



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIANA ARAUJO DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
TUCURUÍ/PA**

MARABÁ – PARÁ

2017

JULIANA ARAUJO DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL LIMA NO
MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia, Instituto de Ciências da Educação (ICH/UNIFESSPA), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção da graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Msc. Silvana de Sousa Lourinho

MARABÁ – PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Oliveira, Juliana Araujo de

As contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem em uma unidade municipal de educação infantil no município de Tucuruí/Pa / Juliana Araujo de Oliveira ; orientadora, Silvana de Sousa Lourinho. — 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2017.

1. Jogos educativos - Estudo e ensino - Tucuruí (PA). 2. Educação infantil - Tucuruí (PA). 3. Aprendizagem – Educação - Estudo e ensino. 4. Jogos educativos - Metodologia. 5. Prática de ensino - Metodologia. I. Lourinho, Silvana de Sousa, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.337

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

JULIANA ARAUJO DE OLIVEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
TUCURUÍ/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências da Educação (ICH/UNIFESSPA), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção da graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Msc. Silvana de Sousa Lourinho

Aprovado em 06 de setembro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Msc. Silvana de Sousa Lourinho (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Ana Clédina Rodrigues Gomes (Membro)

Prof.^a Dr.^a Marizete Fonseca da Silva (Membro)

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus por me amar tanto, e por ter me dado força e sabedoria durante este processo.

Dedico também, a minha família e ao meu namorado, pelo incentivo, amor e carinho que contribuíram grandemente para a realização deste trabalho. Em especial, as minhas mães Angelita e Lúcia, aos meus irmãos Jorciane, Érica, Mara e Mário, em memória do namorado, e a minha grande amiga Edilene.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por não desistir de mim e ter me dado esta grande oportunidade na vida, por ter me dado forças nos momentos difíceis e quando pensei em desistir de tudo, e por esta vitória, pois sem a tua ajuda e o teu apoio jamais a teria alcançado. Obrigada meu Deus!

Agradeço a minha professora orientadora Msc. Silvana de Sousa Lourinho pelo apoio e incentivo, por não medir esforços e estar presente em todas as etapas deste estudo, e pelas valiosas orientações que foram fundamentais e importantes para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Agradeço à escola na qual realizamos esta pesquisa, em especial a diretora Devane pelas informações necessárias e por me auxiliar no desenvolvimento da pesquisa de campo, e a todas as professoras da instituição que contribuíram para a realização deste estudo.

Agradeço ao meu namorado pelo seu amor e carinho, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, por não ter me esquecido e por sempre se lembrar de mim. Amo-te eternamente!

Agradeço a minha grande amiga de curso Edilene Silva por sua valiosa e sincera amizade, pelo apoio e carinho nos momentos mais difíceis da minha vida e trajetória acadêmica.

“Enquanto Deus for meu chão, não há quem me derrube”.

(Autor desconhecido)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Tucuruí/PA, no bairro da COHAB. A mesma apresenta uma reflexão sobre as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças na escola investigada, diante da seguinte problemática: quais as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí/PA? O objetivo do presente trabalho é verificar as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças da escola estudada, buscando compreender a importância do brincar na construção do seu conhecimento e do seu desenvolvimento educacional. E para responder a problemática em questão utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de pesquisa a observação no ambiente escolar e a aplicação de um questionário às professoras da escola investigada. Sendo assim, para a realização do trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, a primeira consiste em fazer um levantamento dos temas e tipos de abordagens já trabalhadas por outros estudiosos e a segunda na coleta de dados para a investigação da instituição pesquisada, através da observação e do questionário. Após essa etapa foi feito o levantamento dos dados coletados e utilizado a técnica de análise de conteúdo para o resultado final que é o relatório descritivo das contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças na escola em questão. Portanto, identificou-se que a utilização do lúdico aliada a atividades pedagógicas pode transformar o aprender numa ação prazerosa na qual, produz resultados positivos no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança na idade pré-escolar.

Palavras-chave: Ludicidade. Processo de aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present research was developed in a Municipal Infant Education Unit, located in the municipality of Tucuruí / PA, in the district of COHAB. The article presents a reflection about the contributions of playfulness in the process of learning of the children in the investigated school, given the following problematic: what are the contributions of playfulness in the learning process in a Municipal Infant Education Unit in the municipality of Tucuruí / PA? The aim of the present study is to verify the contributions of playfulness in the learning process of the children of the studied school, seeking to understand the importance of playing in the construction of their knowledge and their educational development. And to answer the problematic in question we use as methodology the qualitative approach, having as investigation procedures the observation in the school environment and the application of a questionnaire to the teachers of the investigated school. Therefore, to perform the work we use bibliographical research and field research, the first consists of making a survey of the themes and types of approaches already worked by other scholars and the second in the collection of data for the research of the institution researched, through observation and the questionnaire. After this step the collected data was collected and the technique of content analysis was used for the final result, which is the descriptive report of the contributions of playfulness in the process of learning of the children in the school in question. Therefore, it was identified that the use of the playful allied to pedagogic activities can transform the learning into a pleasurable action in which, it produces positive results in the development and the learning process of the child in the preschool age.

Keywords: Ludicidade. Learning process. Child education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA	16
2.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	16
2.2 A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.3 A HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA	22
2.4 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	26
3. A PESQUISA	30
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	31
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	34
3.4 PROCESSO DE COLETA DE DADOS	36
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
4.1 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS PESQUISADAS	41
4.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS A PARTIR DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	44
4.3 CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS	49
4.4 ESPAÇOS DE LAZER E RECREAÇÃO	52
4.5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	53
4.6 ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA	55
4.7 AVALIAÇÃO.....	58
4.8 INTERESSE/ENTUSIASMO DAS CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS.....	61
4.9 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS POR MEIO DAS BRINCADEIRAS	65
4.10 RELAÇÃO PROFESSOR/CRIANÇA NAS ATIVIDADES LÚDICAS	68

4.11 FACILIDADE/DIFICULDADE DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	71
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	81
A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	82
B – QUESTIONÁRIO	83
ANEXO.....	86
A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	87

SEÇÃO I

1. INTRODUÇÃO

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no cenário nacional e principalmente na educação infantil, pelo brincar ser a essência da infância e seu uso como recurso pedagógico possibilitar a aprendizagem e a produção de conhecimento da criança pequena.

Nosso interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu durante a realização da disciplina Ludicidade e Educação Estética, uma das disciplinas obrigatórias para a obtenção da conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado no primeiro período do curso. Com isso, em meio às discussões e debates levantados no decorrer da disciplina sobre a importância e as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, despertou-nos o interesse em conhecer mais profundamente sobre o tema.

E no que diz respeito à relação entre brincar e desenvolvimento, percebe-se uma grande dificuldade por parte de muitos graduandos de pedagogia, letras e educação física, e profissionais das mais diversas áreas em compreender o brincar como processo fundamental do desenvolvimento humano. Muitos deles têm uma visão utilitarista sobre o brincar e não enxergam a sua interface em relação ao desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, o reconhecimento de que a criança gosta de brincar pode fazer com que parte dos graduandos e profissionais das mais diversas áreas veja no brincar um meio para atingir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ou seja, o brincar deixa de ser reconhecido pelo formato de apenas atividade livre e passa a ser utilizado como um potente instrumento de desenvolvimento e aprendizagem.

Para tanto, também é necessário observar que a questão das brincadeiras e do fazer lúdico nas escolas de Educação Infantil não deve estar gratuitamente na base curricular dessas instituições, pois do ponto de vista em que o brincar é uma atividade importante para a criança em idade pré-escolar, a escola deve inserir o lúdico de forma que as crianças estejam em primeiro lugar e não o assunto a ser ensinado.

Portanto, a relevância deste trabalho está em levantar questões que contribuam para que graduandos e professores de Educação Infantil ampliem a sua compreensão da importância do brincar como recurso pedagógico no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

Para responder a problemática em questão, o objetivo da pesquisa consiste, portanto, em verificar as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem em uma Unidade

Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí/PA, buscando compreender em que medida o brincar como recurso pedagógico contribui para o aprendizado da criança pequena.

Estabelecemos como objetivos específicos, os quais nos deram suporte para alcançarmos os resultados desta pesquisa, tais como: verificar a relação do professor com o as crianças no momento das atividades lúdicas; identificar o processo de interação entre as crianças por meio da brincadeira; analisar aspectos de como as atividades lúdicas refletem no comportamento das crianças nesta escola.

Desse modo, consideramos como hipóteses que no momento das atividades lúdicas o professor interage constantemente com as crianças; que essas atividades oportunizam interações entre as crianças; e que por meio da brincadeira as crianças assimilam novos comportamentos. Tais atividades lúdicas são fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, pois proporcionam situações de desafios necessárias para o crescimento e desenvolvimento infantil psicológico, social e afetivo.

Assim, esta pesquisa busca oferecer subsídios para uma reflexão sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, possibilitando novos rumos para a educação e aprofundamento teórico sobre as práticas pedagógicas atuais.

Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, considerando-se, nos procedimentos metodológicos, a pesquisa de campo, a qual busca a informação diretamente com a população pesquisada. Faz-se necessária ainda a utilização da pesquisa bibliográfica para o aprofundamento teórico e a observação para a obtenção de informações.

A análise e interpretação dos dados foram desenvolvidas por meio da análise de conteúdo, conforme apresentada em Chizzotti (2006). Também utilizamos Prodanov e Freitas (2013) que destacam a relevância da categorização dos dados na pesquisa qualitativa.

O presente estudo não está organizado em capítulos. Assim, decidimos organizá-lo em seções por acharmos interessante e por proporcionar uma melhor organização da pesquisa. Dessa forma, a divisão do trabalho está organizada em cinco seções. A primeira seção é constituída pela introdução do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em que apresentamos a temática de nosso estudo, o problema de pesquisa investigado, os objetivos, as justificativas e o tipo da pesquisa desenvolvida.

A segunda seção traz a contextualização sobre a história da educação infantil no Brasil, focando a caminhada da educação infantil.

A terceira seção é apresentada e desenvolvida a opção metodológica que orienta a pesquisa (qualitativa), bem como os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados

que envolveram a utilização da pesquisa bibliográfica, de campo, observação e a análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos na quinta seção, evidenciando as categorias e subcategorias analisadas.

E, finalmente, na sexta seção apresentamos as considerações finais, destacando a resposta ao problema da pesquisa.

SEÇÃO II

2. AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

2.1 A História da Infância

O historiador Philippe Ariès (2006) relata que o sentimento de infância não existia na Idade Média, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude de sua mãe, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida:

Isso sem dúvida significa que os homens do século X-XI não se detinham da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÈS, 2006, p. 18).

Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno. O primeiro tipo de criança, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente. Por exemplo, o anjo Reims seria um menino já grande, mais do que uma criança, mas os artistas sublinhariam com afetação os traços redondos e graciosos e um tanto afeminados dos meninos mal saídos da infância.

O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte. No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura. O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV.

E o terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica, a criança nua. O Menino Jesus quase nunca era representado despido. Na maioria dos casos, aparecia, como as outras crianças de sua idade, castamente enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa ou uma camisola. Na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criancinha nua e em geral assexuada.

Conforme Ariès (2006), durante o século XIV e sobretudo durante o século XV, esses tipos medievais evoluíram, mas no sentido já indicado no século XIII. Dissemos que o anjo-adolescente animaria ainda a pintura religiosa do século XIV, sem grande alteração. Por outro lado, o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de ampliar e de se diversificar.

Dessa forma, a infância religiosa deixou de se limitar à infância de Jesus. Surgiu em primeiro lugar a infância da Virgem, que inspirou ao menos dois temas novos e frequentes, e depois, surgiram as outras infâncias santas. Assim, uma iconografia totalmente nova se formou multiplicando cenas de crianças e procurando reunir nos mesmos conjuntos o grupo dessas crianças santas, com ou sem as mães.

Para Ariès (Ibid., p. 21-22), a criança não estava ausente da Idade Média, mas nunca era modelo de um retrato, de um retrato de criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida:

No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte.

Ainda no século XVII, as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” ou estas de Molière: “A pequena não conta” (Ibid., p. 22).

Dessa forma, o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento muito importante na história dos sentimentos. Assim, o retrato da criança morta prova que essa criança não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável.

Até o final do século XVI, os retratos de crianças isoladas de seus pais continuaram raros. No entanto, no início do século XVII, “esses retratos se tornaram muitos numerosos, e sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância” (Ibid., p. 25).

Dessa forma, a criança agora era representada sozinha e por ela mesma. Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Assim, a fotografia substituiu a pintura no século XIX, porém o sentimento não mudou.

Entretanto, no fim do século XVI surgiu uma outra representação da criança desconhecida da Idade Média, a criancinha nua. “O gosto pela nudez da criança evidentemente estava ligado ao gosto geral pela nudez clássica, que começava a conquistar até mesmo o retrato” (Ibid., p. 26).

Em síntese, foi na segunda metade do século XVII que a nudez se tornou uma convenção rigorosa nos retratos de crianças. Nessa concepção, portanto, a descoberta da criança começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

2.2 A História das Instituições de Educação Infantil

As creches, as escolas maternas e os jardins-de-infância existem no Brasil há pouco mais de um século. Moysés Kuhlmann Jr. (2005) analisa aspectos da história das instituições de educação infantil brasileiras em um sentido bastante amplo, envolvendo a educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura.

As instituições educacionais destinadas a atender crianças de 0 a 6 anos de idade, surgem durante a primeira metade do século XIX em vários países do continente europeu. Com a grande expansão das relações internacionais na segunda metade do século XIX, as instituições de educação infantil começam a chegar ao Brasil na década de 1870. Apenas em 1875, instala-se a primeira dessas instituições no Brasil, o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira.

Para Kuhlmann Jr. (2005, p. 68-69), o jornal Mãe de Família, publicado de 1879 a 1888, tem grande importância para a história da educação infantil no Brasil, pois remete à primeira referência da creche que se tem registro no país:

A matéria chama-se “A Creche (asilo para a primeira infância)”. Nela, o autor, Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, manifesta o intuito de chamar a atenção da sociedade brasileira, “especialmente das mães de família para a importante questão das creches, vulgarizar sua ideia entre nós, mostrar suas vantagens”.

O artigo prenuncia a iminente transformação das relações de trabalho no Brasil, embora preocupado mais efetivamente com o problema criado pela Lei do Ventre Livre (1871). Assim, anuncia uma instituição que “se tem generalizado de modo notável nos últimos tempos, em muitos países da Europa, que se acham na vanguarda da civilização e do progresso” (Ibid., p. 69).

Além disso, o artigo apresenta a creche de origem francesa destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo. Assim, a creche representaria um complemento da escola primária e de salas do asilo da segunda infância. Com isso, define o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país: à escola primária antecederiam-se as “salas do asilo da segunda infância”, para crianças dos 3 aos 6 anos, e a “creche”, para a criança até 2 anos.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2006), as salas de asilo surgiram na França, passando a se chamar depois “escolas maternais”. Essas instituições educacionais não tiveram o caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. De preferência, quanto menor a criança, defendia-se a sua permanência junto à mãe e à família.

No entanto, os procedimentos para a mãe educar as crianças deveriam respeitar os preceitos elaborados por médicos, legisladores, educadores, religiosos, homens ou mulheres. Visto que, “essas pessoas se apresentaram como capazes, portanto, de criar e manter instituições que propiciaram modelos para a educação das crianças das classes populares” (Ibid., p. 69).

Dessa forma, as crianças não precisariam ficar o tempo inteiro no ambiente familiar, já que encontrariam no “jardim-de-infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. Assim, a creche cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2005), em artigo no mesmo jornal, o Dr. Carlos Costa propõe um Sociedade Protetora das Crianças e estabelece como seu primeiro objetivo a fundação de uma creche, mas a ideia não chega a se concretizar.

Até então, apenas as crianças sem família eram atendidas em instituições: “as Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas”, cilindros de madeira que garantiam o anonimato de quem ali deixasse a criança, para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos” (Ibid., p. 70). Com isso, a proposta da creche se volta para o suporte às famílias pobres.

Dessa forma, a “proteção à infância” impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança. Segundo o autor, umas das primeiras entidades que se

preocupou com essa questão foi a “Associação Protetora da Infância Desamparada”. Essa Associação pretendia reunir informações sobre os estabelecimentos de todo o país. A intenção era obter dados detalhados sobre o tipo das instituições existentes.

No entanto, o jardim-de-infância era considerada uma instituição fora do alcance das classes populares:

A interpretação que acompanha a história da educação infantil, de que as instituições para as crianças pobres, como as creches e as salas de asilo, tiveram uma identidade e uma trajetória distintas do jardim-de-infância, com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que se produziram entre elas (KUHLMANN JR., op. cit., p. 72).

Segundo o autor, as preocupações educacionais estão presentes nas propostas de creches. Por exemplo, pode se verificar no artigo do jornal *Mãe de Família*, que previa a existência de uma sala para as crianças brincarem, além da destinada aos berços.

O processo de constituição de um conjunto de instituições de educação popular, envolve tanto o ensino primário como várias outras modalidades organizadas à parte do sistema educacional regular, leva a distintas estruturas de atendimento. Dessa forma, a creche e os jardins-de-infância ou escolas maternais, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência.

De acordo com o autor, a escola primária desenvolveu-se de maneira distinta das demais instituições de educação popular. Embora sua expansão tenha ocorrido durante a segunda metade do século XIX. Assim, ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino, que promoveria a educação moral para todas as classes.

Porém, as instituições de educação infantil tinham muitas vezes a perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. As divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, que identifica o jardim-de-infância para os ricos em instituições particulares e públicas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2005), as instituições de educação popular foram destaque durante a Exposição Industrial realizada no Rio de Janeiro em 1881. Na seção de Educação Infantil e primária, foram engrandecidas duas pessoas pioneiras da educação infantil brasileira: Menezes Vieira e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

Assim, a Exposição Industrial foi o primeiro impulso para a realização da Exposição Pedagógica em 1883. Embora o congresso não tenha sido realizado, foram elaborados pareceres durante sua preparação contendo várias questões. Na Exposição realizada no Rio de

Janeiro foram expostos materiais sobre a educação infantil de países como Bélgica, França e Estados Unidos, assim como dos jardins-de-infância brasileiros.

Apesar das muitas manifestações relacionadas às instituições de educação infantil para crianças pobres, não há evidências de sua criação durante o século XIX no Brasil. Pois, as primeiras iniciativas restringem-se aos poucos jardins-de-infância que atenderam crianças de setores sociais privilegiados.

Somente no período republicano que encontramos referência à criação de creches no país. Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins de infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

O jardim de infância à Escola Normal Caetano de Campos, construído na cabeceira da praça da República na capital de São Paulo, é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, materializando a proposta educacional do Partido Republicano Paulista. Inspirada nos princípios de Pestalozzi, que considerava importante a atividade de observação na formação docente, a escola primária e o jardim, anexos, seriam um local de estágio para as professoras. Os modelos de atuação foram difundidos para as escolas oficiais em todo o estado, por meio da “Revista do Jardim de Infância”, que teve dois números publicados (KUHLMANN JR, op. cit., p. 75).

Segundo o autor, muitas das crianças matriculadas na primeira turma do jardim eram filhos de representantes do Partido Republicano Paulista e de outros membros da elite paulistana. No entanto, a presença dessas instituições é mínima e continuará a ser por boa parte do século XIX.

Nessa concepção, a importância da sua história situa-se no âmbito dos significados atribuídos à educação e à infância. Assim, a comparação internacional é a principal forma de manifestação dessas concepções. Mesmo que se realize quase nada, a referência às instituições para a educação das crianças impõe-se como uma necessidade nas discussões sobre o sistema educacional.

2.3 A História do Atendimento à Infância

Sônia Kramer (1987) analisa a história do atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil em duas partes: na primeira trata do atendimento desde o descobrimento até os anos de 1930, e na segunda analisa a fase de 1930 a 1980.

Segundo a autora, Moncorvo Filho organizou o histórico da proteção à infância em três períodos. Durante o primeiro, até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”. O segundo, de 1874 até 1899, se caracterizava pela existência de projetos elaborados por grupos particulares que tratavam do atendimento à criança. E no terceiro, se intensificou os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar.

Assim, como fatores determinantes quanto à importância do atendimento à criança brasileira pobre ou abandonada conta-se:

(a) a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade de fortalecimento do Estado. Esses dois fatores estão inter-relacionados e percebe-se que tanto a criança quanto o Estado são vistos como categorias neutras e abstratas (KRAMER, 1987, p. 56).

Dessa forma, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social. Conforme a autora, o Estado que se tinha em vista engrandecer era uma entidade apresentada como se não estivesse ligada aos interesses de uma classe social. “Um Estado liberal, supostamente neutro, enfim, que estava em vias de fortalecimento” (KRAMER, op. cit., p. 57).

De acordo com a autora, a década de 30 é considerada pelas modificações políticas econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, e que se refletiriam na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política. No entanto, não se pode deixar de apontar, que foram determinantes as mudanças políticas e econômicas.

Assim, diversas propostas começaram a surgir tendo em vista o atendimento à infância brasileira. No entanto, havia diferenças significativas em relação aos setores que deveriam se responsabilizar pelo atendimento: “ora a ênfase recai sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população” (KRAMER, op. cit., p. 59).

Até os meados da década de 30, a assistência à infância vinha-se dando basicamente através de instituições de particulares. Segundo a autora, havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância, “desvalida” e “abandonada”. A partir da década de 30 cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais.

De acordo com a autora, duas tendências caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar:

O governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor (Ibid., 1987, p. 64).

Dessa forma, diversos órgãos oficiais voltados à assistência infantil foram criados, uns eram ligados ao Ministério da Saúde, outros ao da Justiça e Negócios Interiores. Assim, surgiu em 1940 o Departamento Nacional da Criança destinada a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância. Foi criado em 1941 o Serviço de Assistência a Menores, voltado ao atendimento de menores de 18 anos.

Além desses órgãos, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tem desenvolvido alguns trabalhos no Brasil junto ao setor público. Na prática, esses órgãos se inter-relacionam e, muitas vezes, suas atividades se superpõem.

Conforme a autora, durante a década de 60 houve um enfraquecimento e um desmembramento progressivos de toda a estrutura do Departamento Nacional da Criança. Com isso, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação Materno-Infantil, cujo objetivo principal é reduzir a mortalidade materna e da infância. Essa Coordenação está hoje transformada na Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

Assim, foi criado em 1972 o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN). “Outro órgão destinado a cuidar da alimentação de alunos do 1º e 2º graus, incluindo o pré-escolar é a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNE), vinculada ao MEC” (KRAMER, op. cit., p. 70).

A mesma conjuntura que determinou o aparecimento do Departamento Nacional da Criança favoreceu a criação, em 1991, do Serviço de Assistência a Menores – SAM. Segundo a autora, o período pós-1930 se caracterizou pelo surgimento de diversos estabelecimentos voltados ao menor abandonado.

No entanto, o SAM não conseguiu cumprir sua finalidade de prestar amparo social aos menores desvalidos e infratores da lei penal. Assim, era criada a Fundação Nacional do Bem-Estar (FUNBEM) que herdava seu patrimônio e suas atribuições. Surge em 1942 a Legião Brasileira de Assistência, seu principal objetivo era: “proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado” (KRAMER, op. cit., p. 74).

Porém, a Legião foi transformada em Fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. “Em 1991, a FLBA, no cumprimento de suas atribuições estatutárias, se propôs a executar o Projeto Casulo, inserido no Programa Assistência (Subprograma Assistência ao Menor), objetivando, “com pouco gasto”, atender ao número possível de crianças” (KRAMER, op. cit., p. 75).

Durante a década de 60, o UNICEF e outras agências ligadas à ONU, como a UNESCO, ampliavam sua ligação em relação à infância, e reconheciam, ainda, a importância da “educação como preparação para a vida”. Aumentava a crença na importância de se preparar crianças e jovens para contribuir mais tarde para o desenvolvimento de seus países.

Segundo Kramer (op. cit., p. 83-83), existem duas formas de atendimento pré-escolar, no que diz respeito aos aspectos educacionais.

Uma é desenvolvida pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), de caráter privado e beneficente, sendo sua atuação bastante reduzida do ponto de vista quantitativo. A outra é realizada pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), do Ministério da Educação e Cultura, de caráter público federal, tendo, pois, influência direta na determinação das diretrizes do atendimento ao pré-escolar desenvolvido a nível das Secretarias Estaduais.

A Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – OMEP foi fundada em 1948, tendo como finalidade atender a crianças na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais. Em, 1968, ampliou-se a atuação da OMEP-Brasil e foram fundados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro.

Para Kramer (op. cit., p. 87), o trabalho desenvolvido pela OMEP hoje consiste primordialmente em fazer despertar, tanto nos que trabalham em instituições pré-escolares, quanto nos que têm poder decisório no País, a consciência do atendimento ao pré-escolar.

Em mensagem ao Congresso Nacional, proferida no início de 1975, o então Presidente da República incluiu um parágrafo referente à importância dos primeiros anos de vida e alertou o setor educacional público para que atendessem aos pré-escolares. O Ministro da Educação fez também declarações sobre a necessidade da

educação pré-escolar, durante o VII Encontro de Secretários de Educação e Cultura e Presidentes de Conselhos Estaduais de Educação.

Conforme a autora, o MEC criou uma Coordenação de Educação Pré-Escolar para realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar. Foram também feitos diversos contatos com órgãos de outros ministérios que desenvolvem atividades voltadas às crianças de zero a seis anos.

Nessa concepção, o quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede, cheia de meandros, que envolve três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação, além do Ministério da Justiça, nos casos de menores infratores.

Dessa forma, na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com a mesma função.

Através da Constituição Federal de 1988 as crianças brasileiras ganharam o direito de serem atendidas em creches e pré-escolas, de acordo com o artigo 208, inciso IV, “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 06 anos de idade”.

Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, traz esse mínimo comum exigido para a atuação na educação infantil, tanto em creches como em pré-escolas:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Lei 9.394/96, Art. 62)

Vemos, portanto, na letra da lei, a exigência de formação do profissional da educação infantil em nível médio ou em nível superior. Sendo assim, o espaço no qual deve se efetivar uma ação qualificada, voltada para a criança-sujeito-de-direitos, requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a seis anos.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas propostas que as creches e pré-escolas procuram efetivar em seu cotidiano, a brincadeira é afirmada como princípio fundamental, linguagem prioritária, direito inalienável, método, processo e conteúdo – conhecimentos dos quais as professoras precisam se apropriar para afirmar a Educação

Infantil como concepção pedagógica. O direito de acesso à brincadeira expressa-se como sinônimo do próprio direito à infância.

2.4 As Tendências Pedagógicas da Educação Pré-Escolar

Sônia Kramer (2000) identifica e analisa as contribuições das diferentes tendências pedagógicas da educação pré-escolar, direcionadas para crianças menores de 6 anos, predominantes no Brasil. Assim, a autora destaca três tendências pedagógicas: a romântica, a cognitiva e a crítica.

1) a tendência romântica, que concebe a pré-escola como um “jardim de infância” onde a criança é “sementinha” ou “plantinha” que brota e a professora a “jardineira”; 2) a tendência cognitiva, de base psicogenética, que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia; 3) a tendência crítica, que vê a pré-escola como um lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social (KRAMER, 2000, p. 24).

Segundo a autora, a tendência romântica se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar. Essa tendência surge no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, as profundas modificações da sociedade e as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos no plano educacional.

Algumas diferenças podem ser constatadas no interior dessa tendência pedagógica, que entende romanticamente a pré-escola como jardim de infância e as crianças como plantinhas ou sementinhas, situando-se concepções de Froebel, Decroly e Montessori.

De acordo com a autora, Froebel (1782-1852) defendia a ideia da evolução natural da criança e considerava que o desenvolvimento verdadeiro provém de atividades espontâneas e construtivas. Sua proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança.

Decroly (1871-1932) destacava o caráter global da atividade infantil e a função de globalização do ensino. Como pressuposto básico postulava que a necessidade gera o interesse, verdadeiro móvel em direção ao conhecimento.

Já Montessori (1870-1952), diferencialmente das propostas de Froebel e de Decroly, fragmenta o conhecimento, dado que as atividades são apoiadas fundamentalmente em materiais didáticos específicos para cada finalidade.

As três propostas são românticas no entendimento de Kramer (2000), pois partem de uma visão de criança como sementinha, de pré-escola como “jardim” e de professora como “jardineira”. A autora nos diz também que essa concepção de pré-escola como “jardim de infância” foi inaugurada com o movimento da Escola Nova, sendo até hoje muito difundida na rede pública e particular.

Conforme Kramer (op. cit., p. 28-29), a tendência cognitiva tem em Jean Piaget (1896-1980) a mais importante de suas fontes inspiradoras. Pois, para Piaget o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio, portanto, o eixo central é a interação organismo/meio.

Essa interação se dá através de dois processos coincidentes: a organização interna e a adaptação ao meio. A adaptação é estabelecida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência e acontece através da assimilação e acomodação. E aos poucos, os esquemas de assimilação vão se modificando e configurando os estágios de desenvolvimento.

Assim, Kramer (2000) comenta que a educação na visão piagetiana deve possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. Dessa forma, a escola deve levar em consideração os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrio e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Sobre a tendência crítica, Kramer (2000) evidencia que umas das propostas pedagógicas que mais tem trazido contribuições a essa discussão é a de Celestin Freinet (1896-1966) e que a discussão sobre a possibilidade de uma educação pré-escolar crítica é muito recente no Brasil.

Nesse sentido, Kramer (op. cit., p. 33) nos diz que é preciso destacar as críticas que Freinet dirige à escola tradicional. O autor denuncia as práticas, os manuais e os prédios escolares como os produtores de “doenças” escolares graves, tais como as dislexias, anorexia escolar etc. Critica também as propostas da Escola Nova questionando os métodos de Decroly e Montessori por suporem materiais, local e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico, pois para Freinet as mudanças profundas na educação deveriam ser feitas pelos professores.

Freinet constrói uma pedagogia na qual sua proposta pedagógica centra-se em técnicas, ou seja, não cria um método como caminho fechado, mas técnicas construídas

lentamente com base na experimentação e documentação, que fornecem à criança instrumentos para aprofundar o conhecimento e desenvolver a sua ação.

Assim, Freinet compreende que a aquisição do conhecimento é fundamental e deve ser garantida de forma significativa e prazerosa:

Considerando a atividade básica do homem como sendo o trabalho, questiona os deveres escolares (repetitivos e enfadonhos) opostos aos jogos (atividades lúdicas, recreio etc.) que visam, em geral, a dar uma válvula de escape à opressão sofrida no trabalho. Aponta como essa dualidade presente na escola reproduz a dicotomia trabalho/prazer gerada pela sociedade capitalista industrial. Propõe o trabalho-jogo como atividade fundamental da escola dinâmica popular (KRAMER, op. cit., p. 34).

Segundo Kramer (2000), há pouco conhecimento e muita ignorância no Brasil em relação à pedagogia de Freinet e sua proposta de educação pelo trabalho. Freinet é um dos pedagogos contemporâneos que mais oferece contribuições para uma educação voltada à cidadania. Para tanto, “falta na sua pedagogia uma explicação mais articulada, sob o ponto de vista psicológico, do processo de desenvolvimento das crianças”.

Dessa forma, a proposta de Kramer (op. cit., p. 36) pode ser caracterizada como de tendência crítica:

Reconhecemos a importância que teve, no seu momento histórico, a concepção de “jardim de infância” e consideramos, ainda, inúmeras das contribuições que nos conferem a teoria de Piaget. Porém, nossos pressupostos mais se aproximam da pedagogia de Freinet, embora a avancemos em determinados aspectos, em particular naqueles referentes ao desenvolvimento infantil.

Nessa concepção, o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, se caminhamos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa.

Em síntese, reconhecemos as contribuições das três abordagens, e em seguida nos identificamos também com a tendência crítica a qual prioriza os aspectos de caráter social e cultural. Então, o currículo da pré-escola é elaborado a partir desse referencial.

SEÇÃO III

3. A PESQUISA

3.1 Procedimentos Metodológicos

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa é 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. Contudo, toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar.

Portanto, a presente pesquisa traz como objeto de estudo as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí/PA (para preservar a identidade da escola na qual realizamos a pesquisa, optamos por não publicar o seu nome como consta no Termo de Consentimento Informado em anexo ao final do trabalho).

Dessa forma, a pesquisa visa compreender em que medida a ludicidade como recurso pedagógico contribui para o processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, da rede pública municipal.

Com base em tais objetivos optamos por uma pesquisa qualitativa. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) comentam:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Sendo assim, para a obtenção de dados utilizamos dois procedimentos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí do estado do Pará. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

3.2 Caracterização do Campo de Investigação

A Unidade Municipal de Educação Infantil é uma instituição pública municipal e está situada na cidade de Tucuruí/PA.

A escola oferece educação infantil abrangendo o Pré-Escolar 1 e Pré-Escolar 2, atendendo crianças de 04 e 05 anos. Hoje atende aproximadamente 410 crianças distribuídas em dois turnos: manhã e tarde. A clientela é formada basicamente por alunos do bairro onde a escola está localizada.

Tem como slogan “Onde muitos veem crianças, nós vemos o futuro”. A bandeira da escola (ver Figura 01) apresenta a beleza das cores do Arco-íris, expressando a alegria das crianças e seu entusiasmo de viver, no centro da mesma a pintura infantil revela toda simplicidade e ternura do ser criança, envolvida pelo slogan da escola “Onde muitos veem crianças, nós vemos o futuro”. Que significa a força e a esperança de um novo olhar para a humanidade.



Figura 01 – Bandeira da escola, Tucuruí/PA.

O prédio da escola é composto por 09 salas de aula (ver Figura 03), 01 secretaria, 01 sala de professores e 01 supervisão e direção, 01 sala de leitura, 01 laboratório de Informática (ver Figura 04), 01 depósito de merenda, 01 copa, 01 sala de Recursos Multifuncionais, 01 depósito de material de limpeza, 02 pátios coberto um pequeno e um grande (ver Figura 02), 01 banheiro feminino composto por 04 vasos e 04 pias, 01 banheiro masculino composto por 04 vasos, 04 pias e 03 miquitórios, 01 bebedouro com 04 torneiras e um lavabo com 02 torneiras.



Figura 02 – Foto do pátio da escola

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2017).



Figura 03 – Foto da sala de aula da escola

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2017)



Figura 04 – Foto do Laboratório de Informática da escola

Fonte: Fotografia produzida pela pesquisadora (2017).

3.3 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Consideramos como participantes da pesquisa 15 professoras (professoras regentes e professoras de áreas específicas) de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, por serem estas as profissionais que atuam diariamente com as crianças.

A participação desses sujeitos na pesquisa foi inteiramente voluntária. No entanto, os sujeitos da pesquisa não foram identificados pelos seus nomes originais (ver Termo de Consentimento Informado). As professoras pesquisadas da Unidade Municipal de Educação Infantil foram, então, identificadas por letras alfabéticas.

A Figura 05 demonstra a divisão das 15 professoras que participaram da pesquisa na categoria função, em que se têm, na amostra selecionada, 10 professoras da Sala de Aula Comum (67%), 01 professora da Sala de Recurso Multifuncional (6%), 01 professora de Artes e Música (6%), 01 professora de Educação Física (7%), 01 professora de Ensino Religioso (7%) e 01 professora de Inglês (7%).

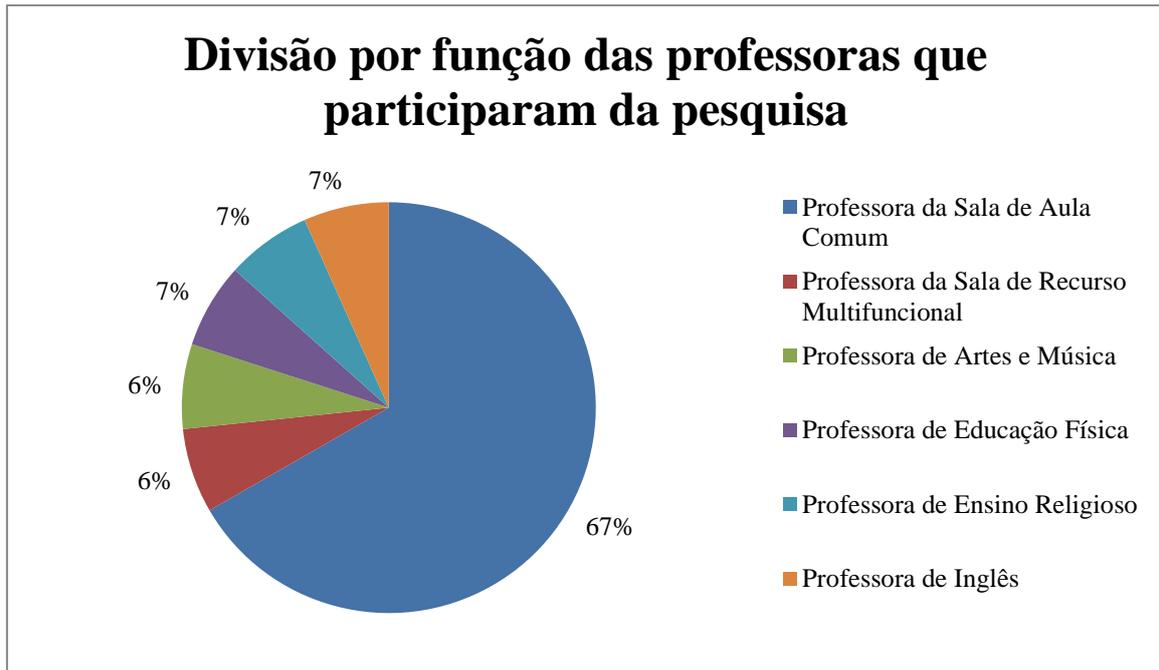


Figura 05 – Divisão por função das professoras

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

Todas as professoras estão qualificadas para exercer suas respectivas funções. Assim, o nível de escolaridade dos sujeitos da pesquisa é apresentado na Figura 06.

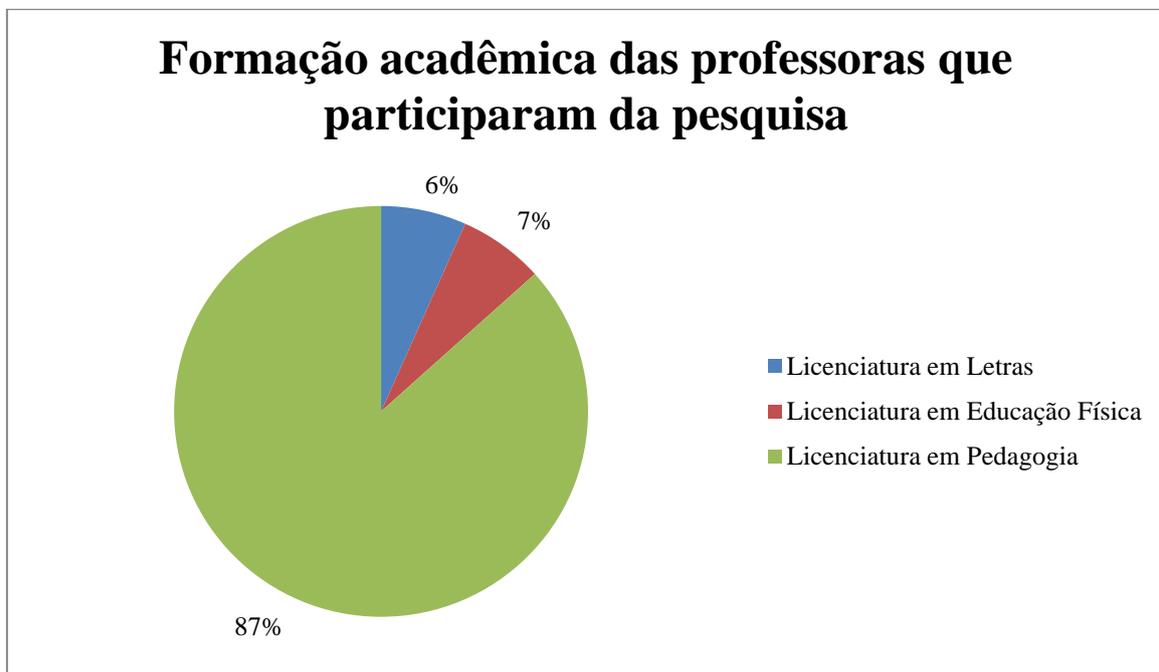


Figura 06 – Formação acadêmica das professoras pesquisadas

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016.

É possível observar na Figura 06, que 13 professoras da escola estudada que participaram da pesquisa, ou seja, 87% tem formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia, representando um profissional qualificado que atua diretamente no processo de aprendizagem das crianças.

3.4 Processo de Coleta dos Dados

Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado com as professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil. O questionário é um instrumento de coleta de dados, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155):

[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Assim, enviamos junto com o questionário uma carta de apresentação (ver Apêndice A) explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obtermos respostas. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 203):

O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes.

Dessa forma, utilizamos para a coleta de dados um questionário aberto contendo 15 questões (ver Apêndice B) que foram formuladas a fim de responder os objetivos da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2003) as perguntas abertas permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Sendo assim, possibilita investigações mais profundas e precisas.

Em média, conforme Marconi e Lakatos (2003), os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução. No entanto, com o auxílio da direção da Unidade Municipal de Educação Infantil, os questionários enviados às professoras pesquisadas foram todos devolvidos preenchidos o que nos chamou a atenção.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202), o questionário apresenta uma série de vantagens:

a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Assim, além do questionário utilizamos a observação na escola estudada. Pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), a técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações.

3.5 Análise e Interpretação dos Dados

A partir da coleta de dados, procuramos analisar e interpretar as informações através da técnica de pesquisa análise de conteúdo. Assim, segundo Chizzotti (2006, p. 98), a análise de conteúdo é:

[...] um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

Portanto, por meio da análise de conteúdos procuramos estudar e analisar o material qualitativo buscando compreender o pensamento dos sujeitos pesquisados através do conteúdo expresso no questionário. Pois, conforme o Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Segundo Chizzotti (2006, p. 99):

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação

ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Assim, considerando tal procedimento de análise, as respostas dos sujeitos pesquisados foram classificadas em categorias e subcategorias, objetivando uma análise fidedigna ao texto, conforme se verifica no Quadro 1 a seguir. Pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 113-114):

A categorização consiste na organização dos dados para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para chegarmos a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que tenhamos o domínio de seu conteúdo, a fim de, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico.

Quadro 01 – Categorias e subcategorias do questionário aplicado com as professoras que participaram da pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Processo de aprendizagem das crianças a partir de brinquedos e brincadeiras	✚ Importância da brincadeira
	✚ Construção do conhecimento
	✚ Desenvolvimento da linguagem
Contribuições das brincadeiras para as crianças	✚ Desenvolvimento da sociabilidade e afetividade
	✚ Compreensão de regras
	✚ Resolução de conflitos
Espaços de lazer e recreação	✚ Disponibilidade de espaço
	✚ Espaço inadequado
Coordenação pedagógica e orientação educacional	✚ Formação continuada de professores

	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Deficiência na formação de professores
Aspectos da organização pedagógico-didática	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Disponibilidade do material pedagógico-didático
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Organização interna da sala de aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Acompanhamento das atividades pedagógicas
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Planejamento educacional
Interesse/entusiasmo das crianças nas atividades lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Demonstração de entusiasmo e interesse
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Momentos de concentração
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Surgimento de novas parcerias
Desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Assimilação de novos comportamentos
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Interação criança/criança
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Situações de conflitos
Relação professor/criança nas atividades lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Interação professor/criança
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Envolvimento e intervenção do professor
Facilidade/dificuldade do professor na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Prazer pelo trabalho
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Facilidade na prática pedagógica

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2016.

SEÇÃO IV

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Resultado do Questionário Aplicado Com as Professoras Pesquisadas

O questionário aplicado com as professoras pesquisadas evidenciou 10 categorias que foram organizadas no Quadro 02 apresentado a seguir.

Quadro 02 – Análise do questionário aplicado com as professoras que participaram da pesquisa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS (RESPOSTAS DAS PROFESSORAS PESQUISADAS)
Processo de aprendizagem das crianças a partir de brinquedos e brincadeiras	Importância da brincadeira	“[...] brinquedos e brincadeiras com objetivos definidos tem grande importância [...]”. (Professora F)
	Construção do conhecimento	“A criança constrói seu conhecimento a partir de suas brincadeiras [...]”. (Professora A)
	Desenvolvimento da linguagem	“[...] é através das brincadeiras que a criança entra em contato com o mundo e desenvolve a linguagem [...]”. (Professora C)
Contribuição das brincadeiras para as crianças	Desenvolvimento da sociabilidade e afetividade	“[...] oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo de maneira prazerosa”. (Professora G) “[...] a criança desenvolve a sociabilidade e afetividade”. (Professora C)
	Compreensão de regras	“[...] ela aprende a conviver com outros e também começa a compreender regras [...]”. (Professora C)

	Resolução de conflitos	“[...] elas aprendem a lidar com os sentimentos, interagir, resolver conflitos e desenvolver a imaginação e criatividade para resolver problemas”. (Professora G)
Espaços de lazer e recreação	Disponibilidade de espaço	“[...] a escola dispõe de área para lazer e recreação”. (Professora C)
	Espaço inadequado	“[...] a escola não possui espaço adequado para a recreação das crianças, falta também um espaço apropriado para a prática de esportes”. (Professora D)
Coordenação pedagógica e orientação educacional	Formação continuada de professores	“[...] formações são realizadas durante todo ano para aperfeiçoamento das ações”. (Professora E)
	Deficiência na formação de professores	“[...] quanto as formações acredito que devem ser melhoradas e mais frequentes”. (Professora G)
Aspectos da organização pedagógico-didática	Disponibilidade do material pedagógico-didático	“[...] a coordenação pedagógica reúne professores para fazer a disponibilização [...]”. (Professora D) “[...] a escola dispõe desses recursos e mantém os professores informados sobre a disponibilidade desses materiais”. (Professora N)
	Organização interna da sala de aula	“A organização interna fica a critério da professora regente que disponibiliza os cantinhos de acordo com o tema do projeto e das atividades propostas”. (Professora D)
Avaliação	Acompanhamento das atividades	“[...] há um ótimo acompanhamento da gestão interna da escola [...]”.

	pedagógicas	(Professora N) “[...] todas as atividades tem acompanhamento [...]”. (Professora D)
	Planejamento educacional	“[...] nos reunimos semanalmente para planejar e preparar nossas aulas [...]”. (Professora O)
Interesse/entusiasmo das crianças nas atividades lúdicas	Demonstração de interesse/entusiasmo	“As crianças demonstram entusiasmo durante as atividades, principalmente nas atividades representativas”. (Professora C)
	Momentos de concentração	“[...] o momento de mais concentração são em atividades de pintura etc. [...]”. (Professora F)
	Surgimento de novas parcerias	“[...] a forma de organização geralmente são sentadas ao lado uma das outras e assim surgem novas amizades”. (Professora D)
Desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras	Assimilação de novos comportamentos	“As brincadeiras refletem no comportamento [...]”. (Professora C) “Refletem de forma positiva diminuindo a timidez [...]”. (Professora D)
	Interação criança/criança	“[...] existe bastante interação entre as crianças [...]”. (Professora C) “[...] durante as brincadeiras elas socializam umas com as outras [...]”. (Professora J)
	Situações de conflitos	“[...] algumas vezes surgem conflitos [...]”. (Professora A)
Relação professor/criança nas	Interação professor/criança	“[...] a interação educador/educando é de fundamental importância nesse

atividades lúdicas		processo [...]”. (Professora O)
	Envolvimento e intervenção do professor	“[...] fazemos parte do processo e nos envolver contribui para que a criança sinta segurança”. (Professora L) “O professor sempre está intervindo, pois ele é o intermediário para o processo de ensino aprendizagem [...]”. (Professora F)
Facilidade/dificuldade do professor na prática pedagógica	Prazer pelo trabalho	“[...] quando se faz o que gosta tudo se facilita [...]”. (Professora F)
	Facilidade na prática pedagógica	“[...] não há dificuldades para encaminhar ou coordenar as atividades e crianças”. (Professora C)

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2016.

4.2 Processo de Aprendizagem das Crianças a Partir de Brinquedos e Brincadeiras

A análise do questionário permitiu perceber que as seguintes professoras pesquisadas possuem conhecimento acerca da importância da ludicidade como recurso pedagógico no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar da Unidade Municipal de Educação Infantil (**Subcategoria: Importância da brincadeira**):

“O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, elas se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos, pois nas brincadeiras as crianças vivenciam e sentem”. (Professora E)

“Sim, brincadeiras e brinquedos com objetivos definidos tem grande importância para desenvolver tanto as habilidades motoras quanto a linguagem, pois está não se limita apenas a verbal e oral, mas também a corporal”. (Professora F)

“O brincar é uma importante forma de a criança desenvolver as suas capacidades, como a comunicação entre elas, facilitando assim a construção da autonomia, a imaginação, a criatividade, a relação sócia afetiva, cultural, emocional e cognitiva. É mais viável o ensinar através da brincadeira, pois as crianças vivem em um mundo cheio de fantasias que tem como significado o brincar. É através dos brinquedos

educativos e das brincadeiras que torna-se mais sensível o processo ensino aprendizagem da criança. Pois, é brincando, socializando brinquedos e brincadeiras que as crianças trocam suas experiências culturais, aprendem a viver e conviver e compartilhar, conceituar e desenvolver a aprendizagem, conhecendo o universo lúdico e passa a compreender e aceitar a existência dos outros estabelecendo relações pessoais”. (Professora K)

Até os anos 1950, segundo Carvalho et al. (2009), os autores de diversas áreas escreveram muito acerca da importância do brincar no desenvolvimento da criança e do seu significado para ela. Com isso, cada vez mais, profissionais de diferentes áreas de atuação têm buscado o uso de atividades lúdicas em suas práticas, entendendo a importância e o significado do brincar para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, “o aparecimento do jogo e do brinquedo como fator do desenvolvimento infantil proporcionou um campo amplo de estudos e pesquisas e hoje é questão de consenso a importância do lúdico” (SANTOS, 1997a, p. 20). Sendo assim, verificamos que o lúdico aparece como uma atividade importante no processo de aprendizagem das crianças embora, principalmente, os pais não lhe atribuam o devido valor.

No entanto, Carvalho et al. (2009) aponta a emergência de um discurso sobre a importância do brincar na educação de crianças ressaltado como signo de singularidade da infância. Para tanto, Santos (1997b) relata:

Seria necessário informar os professores da importância de brincadeiras livres para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e iniciativa da criança (p. 33). Repassar aos pais informações e conhecimentos sobre a importância do brinquedo para a criança e significado para o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico (p. 116).

Como atividades lúdicas, portanto, as brincadeiras proporcionam situações de desafios necessárias para o crescimento e desenvolvimento infantil psicológico, social e afetivo. E é nesse sentido que pais e professores devem compreender a importância e o significado do brincar na vida da criança hoje, considerando também o adulto de amanhã.

Assim, tal posicionamento é evidenciado nas respostas das seguintes professoras pesquisadas:

“Sim pode, as brincadeiras são atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança em idade pré-escolar, independente do local onde vivem e dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, pois é um momento que contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança, onde também deve ter como aliado o espaço para que este momento possa estimular as oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa”. (Professora G)

“Sim, as brincadeiras são fundamentais na vida da criança, pois é através dessas atividades que ela constrói seus valores, socializa-se e cria seu próprio mundo”. (Professora L)

“O ato de brincar desenvolve a construção social, possibilitando uma ordenação da realidade, uma oportunidade de lidar com regras e manifestações culturais, além de explicitar pensamentos reais de cotidianos voltadas às crianças”. (Professora M)

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2013, p. 56-57), ao relatar que:

Brincando, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só as ações procedentes de motivações essenciais conseguem.

Sendo assim, quanto maior for o repertório lúdico das crianças, maior será a capacidade delas em representar seus papéis em suas brincadeiras e jogos, ampliando assim suas possibilidades e competências. E por esse motivo, muitas instituições como a Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada adotam as brincadeiras como forma de aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

Pois, conforme Macedo (2009) apud Almeida (2013, p. 89), os jogos e desafios podem favorecer observações e possibilitar análises que promovem processos favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem de competências e habilidades, através da observação em situações de jogo.

Portanto, pode-se afirmar que brincar é, sem dúvida, essencial no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. Porém, a aprendizagem não pode mais ser vista simplesmente como uma forma de transmissão ou a reprodução de conhecimentos, segundo Rinaldi (1994, p.13) apud Barbosa e Horn (2008, p. 26):

(...) mas configura acima de tudo, como um processo de construção da razão, dos porquês, dos significados, do sentido das coisas, dos outros, da natureza, de realização, da realidade, da vida. É um processo de auto e socioconstrução, um ato de verdadeira e própria co-construção.

Consideramos, portanto, que o brincar é essencial para o processo de aprendizagem da criança pequena, pois brincando é possível construir seu conhecimento de forma alegre e descontraída na pré-escola. Dessa forma, nota-se o entendimento das seguintes professoras pesquisadas quanto à construção do conhecimento das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil a partir de brinquedos e brincadeiras (**Subcategoria: Construção do conhecimento**):

“A criança constrói seu conhecimento a partir de suas brincadeiras e leva a realidade para o seu mundo da fantasia, ela transforma suas incertezas em algo que proporciona segurança e prazer, pois vai construindo seu conhecimento sem limitações”. (Professora A)

“É interessante destacar que as brincadeiras são atividades necessárias para o desenvolvimento da criança, haja vista, sua contribuição no processo de construção do conhecimento, percepção e compreensão do mundo. Tendo em vista que as posições imaginárias vivenciadas nas brincadeiras ajudam as crianças a descobrirem o mundo de uma forma geral, pode-se afirmar que são necessárias para que elas entendam melhor as situações vividas”. (Professora B)

Na opinião de Wallon (1989) apud Meira e Pillotto (2010), a construção do conhecimento e do eu está ligada ao outro. Nessa concepção, a brincadeira é vista como uma ação de prazer em si mesma, que a criança deve vivenciar de forma livre e espontânea e que se constitui, portanto, como um instrumento de construção do conhecimento. Dessa forma, o processo de construção do conhecimento da criança pequena não deve ser transformado em tarefas desinteressantes que cansem e aborreçam as crianças em seu processo.

Nesse sentido, para Almeida (2013, p. 43):

Não se trata unicamente que seus estudantes se divirtam jogando, deve buscar o desenvolvimento de habilidades motrizes relacionadas com os conteúdos que estão trabalhando. Além disso, é muito provável que o docente que escolhe um jogo de estrutura cooperativa, deseje desenvolver habilidades sociais que também deveria considerar.

Portanto, aprender brincando sugere que o aprendizado esteja intimamente ligado à atividade intelectual e ao prazer, o que torna o jogo um importante instrumento de aprendizagem no ambiente escolar. Sendo assim, é necessário que a criança tenha contato com uma variedade de brincadeiras e brinquedos, quer sejam tradicionais, quer sejam industrializados. Compreendemos, portanto, tal posicionamento na resposta da seguinte professora pesquisada:

“Sim, penso de forma bem orientada pelo educador, pois ela já tem a sua linguagem construída, no entanto há uma necessidade de ser desenvolvida de acordo com os padrões pedagógicos existentes”. (Professora H)

Na atividade lúdica, segundo Almeida (2013, p. 57), “o jogo” só poderá ser chamado de educativo, se for muito bem selecionado o “desafio”, com o objetivo de ajudar na construção de novos conhecimentos e contextualizado para cada faixa etária da criança, de acordo com as necessidades observadas nesses períodos.

Então, se a criança for respeitada em seus interesses, com certeza terá prazer em aprender e fará da construção do seu conhecimento uma deliciosa aventura no caminho da sabedoria. Consideramos, portanto, o entendimento das professoras pesquisadas em relação à brincadeira como instrumento de construção do conhecimento das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada. Além disso, a partir de brinquedos e brincadeiras a criança amplia sua linguagem através dos papéis que representa (**Subcategoria: Desenvolvimento da linguagem**):

“Sim, é através das brincadeiras que a criança entra em contato com o mundo e desenvolve a linguagem [...]”. (Professora C)

“Sim, e podemos desenvolver facilmente qualquer linguagem, é só utilizar o brinquedo ou brincadeira adequados para alcançar a linguagem que se deseja”. (Professora D)

“Sim, os brinquedos e brincadeiras são elementos fundamentais para desenvolver a linguagem da criança desde suas primeiras horas de vidas até a ampliação de seu universo de observação dos movimentos cognitivos e motores”. (Professora I)

“Sim, facilita o desenvolvimento da criança a partir das vivências e assim as linguagens são estimuladas”. (Professora J)

“Sim, pois no momento do brincar a criança pode se expressar livremente e isso contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem”. (Professora N)

Nessa concepção, evidenciamos que a brincadeira é vista pelas professoras pesquisadas como uma atividade que aproveita as ações espontâneas das crianças, ao mesmo tempo em que as potencializa. Dessa forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações e as ações das crianças.

Assim, concordamos com Macedo (1995, p. 53-54) apud Almeida (2013), ao relatar que, a criança assimila o mundo como pode ou deseja, criando analogias, fazendo inovações, mitificando e desenvolvendo, também, a produção da linguagem, da comunicação.

Além disso, com o exercício contínuo da brincadeira, é possível conseguir que as crianças deem um grande passo na estruturação de seu pensamento, e assim aumentem a capacidade de compreensão verbal em razão das relações que estabelecem entre fatos e acontecimentos concretos com a linguagem. Segundo Oliveira et al. (2011, p. 55-56):

Aos dois, três anos, há um aumento da capacidade simbólica, que vai ter um papel extremamente importante na aquisição da linguagem, na capacidade de perceber o outro, de colocar-se no papel deste outro, real ou imaginário (“eu sou o papai”, um “bombeiro”, ou um “policia”).

Dessa forma, é possível observar que professoras pesquisadas possuem entendimento acerca da importância de brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e iniciativa da criança. Com isso, podemos afirmar que o lúdico fornece uma linguagem mais dócil à criança, o que é importante no seu processo de desenvolvimento na pré-escola. Pois, conforme Meira e Pillotto (2010, p. 12):

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

4.3 Contribuições das Brincadeiras Para as Crianças

Ao analisar o questionário, é possível observar nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que as brincadeiras utilizadas como recurso pedagógico aumentam a capacidade de socialização e afetividade das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada (**Subcategoria: Desenvolvimento da sociabilidade e afetividade**):

“O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo de maneira prazerosa”. (Professora A)

“[...] a criança desenvolve a sociabilidade e afetividade”. (Professora C)

“Sim, as brincadeiras em grupo são essenciais para o desenvolvimento social e as brincadeiras de faz-de-conta permitem que a criança expresse sua personalidade”. (Professora F)

“[...] as brincadeiras de faz-de-conta é parte integrante do universo lúdico para socializar as crianças, porque são fatores que forçam a interação entre as crianças facilitando assim o processo de ensino aprendizagem”. (Professora I)

“Sim, por meio da brincadeira que ela interage com o mundo, com os outros e com si mesma”. (Professora L)

“Sim, com as brincadeiras as crianças interagem naturalmente umas com as outras, trocam experiências e adquirem novos conhecimentos”. (Professora O)

Nota-se, portanto, através das respostas das professoras pesquisadas que brincando a criança desenvolve a sociabilidade e a afetividade, faz amigos e aprende a conviver e a respeitar o outro. Dessa forma, conforme Santos (1997b, p. 84), o entretenimento deve ser

visto como uma ferramenta útil nos processos de socialização, comunicação, de aquisição de conhecimento e habilidades, conseqüentemente, de humanização do indivíduo. Sendo assim, concordamos com as professoras pesquisadas quando dizem que as brincadeiras são agentes de socialização entre as crianças.

Nesse sentido, de acordo com Santos (1997b, p. 55-56):

No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

Como atividades lúdicas, portanto, as brincadeiras podem e devem ser utilizadas para planejamento de atividades recreativas e de intervenções na pré-escola. Isso significa favorecer sua socialização e estimular os contatos interpessoais, e sua afetividade e a capacidade de se relacionar com o outro de forma ética através das atividades lúdicas.

Dessa forma, concordamos com Meira e Pillotto (2010, p. 20-21), ao relatar que a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência e contribui de forma significativa para os processos motivacionais no contexto da educação.

Nesse sentido, ao brincar, a criança aprende a viver socialmente, respeita regras, cumpre normas, espera a sua vez e interage de uma forma mais organizada (**Subcategoria: Compreensão de regras**):

“É nas brincadeiras em grupo que a criança vai aprender a dividir, ela aprende a conviver com outros e também começa a compreender as regras [...]”. (Professora C)

“Sim, fazendo a facilitação da compreensão de regras”. (Professora D)

“Através das brincadeiras as crianças conseguem assimilar as regras e obedecer”. (Professora J)

Para Vygotsky (1984) apud Almeida (2013), não existe brinquedo sem regras e apenas comportamentos que se ajustem a estas regras são aceitos na situação de brinquedo. Sendo assim, brincando, as crianças irão descobrir que as regras são parte do jogo e que as normas servem para facilitar a convivência. Portanto, nota-se o conhecimento das professoras pesquisadas em relação à contribuição da brincadeira para a compreensão de regras das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada.

Dessa forma, segundo Carvalho et al. (2009, p. 45):

As regras, em quaisquer situações de vida, limitam as ações dos indivíduos. Aprender a respeitar regras significa também aprender a se autodisciplinar. Uma criança que aprende a se autodisciplinar desenvolve maior capacidade de autocontrole e lida melhor com a sua impulsividade.

Assim, a criança que participa de muitos jogos e brincadeiras aprende a trabalhar em grupo e por ter aprendido a aceitar as regras do jogo saberá, também, respeitar as normas sociais. Pois, as regras das brincadeiras vão sendo compreendidas, a concentração e as habilidades corporais vão sendo desenvolvidas, o grupo de crianças aprende a se organizar, a enfrentar desafios e a experimentar situações diversas.

Além disso, nota-se que na interação da criança e seus colegas nas atividades lúdicas são criadas condições para o desenvolvimento de sua memória, atenção, capacidade de solucionar problemas e também de suas emoções e identidade (**Subcategoria: Resolução de conflitos**):

“Acredito que sim, quando é dirigida, pois elas aprendem a lidar com os sentimentos, interagir, resolver conflitos e desenvolver a imaginação e criatividade para resolver problemas. Sim, com a brincadeira de faz-de-conta a criança conseguirá ver o objeto não como ele é, mas como ela gostaria que ele fosse”.
(Professora G)

Compreendemos, portanto, que a brincadeira se torna uma forma de se preparar as crianças para lidar com as situações de conflitos que surgem entre elas. Dessa forma, concordamos com Almeida (2013, p. 52):

As situações de conflitos que surgem nos jogos auxiliam no entrosamento social, porque o interesse em jogar contribui para a elaboração das divergências e dos embates inevitáveis entre sentimentos individuais, mas cada um supera seus impulsos para atuar com interesse na resolução dos conflitos, de forma que o jogo siga em frente, com a paz conquistada.

Então, as situações de conflitos contidas nas brincadeiras desafiam o pensamento e as habilidades da criança. Mas, também é importante perceber se a criança precisa constantemente da ajuda de outros nas resoluções de problemas. Assim, o professor poderá pensar em estratégias e ações para contribuir nesse processo. Dessa forma, criar uma situação lúdica para contornar um confronto poderá promover uma resolução satisfatória do problema.

4.4 Espaços de Lazer e Recreação

Através das respostas das seguintes professoras pesquisadas, a análise do questionário permitiu perceber que a Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada possui área disponível para o lazer, recreação e prática de esportes das crianças (**Subcategoria: Disponibilidade de espaço**):

“Sim, a escola dispõe de área para lazer e recreação”. (Professora C)

“Possui um espaço (pátio) onde são realizados os momentos de lazer e recreação das crianças”. (Professora G)

“Sim, um pátio amplo para recreação”. (Professora I)

“Sim, a escola possui bastante espaço para lazer, recreação e esportes”. (Professora O)

Assim, verificamos que as professoras utilizam o pátio da referida escola para os momentos de lazer, recreação e esportes das crianças. Porém, percebermos nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que a referida escola não dispõe de espaço adequado para a prática de esportes das crianças (**Subcategoria: Espaço inadequado**):

“Não, a escola não possui espaço adequados para a recreação das crianças, falta também um espaço apropriados para a prática de esportes”. (Professora D)

“A escola dispõe de um pátio espaçoso, uma sala de recurso, porém não temos uma quadra que seria adequada para o esporte”. (Professora F)

“De acordo com essa nova proposta curricular no processo ensino e aprendizagem na educação infantil, ao meu ver, as instituições infantis atuais ainda estão apresentando deficiência em suas estruturas físicas, pois ainda não estão equiparadas adequadamente para aderir esse novo método de ensino e aprendizagem, ou seja, elas apresentam muita dificuldade com relação aos espaços físicos e os mecanismos facilitador (os instrumentos adequados) para se desenvolver os trabalhos pedagógicos configurando os conhecimentos necessários às faixas etárias de 4 a 6 anos. Entretanto a gente, nós professores, trabalhamos conforme as necessidades provenientes dos projetos pedagógicos propostos e desenvolvidos na escola de ensino infantil na qual eu trabalho”. (Professora K)

“De acordo com as realidades de algumas escolas, o espaço destinado para lazer, recreação e esportes ainda são bem “precários”, ainda se busca algo bem melhor para a realidade das crianças”. (Professora M)

“Para o lazer e recreação sim, mas para a prática de esportes não”. (Professora N)

Com essas características, fica evidente que a Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada necessita de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do espaço físico para a prática de esportes das crianças. Pois, em acordo com que aponta Gisela Wajskop (1995, p. 31) apud Carvalho et al. (2009, p. 149), “(...) a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente”.

Nessa perspectiva, defendemos a importância de um espaço físico e pedagógico capaz de construir situações de aprendizagens infantis e de proporcionar às crianças oportunidades variadas de lazer, recreação e prática de esportes, cultivando amizades e vínculos. Dessa forma, concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 51), ao relatar que um ambiente rico e instigante suscita muitas interrogações às crianças, o que é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos.

Portanto, ficou evidente para todos nós que é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração das crianças. Pois, as crianças realmente ampliam as possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado para as suas ações lúdicas.

4.5 Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional

Ao analisar o questionário, é possível observar nas respostas de algumas professoras que existe o trabalho de assistência pedagógico-didática ao professor da Unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada (**Subcategoria: Formação continuada de professores**):

“Sim, com o auxílio da Coordenação Pedagógica da escola e da Secretaria de Educação, durante o ano são desenvolvidas várias formações a fim de enriquecer o conhecimento e aprimorar a prática diária”. (Professora A)

“Sim, as formações acontecem durante o ano em períodos diversificados”. (Professora B)

“Sim, a escola e a coordenação pedagógica de efetivos que proporcionam uma ou duas vezes por ano essa formação”. (Professora B)

“Sim, formações são realizadas durante todo ano para aperfeiçoamento das ações”. (Professora E)

“Há sempre formações anuais de formação continuada”. (Professora F)

“Sim, formações são realizadas durante o ano letivo promovidas pela coordenação de Educação Infantil do município”. (Professora L)

“No município sim, algumas formações, programas educacionais e palestras voltadas para o trabalho com educação infantil”. (Professora M)

“Sim, há formação continuada a cada seis meses ou anualmente”. (Professora N)

Constatamos, portanto, que a coordenação pedagógica da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada orienta as professoras no processo de formação continuada para o enriquecimento e aperfeiçoamento de suas ações. Mas, infelizmente, a formação dos professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil (**Subcategoria: Deficiência na formação de professores**). Assim, tal posicionamento é evidenciado na resposta da seguinte professora pesquisada:

“Sim existe, quanto às formações acredito que devem ser melhoradas e mais frequentes”. (Professora G)

Sabemos, portanto, que os cursos de licenciatura têm recebido numerosas críticas no que se refere à sua falta de eficiência quanto à formação dos profissionais de educação. Neste sentido, Santos (1997a) relata que a formação do educador ganharia em qualidade se, em sua sustentação, estivessem presentes os três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e como inovação a formação lúdica.

Em relação à formação lúdica do professor, Santos (1997a, p. 13-14) relata que:

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Portanto, uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar, ou seja, a formação lúdica do professor que irá trabalhar com as crianças de educação infantil. Pois, quanto mais o professor vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa.

4.6 Aspectos da Organização Pedagógico-Didática

A análise do questionário permitiu perceber que a Unidade Municipal de Educação Infantil investigada dispõe de meios para informar os professores sobre o material pedagógico-didático existente na escola, tais como: recursos áudios visuais, lista de jogos e brinquedos, livros e revistas disponíveis na biblioteca etc. (**Subcategoria: Disponibilidade do material pedagógico-didático**):

“Sim, no planejamento são informados os recursos disponíveis”. (Professora A)

“Sim, a coordenação pedagógica reúne professores para fazer a disponibilização e pedir que sejam úteis à exploração”. (Professora D)

“Sim, sempre que precisamos a escola dá todo apoio em relação a materiais”. (Professora F)

“Sim, a coordenação pedagógica informa aos professores sobre os recursos em disponibilidades e incentiva para exploração dos mesmos”. (Professora I)

“Sim, há alguns materiais e recursos voltados para o uso do professor”. (Professora M)

“Sim, a escola dispõe desses recursos e mantém os professores informados sobre a disponibilidade desses materiais”. (Professora N)

Percebermos na resposta de uma das professoras pesquisadas que a referida escola não dispõe de meios para informar os professores sobre o material pedagógico-didático existente na escola, mas que tais materiais estão disponíveis para o uso das professoras:

“Não existe uma divulgação dos materiais disponíveis ou que chegam à escola, mas se procurarmos aos responsáveis terá a informação e podemos fazer uso normalmente, apenas o recurso áudio visual é escasso, muito raramente está disponível”. (Professora G)

Nesse sentido, é fundamental que o professor considere, no seu planejamento, recursos e estratégias específicas, visando facilitar e enriquecer a experiência lúdica da criança. Por exemplo, muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais, que permitam a expressão da criatividade das crianças. Segundo Cunha (2011), o computador é um recurso extremamente útil que pode ser usado para facilitar e enriquecer o processo de aprendizagem das crianças. Dessa forma, cabe ao professor adequar a oferta de materiais às capacidades emergentes da criança e ser um observador atento de suas construções lúdicas.

No entanto, precisamos diversificar os jogos e as brincadeiras para aumentar as oportunidades de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos que os brinquedos podem oferecer às crianças. A partir desse enfoque, Cunha (2011, p. 65) ressalta:

Os adultos podem fazer uma pré-seleção, colocando à disposição da criança uma variedade de brinquedos de maior interesse para a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra e preparar, assim, um ambiente mais estimulante para ela, mas a escolha final tem que ser da criança e deve ser respeitada, por mais estranha que possa parecer. Se a escolha não foi boa, da próxima vez a criança irá procurar algo mais adequado.

Sendo assim, é importante e necessário observar quais são as preferências das crianças para determinar os critérios pelos quais deveremos renovar o material pedagógico-didático, pois segundo Cunha (2011), qualquer objeto ou material pode ser utilizado tanto para um exercício didático, quanto para uma brincadeira ou jogo.

Além disso, o professor deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças (**Subcategoria: Organização interna da sala de aula**):

“A organização é disposta de uma maneira em que a proposta do projeto escolhido pela turma se faça presente com variados tipos de matérias exposto pela sala”. (Professora B)

“Salas decoradas com cartazes coloridos, mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, não há salas-ambientes na escola”. (Professora C)

“A organização interna fica a critério da professora regente que disponibiliza os cantinhos de acordo com o tema do projeto e das atividades propostas”. (Professora D)

“A sala reflete a proposta do projeto escolhido pelas crianças (turma) com disposição de cartazes, produções das crianças, cantinhos diversificados”. (Professora E)

“A sala é organizada com decorações feitas pelas professoras e também atividades e trabalho dos alunos”. (Professora F)

“As salas de aula são decoradas com cartazes com alguns temas como: tempo, aniversariantes, quantos somos e outros, cantinho de leitura, cantinho da meditação. Quanto às disposições de carteiras geralmente são organizadas uma ao lado da outra, mas podem ser de 04 em 04 de 02 em 02, não existe uma regra quanto a isso. Temos na escola uma sala de leitura organizada com vários livros infantis e jogos didáticos, levamos as crianças à sala pelo menos 01 vez por mês, para isso avisamos a pessoa responsável pelo setor. Lá as crianças são organizadas em grupos para utilizarem os jogos e fazerem uso dos livros, ao terminarem organizamos tudo o que foi utilizado”. (Professora G)

“Se tenta organizar de maneira a se formar vários ambientes, é um local, que poderá a criança escolher de forma orientada aquilo que quer utilizar. As salas são bem organizadas”. (Professora H)

“Em boa parte das escolas públicas, funcionam com ventiladores, são organizadas e decoradas bem atrativas”. (Professora I)

“Alguns materiais são confeccionados pela professora, outros tem a participação das crianças, pois é importante envolver a mesma nesse processo. Nas salas ambientes tem horário determinado para cada turma”. (Professora J)

“Geralmente a organização da sala de aula acontece da seguinte forma: calendário do mês, dia da semana, data e ano; calendário do tempo: ensolarado, chuvoso e nublado; ajudante do dia, calendário dos aniversariantes do mês, cantinho de leitura, brinquedoteca entre outros que vão surgindo conforme o planejamento proposto pela professora regente. Há também uma sala de informática (laboratório de informática), biblioteca infantil e uma sala de vídeo improvisada, e as salas ambientes são organizadas de acordo com as necessidades do planejamento pedagógico. É mais ou menos dessa forma que são disponibilizadas as escolas infantis em nosso município, vai-se levando com dá”. (Professora K)

“A organização da sala é construída a partir da escolha das crianças com o tema que será trabalhado durante o ano letivo, as salas ambientes são disponibilizadas de acordo com as programações discutidas no planejamento”. (Professora L)

“Na sala, são organizados com decorações, cartazes, informes de acordo com os projetos abordados no começo das aulas, que podem ser de duração curta ou longa. Não há salas ambientes”. (Professora M)

“A sala é decorada e cada elemento tem uma função didática para enriquecer esse espaço de aprendizagem da criança. Há armários para organização dos materiais utilizados em sala e também há o cantinho do descanso, que serve para eles refletirem sobre a leitura e a música após as brincadeiras e atividades. A distribuição das carteiras é trocada frequentemente, de forma que possibilite maior interação entre as crianças. As salas ambientes são montadas apenas em eventos promovidos pela escola”. (Professora N)

“As salas de aula são organizadas de acordo com o projeto a ser trabalhado. Temos cantinho de leitura e brinquedos, as carteiras são organizadas de acordo com a aula, os materiais são de uso individual e coletivo. Fazemos salas ambientes, onde fazem o revezamento com as outras turmas”. (Professora O)

Compreendemos, assim, a partir das respostas das professoras pesquisadas a organização interna das salas de aulas da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada. Dessa forma, concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 75-76), ao relatar que:

O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens; pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos.

Portanto, é importante deixar que as crianças possam utilizar os materiais mais diversos nas brincadeiras, por exemplo, objetos que possam estimular a criatividade e a imaginação e que se tornam brinquedos pela ação lúdica que se imprime a eles. Sendo assim, tal posicionamento é evidenciado na resposta da seguinte professora pesquisada:

“Não basta apenas a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente, é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar. Considera-se a importância da organização do tempo e do espaço destacando-se também a importância de uma ação educativa pautada nas múltiplas linguagens. Priorizamos refletir sobre: os gestos e o ato de brincar; o desenho; a dança e a música; manipulação de objetos e materiais artísticos, e a escrita”. (Professora A)

Nesse sentido, a decoração interna da sala de aula acessível à criança constitui como recurso básico para o seu desenvolvimento. Assim, a professora não intervém, mas organiza a sala de aula e garante que as crianças se sintam cômodas e seguras. Pois, para Carvalho et al. (2009, p. 187-188), a ação do educador é cantar, tocar, oferecer material para as crianças explorarem, participar junto na brincadeira, desenvolver o jogo criativo, perceber as relações musicais que acontecem na aula, estimular a criação e fortalecimento de vínculos afetivos no grupo.

Enfim, a escola deve contar com recursos financeiros da Secretaria Municipal de Educação que assegurem a aquisição dos materiais que precisam ser oferecidos às crianças por serem indispensáveis para o trabalho do professor. Nesse sentido, conforme Oliveira (2011, p. 123-124):

Na revisão da organização do espaço e do tempo, descobre-se quais são as prioridades de recursos. Esta revisão não é uma passagem automática. Não deve ser levado em conta apenas o emergencial (organizar uma festa, as providências quanto aos alimentos etc.). É o dia a dia que deve ser repensado para se alcançar os objetivos educacionais propostos às crianças.

Porém, notamos através da observação que em instituições de educação infantil o material pedagógico-didático fica exposto como decoração da sala de aula e não servem de suporte ao desenvolvimento da criança. Enfim, o uso do brinquedo destina-se à decoração da sala, e não como suporte de brincadeira ou de estímulo para exploração do ambiente.

4.7 Avaliação

Ao analisar o questionário, é possível observar nas respostas de algumas professoras pesquisadas que há um efetivo acompanhamento das atividades pedagógicas das crianças da

Unidade Municipal de Educação Infantil investigada (**Subcategoria: Acompanhamento das atividades pedagógicas**):

“Sim, todas as atividades tem acompanhamento e diagnóstico em tem hábil”. (Professora D)

“Sim, existem os coordenadores que sempre estão avaliando o trabalho, além dos relatórios semestrais que os professores entregam”. (Professora F)

“Há acompanhamento pedagógico constante”. (Professora H)

“Sim, todas as atividades pedagógicas efetivamente pela coordenação pedagógica”. (Professora I)

“Sim, o papel do supervisor é acompanhar o desenvolvimento das atividades desenvolvidas”. (Professora J)

“Sim, a coordenadora pedagógica e todo o corpo da escola se envolve na construção do projeto”. (Professora M)

“Sim, há um ótimo acompanhamento da gestão interna da escola, na qual percebe-se que é dada a atenção devida ao educador e a qualidade de ensino que está sendo transmitida à criança”. (Professora N)

Compreendemos, portanto, nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que o acompanhamento das atividades pedagógicas das crianças acontece uma vez por semana durante o planejamento das ações da referida escola (**Subcategoria: Planejamento educacional**):

“Sim, o acompanhamento é constante em todos os planejamentos”. (Professora A)

“Sim, o acompanhamento do planejamento acontece uma vez por semana juntamente com a coordenação pedagógica da escola”. (Professora B)

“Sim, acontecem sempre no período do planejamento das ações durante a semana (1 vez por semana)”. (Professora E)

“Sim, o planejamento das atividades é realizado uma vez por semana com o acompanhamento da coordenação pedagógica da escola”. (Professora L)

“Sim, nos reunimos semanalmente para planejar e preparar nossas aulas sempre com a orientação da supervisora”. (Professora O)

Nessa perspectiva, a organização das ações dirigidas pelo professor é tarefa importante e busca adequar cada ação ao nível de desenvolvimento da criança que é um desafio fundamental. Nesse sentido, é necessário buscar atualização e aperfeiçoamento contínuos para aproveitar as pesquisas e descobertas, acompanhar as necessidades atuais e os cuidados que se fazem necessários em cada fase do desenvolvimento infantil, para melhorar sempre.

Pois, segundo Sardi e Fogagnoli (2011) apud Almeida (2013, p. 84) é de fundamental importância que o professor saiba o instrumento mais adequado para avaliar os alunos durante as aulas, se utilizando mais de instrumentos, como dinâmicas em grupos, seminários, debates, (re) criação de jogos, entre outros.

Além disso, planejar situações educativas, fazer uma boa organização do trabalho na pré-escola oferece segurança também às crianças. Com isso elas têm mais autonomia, pois percebem regularidades e mudanças nos ambientes e podem então orientar seus próprios comportamentos. Assim, conforme Oliveira et al. (2011), qualquer situação planejada como contexto para o desenvolvimento da criança envolve uma proposta de organização não só do espaço, mas também do tempo para a realização de diferentes ações.

No entanto, o planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. Dessa forma, as situações educativas devem ser planejadas para haver uma direção estimuladora que deixe claro para o professor o que se quer propor para a criança, como conseguir e como avaliar o que de fato ocorreu.

Sendo assim, concordamos com Fusari (s./d.) apud Ostetto (2000, p. 177), ao relatar que o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o professor vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças.

Nesse sentido, para Murcia (2005) apud Almeida (2013, p. 88-89):

O jogo converte-se no melhor recurso para obter informações sobre os seus alunos, como também, por meio do jogo pode-se verificar se estes adquiriram as aprendizagens definidas pelos critérios adotados para se alcançar o êxito do processo de avaliação no ambiente escolar. A utilização dos jogos, como método de avaliação, permite ao professor identificar se os seus alunos assimilaram o conteúdo proposto, em um ambiente natural e espontâneo, dotado de diversão e prazer, rico em situações de desafio e resolução de problema.

Consideramos, portanto, que é através do registro e da anotação, no momento do jogo e da brincadeira, que o professor poderá proceder à análise do progresso das crianças que estão jogando. Assim, por meio do jogo e da brincadeira, a avaliação se efetivará de forma natural e espontânea, possibilitando tanto ao professor como para a criança oportunidade de autoconhecimento, reflexão e desenvolvimento da autonomia.

Porém, para que os jogos possam cumprir verdadeiramente seu papel pedagógico, torna-se necessário que o professor esteja preparado para utilizá-los, pois, como ressaltam Macedo, Petty e Passos (2005, p. 37) apud Almeida (2013, p. 96), “um profissional não habilitado a usar jogos como instrumento de avaliação e intervenção pode considerar difícil enxergar tantas qualidades e duvidar das possibilidades de utilizá-los em sua prática pedagógica”.

Nesse sentido, sabemos que o processo de elaboração do conhecimento na escola é complexo. Observamos que as professoras, muitas vezes, organizam suas ações pedagógicas sem retomar suas próprias trajetórias, experiências, saberes, infâncias, brincadeiras, suas vidas cotidianas. Sendo assim, o planejamento necessita ser retomado continuamente, pois surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental.

Enfim, situações propiciadas à criança, nas quais ela é estimulada pelos professores a examinar, explorar, construir significações, devem ser constantemente planejadas. Conforme Ostetto (2000, p. 178):

A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho.

Portanto, elaborar um planejamento no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças.

4.8 Interesse/Entusiasmo das Crianças nas Atividades Lúdicas

Ao analisar o questionário, percebemos nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada demonstram interesse e entusiasmo nas atividades lúdicas (**Subcategoria: Demonstração de interesse/entusiasmo**):

“As crianças demonstram entusiasmo durante as atividades, principalmente nas atividades representativas”. (Professora C)

“Sim, pois as atividades lúdicas proporcionam interesse e entusiasmo como teatro e cantigas de roda [...]”. (Professora D)

“Com certeza sim, brincando a criança atravessa os limites do que é possível e supera suas habilidades emocionais, físicas e psíquicas [...]”. (Professora E)

“Sim demonstram, principalmente em atividades que envolvam obstáculos [...]”. (Professora G)

“Sim, as crianças ficam encantadas em desenvolver uma brincadeira numa determinada área e lugar [...]”. (Professora J)

“Com certeza as crianças costumam demonstrar interesse durante o desenvolvimento e a realização das diversas atividades lúdicas [...]”. (Professora K)

“Sim, toda vez que apresentamos algo novo, elas demonstram entusiasmo [...]”. (Professora L)

“Sim, as crianças se envolve com bastante entusiasmo na elaboração e construção de projetos, pois utilizam o lúdico em todos os momentos. Os pais são parceiros também”. (Professora M)

“Sim, as crianças demonstram um entusiasmo surpreendente nas atividades lúdicas, principalmente pela diversão e descobertas que são obtidas nesses momentos, também é perceptível o interesse por ajudar um colega que esteja com dificuldades para realizar determinada atividade [...]”. (Professora N)

“Sim, pois as atividades lúdicas chamam a atenção das crianças e as mesmas adquirem novos conhecimentos e desenvolvem habilidades de forma natural e muito prazerosa”. (Professora O)

Dessa forma, é possível observar nas respostas das professoras pesquisadas que as crianças têm interesse em explorar os objetos e o espaço da referida escola. Mas para que isto aconteça, é indispensável que o interesse da criança tenha sido respeitado e, se possível, subsidiado pelo professor que com ela interage. Segundo Cunha (2011, p. 31), o verdadeiro educador não violenta a criança com suas próprias expectativas em relação a ela, pois se preocupa em não destruir o interesse que ela tem pela atividade.

No entanto, para que os brinquedos realmente representem desafios para a criança, devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento em que ela se encontra. Para Santos (1997b, p. 34), a falta de hábito em observar os efeitos do uso de brinquedos e brincadeiras impede profissionais de creches de compreenderem a necessidade de selecioná-los e adequá-los de acordo com interesses e nível de desenvolvimento das crianças. Portanto, para não perder a riqueza que o momento lúdico proporciona, o professor precisa respeitar e nutrir o interesse da criança dando-lhe oportunidade para evoluir em seu processo.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2011, 65), ao relatar que:

Os adultos podem fazer uma pré-seleção, colocando à disposição da criança uma variedade de brinquedos de maior interesse para a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra e preparar, assim, um ambiente mais estimulante para ela, mas a escolha final tem que ser da criança e deve ser respeitada, por mais estranha que possa parecer. Se a escolha não foi boa, da próxima vez a criança irá procurar algo mais adequado.

Observamos nas crianças, muitas vezes, que os brinquedos despertam maior interesse quando são novidade. Para os casos em que uma pequena ajuda é necessária para motivar as crianças ou para enriquecer a brincadeira, sugerimos que escolha brinquedos adequados ao interesse e ao nível de desenvolvimento da criança e que apresente o brinquedo à criança demonstrando interesse.

Pois, para Cunha (2011, p. 74), a alegria é fundamental para favorecer o lúdico. Dessa forma, sem entusiasmo não é possível contaminar o ambiente de forma estimuladora. Sendo assim, o importante é manter o entusiasmo e o clima de criatividade, trazendo novidades e mobilizando a vontade de participar.

Além disso, percebemos nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que as atividades lúdicas favorecem a capacidade de concentração das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada (**Subcategoria: Momentos de concentração**):

“[...] O maior momento de concentração são quando há suspense nas atividades [...]”. (Professora D)

“Sim, gostam muito das atividades propostas, o momento de mais concentração são em atividades de pintura etc. [...]”. (Professora F)

“[...] As crianças apresentam maior concentração no momento em que os comandos são passados para poderem realizá-los de forma eficaz”. (Professora N)

De acordo com Cunha (2011, p. 22) a criança que brinca de forma concentrada aprende a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si. Sendo assim, é importante evitar interferências e favorecer sempre a livre exploração, manipulação, concentração e atenção das crianças.

Dessa forma, não se deve interromper a concentração de uma criança que está brincando. Entretanto, a participação do adulto pode enriquecer e dar prestígio à brincadeira; sua criatividade pode estimular o processo criativo da criança e sua paciência e serenidade poderão estimular a capacidade de observação e concentração (CUNHA, 2011, p. 76). Sendo assim, a presença atenta da professora dá segurança e favorece a concentração.

Contudo, concordamos com Cunha (2011), ao relatar que:

O momento em que ela está totalmente absorvida pelo seu brinquedo é muito especial, um momento mágico e precioso, onde ela exercita uma capacidade da maior importância e da qual dependerá sua eficiência profissional quando for adulta, a capacidade de observar e de manter a atenção concentrada.

Portanto, quando brinca ou joga a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional como atenção, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades psicomotoras.

Observamos que as crianças se concentravam ainda mais nos momentos de histórias. Descobrimos, então, que este deve ser o principal objetivo de se contar histórias para as crianças, para proporcionar o prazer e a possibilidade de viajar no encanto dos enredos.

Pois, conforme Ostetto (2000, p. 169), as histórias, quando contadas e ouvidas, especialmente pelas crianças, são prazerosas e necessárias. Dessa forma, no cotidiano educativo, é fundamental que se criem novas maneiras de contá-las. Assim, acreditamos que os momentos de leitura de histórias devem ser incorporados à rotina diária de forma lúdica, agradável e significativa para as crianças.

Também, é possível observar nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que surgem novas parcerias no momento das atividades lúdicas das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada (**Subcategoria: Surgimento de novas parcerias**):

“[...] Brincando ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, e acaba por se relacionar com este mundo e interagir com os colegas”. (Professora A)

“[...] a forma de organização geralmente são sentadas ao lado uma das outras e assim surgem novas amizades”. (Professora D)

“[...] A brincadeira é partilhada pelas crianças supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade, que vai sendo negociado pelos pares à medida que este se desenvolva”. (Professora E)

“[...] Gostam de participarem em grupos”. (Professora J)

“[...] elas interagem de acordo com interesse de cada uma com as demais, sempre demonstrando afinidade com um determinado colega”. (Professora L)

“[...] A organização depende do tipo de atividade a ser realizada, sendo comumente feitas as rodinhas. Dessa forma, o ambiente se torna propício à interação e as crianças passam a interagir umas com as outras surgindo novas parcerias frequentemente”. (Professora N)

De acordo com Carvalho et al. (2009), brincar vincula e cria laços, mesmo que temporários. Sendo assim, a interação grupal é muito enriquecedora e ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazer novas amizades. É a partir de vínculos afetivos é que desenvolvemos nossa capacidade de relacionarmos com os outros e com o meio em que estamos inseridos.

Sendo assim, conforme Cunha (2011, p. 25):

Saber participar de um grupo é um aprendizado muito enriquecedor e indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, e, se não encontrarmos uma forma eficiente de trabalhar junto, seremos todos prejudicados porque o resultado final ficará comprometido.

Dessa forma, a participação em grupo é a melhor maneira de fazer com que as crianças se entendam e encontrem uma forma de interagir. Porque brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo. Pois, segundo Kishimoto (2014), a vida em grupo estimula a cooperação e a solidariedade.

No entanto, conforme Carvalho et al. (2009), há momentos em que as crianças precisam ficar sozinhas, antes que se disponham a estar com o grupo. Porém, embora brincar sozinho seja muito importante, brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem o estímulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar.

Nesse sentido, variando os elementos dentro dos grupos, dá-se oportunidade para que as crianças conheçam melhor outras crianças e façam novas amizades. Para Santos (1997b, p. 85) crianças jogando em grupo aprendem a respeitar, a ajudar e a receber ajuda, a cooperar e a compreender aos demais. Portanto, a participação em grupo é a melhor maneira de fazer com que as crianças se entendam e encontrem uma forma de interagir no momento das atividades lúdicas.

4.9 Desenvolvimento das Crianças Por Meio das Brincadeiras

Na análise do questionário, é possível perceber nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada

assimilam novos comportamentos por meio da brincadeira (**Subcategoria: Assimilação de novos comportamentos**):

“As brincadeiras refletem no comportamento [...]”. (Professora C)

“Refletem de forma positiva diminuindo a timidez e assim se tornam mais desinibidos e aceitam com mais facilidade e participam das brincadeiras [...]”. (Professora D)

“Com certeza refletem, percebe-se na expressão do rosto, no brilho dos olhos [...]”. (Professora G)

“Isso é bem claro, observo diferentes posturas de crianças que já tem um comportamento formado e se comportam de acordo com sua realidade”. (Professora H)

“Os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social no qual as crianças estão inseridas [...]”. (Professora K)

“O comportamento varia de criança, o brincar é bastante variado e cada criança interpreta e absorve diferenciadamente [...]”. (Professora M)

“Sim, pois as propostas pedagógicas são alcançadas por meio das brincadeiras e atividades e isso resulta no desenvolvimento das crianças, o que obviamente reflete no comportamento delas [...]”. (Professora N)

Segundo Vygotsky (1998) apud Almeida (2013, p. 54-55), na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual e a atividade contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ela mesma uma grande fonte de desenvolvimento. Dessa forma, verificamos que através das atividades lúdicas a criança da referida escola assimila valores, adquire comportamentos e desenvolve diversas áreas de conhecimento.

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2013), ao relata que:

Quando jogamos podemos incorporar valores morais e culturais como: a autoimagem, a autoestima, o autoconhecimento, a cooperação, tolerância, altruísmo, a solidariedade, a criticidade, comportamentos e atitudes que ajudam a moldar nossa vida, como crianças e como adultos.

Compreendemos, portanto, que a atuação do homem em suas diferentes atividades reflete bastante a maneira como se comportou nos jogos durante a infância. Toda a história do homem nas manifestações de sua ação pode ser representada pelo desenvolvimento do jogo na infância e em seu trânsito gradativo para o trabalho (ALMEIDA, 2013 p. 59).

Além disso, percebemos nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que há interação entre as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada por meio da brincadeira (**Subcategoria: Interação criança/criança**):

“[...] existe bastante interação entre as crianças [...]”. (Professora C)

“Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la, é uma situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência”. (Professora E)

“Sim, as crianças interagem no momento das brincadeiras [...]”. (Professora F)

“Sim, durante as brincadeiras elas socializam umas com as outras [...]”. (Professora J)

“As crianças interagem praticamente o tempo todo [...]”. (Professora N)

Conforme Oliveira et al. (2011, p. 118), nessas interações são criadas condições para o desenvolvimento pela criança de sua memória, atenção, capacidade de solucionar problemas e também de suas emoções e identidade. Dessa forma, o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras crianças por meio da brincadeira.

Compreendemos, portanto, que a oportunidade de interagir com outras crianças da mesma idade pode ser um valioso elemento auxiliar do desenvolvimento infantil. Contudo, o agrupamento de crianças por faixas etárias não deve ser rígido. Brincadeiras onde crianças de diferentes faixas etárias participem em certos momentos do dia são fundamentais (OLIVEIRA ET AL., 2011, p. 104).

Também, é possível perceber nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que há situações de conflitos entre as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada no momento de suas ações lúdicas (**Subcategoria: Situações de conflitos**):

“[...] algumas vezes surgem conflitos, e ao mesmo tempo surge também a intervenção para que os mesmos sejam solucionados”. (Professora A)

“[...] e em algumas vezes surgem pequenos conflitos”. (Professora C)

“[...] e às vezes há conflito como, por exemplo, por uma disputa de brinquedo”. (Professora F)

“[...] mas surgem alguns conflitos, por terem dificuldade em obedecerem a regras”. (Professora J)

“[...] Os conflitos estão sempre eminentes entre as crianças não há como não existir pequenas divergências de opiniões entre elas, pois é da natureza infantil”. (Professora K)

“Sim, algumas vezes surgem conflitos, e é aí que devemos estar atentos para poder intervir e deixar que as crianças consiga resolver por si só”. (Professora L)

“[...] e às vezes surgem conflitos, mas na sala de aula é trabalhado a autonomia justamente para que as crianças possam aprender a lidar com os conflitos e resolvê-los de maneira harmoniosa”. (Professora N)

Observamos que nos momentos iniciais é possível negociar com a criança, buscando alguma forma satisfatória para ultrapassar o conflito. Porém, se o professor não contribui na preparação das ações lúdicas, a tendência é termos alguns conflitos entre as crianças. Contudo, conforme Almeida (2013, p. 52):

As situações de conflitos que surgem nos jogos auxiliam no entrosamento social, porque o interesse em jogar contribui para a elaboração das divergências e dos embates inevitáveis entre sentimentos individuais, mas cada um supera seus impulsos para atuar com interesse na resolução dos conflitos, de forma que o jogo siga em frente, com a paz conquistada.

Nesse sentido, o jogo se torna uma forma de preparar as crianças para lidar com as situações de conflitos na pré-escola. Pois, para Meira Pillotto (2010, p. 20-21) o sujeito se desenvolve nos conflitos e nas contradições, que, por sua vez, são carregados de emoção. Essa condição lhe possibilita a construção do conhecimento e a ampliação de conceitos. Portanto, a brincadeira é a forma mais comum da criança pequena trabalhar seus conflitos e emoções.

4.10 Relação Professor/Criança nas Atividades Lúdicas

A análise do questionário permitiu perceber nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que na Unidade Municipal de Educação Infantil investigada o professor interage constantemente com as crianças no momento das atividades lúdicas, e que esta interação proporciona uma variedade de construções que são fundamentais para seu desenvolvimento **(Subcategoria: Interação professor/criança):**

“Há interação no momento das atividades [...]”. (Professora C)

“Sim, o lúdico é o caminho mais fácil para que a criança entre para o mundo adulto, a criança que passa por esse processo certamente será um adulto criativo e mais seguro [...]”. (Professora D)

“Sim é importante que o educador se faça presente no momento de interação com as crianças [...]”. (Professora E)

“De acordo com a proposta tem que haver, para que o trabalho se encaminhe e tenha um bom direcionamento e interação educador/educando com certeza haverá melhores resultados”. (Professora H)

“A interação entre educador e educando é essencial para o sucesso do trabalho, pois é o professor quem vai ouvir a turma, quem vai dar a proposta de acordo com suas necessidades e auxiliar na execução [...]”. (Professora N)

“Sim, a interação educador/educando é de fundamental importância nesse processo. Com isso, todos se envolvem nas brincadeiras [...]”. (Professora O)

Dessa forma, as interações entre crianças e professoras são fundamentais no processo de desenvolvimento e formação humana. Pois, segundo Barbosa e Horn (2008), a criança constrói seu conhecimento através das inúmeras interações que realiza com os adultos, com as outras crianças e com o meio físico e social.

Sendo assim, algumas ocasiões são especialmente boas para a presença mais ativa do professor propondo brincadeiras às crianças, cuidando para incentivar a participação de algumas delas. Entretanto, percebemos que as professoras, muitas vezes, não conseguem permanecer em uma mesma brincadeira o tempo suficiente para que as crianças, ao experimentá-la, possam ter a oportunidade de se apropriar e inventar outras maneiras de brincar.

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2013, p. 57), ao relatar que:

A brincadeira infantil tem sua origem naquilo que a criança vive no seu dia a dia, nas relações com seus pares e principalmente, nas relações com adultos. É uma situação imaginária, um faz de conta criado pela criança, mas que só pode ser criada por ela graças ao material abstraído nas interações.

No entanto, é importante, para nós, professores, sermos adultos ao brincar com as crianças. Dessa forma, na linguagem da brincadeira, podemos, e muito bem, estabelecer nossa forma de trabalho, mas é importante estarmos atentos ao fato de que somos professores, e isso faz uma grande diferença.

Além disso, observamos que as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada demonstram gostar de brincar com a professora, é como se estivessem esperando uma interferência dela (**Subcategoria: Envolvimento e intervenção do professor**):

“Sim, pois assim buscará valorizar e propiciar as brincadeiras em sala de aula, levando as crianças a aprender de forma alegre e divertida, possibilitando o desenvolvimento da mesma em todas as suas potencialidades”. (Professora B)

“[...] e intervenções, quando necessárias”. (Professora C)

“[...] A intervenção faz com que a atividades fiquem mais prazerosas para ambos”.
(Professora D)

“É de fundamental importância a intervenção para que o objetivo seja alcançado”.
(Professora G)

“Sim, a interação e intervenção condizem orientações, no caso dos “jogos” é importante compreendê-los como algo que tem a função educativa. Porque o lúdico é o caminho mais fácil para que a criança entre para o mundo adulto, crianças que passam por esse processo se tornam um adulto criativo”. (Professora I)

“Sim, sempre. O professor sempre está intervindo, pois ele é o intermediário para o processo de ensino aprendizagem e é através dele que a criança irá absorver conhecimentos”. (Professora F)

“Sim, essa relação é importante no processo de aprendizagem, pois o educador observará o conhecimento através da fala das crianças”. (Professora J)

“Com certeza. Uma vez que o professor é responsável pelas orientações metodológicas e estratégias, considerando as experiências e conhecimentos significativos das crianças. Logo, os jogos e brincadeiras auxiliam na aceitação e compreensão na aprendizagem das crianças, proporcionando a vivência de situações concretas que envolvem desafios, integração, concentração, raciocínio, imaginação, espontaneidade, controle de habilidades, comunicação de disciplina. Dessa forma, o professor passa a ser o facilitador das transformações individuais e coletivas, favorecendo o desenvolvimento sócio afetivo e intelectual das crianças”. (Professora K)

“Com certeza, fazemos parte do processo e nos envolver contribui para que a criança sinta segurança”. (Professora L)

“Sim, o ato de “ensinar” de maneira lúdica propicia ao meio escolar a interação de realidades envolvendo vivências e desenvolvendo a linguagem de cada um”.
(Professora M)

“[...] sendo importante dar espaço para a criança seguir os comandos sozinha e interferir apenas quando houver necessidade”. (Professora N)

“[...] em alguns momentos poderá surgir novas situações e intervenções durante as brincadeiras”. (Professora O)

Nesse contexto, o envolvimento e a orientação daqueles que acompanham o desenvolvimento infantil são fundamentais no processo de aprendizagem das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada. Assim, concordamos com Carvalho et al. (2009, p. 100-101):

É muito importante que o professor esteja sempre envolvido com seu grupo, para que seu olhar seja sensível o suficiente para perceber se é necessário criar novas possibilidades, incluir elementos enriquecedores, adequar o espaço, estender ou diminuir o tempo destinado à brincadeira, ou simplesmente deixá-la seguir seu curso natural.

Compreendemos, portanto, que o envolvimento do professor junto à criança nas atividades lúdicas é fundamental. Mas, muitas vezes, a intervenção da professora vai apenas

na direção de recuperar o controle da situação lúdica. As crianças, aos poucos, desistem da brincadeira, dizem que estão cansadas, que está chato, e que não querem brincar mais.

Nesse sentido, conforme Oliveira et al. (2011, p. 121), o professor pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas.

Por meio de nossas observações diárias pudemos perceber a necessidade de criar vínculos mais fortes e significativos com as crianças nos momentos das atividades lúdicas. No entanto, é sempre bom os professores refletirem sobre suas próprias ações e expectativas com relação às crianças.

Dessa forma, o professor pode mediar a aprendizagem do brincar da criança e favorecer o desenvolvimento dela. Para tanto, será preciso desenvolver habilidades que lhe possibilitem, sempre que preciso, mediar as interações criança-criança.

4.11 Facilidade/Dificuldade do Professor na Prática Pedagógica

Na análise do questionário, é possível observar nas respostas das seguintes professoras pesquisadas que elas sentem prazer ao encaminhar as atividades lúdicas e ao coordenar o grupo de crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada (**Subcategoria: Prazer pelo trabalho**):

“Sim, quando se faz o que gosta tudo se facilita, trabalhar com crianças é meu maior prazer por isso sinto sempre segurança”. (Professora F)

Eu me sinto à vontade no ambiente em que trabalho e não sinto dificuldade para coordenar o grupo de crianças, pois para mim esse trabalho é prazeroso e me sinto realizada. Apesar disso, como em qualquer outro trabalho as vezes podem surgir dúvidas, quando isso acontece procuro a orientação dos meus superiores, a exemplo disso, procuro orientação quando há mudança na forma de planejar as aulas, faço isso para entender corretamente o que os coordenadores querem passar com determinada ideia, assim, posso seguir o caminho apropriado para atender às propostas pedagógicas. (Professora N)

Nesse contexto, concordamos com Cunha (2011), quando afirma que quem trabalha fazendo o que gosta, sente prazer como se estivesse brincando. Além disso, é possível perceber que as seguintes professoras pesquisadas sentem facilidade ao encaminhar as

atividades lúdicas e ao coordenar o grupo de crianças da referida escola (**Subcategoria: Facilidade na prática pedagógica**):

“Não sinto dificuldades”. (Professora A)

“Sendo turmas pequenas não há dificuldades para encaminhar ou coordenar as atividades e crianças”. (Professora C)

“Difícilmente surge dificuldade, pois no planejamento as ações devem estar bem definidas”. (Professora E)

“Acredito que toda atividade ao ser aplicada pela primeira vez ao grupo gera dúvida, insegurança de como a turma irá se comportar, se interessar e reagir, muitas das vezes se alcança o objetivo outras não, pois dentro o grupo tem se criança com diversos tipos de desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional, diante disso o resultado não poderá ser tão positivo”. (Professora G)

“Pela quantidade de alunos, apesar de ser em quantidade menor, é preciso ter um domínio e saiba chamar a sua atenção para o objetivo que se quer alcançar”. (Professora H)

“Não, pois desenvolvemos as atividades através do lúdico e facilita a relação entre ambos e o conhecimento que a criança tem, além de estimular a concentração, atenção, as linguagens e falas”. (Professora J)

“Não há dificuldades”. (Professora L)

“Não tenho muita dificuldade, pois já trabalho bastante tempo na educação infantil, sempre trabalhamos com ludicidade envolvendo os brinquedos e as brincadeiras”. (Professora O)

Nessa perspectiva, a ludicidade constitui-se como um eficiente instrumento de trabalho para as professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada que atuam com crianças na idade pré-escolar. Pois, conforme Santos (1997a), a formação lúdica possibilita ao educador experiências pessoais que podem ajudar na sua prática com a criança.

Portanto, quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas nos currículos acadêmicos, mais preparado o professor estará para trabalhar com a criança na educação infantil. Dessa forma, concordamos com Almeida (2014, p. 150), ao afirmar que:

[...] para o educador é essencial que, em sua formação, ele tenha acesso à teoria e à prática do brinquedo e da educação artística, enquanto elementos fundamentais da sua ação profissional, sendo a ludicidade o mais importante instrumento para que consiga apropriar-se de uma teoria crítica de educação.

Com isso, podemos afirmar que o lúdico é uma necessidade inerente, tanto da criança, quanto do adulto.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí/PA, buscou registrar a relevância do tema para a realidade educacional e incentivar os graduandos e profissionais que trabalham na educação infantil para novas e necessárias pesquisas vinculadas ao objeto de estudo em questão.

A investigação trouxe reflexões acerca da importância do lúdico como recurso pedagógico no processo de aprendizagem das crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil.

Durante o percurso da pesquisa, evidenciamos que as professoras pesquisadas possuem conhecimento acerca do lúdico como uma importante atividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na pré-escola, e por permitir a construção do seu conhecimento e o desenvolvimento da sua linguagem.

Além disso, é possível observar que as brincadeiras aumentam a capacidade de socialização e afetividade das crianças da escola estudada. Assim, as crianças desenvolvem a sociabilidade e a afetividade, fazem amigos e aprendem a conviver em grupo. Observamos, também, que as crianças respeitam regras, cumprem normas, esperam a sua vez e interagem de uma forma mais organizada no momento das atividades lúdicas. Dessa forma, as brincadeiras, também, se tornam uma forma de se preparar as crianças para lidar com as situações de conflitos que surgem entre elas no dia a dia.

Por meio dos questionários atribuídos às professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil, percebeu-se a necessidade de criar espaços específicos capaz de construir situações de aprendizagens infantis e de proporcionar às crianças oportunidades variadas de lazer, recreação e prática de esportes.

Apesar da deficiência na formação das professoras em relação aos conhecimentos que elas precisam para trabalhar com as crianças, percebemos que a escola estudada orienta as professoras no processo de formação continuada para o enriquecimento e aperfeiçoamento de suas ações. Além disso, a escola dispõe de alguns materiais didático-pedagógico existentes para facilitar e enriquecer as experiências lúdicas das crianças.

Acreditamos que a decoração interna da sala de aula constitui-se como um recurso básico para o desenvolvimento da criança, pois a organização da sala de aula garante que as crianças sintam-se acomodadas e seguras no ambiente escolar. Também, foi possível observar

através do questionário como é feita a organização interna das salas de aulas da Unidade Municipal de Educação Infantil.

No que diz respeito ao acompanhamento das atividades pedagógicas das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil, observamos que esse acompanhamento é feito uma vez por semana durante o planejamento das ações das professoras pesquisadas. E o planejamento das situações educativas e a boa organização do trabalho pedagógico na pré-escola oferece mais cuidado também às crianças.

Através dos questionários é possível observar que no momento das atividades lúdicas as crianças da escola estudada demonstram interesse e entusiasmo. Para tanto, o professor precisa estimular e respeitar o interesse da criança para não perder a riqueza que o momento lúdico proporciona, dando-lhe oportunidade para evoluir em seu processo de aprendizagem. Além disso, as brincadeiras favorecem a capacidade de concentração das crianças da referida escola. No entanto, é importante que os professores evitem interferências e favoreçam sempre a livre exploração, manipulação, concentração e atenção das crianças.

Entendemos que a participação em grupo é a melhor maneira de fazer com que as crianças se entendam e encontrem uma forma de interagir no momento das atividades lúdicas. Também, é possível observar através dos questionários, o surgimento de novas amizades entre as crianças da escola estudada por meio das brincadeiras.

Além disso, por meio das brincadeiras as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil assimilam novos comportamentos, pois sempre se comportam além do comportamento habitual. Analisamos as respostas das professoras pesquisadas e constatamos que através das atividades lúdicas a criança da referida escola assimila valores, adquire comportamentos e desenvolve diversas áreas de conhecimento, tais como: português, matemática e ciências. Também, é possível identificar que há interação criança/criança nos momentos das atividades lúdicas da escola estudada, e que nessas interações são criadas condições para o desenvolvimento pela criança. No entanto, há situações de conflitos (por exemplo, brigar por causa de um brinquedo) quando o professor não contribui (apenas observa e não intervém) na preparação das ações lúdicas.

No que diz respeito à relação do professor/criança nas atividades lúdicas, verificamos que as professoras interagem constantemente com as crianças e que esta interação proporciona uma variedade de construções que são fundamentais para seu processo de aprendizagem. Além disso, o envolvimento e a intervenção do professor junto à criança nas atividades lúdicas também são fundamentais para mediar a aprendizagem do brincar da criança e favorecer o desenvolvimento dela.

Também, evidenciamos que as professoras sentem prazer ao encaminhar as atividades lúdicas para as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil. Dessa forma, a ludicidade constitui-se como um eficiente instrumento de trabalho para as professoras.

Consideramos, portanto, que os objetivos da pesquisa e as hipóteses levantadas no início do trabalho foram confirmados. Pois, identificamos que no momento das atividades lúdicas o professor interage constantemente com as crianças; que essas atividades oportunizam interações entre as crianças; e que por meio da brincadeira as crianças assimilam novos comportamentos e constroem novos conhecimentos.

No entanto, destacamos que o brincar deve ser proposto de maneira a ser um elemento que contribua para o pleno desenvolvimento infantil, e não ser priorizado somente como recurso didático em atividades orientadas para fins de aprendizagem apenas.

É importante também que os profissionais de instituições de educação infantil repensem o lugar que o brincar está ocupando nesses contextos de desenvolvimento. É necessário, portanto, criar na rotina de atividades das crianças mais espaços para as brincadeiras. Assim, possibilitará a articulação entre brincar, desenvolvimento, aprendizagem e educação, subsidiando a qualidade do atendimento nessas instituições.

Este trabalho intenciona ser uma contribuição para quem estuda e se interessa pela ludicidade na educação infantil, sem nenhuma pretensão de esgotar a temática ou trazer respostas acabadas para questões que envolvam a importância e a contribuição da ludicidade no processo de aprendizagem da criança. Este quer apenas instigar e indicar caminhos para popularizar a ludicidade nas escolas e ser veiculada entre os professores. Dessa forma, temos plena confiança que fará emergir novas ideias e uma certa mudança de mentalidade quanto ao brincar na educação de crianças. Portanto, ainda se faz urgente abriremos portas para uma mudança radical ou uma mudança verdadeira na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. de. (Org.). **O jogo e o lúdico: suas aplicações em diferentes contextos**. Fortaleza: Prontograf, 2013.

_____. **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis: Storbem, 2014.

ALTMAN, R. Z. **Brincando na história**. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 231-316.

ARIÈS, Philippe. **O sentimento da infância**. In: _____. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. Tradução de: Dora Flaksman. p. 1-105.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, A. et al. (Orgs.). **Brincar(es)**. 1. ed. atual. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa**. In: _____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-104. v 16.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

FIGUEREDO, A. M. **Memórias da infância na Amazônia**. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 317-345.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KRAMER, Sonia. **História do atendimento à criança brasileira**. In: _____. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987. p. 49-91.

_____. **Das tendências pedagógicas da educação pré-escolar à nossa proposta**. In: _____. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2000. p 23-38.

KUHLMANN JR., Moysés. **A educação infantil no século XIX**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-77. 2 v.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-493.

MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de professores: série educação infantil em movimento).

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Pesquisa**. In: _____. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. p. 155-173.

_____. **Técnicas de pesquisa**. In: _____. _____. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. p. 174-214.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 16. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Rêspel, 2012.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ermani. **Pesquisa científica**. In: _____. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 41-118.

RUSSEFF, Ivan. **A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato**. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). História social da infância no Brasil... 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 269-289.

SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **O lúdico na formação do educador**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE E DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

O presente trabalho tem como tema: As contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí/PA. E tem como objetivo geral: Verificar as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, da rede pública municipal, buscando compreender em que medida o brincar como recurso pedagógico contribui para o seu aprendizado. Tais questões apresentadas no questionário certamente devem estar presentes aos profissionais que se preocupam com a introdução do lúdico na educação infantil. Esta pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Faculdade de Ciências da Educação do Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, sob a orientação da professora Silvana de Sousa Lourinho.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

NOME:

FUNÇÃO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

PARTE II – QUESTIONÁRIO

- 1) Qual o papel do adulto como um dos representantes da cultura, responsável pela educação infantil? Qual o significado de determinados objetos do mundo cultural para o desenvolvimento infantil?

- 2) Pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Pode-se desenvolver a linguagem?

- 3) Brincadeiras em grupo servem para socializar crianças, levar à compreensão de regras? Brincadeiras de faz-de-conta contribuem para a formação do símbolo?

- 4) Crianças que expressam suas representações mentais se desenvolvem? Quais os tipos de brinquedos mais adequados a cada faixa etária?

- 5) Como devem ser utilizados os diferentes brinquedos? Como introduzir brinquedos e brincadeiras dentro das propostas pedagógicas?

- 6) A escola possui área disponível para lazer, recreação e esportes?

- 7) Existe o trabalho de assistência pedagógico-didática ao professor? Há um programa de formação continuada dos professores?

- 8) A escola dispõe de meios de informar os professores sobre o material pedagógico-didático existente, recursos áudios visuais, lista de jogos e brinquedos, livros e revistas disponíveis na biblioteca etc.?

- 9) Como é a organização interna da sala de aula (decoreação, cartazes, armários, cantinho de leitura, cantinho de música, disposição das carteiras, material didático de uso coletivo...)? Há salas-ambientes e como funcionam?

- 10) Há um efetivo acompanhamento das atividades pedagógicas, em termos de sua eficácia e realização de objetivos?

11) As crianças demonstram interesse/entusiasmo nas atividades lúdicas? Em quê? Quais os momentos de maior concentração? Como as crianças se organizam no momento das atividades? Surgem novas parcerias?

12) As crianças assimilam novos comportamentos por meio da brincadeira? Há interação criança/criança nas brincadeiras? Surgem conflitos?

13) Como são apresentadas/introduzidas as atividades lúdicas ao grupo de crianças? Quais assuntos surgem nas conversas e brincadeiras das crianças? É relevante incorporá-los no projeto de trabalho? Como poderiam ser “aproveitados”?

14) Há interação professor/criança no momento das atividades lúdicas? Há envolvimento e intervenção?

15) Você sente facilidade/dificuldade ao encaminhar as atividades lúdicas e ao coordenar o grupo de crianças? Dúvidas/insegurança em algum momento? Qual?

OBRIGADA PELA COMPREENSÃO!

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE E DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CEP: 68459-210 - Tucuruí - Pará

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Apresentação do estudo: A presente pesquisa intitulada “As contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem de uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de Tucuruí/PA”.

Esta pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Faculdade de Ciências da Educação do Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, sob a orientação da professora Silvana de Sousa Lourinho.

Venho pelo presente, solicitar junto à direção dessa instituição de ensino, situada no município de Tucuruí/PA, no qual me foi permitida a realização deste estudo, autorização para a publicação dos dados coletados que se deram através da realização do questionário e da observação na referida escola.

Sobre os cuidados éticos: A participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à instituição na qual ela foi realizada, ou as pessoas que dela fazem parte e contribuíram para a coleta de dados deste estudo, pois suas identidades serão preservadas.

Eu, Devane Souza Miranda
responsável por esta instituição de ensino, autorizo Juliana Araújo de Oliveira, matrícula 201240204028, discente do curso de Pedagogia da UNIFESSPA, Campus de Marabá/PA, a publicar os dados coletados nesta instituição nesta pesquisa.

Assinatura do responsável: Devane Souza Miranda

Tucuruí/PA, 14 de dezembro de 2016