exerceram por muito tempo nos cenários mundial e nacional, desprezando o cunho educativo.

Compreender que, a partir da Constituição de 1988, e das novas leis, assim como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), alguns avanços foram alcançados pela sociedade brasileira, ficando mais evidentes e precisas as responsabilidades do Estado diante da Educação Básica. Contudo ainda são muitos os desafios que a Educação Infantil tem enfrentado.

Diante desses avanços, o desafio é superar o caráter assistencialista e alcançar a função educativa, assegurada pelas leis. Nessa perspectiva, a exigência de um currículo que atenda ao desenvolvimento integral das crianças, um profissional com uma formação que assegure um ensino de qualidade e uma instituição que promova o cuidar e o educar torna-se uma exigência a ser garantida pelas políticas públicas educacionais.

Destaca-se a importância de reconhecer o significado de criança preconizado pelas leis e diretrizes da Educação Infantil, no atual contexto, reconhecendo nela um ser ativo, histórico, social que constrói e reconstrói sua cultura, que manifesta interesse, demonstra autonomia e curiosidade diante das situações de aprendizagem.

Assim reconhecendo, surgem as indagações sobre a prática educativa que o professor da Educação Infantil deve trabalhar, de modo a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem infantil. É nesse contexto de práticas significativas que o estudo ora apresentado deu ênfase ao lúdico como elemento fundamental para que o processo de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil seja mais prazeroso, dando mais estímulo às crianças.

É inegável que a ludicidade é extremamente necessária para o desenvolvimento das habilidades das crianças na Educação Infantil. Nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, as brincadeiras e os jogos são alternativas importantes no processo de construção da aprendizagem significativa.

Levando em conta que o objetivo deste trabalho foi investigar quais atividades lúdicas os professores fazem uso nos processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças em turmas da última etapa da Educação Infantil, no município de Teresina-PI, propõe-se aos professores pesquisados refletirem sobre suas práticas, através de questionário usado como instrumento de coleta para os dados analisados.

Com base nos dados obtidos, o presente estudo revelou que os professores compreendem que as atividades lúdicas são importantes, e afirmam trabalhar com frequência em sala de aula. Contudo, nas atividades de escrita, há prevalência do ditado como atividade lúdica.

Em referência à predominância do uso do ditado em sala de aula, pelos sujeitos da pesquisa, percebido através da coleta de dados, afirma-se que a principal razão pelas quais eles fazem esse uso didático, dá-se devido à viabilidade do ponto de vista da elaboração e da operacionalização do referido instrumental e a relação direta com a brincadeira em virtude dos recursos utilizados para sua realização. Somam-se a esse fato as possibilidades, por parte do professor, no uso do ditado enquanto instrumental didático, de obter dados essenciais para o processo de avaliação do desenvolvimento escolar dos educandos, visto que este é o instrumental avaliativo utilizado para aferir os níveis de leitura e escrita das crianças nos CMEIs da Rede Municipal de Teresina.

Pode-se ainda afirmar que as professoras reconhecem que os jogos e as brincadeiras favorecem a aprendizagem da leitura e escrita, dada à prevalência de atividades citadas em respostas ao questionário.

Diante disso, este estudo se torna relevante para pensar a representação pedagógica do lúdico em turma de Educação Infantil, no caso específico deste estudo, que é a aquisição da leitura e da escrita.

É importante dizer que ensinar a ler e a escrever é uma das tarefas mais difíceis da escolarização, tendo em vista ser necessário a compreensão dos projetos da escola e sua relação com as situações do cotidiano da criança. Pensar em atividades lúdicas a partir das dimensões tratadas neste estudo é assegurar uma prática que proporcione prazer e diversão, que ofereça à criança experiências concretas, necessárias e indispensáveis na aprendizagem.

Nesse sentido, conclui-se que as professoras concebem a ludicidade como uma estratégia importante para ensino da leitura e da escrita, e, mesmo diante das dificuldades, relatam que priorizam as brincadeiras e os jogos em suas práticas, além de visualizarem que a forma lúdica de ensinar é uma das maneiras mais eficazes de envolver a criança nas atividades escolares.

Acredita-se que este estudo sobre ludicidade na Educação Infantil abre caminho para a reflexão sobre a importância do lúdico nas práticas de sala aula, porém é preciso reconhecer que uma atividade lúdica representada pelo jogo ou pela brincadeira deve fornecer à criança motivações para aprender.

Diante da complexidade apresentada neste estudo, no que tange aos conceitos construídos historicamente, julga-se importante a necessidade de compreender os fundamentos teóricos da ludicidade, suas bases históricas, para a concretização de uma prática segura e alinhada com os objetivos educacionais.

Espera-se que as discussões aqui abordadas possam contribuir para cada leitor e os resultados sejam significativos na área educacional, no sentido de oportunizar uma reflexão mais ampla sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola. 1998.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Khopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Editora Porto: Porto-Portugal. 1994.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. Brasília – DF.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília-DF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília-DF, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2017.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss: Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAYDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva: **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. (13 a 22)
- CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- CRAYDE, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre; Artmed, 2001.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino: **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **A qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. revista e

ampliada. São Paulo: Ática, 2012.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. *In*: CRAYDY, Maria; KAERCHER. Gládis Elise P. da Silva: **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. (27 a 37).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana: **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtentein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, Maria Luiza M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observações, adequações e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna. 2012.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa: coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIESTA, Nágila C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

GORDINHO, Sandra Salomé Valente. **Interfaces de Comunicação e Ludicidade na infância: brincadeira na programação de Scratch**. Departamento de comunicação e artes. Universidade de Aveiro, 2009.

GÓMEZ, Ángel I. Peres. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Mrisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOLLFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Edição atualizada e ampliada. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida: **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 14. ed. Petrópolis-RJ: 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola - O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Maria da Conceição Design de ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 137-156, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236654339.pdf>. Acesso em: 27/02/2018

LOPES, Maria da Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/9155-Texto%20do%20Artigo-37984-1-10-20141212%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/9155-Texto%20do%20Artigo-37984-1-10-20141212%20(3).pdf). Acesso em: 27/11/2019.

MASSA, Mônica de Souza, Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/2460-Texto%20do%20artigo-4059-1-10-20171221%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208/Downloads/2460-Texto%20do%20artigo-4059-1-10-20171221%20(2).pdf). Acesso em: 27/02/2018.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MIRANDA, Simão de: **Oficina de ludicidade na escola.** Campinas-SP: Papyrus, 2013.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO; Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

MORAN, José Manoel; MASSETO, Marcos T; BEHRENS, Marilda, **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora: Biruta. São Paulo 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis-RJ: Vozes; Editora PUC- Rio 2016.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RAU, Maria Cristina Trois Dornles. **Educação Infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012.

REGO, Teresa Cristina: Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22.ed. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas: 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **A ludicidade como ciência**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch (1886-1934). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 - Recife/PE

Tel.: (81) 3320.6103 - www.ead.ufrpe.br/ppgteg



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender a ler e escrever brincando”**. Esta pesquisa tem por objetivo: **Investigar as atividades lúdicas que os professores fazem uso nos processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças em turma de segundo período da Educação Infantil.**

Vossa participação consistirá em responder o questionário (em anexo) não haverá registro de áudio ou imagem dos sujeitos participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável comprometeu-se a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos [ou instituições] participantes.

Caso o(a) Senhor(a) concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Contato da pesquisadora responsável: Professora Teresa Cristina C. de Sousa Silva; Fone: (86) 98836-3570 / (99) 3317-9695. Email: tccsousa@gmail.com.

Por este instrumento o (a) sujeito participante da pesquisa afirma ser esclarecido (a), consciente e de pleno acordo para autorizar **Teresa Cristina Cardoso de Sousa Silva**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, sob a orientação da **Profª Dra. Marizete Silva Santos**, a analisar, interpretar e tornar públicas as informações, resultantes do questionário aplicado como instrumento de coleta de dados, o qual visa obter dados concernentes à pesquisa para conclusão da dissertação de Mestrado.

Desse modo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Teresina, _____ de junho de 2018.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário da pesquisa



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 - Recife/PE

Tel.: (81) 3320.6103 - www.ead.ufrpe.br/ppgteg



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado (a) Professor(a),

Este instrumento tem por objetivo coletar informações para a pesquisa intitulada “**O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender a ler e escrever brincando**”. Sua participação é de fundamental importância para contribuição com a construção da dissertação de mestrado de Teresa Cristina Cardoso de Sousa Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a orientação da Profª Dra. Marizete Silva Santos.

Informe o nome da escola onde está lotado (a).

A escola está localizada na zona:

- a) Norte b) Sul c) Leste d) Sudeste
 e) Rural

1. Há quanto tempo o(a) Senhor (a) atua em turmas de Segundo Período da Educação Infantil?

- a) Entre 1 e 3 anos b) Entre 3 e 5 anos
 c) Entre 5 e 10 anos d) Mais de 10 anos

2. O (a) Senhor (a) faz uso de atividades lúdicas para incentivar a habilidade de leitura e escrita de seus alunos(as) ?

- Sim Não

Em caso positivo. Com que frequência?

- a) Entre 1 e 2 dias na semana b) Entre 2 e 3 dias na semana
 c) Entre 3 e 4 dias na semana d) Todos os dias da semana

3. Essas atividades que utilizas são elaboradas pelo (a) Senhor (a) ou por outros?

- a) Elaborado por mim b) Por outros.

Se elaboradas por outros. Quem são estes sujeitos/ instituições que as elaboram ?

4. A escola que o (a) Senhor (a) trabalha possui recursos tecnológicos que possam ser utilizados em sala para dinamizar as aulas?

Sim Não

Quais são esses recursos?

5. Dos instrumentais abaixo quais os que o (a) Senhor (a) utiliza enquanto ferramenta lúdica para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos (as) ? (JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS, VÍDEOS, MÚSICAS, JOGOS DIGITAIS).

6. Quando o (a) Senhor (a) faz uso de atividades lúdicas considera os níveis de leitura e escrita em que o (a) aluno(a) se encontra?

Sim Não

Como faz isso?

7. O (a) Senhor (a) encontra alguma dificuldade em trabalhar com atividades lúdicas?

Sim Não

Em caso positivo relacione duas dessas dificuldades.

8. O (a) Senhor (a) percebe alguma mudança na aprendizagem de seus(uas) alunos (as) quando faz uso dessas atividades lúdicas?

Sim Não

Em caso positivo relacione duas mudanças:

9. Ao utilizar atividades lúdicas para ensinar a leitura e a escrita para seus(uas) alunos(as) , o (a) Senhor (a) percebe se ao brincar elas aprende?

Sim Não

Que comportamento percebe neles (as)?

10. Liste 05 (cinco) estratégias lúdicas que o (a) Senhor (a) utiliza em sala como o objetivo de desenvolver.

ESCRITA	LEITURA