



TESE DE DOUTORAMENTO

**UMA APROXIMAÇÃO DAS  
ATIVIDADES LÚDICO-  
PEDAGÓGICAS REALIZADAS EM  
SALA DE AULA ATRAVÉS DO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: O CASO DE UM  
MUNICÍPIO DO RECÔNCAVO  
BAIANO NO BRASIL**

Luiz Cláudio da Silva Santos

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2021





## DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE

D. /Dna. **Luiz Claudio da Silva Santos**

Título da tese: **Uma Aproximação das Atividades Lúdico-Pedagógicas Realizadas em Sala de Aula Através do Ensino na Educação Infantil: O Caso de um Município do Recôncavo Baiano no Brasil.**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
- 4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coapresentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En **Santiago de Compostela, 26 de agosto de 2021.**

**Sinatura electrónica**







## AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. Miguel Angel Zabalza Beraza

En condición de: **Titor/a e director/a**

**Uma Aproximación das Actividades Lúdico-Pedagógicas Realizadas em Sala de Aula Através do Ensino na Educação Infantil: O Caso de Um Município do**

Título da tese: **Recôncavo Baiano no Brasil.**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna Luiz Claudio da Silva Santos, baixoa miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 26 de agosto de 2021**

**Sinatura electrónica**







Dedico esta tese a minha família.  
Por ter cultivado valores e aprendizagens de forma  
amorosa.  
Por aprender que os laços familiares vão além desta  
dimensão.

## A OPORTUNIDADE DE AGRADECER

Agradeço, em primeiro lugar, ao Criador, que misteriosamente nos concedeu esse mundo enigmático.

Aos meus ancestrais que no transcurso das gerações representam o motivo de minha existência. A minha mãe, Lauristela, pelo exemplo de determinação e perseverança. Ao meu pai Osman, pelo dom da vida. Ao meu padastro Theophilo pela sustentação. A minha primeira sogra Carmen D. R. de Melo, pelo apoio oportuno. A amiga Izabela Vila Nova, pelas orientações iniciais acerca do doutoramento. Aos professores do departamento de *Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social*, em particular aos professores Miguel Santos Rego, Antonio Caride e Pablo Meira pelos ensinamentos e orientações durante a segunda fase do doutoramento. De forma especial agradeço ao professor Dr. Zabalza Beraza, pelas orientações preciosas e pelas palavras de ânimo durante a escritura desta tese.

Em tempo agradeço ainda aos amigos e amigas que trilharam ou não os caminhos acadêmicos, mas que sem dúvida contribuíram para a minha inserção no mundo hispânico, tornando a estadia longe de casa, menos dolorosa, como: Felipe Aliaga Saes, Antonio, Hulgo, Claudia e Maricarmem Pulga entre tantos outros.

A minha amiga irmã Viviane Farias, pelas trocas, companheirismo e apoio incondicional durante e após minha estadia em Santiago de Compostela e a seu filho Victor. Agradeço também as minhas amigas e professoras da Universidade do Estado da Bahia, Luciana Santos e Luciana Mariano pelas palavras de ânimo e orientações técnicas.

Ao professor João Evangelista Neto do Departamento de Ciências Humanas – Campus V da Universidade do Estado da Bahia e à Secretaria de Educação e Desporto SEMED de Nazaré em nome da Secretária Professora Isleide Embiruçu, à Secretaria de Educação do município de Dom Macedo Costa representada pela Professora Élide Piton e a colega Geórgia Clark professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

Um agradecimento especial às dezessete professoras que aceitaram participar desta investigação e que, de forma voluntária, contibuiram para que pudéssemos melhor compreender o mundo da Educação Infantil com seus inúmeros desafios e conquistas. Em tempo agradeço à minha primeira professora da Educação Infantil, Irbene Nadal que desde sempre levantou a bandeira da Educação Infantil em minha terra natal, Nazaré, na Bahia.

## RESUMO

No contexto das aprendizagens, a ludicidade tem sido relevante no panorama educacional do Brasil, no entendimento de que o ato de brincar – cujo uso se desdobra em um trabalho pedagógico que estimula a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento de competências e habilidades – é um dos elementos essenciais da infância. Na perspectiva de melhor compreender a função do lúdico no espaço educacional – objeto da presente tese de doutoramento –, investigou-se sobre a concepção de Educação Infantil e a utilização das atividades lúdico-pedagógicas em sala, elegendo-se para estudo de caso um município do Recôncavo Baiano brasileiro. O objetivo consistiu em identificar a percepção das professoras de Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos acerca dos conceitos da Educação Infantil e da ludicidade, e como aplicam tais conceitos em sua prática pedagógica. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, por meio de questionário aos participantes. Utilizou-se a análise de conteúdo para proceder à análise das respostas e, posteriormente, realizou-se comparação entre as práticas pedagógicas, documentos legais e concepções de teóricos da área da pedagogia e da psicologia infantil, além de orientadores da Educação Básica. Registrou-se falta de consistência acerca de conhecimentos teóricos e de aspectos legais sobre a Educação Infantil, bem como de orientações metodológicas sobre a utilização de atividades lúdico-pedagógicas, o que compromete o trabalho em sala de aula e, por consequência, a qualidade da educação infantil no município pesquisado. Ao longo do trabalho, foi possível observar que os resultados apontam para uma fragilidade na formação acadêmica e uma prática pedagógica que não privilegia o uso das atividades lúdicas pedagógicas, tornando-se um entrave no alcance dos objetivos educacionais com vistas a uma educação global e de qualidade para as crianças.

**Palavras-chave:** Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil; Atividades lúdico-pedagógicas; Percepção docente.

## ABSTRACT

In the context of learning, play has been relevant in the educational landscape of Brazil, in the understanding that the act of playing is one of the essential elements of childhood, whose use unfolds in a pedagogical work that stimulates the production of knowledge, of learning and the development of skills and abilities. In order to better understand the role of play in the educational space – the object of this doctoral thesis – we investigated the concept of Early Childhood Education and the use of ludic-pedagogical activities in the classroom, choosing a municipality of the Brazilian Bahian Recôncavo for the case study. The objective was to identify the perception of Early Childhood Education teachers of children aged 4 and 5 about the concepts of Early Childhood Education and play, and how they apply such concepts in their pedagogical practice. Therefore, we carried out bibliographic research, document analysis and field research. Content analysis was used to analyze the responses and, subsequently, a comparison was made between pedagogical practices, legal documents and conceptions of theorists in the area of pedagogy and child psychology, in addition to Basic Education advisors. There was a lack of consistency about theoretical knowledge and legal aspects of Early Childhood Education, as well as methodological guidance on the use of ludic-pedagogical activities, which compromises the work in the classroom and, consequently, the quality of child education in the researched municipality. Throughout the work, it was possible to observe that the results point to a weakness in academic training and a pedagogical practice that does not privilege the use of pedagogical recreational activities, becoming an obstacle in reaching the educational objectives with a view to a global and quality education for the children.

**Keywords:** Play; Child development; Child education; Ludic-pedagogical activities; Teacher's perception.

## RESUMEN

En el contexto de los aprendizajes, el juego ha sido relevante en el panorama educacional de Brasil, con el entendimiento de que el acto de jugar – cuyo uso se desdobra en un trabajo pedagógico que estimula la producción del conocimiento, del aprendizaje y del desarrollo de competencias y habilidades – es uno de los elementos esenciales de la infancia. En la perspectiva de mejor comprender la función de lo lúdico en el espacio educacional – objeto de la presente tesis de doctorado –, se investigó sobre la concepción de Educación Infantil y la utilización de las actividades lúdico-pedagógicas en el aula, eligiéndose para un estudio de caso un municipio del *Recôncavo Baiano* brasilleño. El objetivo consistió en identificar la percepción de las profesoras de Educación Infantil de niños de 4 y 5 años sobre los conceptos de la Educación Infantil y del juego y cómo aplican tales conceptos en su práctica pedagógica. Para tal fin, fue realizada una investigación bibliográfica, un análisis documental y una investigación de campo, por medio de cuestionario a los participantes. Se utilizó el análisis de contenido para proceder al análisis de las respuestas y, posteriormente, se realizó una comparación entre las prácticas pedagógicas, los documentos legales e las concepciones de teóricos del área de la pedagogía y de la psicología infantil, además de orientadores de la Educación Básica. Se registró la falta de consistencia relacionada a conocimientos teóricos y de aspectos legales sobre la Educación Infantil, bien como de orientaciones metodológicas sobre la utilización de actividades lúdico-pedagógicas, lo que compromete el trabajo en el aula y, por consecuencia, la calidad de la educación infantil en el municipio investigado. A lo largo del trabajo, fue posible observar que los resultados apuntan para una fragilidad en la formación académica y una práctica pedagógica que no privilegia el uso de las actividades lúdicas pedagógicas, volviéndose un obstáculo para alcanzar los objetivos educacionales con vistas a una educación global y de calidad para los niños.

**Palabras clave:** Juego; Desarrollo Infantil; Educación Infantil; Actividades lúdico-pedagógicas; Percepción docente.

## Resumo ampliado

Este traballo sitúase no ámbito da investigación cualitativo-cuantitativa. O obxectivo centrouse en identificar a percepción das profesoras de Educación Infantil de nenos e nenas de catro e cinco anos sobre conceptos relacionados coa Educación Infantil e actividades lúdico-pedagóxicas. Tamén se investigou se estes conceptos eran aplicados na súa práctica pedagóxica. Trátase dunha investigación na que se levaron a cabo investigacións bibliográficas, análises de documentos e investigacións de campo. Utilizáronse cuestionarios como instrumento de recollida de datos e análise de contido para interpretar os datos recollidos, dado que é unha metodoloxía para as ciencias sociais para estudos de contido textual que parte dunha perspectiva cuantitativa, analizando numericamente a frecuencia de aparición de determinados termos, construcións e referencias nun texto dado. A análise estatística descritiva tamén se utilizou para reflexións sobre os resultados atopados.

En canto á estrutura didáctico-metodolóxica da tese, dividiuse en tres partes. A *primeira* trata do marco teórico e contextual, a *segunda* explica o marco metodolóxico e a *terceira* e última discute o marco empírico analítico.

A *primeira* parte consta de *tres capítulos*. No *primeiro capítulo* levouse a cabo unha revisión conceptual de temas relacionados coa infancia e a Educación Infantil, na que se presentan as diferentes concepcións sobre os nenos e nenas e a infancia. Discútnense á luz de teóricos como Jean Piaget (1986), Zabalza (1998), etc. Tamén se presentan elementos históricos, cuestións curriculares e aspectos legais da Educación Infantil en Brasil.

No *segundo capítulo* tratouse sobre a importancia das actividades lúdico-pedagóxicas para o desenvolvemento infantil. Para iso, fíxose unha revisión conceptual das actividades lúdicas, perspectivas sobre o xogo no desenvolvemento infantil considerando o enfoque psicoxenético de Jean Piaget, o sociohistórico do xogo, a función social e a visión da neurociencia no xogo.

No *capítulo tres* reflexionouse sobre a Educación Infantil como espazo para o lúdico. Para iso, abordouse a infancia e o lúdico, o xogo na escola como actividade didáctica, e xogar como eixo dos *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*. Tamén se discutiron as prácticas pedagóxicas que median na aprendizaxe e o desenvolvemento dos nenos e nenas a partir das *Directrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* en Brasil.

*Na segunda parte*, tratouse o camiño metodolóxico da investigación, para o que se dedicou o *capítulo catro*. Nel descríbense e fundaméntanse as opcións metodolóxicas inherentes á realización deste traballo de investigación.

Entre as opcións metodolóxicas para o estudo cualitativo, escolleuse o estudo de caso, xa que é un enfoque que funciona dentro da lóxica que guía as etapas sucesivas de recollida, análise e interpretación de información a partir de métodos cualitativos, coa potencialidade de que o propósito da investigación é o estudo intensivo dun ou algúns casos (Latorre et al., 2003). Inicialmente, describiuse a caracterización das escolas investigadas. Dos corenta e tres colexios con clases de Educación Infantil do municipio, os cuestionarios distribuíronse a vinte e tres, dos cales responderon dezasete, obtendo así unha porcentaxe do 39,5% dos participantes para formar o *corpus* da investigación. Neste capítulo tamén se describiron: os criterios de selección e o perfil dos suxeitos da investigación; as técnicas de recollida de datos; os criterios; motivación e estrutura do cuestionario como instrumento de recollida de datos. Por último, foi descrito como se levaron a cabo a investigación bibliográfica e a análise de documentos e como se desenvolveu o proceso de aplicación dos cuestionarios.

*Na terceira parte* tratouse o marco analítico empírico e para iso dedicouse o *capítulo cinco*, que discorre sobre o proceso de análise e interpretación dos datos. Para isto empregáronse a análise de contido e a análise estatística descritiva. Esta constituíuse no estudo do significado do que os actores sociais exteriorizan no discurso, sinalando tamén a frecuencia ou ausencia de certas características do contido, tendo en conta o aspecto cualitativo da investigación. Considérase que este tipo de estudo se basea na experiencia persoal e profesional do investigador. Así, é esencial que o investigador manteña un equilibrio entre os criterios de obxectividade e subxectividade, minimizando a interferencia da súa experiencia na análise de datos, obxectivando tratar eses contidos con sensibilidade para ver máis alá do obvio e desvelar algo novo conforme varios actores se expresan; a experiencia profesional utilizada correctamente pode favorecer o éxito do traballo de investigación.

A análise de datos presentouse en forma de gráficos e táboas. Dividiuse en catro bloques seguindo a mesma secuencia na que se estruturou o cuestionario, é dicir, bloque primeiro, perfil do profesor e da clase; bloque dous, formación profesional; bloque tres, aspectos teóricos, e bloque catro, preguntas sobre a práctica profesional docente. Finalmente, preséntanse as consideracións finais.

Ao dedicarse a escribir un resumo ampliado da tese doutoral, pretendeuse resaltar aspectos fundamentais da investigación e procurouse articulalos de forma concluínte e tamén prospectiva. É un momento no que toda a andaina de investigación sae á palestra. Desde a

elección da institución educativa ata as decisións persoais e académicas. Retos, incertezas, enfrontamentos e logros durante o proceso que pasaron por cuestións diversas como a planificación económica e financeira, ou mesmo a familiar. Todo isto para acadar un maior obxectivo. A realización deste traballo de doutoramento non só representa un momento de investigación, tendo en conta o seu alcance científico. Ademais deste logro, que en si mesmo supón un gran logro, este traballo é o resultado dun soño transformado nunha proposta que gañou substancia en forma de proxecto e que, despois dun longo período de estudos, consultas, dúbidas e re-interpretacións, chega á súa primeira versión final.

Para sistematizar mellor os comentarios deste informe, estruturamos o texto seguindo a estrutura didáctico-metodolóxica que se explica a continuación. Análise xeral das tres partes da tese. Marco teórico contextual, marco metodolóxico e marco empírico analítico. Buscamos integralos destacando os seus principais aspectos. Despois, continuamos coa descrición dos resultados acadados a partir da definición de obxectivos específicos, relacionándoos entre si e reflexionando sobre a contribución dos seus contidos á consecución dos obxectivos xerais desta investigación. Finalmente, presentamos algunhas consideracións sobre o proceso de elaboración desta tese e dos resultados obtidos. Esta estrutura deseñouse para organizar a presentación dos contidos e reflexións específicas dentro do ámbito da investigación, dando sentido ao traballo no seu conxunto.

Así, ademais dunha secuencia didáctica metodolóxica, intentouse articular as partes compoñentes desta tese para que, de xeito complementario, cumprisen os pasos requiridos pola investigación. Dende a perspectiva teórica e contextual, esta tese destaca por propor unha aproximación entre a teoría e a práctica pedagóxica de profesoras de Educación Infantil, unha etapa singular no desenvolvemento humano. Fíxose un contrapunto entre as concepcións teóricas e metodolóxicas sobre o ensino en Educación Infantil e o lugar da actividade lúdico-pedagóxica na aula.

Comprender os supostos teóricos e metodolóxicos que subxacen á Educación Infantil é unha condición *sine qua non* para que a profesora estructure o seu traballo pedagóxico. Hoxe en día, a escola infantil non se pode concibir como un "espazo de almacenamento infantil" mentres os pais traballan, ademais desta visión/concepción reformulada desde hai moito tempo, os nenos e nenas necesitan estar nun espazo que, ademais de ofrecer seguridade física e psíquica, promova o seu desenvolvemento de forma global. É unánime entre os autores que as actividades lúdicas aquí estudadas contribúen significativamente á promoción do desenvolvemento infantil; para que isto poida ocorrer, é necesario que a profesora se apropie destes supostos e poida adaptalos á súa práctica pedagóxica. Verificar se acontece e como o

proceso de adecuación deste coñecemento teórico sobre as actividades lúdico-pedagóxicas foi o obxecto desta tese.

Neste sentido, autores como Piaget (1986, 1990), Kishimoto (2003, 2016), Zabalza (1998) ou Kramer (2000, 2006), entre outros, sinalan importantes achegas teóricas que avalan os argumentos deste traballo de investigación. Xogar, dentro de actividades lúdicas, forma parte do trípede que soporta a Educación Infantil, sendo complementado por dous eixos máis, que son o coidar e o educar. Estes tres piares conforman o currículo da Educación Infantil en Brasil. Varios documentos legais como o RCNEI e as DCNEI, entre outros, traen na súa proposta o acto de xogar como un dos elementos fundamentais da Educación Infantil. Varios estudos poñen de manifesto a necesidade de que o xogo forme parte da vida diaria da Educación Infantil. Mais, a pesar da lexislación vixente, así como de varios autores lexislar e defender esta perspectiva, isto por si só non garante que as profesoras de Educación Infantil dominen estas pautas nin coñezan as contribucións teóricas para que o poidan incluír na súa práctica pedagóxica na aula.

Para comprender o entendemento das profesoras sobre os presupostos legais e os fundamentos teóricos da Educación Infantil e se elas establecen unha relación entre estes coñecementos e a súa práctica pedagóxica sobre actividades lúdico-pedagóxicas, utilizouse un cuestionario semiaberto con preguntas sobre o contido dos documentos que regulan a Educación Infantil e estudos consolidados cientificamente sobre Educación Infantil. Estas preguntas adaptáronse a un cuestionario para que fose posible identificar a comprensión e relación destes conceptos coa súa práctica.

Debido ás características do obxecto de estudo e aos obxectivos previstos, optamos polo estudo de caso. Neste tipo de estudos, o obxecto de investigación impregna unha decisión pedagóxica que, no contexto desta investigación, consistiu en comprender se as profesoras de Educación Infantil dunha cidade situada na Baía (no *Recôncavo Baiano*) sabían e elixían empregar actividades lúdicas na aula. Na estrutura dos cuestionarios estableceuse un guión baseado no perfil das unidades escolares, perfil académico e profesional, idade, duración da experiencia, etc., das profesoras.

O estudo cualitativo-cuantitativo tivo como corpus da investigación a dezasete profesoras de Educación Infantil de nenos e nenas de catro e cinco anos. Para isto, considerouse a caracterización dos centros educativos coas súas especificidades, a selección dos suxeitos, así como a definición do uso de cuestionarios como o instrumento máis axeitado para a recollida de datos. Nesta parte tamén se levaron a cabo investigacións bibliográficas e análises documental. No percorrido metodolóxico da investigación, tivemos tres momentos

que estruturaron o marco metodolóxico, que foron a realización da investigación bibliográfica e a análise de documentos, e a aplicación dun cuestionario para a recollida de datos. Este guiión foi esencial para compor os coñecementos e elementos necesarios para comprender o dominio dos aspectos legais e teóricos da Educación Infantil por parte das profesoras, así como a súa elección metodolóxica no uso de actividades lúdico-pedagóxicas. Isto contribuíu á construción dunha base empírica que permitiu a análise e interpretación dos datos e contribuíu así á consecución dos obxectivos desta investigación. A terceira parte da tese representou un momento desafiante para o investigador no sentido de contrastar os datos empíricos obtidos a través dos cuestionarios e o marco teórico discutido ao longo do texto estudado. Para acadar os obxectivos pretendidos no proceso empírico analítico, as respostas obtidas agrupáronse, tabuláronse e presentáronse en forma de táboas e gráficos analizados á luz da análise de contido con tratamento da estatística descritiva.

Agora presentaremos os obxectivos e resultados da análise comparativa entre a comprensión dos supostos legais e teóricos coa práctica das profesoras de Educación Infantil respecto ao uso de actividades lúdico-pedagóxicas. A partir dun estudo de caso en profundidade e un marco cualitativo-cuantitativo establecéronse algúns pasos específicos dirixidos a comprender os aspectos definidos polos obxectivos xerais desta investigación. Para dar sentido ao traballo no seu conxunto, avaliáronse os resultados de cada obxectivo parcial, destacando o seu significado para as intencións desta tese e interconectándoos nun conxunto de análises. A análise de contido presentouse como un recurso adecuado para tratar os datos "xurdidos da investigación". Strauss e Corbin (2008) destacan que hai tres compoñentes da investigación cualitativa, a saber, "datos, procedementos e informes". Neste caso, os datos proveñen das respostas obtidas a través dos cuestionarios; os procedementos, representados polo aparello metodolóxico, como a elaboración de preguntas para a preparación do cuestionario, a súa aplicación e análise e, finalmente, os informes, que foron conformados co rexistro dos datos analizados e interpretados á luz da teoría.

Para iso, analizamos os documentos legais e institucionais que guían a Educación Infantil en Brasil e a teoría que apoia e discute científicamente o desenvolvemento infantil e as actividades lúdicas.

Os procedementos metodolóxicos empregados na investigación bibliográfica e na análise documental empregáronse para conceptualizar categorías como a infancia, a Educación Infantil e as actividades lúdico-pedagóxicas. Utilizouse a análise de contido para deducir datos e establecer relacións con conceptos consolidados científicamente. Buscando dar sentido á investigación de campo desde un punto de vista interpretativo e de fidedignidade á

estrutura en que o cuestionario foi concibido, optamos por manter a mesma secuencia dos tópicos para proceder á súa análise, é dicir, *parte un* en que se define o perfil das profesoras, ou sexa: franxa de idade, réxime laboral, franxa salarial, formación académica e experiencia laboral; *parte dúas*, que versou sobre a comprensión das profesoras acerca dos aspectos teóricos relacionados coa lexislación que define aspectos legais sobre a Educación Infantil.

Na *parte un*, o obxectivo era identificar se existían (e cales son) relacións entre o perfil profesional das profesoras e as súas opcións metodolóxicas polas actividades lúdico-pedagóxicas.

Neste bloque comprobouse que o 100% eran mulleres, o 88% tiñan máis de 38 anos, o 94% era persoal fixo no municipio, o 47% percibía un salario entre 2 e 3 salarios mínimos vixentes nese momento, o que reafirma a dedicación de 40 horas semanais de traballo. Con respecto ao perfil ou perfís das clases, atopámonos con datos que merecen reflexión, como o número de alumnos por clase. A *Lei de Directrizes e Bases da Educación* (LDB - Lei 9.394/96) establece a cantidade de 25 alumnos de 4 a 5 anos por profesor en Educación Infantil. Aínda que a lexislación brasileira admite este número de alumnos por clase, hai que criticar a lexislación que define esta cantidade, xa que é difícil concibir que unha profesora poida atender aos nenos individualmente con esta cantidade por clase, respectando as súas especificidades, como ben sinala o profesor de Zabalza (1998). Se sumamos os rangos entre 21 a 23, e 24 a 26 alumnos por clase, alcanzamos unha porcentaxe do 30%, o que é bastante significativo desde o punto de vista do número límite de nenos por clase, incluso superando o permitido pola lei. Outro dato relevante a analizar é a presenza dunha profesora auxiliar, xa que neste grupo de idade dos pequenos hai moitas situacións nas que necesitan a axuda dun adulto. Non obstante, nas clases investigadas non teñen profesora auxiliar. Só nos encontramos cunha clase que a tiña. Isto lévanos á seguinte cuestión e/ou problemática: Como xestiona a profesora a clase cando un neno ou nena ten algún tipo de necesidade ou malestar ou incluso precisa apoio personalizado? Como exercer neste contexto con 25 nenos como prevé a lexislación? Ademais deste contexto, observouse que a "profesora auxiliar", tamén chamada axudante de aula, non tiña formación pedagóxica senón só formación básica, neste caso, o nivel secundario completado.

Ao entender que todos os nenos e nenas necesitan ter as mesmas oportunidades e estar incluídos no proceso de escolarización e aprendizaxe, engadimos ao cuestionario a pregunta de se había algún alumno con discapacidade na clase. Descubrimos que das 17 clases, había dúas con alumnos con discapacidade. Un con parálise cerebral e outro con discapacidade física. Entendendo que os nenos con discapacidade intelectual teñen dificultades para asimilar

contido abstracto, as actividades lúdicas con material concreto adecuado ás especificidades poden ser bos recursos para axudar no proceso de comprensión e asimilación da aprendizaxe de novos conceptos e contidos. Non obstante, compróbase na Táboa 14 que as profesoras que teñen alumnos con discapacidade non participaron nunha formación específica sobre como usar actividades lúdicas con/para estes nenos.

Cando se pregunta sobre a experiencia como profesora en Educación Infantil, descubrimos que practicamente o 30% das profesoras estiveron ensinando neste nivel durante un ano. Se ampliamos este período de tempo ata tres anos, esta porcentaxe aumenta ata o 41% e ata 6 anos obteremos o 53%, é dicir, máis da metade dos profesores comezaron a traballar en Educación Infantil nos 6 anos anteriores á investigación. Tendo en conta que durante máis de 10 anos non houbo ningún exame público para profesorado de Educación Básica nese municipio, pódese concluír que estas profesoras pasaron do seu antigo traballo (Séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>) ás clases de Educación Infantil. En canto á carga de traballo semanal, descubrimos que o 100% das profesoras completa 40 horas, como se mostra na Táboa 16, máis 1 hora de clase semanal ou 2 horas quincenais dedicadas á orientación pedagóxica. Neste contexto, é posible ver un gran desafío para levar a cabo a planificación, considerando un tempo tan limitado para pensar e organizar as accións na procura do desenvolvemento integral dos nenos.

En relación á formación profesional das profesoras, o primeiro aspecto proposto foi a formación académica inicial. Descubrimos que o 82% das profesoras realizaron o curso de formación en maxisterio (curso de nivel secundario que non se considera suficiente despois da execución do parecer CNE/CP número 9 do 8 de maio de 2001 - Directrices Curriculares Nacionais para a formación do profesorado de Educación Básica que establece que o profesorado deberá ter estudos superiores, isto é, un título de grao, para poder ensinar en Educación Básica). Constatouse que o tempo en que tiñan feito o curso de maxisterio oscilaba entre 16 e 36 anos atrás. Isto revela un *staff* de profesoras no que o 71% comezou a súa actividade docente só coa formación do curso medio de maxisterio. Tamén sobre a formación, preguntamos se tiñan cursado un título universitario. Descubrimos que o 88% tiña licenciatura en pedagogía. Cando sumamos o número de profesoras que remataron a carreira entre 8 e 18 anos atrás, obtemos un total do 71%, é dicir, a maioría das profesoras estudaron teorías educativas e/ou pautas metodolóxicas para a práctica pedagóxica hai xa un tempo significativo. Ademais do tempo atrás en que as profesoras completaron a súa formación en

---

1 As Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil equivalen ao Primeiro Ciclo de Educación Primaria no Estado Español (usarase esa terminoloxía no resumo a partir de agora).

pedagogía, só 6, o que equivale ao 35%, participou en algún curso relacionado coa Educación Infantil. Chama a atención que só unha profesora fixo un curso de especialización de 370 horas; as demais realizaron cursos de perfeccionamento de 80 e 40 horas, respectivamente. Cando se lles preguntou sobre a oferta de compoñentes curriculares relacionados cos xogos durante o grao, só o 65% das profesoras dixeron que tiveran algún compoñente relacionado.

Entendendo que os cursos de grao en Pedagogía en Brasil, ademais de permitir aos profesionais traballar na área de coordinación pedagóxica, tamén os habilita para a docencia dos primeiros cursos de Educación Primaria e Educación Infantil, esperábase que durante os cursos se ofrecera, polo menos, un compoñente curricular relacionado cos xogos, xa que xogar forma parte da cultura infantil. Segundo Zabalza (2007), para proporcionar unha atención educativa de calidade, é necesario que o profesorado coñeza a cultura e os dereitos da infancia.

A *parte dúas* tratou sobre os aspectos teóricos e a súa relación coa práctica profesional. Nesta sección presentáronse preguntas sobre cuestións relacionadas co desenvolvemento infantil, así como sobre lectoescritura.

Pódese observar, en xeral, que as profesoras tendían a priorizar o desenvolvemento de aspectos cognitivos en detrimento dos relacionados co desenvolvemento motor, a socialización e/ou a linguaxe. En canto ás metodoloxías de uso de xogos, dirixidas ou non, existe unha diverxencia en relación a este tema, porque a pesar de ser aspectos previstos na Lexislación Nacional Brasileira, observouse unha preferencia polas actividades impresas, a miúdo colocándose no primeiro plano en detrimento das actividades corporais que promoven a interacción entre iguais e o desenvolvemento motor, ademais da percepción espazo-temporal, entre outros aspectos relacionados coa Educación Infantil en Brasil.

Tamén nesta parte, e co propósito de saber sobre os seus coñecementos acerca dos obxectivos e orientacións didáctico-metodolóxicas para a Educación Infantil contidos nos documentos legais, seleccionáronse os obxectivos e as directrices destes documentos e convertéronse en preguntas de xeito que as docentes expresasen o grao de importancia para aqueles aspectos en concreto dos documentos legais como LDB, RCN, DCN, entre outros.

Para coñecer a comprensión dos aspectos legais polas profesoras e a relación coa súa práctica, escollemos 12 aspectos que aparecen nos documentos legais e presentámoslos en forma de Escala Likert adaptada para que elixisen o nivel de prioridade segundo a súa perspectiva. Tamén listamos cuestións relacionadas coa lectoescritura e observamos un enfoque demasiado relacionado con este aspecto, xa que a maioría das respostas vencelladas a este tema clasificáronse entre os rangos "importante" e "extremadamente importante". Con

respecto a cuestións relacionadas co desenvolvemento da coordinación motora e da linguaxe, houbo un acordo significativo nas respostas entre moi importante e extremadamente importante. Isto leva á conclusión de que as profesoras entenden que estes aspectos deben ser priorizados como parte dos seus plans pedagóxicos. No que respecta á comprensión das diferenzas individuais, sociais, económicas, culturais, étnicas e relixiosas, houbo unha concentración de respostas na alternativa importante, non obstante estes aspectos están incluídos na proposta pedagóxica das *Directrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* en Brasil.

Sobre xogar de xeito dirixido pola profesora (Figura 07), non houbo consenso entre elas. Non obstante, segundo as DCNEI no seu noveno artigo, que presenta os eixos estruturantes, recoméndanse as interaccións e os xogos, xa que permiten a aprendizaxe, o desenvolvemento e a socialización. Tamén comprobamos a falta de consenso sobre o tema relacionado co acto de xogar libremente sen a dirección da profesora (Figura 08). De feito, podemos dicir que houbo un amplo espectro nas respostas, partindo dunha profesora que respondeu moi pouco importante ata dúas que responderon extremadamente importante. Hai opinións diverxentes e ata certo punto contraditorias e, por que non dicilo, equivocadas desde o punto de vista pedagóxico ou psicopedagóxico.

As DCN para a Educación Infantil en Brasil (1998) din que para xogar é necesario apropiarse dos elementos da realidade inmediata de tal xeito que se lles dea novos significados. As DCNEI tamén afirman que cada xogo é unha imitación que transforma, en termos de emocións e ideas, unha realidade previamente experimentada. Cremos que para que isto ocorra é necesario que o neno teña a oportunidade de xogar libremente e así expresar a súa imaxinación a través do xogo espontáneo.

En canto a outros aspectos relacionados coa comunicación e a expresión, a interacción social, o desenvolvemento do pensamento, a ética e a estética, así como a aprendizaxe sobre o coidado asociado á supervivencia e ao desenvolvemento da identidade, tamén houbo un amplo espectro de respostas tendo en conta que son aspectos ou parámetros constituíntes de documentos legais como o RCNEI ou as DCNEI; agardábase que as profesoras valorasen como extremadamente importante, considerando que son determinacións legais que se atopan nestes documentos que guían a Educación Infantil en Brasil.

Aínda no ámbito das preguntas relacionadas coa comprensión das actividades lúdico-pedagóxicas, creamos unha pregunta aberta sobre a comprensión do concepto de actividade lúdico-pedagóxica tal e como se mostra na Táboa 27, co obxectivo de extraer o coñecemento teórico das profesoras. O obxectivo deste traballo era establecer unha análise comparativa

entre os coñecementos teóricos consolidados cientificamente e a práctica pedagóxica das profesoras. Así, coas respostas obtidas, poderíamos concluír que, en xeral, responderon o que di a literatura sobre o tema.

Ao entender que o Proxecto Pedagógico Político da Escola é un documento guía para as pautas curriculares, elaboramos unha pregunta específica para identificar se contiña pautas metodolóxicas no sentido de utilizar actividades lúdico-pedagóxicas. En xeral, obsérvase na Táboa 30 que o PPP das escolas ofrece orientación para que as profesoras realicen xogos para o entretemento e o desenvolvemento dos nenos.

Ao longo da investigación, revelouse e conformouse o perfil das profesoras. Ás veces demostrando coherencia e sentido común en relación coas concepcións teóricas e metodolóxicas, noutras ocasións presentando diverxencias nas súas concepcións. Como exemplo, podemos citar unha situación contraditoria ao comparar os datos presentados entre a Táboa 31 e a Figura 8. Por unha banda, o 100% das profesoras considerou importante o uso de xogos na aula, por outra banda, na Figura 8, hai unha restrición en relación aos nenos que xogan libremente e sen a dirección da profesora.

Buscando comprender a xustificación de por que consideraban importante o uso de xogos e/ou xoguetes na aula (Táboa 32), a resposta máis frecuente foi que os xogos poden usarse coa intención de contribuír ao desenvolvemento do neno e da nena, e que promove a interacción cos compañeiros. Obsérvase que aproximadamente o 30% compartiu esta afirmación, pero case o 60% non respondeu. Levándonos a inferir que máis da metade se abstiveron de expresar a súa opinión sobre que ou por que entenden que o uso de xogos e/ou xoguetes é importante na aula.

Nesta referencia cruzada de datos nótase unha falta de claridade en relación coa comprensión teórica do uso das actividades lúdicas e a súa aplicación na práctica. Seguindo a secuencia de preguntas sobre documentos institucionais, a Táboa 33 presenta as respostas relativas á pregunta de se elas coñecían o RCNEI, *Referencial Curricular para a Educação Infantil*; o 76% respondeu que si, con todo, o 24% respondeu que non era consciente deste documento, sendo un dos principais elementos guía para a Educación Infantil en Brasil. Nesta dirección tamén se lles preguntou pola contribución do RCNEI á elaboración de propostas pedagóxicas que contemplasen as actividades lúdico-pedagóxicas na aula. Se na pregunta anterior (Táboa 33), o 24% descoñecía ese documento, na Táboa 34 unha porcentaxe do 35% respondía que descoñecía ou non tiña opinión sobre se este documento tiña contribuído ao desenvolvemento de propostas pedagóxicas que incluían actividades lúdico-pedagóxicas.

Na mesma liña de profundar e coñecer o dominio dos documentos oficiais por parte das profesoras, preguntámoslles por que crían que o RCNEI contribuía á elaboración de propostas que contemplasen a realización de actividades lúdicas pedagóxicas na aula. Pódese ver que o 24% dos profesores responderon dun xeito compatible coas propostas de actividades lúdicas, é dicir, propoñen a promoción e desenvolvemento integral do neno a través do xogo.

Adoptando o mesmo criterio de afondar nas respostas das profesoras sobre o coñecemento teórico, elaboramos unha pregunta específica sobre as *Directrizes Curriculares Nacionais para a Educación Infantil* creadas polo Ministerio de Educación. A porcentaxe do 76% das profesoras respondeu que o coñecían, pero cando argumentamos se o referido documento axudaba a orientalos na planificación de actividades lúdico-pedagóxicas, só o 59% dixo que si, é dicir, da porcentaxe do 76% de profesoras, o 41% das que o coñecen entenden que as DCNEI non contribúen á planificación de actividades lúdico-pedagóxicas na aula. Curiosamente, ao presentar unha pregunta aberta sobre de que forma as DCNEI contribúen para guiar ao profesorado na planificación e realización de actividades lúdico-pedagóxicas na aula, a mesma porcentaxe do 76% que afirmou coñecer o documento non respondeu a esta pregunta. Unha vez máis, hai unha incoherencia sobre as súas concepcións teóricas.

Para concluír este bloque de preguntas relacionadas co coñecemento de documentos legais e aspectos teóricos, incluímos tres preguntas sobre o desenvolvemento humano segundo a teoría piagetiana. Os resultados das respostas a estas preguntas preséntanse nas Táboas 39, 40 e 41. Estas tres preguntas consisten basicamente en saber se as profesoras sabían da epistemoloxía xenética segundo Jean Piaget, se este coñecemento contribuía á planificación de actividades lúdico-pedagóxicas na aula e de que forma o dominio desta teoría axudaría á planificación de actividades lúdico-pedagóxicas.

Na Táboa 39, unha porcentaxe do 12% das profesoras respondeu que descoñecía esta teoría. Na Táboa 40, un 24% respondeu que non sabía ou non tiña unha opinión formada sobre se a teoría psicoxenética contribuía á planificación de actividades de xogo pedagóxico na aula. A Táboa 41 ofrece un resumo das respostas ás preguntas abertas para que as profesoras puidesen expresar a súa opinión sobre como a teoría piagetiana contribuía á planificación de actividades lúdico-pedagóxicas na aula. Para analizar mellor os resultados, agrupamos respostas similares. Así, o 12% respondeu fóra de contexto, o 36% respondeu de forma coherente e o 53% non respondeu como a teoría podería contribuir á planificación de actividades lúdico-pedagóxicas na aula. Se sumamos as porcentaxes do 12% que deron unha resposta aleatoria, coa porcentaxe do 53% que non responderon, obteremos unha porcentaxe do 65% das profesoras que descoñecen que as actividades lúdicas realizadas a través de xogos

poden promover situacións que permiten que o suxeito se enfrente a desafíos, xa sexa relacionados co aspecto motor, afectivo ou cognitivo, que poden levalo a buscar un equilibrio entre a asimilación e a acomodación que xorde a través da interacción entre os suxeitos e entre o individuo e o contorno, permitindo así a adaptación, tal e como aclara Piaget (1986).

Desta forma, permanecen algúns interrogantes sobre como estas profesoras planifican as súas actividades pedagóxicas contemplando o eixe de xogo que compón o trípode de Educación Infantil segundo documentos como os *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*, que se estruturan en tres eixos, a saber: Coidar, Educar e Xogar.

Como constrúen estas profesoras as súas secuencias didácticas á vista dunha gradación do nivel de complexidade das actividades propostas tendo en conta o desenvolvemento global dos nenos e nenas? Como traballan os aspectos emocionais e a interacción entre compañeiros, o que fai posible emerxer situacións a través de xogos simbólicos, por exemplo?

Ante estas preguntas, podemos considerar que as profesoras non posúen, polo menos na súa totalidade, os conceptos e pautas que guían a Educación Infantil en Brasil. Ademais, non hai consenso sobre o uso de actividades lúdico-pedagóxicas nas aulas de catro e cinco anos.

Este traballo apunta á necesidade de reformular a proposta curricular das Institucións de Educación Superior nos seus cursos de Licenciatura en Pedagogía na contorna onde viven as profesoras investigadas. Isto é, para que a formación do profesorado de Educación Infantil poida contemplar as especificidades desta etapa de escolarización. Sinala tamén a necesidade de que o municipio investigado repense na formación continua das súas profesoras para corrixir ou minimizar a brecha existente en relación coa concepción de Educación e Desenvolvemento Infantil, así como os propósitos e métodos para o uso de actividades lúdico-pedagóxicas para nenos e nenas de catro e cinco anos, de xeito que, ademais de cumprir a lexislación vixente en Brasil, poidan efectivamente promover o desenvolvemento integral dos nenos e nenas que asisten á Educación Infantil nas escolas públicas municipais.

**Palabras-chave:** Ludicidade; Desenvolvemento Infantil; Educación Infantil; Actividades lúdico-pedagóxicas; Percepción docente.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

#### ESTRUTURA DA TESE: CONTEXTO, PROPÓSITO, OBJETIVOS, METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1	CONTEXTO DA PESQUISA	33
1.2	CONTEXTO PESSOAL DA PESQUISA	34
1.3	OBJETIVOS DA TESE	38
1.4	METODOLOGIA DA PESQUISA	40

### CAPÍTULO II

#### CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO CONCEITUAL

2.1	CRIANÇA E INFÂNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES	42
2.2	ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.3	ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	48
2.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL	53
2.5	QUESTÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57

### CAPÍTULO III

#### 3 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

3.1	ATIVIDADES LÚDICAS: REVISITANDO UM CONCEITO	62
3.2	O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS PERSPECTIVAS	66
3.2.1	A Abordagem Psicogenética de Jean Piaget	67
3.2.2	A função social do brincar	70
3.2.3	A Abordagem sócio-histórica do jogo	74
3.2.4	O olhar da Neurociência sobre o brincar	76

## CAPÍTULO IV

<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA O LÚDICO</b>	<b>84</b>
<b>4.1</b>	<b>A INFÂNCIA E O LÚDICO</b>	<b>84</b>
<b>4.2</b>	<b>BRINCAR NA ESCOLA: UMA ATIVIDADE DIDÁTICA</b>	<b>87</b>
<b>4.3</b>	<b>O BRINCAR COMO EIXO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>91</b>
<b>4.4</b>	<b>AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS</b>	<b>95</b>

## PARTE II

### CAPÍTULO V

<b>5</b>	<b>O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO</b>	<b>99</b>
<b>5.1</b>	<b>ESTUDO DE CASO</b>	<b>100</b>
<b>5.1.1</b>	<b>Caracterização das escolas investigadas</b>	<b>105</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Seleção e perfil dos sujeitos da investigação</b>	<b>109</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Técnica de coleta de dados</b>	<b>109</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Questionários como instrumento de coleta de dados</b>	<b>110</b>
<i>5.1.4.1</i>	<i>Estrutura do questionário</i>	<b>110</b>
<b>5.2</b>	<b>O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>112</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Primeiro momento: Realização de pesquisa bibliográfica e análise documental</b>	<b>114</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Segundo momento: Aplicação dos questionários para as professoras (pré-teste)</b>	<b>114</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Terceiro momento: Aplicação dos questionários para as professoras (sujeitos da pesquisa)</b>	<b>114</b>

## PARTE III

### CAPÍTULO VI

<b>6</b>	<b>PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>116</b>
<b>6.1</b>	<b>TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS</b>	<b>116</b>
<b>6.2</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS À LUZ DA TEORIA</b>	<b>117</b>
<b>6.2.1</b>	<b>O processo de aproximação das professoras de Educação Infantil</b>	<b>117</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>179</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>206</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	<b>Perfil das Escolas com Ofertas de Turmas de Educação Infantil</b>	106
Tabela 2:	<b>Perfil das escolas com ofertas de turmas de Educação Infantil</b>	108
Tabela 3:	<b>Distribuição das Professoras Participantes por Escola</b>	118
Tabela 4:	<b>Distribuição dos Professores por Sexo</b>	122
Tabela 5:	<b>Distribuição dos Professores por Faixa Etária</b>	123
Tabela 6:	<b>Distribuição dos Professores por Tipo de Regime Trabalhista</b>	124
Tabela 7:	<b>Distribuição dos Professores por Faixa Salarial</b>	126
Tabela 8:	<b>Número de Turmas por Faixa Etária dos Alunos</b>	127
Tabela 9:	<b>Quantidade de Alunos matriculados por Turma</b>	128
Tabela 10:	<b>Distribuição das Turmas com Professor Auxiliar de Classe (Ajudante)</b>	129
Tabela 11:	<b>Formação da Professora Auxiliar (Ajudante de Classe)</b>	130
Tabela 12:	<b>Alunos com Deficiência por Turma</b>	131
Tabela 13:	<b>Tipo de Deficiência encontrada por Aluno</b>	133
Tabela 14:	<b>Formação Específica de como utilizar Atividades Lúdicas para Crianças com Deficiência</b>	134
Tabela 15:	<b>Tempo de Atuação como Professora na Educação Infantil</b>	135
Tabela 16:	<b>Carga Horária Semanal de Trabalho</b>	135
Tabela 17:	<b>Carga Horária Semanal de Trabalho como Professora na Educação Infantil</b>	136
Tabela 18:	<b>Periodicidade com que acontecem encontros para Atividades de Coordenação (AC) Na Escola</b>	136
Tabela 19:	<b>Fez o Curso de Magistério</b>	138
Tabela 20:	<b>Tempo que a Professora concluiu o curso de Magistério</b>	139

Tabela 21:	<b>Curso de Formação Inicial</b>	140
Tabela 22:	<b>Tempo de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia</b>	141
Tabela 23:	<b>Professoras que fizeram Curso ou Formação relacionada a Jogos e Brincadeiras para a Educação Infantil</b>	142
Tabela 24:	<b>Componente Curricular com Temas relacionados a Jogos e Brincadeiras durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia</b>	143
Tabela 25:	<b>Descrição dos Componentes Curriculares com Temas relacionados a Jogos e Brincadeiras durante curso de Licenciatura</b>	144
Tabela 26:	<b>Sobre a Definição de Objetivos a serem alcançados por Crianças de 4 ou 5 anos</b>	145
Tabela 27:	<b>Sobre a Compreensão da Atividade Lúdico-pedagógica</b>	162
Tabela 28:	<b>Sobre o PPP da Escola</b>	163
Tabela 29:	<b>O PPP contempla, em sua proposta, a realização de Atividades Lúdico-pedagógicas</b>	164
Tabela 30:	<b>Atividades Lúdico-pedagógicas previstas no PPP da Escola</b>	164
Tabela 31:	<b>Considera importante o uso de Jogos, Brinquedos e/ou Brincadeiras na Aula</b>	165
Tabela 32:	<b>Justificativa por que considera importante o uso de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Aula</b>	166
Tabela 33:	<b>Conhece o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil</b>	166
Tabela 34:	<b>O RCNEI contribui para a Elaboração de Propostas que contemplem Atividades Lúdico-Pedagógicas em Sala de Aula</b>	167
Tabela 35:	<b>Por que os PCN contribuem para a Elaboração de Propostas que contemplem Atividades Lúdico-Pedagógicas em Sala de Aula?</b>	168
Tabela 36:	<b>Sobre a Resolução N° 5 de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil criada pelo Ministério Da Educação</b>	169

Tabela 37:	<b>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuem para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula.</b>	169
Tabela 38:	<b>De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuem para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula</b>	170
Tabela 39:	<b>Conhecer os Fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano, segundo o Biólogo Jean Piaget</b>	171
Tabela 40:	<b>Conhecer os Fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano segundo Jean Piaget contribui para o Planejamento de Atividades Lúdico-Pedagógicas em Sala de Aula</b>	172
Tabela 41:	<b>De que forma os Fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano segundo o Biólogo Jean Piaget, contribuem para o Planejamento de Atividades Lúdico-Pedagógicas em Sala de Aula?</b>	174
Tabela 42:	<b>Utiliza Atividades envolvendo jogos e/ou brincadeiras com Objetivos Pedagógicos durante as Aulas</b>	174
Tabela 43:	<b>Atividades envolvendo Jogos e/ou Brincadeiras com seus Objetivos</b>	175
Tabela 44:	<b>Critérios utilizados para definir qual/quais Tipo(s) de Jogo(s) e/ou Brincadeira(s) deve(m) fazer Parte da Aula</b>	176
Tabela 45:	<b>Há um Momento específico para a realização de brincadeira(s) na sala de aula</b>	177
Tabela 46:	<b>Momento Específico para a Realização de Brincadeira(s) na Sala de Aula</b>	177

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>A relação entre a população e a amostra</b>	120
<b>Figura 2</b>	<b>Conhecer as letras do alfabeto</b>	147
<b>Figura 3</b>	<b>Saber escrever as letras do alfabeto</b>	148
<b>Figura 4</b>	<b>Identificar as letras do próprio nome</b>	150
<b>Figura 5</b>	<b>Desenvolver a coordenação motora ampla e fina</b>	151
<b>Figura 6</b>	<b>Desenvolver a linguagem</b>	152
<b>Figura 7</b>	<b>Compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas</b>	153
<b>Figura 8</b>	<b>Brincar de forma dirigida pela professora durante as aulas</b>	154
<b>Figura 9</b>	<b>Brincar de forma livre sem o direcionamento professora</b>	156
<b>Figura 10</b>	<b>Desenvolver capacidades relativas à comunicação e expressão</b>	157
<b>Figura 11</b>	<b>Desenvolver capacidades relativas à interação social</b>	159
<b>Figura 12</b>	<b>Desenvolver capacidades relativas ao pensamento, à ética e à estética</b>	160
<b>Figura 13</b>	<b>Aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade</b>	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>APA</b>	American psychological association
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

### ***Os Meninos do Brasil***

*Filhos da sensatez, justiça e muito amor  
Netos de boa herança, frutos da sã loucura  
Fortes, sadios, lindos, pretos, brancos ou índios  
Os meninos do Brasil pedem para desfilar.*

*Césio lá de Goiânia adora brilhar no escuro  
Nana lá de Belém só brinca acima do trem  
Lívia e Mirielle surfam só nas enchentes  
Luizinho do S. Carlos treina pra ser avião.*

*Jorge faz seu preparo correndo da repressão  
Nina lá de Carangola limpa o nariz com cola  
Chico, Tadeu e Tavinho se divertem no arrastão  
Solemar voltou pra casa quer mais filhos com seu pai.*

*Todos estão felizes na televisão  
Estão em todos os jornais vendendo só bom humor  
São parte desde rolo, querem parte deste bolo  
Os meninos do Brasil têm a cara do Brasil  
o jeitinho do Brasil  
pedem para desfilar  
e arrastar no carnaval.*

(Gonzaguinha)

## **1. ESTRUTURA DA TESE: CONTEXTO, PROPÓSITO, OBJETIVOS, METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.**

Nessa primeira parte da Tese busco situar nossa investigação no contexto sociopolítico que orienta a Educação Infantil no Brasil e, mais especificamente, no estado da Bahia. Apresentarei, para além dessas discussões, os propósitos, os objetivos e a metodologia utilizada nesse trabalho.

### **1.1. CONTEXTO DA PESQUISA**

É notório que os documentos legais e institucionais por si só não asseguram que haja uma prática pedagógica de ensino aprendizagem onde se busque garantir o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Infantil, entretanto seu conhecimento presume que seja essencial para uma prática pedagógica que promova uma aprendizagem significativa.

Embora esses paradigmas e orientações estejam previstos na legislação brasileira, acredita-se que a ideia de realizar atividades lúdico-pedagógicas nas escolas de Educação Infantil representa uma possibilidade de conquista, no sentido de atender aos objetivos definidos pelos órgãos governamentais que elaboram as diretrizes para o Ensino Básico.

A infância é um período fundamental do desenvolvimento humano. Sobre esse conceito, há um consenso entre os teóricos, seja no campo da Pedagogia, da Psicologia ou da Psicopedagogia. Os estudiosos afirmam que é nesse período da vida que se estrutura a base dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, da linguagem e do convívio social. Entretanto, na história da criança nem sempre se deu a devida importância a tais processos, como tem ocorrido na contemporaneidade: “A fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente” (Heywood, 2004, p.13), o que demonstra que o conceito de infância sofreu e vem sofrendo alterações significativas ao longo da história.

Compreender o que foram esses conceitos, analisando a infância do ponto de vista da historicidade, pode revelar muito sobre a sua compreensão atual e, conseqüentemente, pode ajudar a repensar o mundo infantil a partir de uma perspectiva integradora, lúdica, intercultural, multiétnica e, mais do que nunca, pautada na inclusão.

Os estudos revelam que, até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Pode-se apresentar

um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância – no período medieval e na era moderna – resultou em uma postura insensível no que se refere à criação de filhos. Os bebês com menos de dois anos, em particular, sofriam um descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha grandes probabilidades de morrer com pouca idade (Heywood, 2004).

No Brasil, considera-se como Educação Infantil o período de vida escolar que atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 05 anos e 11 meses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) chama “Creche” ao equipamento educacional que atende crianças de 0 a 03 anos e “Pré-escola” ao que atende crianças de 04 e 05 anos. Ressalta-se que na Educação Infantil o processo avaliativo deve acontecer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Assim, o referido projeto de lei passou a vigorar com a seguinte redação em seu Art. 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e o Art. 2º, inciso II do Art. 30 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação: “Pré-escolas, para crianças de 04 e 05 anos”.

Recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças da pré-escola, pois alunos com 09 anos devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I, o que equivalia anteriormente ao curso de Alfabetização. Com o Projeto de Lei n.º 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, fica estabelecida a duração mínima de 09 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos.

Conforme previa o referido documento, à época, essa medida deveria ser implantada paulatinamente até o ano de 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Durante esse período, foi concedido aos sistemas de ensino um prazo para se adaptarem ao novo modelo de pré-escolas, que passavam então a atender crianças de 04 e 05 anos.

## 1.2. CONTEXTO PESSOAL DA PESQUISA

Toda pesquisa, mais ainda quando se trata de uma Tese de Doutorado, tem um motivo. Isso quer dizer que surge no contexto pessoal de quem se propõe a desenvolver um trabalho tão intenso e longo. No meu caso pessoal, o tema da Tese integra com naturalidade a minha vida profissional e acadêmica.

Sempre me preocupei com o fato de que, embora a legislação e as instituições amparem e defenderem que deve haver uma proposta e uma prática que garantam o desenvolvimento integral das crianças, isso não ocorre efetivamente. Ademais, percebi que, por si só, o domínio da teoria não garante que haja uma prática pedagógica de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Acredito que a ideia de realizar atividades lúdico-pedagógicas nas turmas de Educação Infantil representa uma possibilidade não somente de promover o desenvolvimento integral das crianças (conforme defendem os teóricos que discutem a Educação Infantil), mas também uma forma de assegurar a efetivação dos objetivos estabelecidos pelas diretrizes para o Ensino Básico no Brasil.

Durante o período de 2003 a 2014, atuei como professor em instituições privadas e públicas de Ensino Superior nos cursos de formação inicial de Licenciatura em Pedagogia e também em cursos de Formação de Professores em Exercício, os quais os habilitavam para atuarem na Educação Infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante esses anos, lecionei a disciplina Estágio Supervisionado, tanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil.

No âmbito do programa dessas disciplinas incluía-se o acompanhamento de alunos(as) estagiários(as) nas “escolas campo de estágio”. Essa atividade tinha como premissa a observação e o acompanhamento de suas práticas pedagógicas para, posteriormente, orientar esses(as) estudantes no redimensionamento de suas ações. Durante esse período foi possível conviver com os(as) estagiários(as) e observar não apenas a sua prática docente, mas também a dos(as) professores(as) regentes em sala de aula.

Essa convivência constante, sobretudo em turmas de crianças de 04 e 05 anos, aliada às reflexões teóricas, levaram-me a questionar sobre aspectos relacionados à prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, de modo que surgiram então as seguintes indagações: *Essas professoras conhecem os propósitos das atividades lúdico-educativas? De que forma conduzem essas atividades em sala de aula? Buscam estabelecer relação com aspectos do*

*desenvolvimento infantil? E, caso estabeleçam, como planejam e acompanham tais atividades?*

Foram essas as primeiras inquietações que me levaram a buscar caminhos para aprofundar as reflexões acerca da formação e da prática das professoras em relação à compreensão do propósito da Educação Infantil e da utilização das atividades lúdico-educativas em sala de aula. Daí nasceu o interesse em buscar subsídios para compreender essa dinâmica que envolve o domínio de conhecimentos teóricos e práticos necessários para se trabalhar, de forma lúdica, com as crianças da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, o meu interesse investigativo em estudar este tema também inicia-se no programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na condição de aluno especial do Mestrado, cursei as disciplinas: Ludopedagogia II - Atividades Lúdicas e Práticas Educativas e Ludopedagogia III - Aspectos Sócio Culturais, no ano de 2001 e 2002, respectivamente. Ademais, cursei a disciplina Educação e História Social da Criança, ao tempo que já iniciava o Curso de Especialização em Psicopedagogia.

Essa experiência prévia me permitiu ter uma melhor compreensão acerca da importância e necessidade que docentes da Educação Infantil têm de se apropriar de determinados conceitos relacionados ao ato de brincar, às atividades lúdico-educativas e ao desenvolvimento infantil, para compreender a relação entre o processo entre o brincar e o desenvolvimento da criança.

Hoje se sabe que a criança aprende brincando, visto que o mundo em que ela vive é descoberto através de jogos dos mais diversos tipos, desde os jogos e brinquedos mais simples, como de encaixe, por exemplo, às mais curiosas brincadeiras folclóricas. O jogo, para a criança, é o exercício e a preparação para a vida adulta. É pelo viés das brincadeiras com seus movimentos, da interação da criança com os objetos e com o espaço e também com outras crianças que ela desenvolve suas potencialidades, descobrindo várias possibilidades e aperfeiçoando habilidades diversas.

Durante o meu curso de especialização em Psicopedagogia, realizado em 2003, foi possível entender a necessidade da relação entre as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras, bem como os processos de desenvolvimento da criança, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva, psicomotora, social ou (psico)linguística. Assim, recorri a esse aporte teórico visando entender, avaliar e propor atividades para crianças, sobretudo àquelas com alguma dificuldade específica de aprendizagem.

Nesse percurso, após concluir a especialização, deu-se início à trajetória educacional, quando comecei a lecionar as disciplinas Estágio Supervisionado, Psicologia do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras do município de Candeias, Região Metropolitana de Salvador. Nessa mesma instituição realizei também um Curso de Extensão com a seguinte temática: “Como lidar com as dificuldades de aprendizagens: uma proposta psicopedagógica”. Na oportunidade, foi possível trazer ao debate algumas inquietações acerca da formação dos professores e professoras, propondo reflexões teóricas e desenvolvendo atividades práticas relacionadas à lúdico educativa e ao desenvolvimento infantil.

Dando continuidade à caminhada profissional, no ano de 2004, passei a lecionar no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Programa REDE-UNEB-2000 - Programa de Formação de Professores em Exercício (Convênio firmado entre a Universidade do Estado da Bahia e diversos municípios do Estado da Bahia). Nesse Programa atuei nos municípios de Cipó e Ribeira do Amparo (norte do Estado da Bahia), ministrando as disciplinas Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica II (Estágio Supervisionado II) e História da Educação. Também realizei um Seminário Temático intitulado “Dificuldades de Aprendizagem: um olhar psicopedagógico”. Já no município de Ipiaú, no sudoeste do Estado, lecionei as disciplinas de Metodologia da Alfabetização, Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica II (Estágio Supervisionado II).

No ano de 2004, dando sequência à carreira acadêmica, atuei como professor no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), inicialmente lecionando a disciplina Prática Pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado) e posteriormente a disciplina Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (Estágio em Educação Infantil).

Lecionei também como professor convidado no programa de formação de professores em exercício nos municípios de Poções e Jequié, sudoeste do estado da Bahia, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em convênio firmado entre a UESB e os referidos municípios. Nesse programa, em Jequié, ministrei as disciplinas Práticas do Ensino Fundamental e Práticas de Ensino na Educação Infantil II e Atividades Lúdicas: Processo Ensino Aprendizagem.

No período de 2010 a 2014 trabalhei como professor substituto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XV, região da Costa do Dendê, lecionando disciplinas de

Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Nos anos de 2015 e 2016 trabalhei como coordenador pedagógico de uma escola de Educação Infantil no município de Santo Antônio de Jesus na região do Recôncavo Baiano.

Depois desse percurso acadêmico e profissional, a cada dia tenho refletido e buscado compreender a importância das atividades lúdico-pedagógicas na sala de aula, sobretudo na Educação Infantil, pois é no ato de brincar que a criança se desenvolve e se constitui. No dizer de Bettelheim (1998, p.168): “(...) brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento”. E citando Vygotsky (1996, p.11-12):

(...) entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en sus juegos (...).

A partir das considerações feitas acima por Bettelheim e Vygotsky, pode-se perceber estes dois aspectos como fundamentais para o desenvolvimento infantil: a capacidade de refletir e aprender conceitos e condutas a partir dos jogos e brincadeiras, bem como o estímulo à capacidade criadora, como característica inerente ao ser humano. Entretanto, para que essas capacidades sejam canalizadas à vida adulta, social e profissional, é necessário que elas sejam fomentadas na mais tenra idade.

Esta investigação emerge, portanto, de vivências e experiências do ensinar aprendendo e do aprender ensinando, a partir da possibilidade de refletir sobre a própria prática pedagógica trilhada entre discussões acadêmicas realizadas nos espaços universitários e da observação das realidades presenciadas no chão da escola pública, como menciona Paulo Freire.

### **1.3. OBJETIVOS DA TESE**

O propósito global desse trabalho é fazer uma avaliação positiva do desenvolvimento da educação infantil no Brasil. É sabido que o desenvolvimento social e educativo de um país está vinculado ao esforço investido na primeira infância. Diversos estudos

longitudinais internacionais (a exemplo do EPPE Project de Silva et al.)<sup>2</sup>, apontam que quanto antes comecem os cuidados infantis, em colaboração com as famílias, mais garantias teremos de um melhor desenvolvimento individual e coletivo do indivíduo e de sua incorporação no tecido social.

O economista James Heckman<sup>3</sup>, prêmio nobel de Economia do ano 2000 e professor da Universidade de Chicago, tratando dessa questão a partir de uma outra perspectiva, concluiu que investir em escolas infantis e na qualidade educativa das crianças gera mais benefício econômico e social que o gasto em programas sociais ou em infraestrutura.

Partindo desse propósito, este trabalho tem como OBJETIVO GERAL:

Identificar como as professoras<sup>2</sup> de Educação Infantil de crianças de 04 e 05 anos de Santo Antonio de Jesus na Bahia compreendem os conceitos da Educação Infantil e os propósitos das atividades lúdico-pedagógicas e como aplicam tais concepções/conceitos em sua prática pedagógica.

O mencionado objetivo geral se concretiza nos seguintes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Identificar como as professoras participantes da pesquisa entendem e descrevem o desenvolvimento infantil, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, de socialização e da linguagem;
- 2.- Identificar como as professoras participantes percebem e descrevem os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Infantil;
- 3.- Identificar como essas professoras participantes percebem e descrevem o sentido das atividades lúdico-pedagógicas e se as utilizam em sala de aula;
- 4.- Analisar a relação que se estabelece entre os aspectos teóricos e a prática pedagógica no que diz respeito às atividades lúdico-pedagógicas;
- 5.- Analisar se essas docentes conhecem as orientações teóricas e metodológicas que constam nos documentos legais/institucionais para a Educação Infantil no Brasil;
- 6.- Analisar se há relação entre os conhecimentos teóricos consolidados cientificamente, os documentos legais e institucionais sobre Educação Infantil e a proposta pedagógica das professoras.

O intuito da definição destes objetivos foi o de compreender de que forma o domínio

<sup>2</sup> Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project (Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford and Brenda Taggart) é o maior estudo longitudinal europeu sobre o desenvolvimento das crianças de 3 a 7 anos em função de sua participação ou não em programas de educação infantil. Esse estudo foi composto por uma amostra de 3000 crianças. A pesquisa foi iniciada em 1998 e continua sendo realizada.

<sup>3</sup> Dirige o Centro de Avaliação de Programas Sociais da **Harris School**.

do aporte teórico se reflete em uma prática lúdico-pedagógica em sala de aula. Buscou-se também verificar a relação entre o domínio dos conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, de socialização e da linguagem e as atividades lúdico-pedagógicas.

#### 1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Como todo projeto de investigação, a realização dessa Tese passou por diversos momentos. No nosso caso, a metodologia foi dividida em três momentos distintos, tendo em vista as especificidades da investigação e da necessidade de cada etapa:

- a) Foi iniciada uma revisão da legislação e a literatura especializada no que se refere à Educação Infantil em geral e às atividades lúdico-recreativas para crianças.

Utilizou-se pesquisa bibliográfica, de modo a compreender as bases teóricas que consolidam o tema abordado, e a análise documental para o estudo e compreensão dos documentos legais e institucionais que regulam e definem as diretrizes para o ensino da Educação Infantil de crianças de 04 e 05 anos no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

- b) Posteriormente foram desenvolvidos os instrumentos de coleta de dados. Em nosso caso se tratou de um questionário..

No segundo momento foram aplicados às professoras participantes esses questionários com questões semiestruturadas para verificar seus conhecimentos teóricos, bem como sua práxis sobre os temas relacionados a essa etapa da Educação, às atividades lúdico-pedagógicas e ao desenvolvimento infantil.

- c) Análise de resultados

Para compreender e analisar os dados empíricos foi utilizado o método de Análise de Conteúdo.

Participaram da investigação professoras de crianças de 4 e 5 anos.

Através de uma análise comparativa entre os pressupostos teóricos e legais para a Educação Infantil e os modelos utilizados pelos(as) professores(as) de Educação Infantil se

buscará identificar os aspectos ou elementos que possibilitam compreender a opção metodológica dos professores em utilizar determinadas atividades lúdico-educativas e se elas buscam proporcionar o desenvolvimento dos alunos dessa faixa etária.

A pesquisa insere-se nas investigações de cunho qualiquantitativo, devido às especificidades do estudo que, ao mesmo tempo, contempla questões de ordem subjetiva e elementos quantificáveis, por isso foram selecionadas estratégias metodológicas que possibilitassem a aproximação do trabalho realizado pelas professoras.

Buscou-se comparar os conhecimentos teóricos consolidados cientificamente, os documentos legais e institucionais e as respostas obtidas das professoras acerca da Educação Infantil e das atividades lúdico-pedagógicas dos alunos entre 04 e 05 anos. Um dos objetivos foi o de identificar se essas docentes dominam as orientações teóricas e metodológicas que constam nos documentos institucionais para a Educação Infantil, os conceitos relacionados ao desenvolvimento infantil e às atividades lúdico-pedagógicas, e também observar como acontece sua prática em sala de aula.

Para a compreensão e análise dos dados empíricos foi utilizado o método de análise de conteúdo, pelo entendimento de que essa seria a forma mais adequada para tratar os dados obtidos na pesquisa de campo à luz da compreensão teórica e dos balizadores legais e institucionais da Educação Infantil.

## 2. CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO CONCEITUAL

### 2.1. CRIANÇA E INFÂNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES

A concepção de infância vem se adaptando ao longo dos anos. Pode-se dizer que essa compreensão é uma noção historicamente construída e que tal concepção não se apresenta de forma homogênea, mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível, por exemplo, encontrar numa mesma cidade diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, dependendo da classe social ou do grupo étnico ao qual pertencem.

Um número significativo das crianças brasileiras enfrenta um cotidiano complexo e adverso que muitas vezes as conduz, desde muito cedo, a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e à exploração – inclusive sexual – por parte de adultos. Paradoxalmente outras crianças são protegidas de diversas maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral os cuidados necessários, proteção, educação e estímulo para o seu desenvolvimento. Essa dualidade revela as contradições e conflitos de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no seu cotidiano. Nas palavras de Oliveira (2005):

Entendemos a infância como construção social, que reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção existentes na realidade. Nessa perspectiva, consideramos a criança como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um vir a ser, que se encontra inserido num determinado contexto social. (Oliveira, 2005, p.101)

Hoje se sabe que a criança é um sujeito social e histórico como todo ser humano. Ela faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinados hábitos e cultura, e que também fazem parte de um momento histórico específico. O meio social em que ela se desenvolve contribui de forma significativa para a construção de seus valores, sobretudo os éticos. Independentemente da multiplicidade de interações sociais que ela estabelece com outras instituições sociais, a criança tem na família o seu principal ponto de referência. Mas essa realidade nem sempre foi concebida desta assim, considerando-se que nos séculos passados não havia uma definição para infância, assim como não havia estágios de idades, conforme relata Áries (1981):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo

(p.17).

Não existia, portanto, uma categoria diferenciada do gênero humano para a idade que representa hoje a infância. Curiosamente, após a fase de dependência da mãe, esses sujeitos se misturavam plenamente ao mundo dos adultos:

A sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. (Áries, 1981, p.10)

Também inexistia, no período medieval, a separação entre criança e adulto. Segundo os estudos de Áries (1981) e Andrade (2012), não havia noção de privacidade, tampouco havia assuntos restritos às crianças, no que se referia à moral. As casas não tinham divisórias e eram comuns os palavrões e assuntos sexuais perto das crianças. Tais relatos mostram, de forma nítida, a total ausência do que hoje concebemos como infância: “Essa prática de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (Áries, 1981, p.77).

Somente a partir do século XVII, quando houve a transição da família da Idade Medieval para a Idade Moderna, é que se inicia a mudança de compreensão da infância:

O pensamento da sociedade contemporânea tem por referência a separação entre o mundo dos adultos e das crianças. A importância do estudo desta temática histórica permitirá a compreensão da construção das diferentes percepções da sociedade sobre crianças e adolescentes, além da própria construção do direito da criança. (Andrade, 2012, p.06)

Na Idade Moderna as famílias de posses passaram a se preocupar com a instrução dos filhos, para que futuramente estes pudessem ocupar o lugar dos pais na herança do patrimônio familiar. De acordo com Kramer (1995), a criança começou a ser observada como um ser imperfeito e incompleto, precisando assim ser moralizada por meio da educação feita pelo adulto.

Ao analisar o percurso histórico do que significou a infância nos séculos passados e a evolução do conceito de infância, chega-se ao século XXI com uma visão muito mais adequada acerca desses conceitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), escrito em

1990, define a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos. Logo, a definição geral de infância está ligada às alterações sociais, culturais, econômicas, etc.

As concepções socioculturais da infância são vista hoje com uma mentalidade bem diferenciada em relação à sociedade medieval. Nos tempos contemporâneos a criança ganha traços marcantes e identitário. (...) Podemos destacar como exemplos de mudanças de mentalidade dos dias atuais, a constituição da família que estrutura-se com base na fortificação dos laços familiares, onde a criança torna-se sujeito das preocupações e cuidados do adulto. (Andrade, 2012, p.06-07)

A partir do processo de escolarização o conceito de infância passa a ser alterado gradativamente (Corsaro, 2003 apud Nascimento *et al.*, 2008). Pode-se então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância:

Em nosso tempo, as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer etc. A exceção se dá na família. Sem dúvida, é no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações. (Nascimento *et al.* 2008. p.07)

As crianças entendem e pensam o mundo de um jeito particular, possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres diferenciados. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, elas revelam seu esforço para compreender o mundo. Por meio das brincadeiras, as crianças explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. E assim elas têm a oportunidade de representar as relações contraditórias e doloridas que muitas vezes presenciam no mundo dos adultos.

De acordo com o Volume I do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Desse modo as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, como fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Mediante esse progresso do conceito de criança e infância, surgem no Brasil diversas leis que visam amparar as crianças, tanto para o direito à educação quanto para o direito à segurança e à saúde. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 destacou a importância da Educação Infantil, tornando-a primeira etapa da Educação Básica. Em seu Título II, Art. 2.º, a referida Lei assegura que:

A educação, dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, p.08)

A criação do ECA, em 1990, foi um passo importante para a consolidação dos direitos da criança e adolescente, sendo considerado um marco para o reconhecimento e a valorização da infância por parte das políticas públicas brasileiras. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), em acordo com os princípios da Educação para Todos, constituiu metas importantes de expansão e de avanço na qualidade da Educação Infantil:

1.8. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

(...)

1.11. Priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da Educação Básica. (Brasil, 2014, p.50)

No intuito de melhor compreender o processo evolutivo dessa importante fase no desenvolvimento da criança, serão abordados, no próximo tópico, os “Elementos históricos da Educação Infantil”.

## 2.2. ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Para dar início a essa discussão, vale lembrar que a palavra infância nasceu do latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, “falar”. Os *ifans* (crianças), de acordo com Cruz (2017), eram aqueles que falavam, mas, por serem pequenos, não eram considerados habilitados para testemunhar nos tribunais. *Infans* significa: “O que não se pode valer de sua

palavra para dar testemunho”. Para Lajolo (2009, p.229): “(...) enquanto objeto de estudo, a infância é sempre outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. A autora lembra que as palavras “infante” e “infância”, ligadas à ideia de ausência de fala, contribuem para entender o silêncio que se infiltra na noção que se tem de infância e que esta continua marcada quando se transforma em matéria de estudo ou ainda de legislação:

(...) por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (Lajolo, 2009, p.230)

Observamos que “A fascinação pelos anos da infância, é um fenômeno relativamente recente” (Heywood, 2004, p.13), entretanto com as demandas educacionais, educadores necessitaram ter outro olhar sobre as crianças, uma vez que elas deixaram de ser misturadas ao mundo dos adultos e a escola passou a ser um sistema de aprendizagem para estes pequenos:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (Áries, 1981, p.12)

Atualmente a criança é vista como um ser que possui uma “(...) natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1998, p.21). Por isso a educação foi se adaptando ao público infantil.

Entretanto, nem sempre foi assim. Áries (1981) mostra que na Idade Média a escola e o colégio eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades. Somente nos tempos modernos é que se criou um meio de isolar cada vez mais as crianças e separá-las do mundo dos adultos, conforme afirma Áries (1981):



Desde o início do século XV, pelo menos, começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local - a Itália, por exemplo, durante muito tempo permaneceu fiel a essa fórmula de transição. Mais tarde, ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos,

porém, num local comum - essa formação ainda subsistia na Inglaterra na segunda metade do século XIX. Finalmente as classes e seus professores foram isolados em salas especiais - e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar. Assistimos então a um processo de diferenciação da massa escolar, que no início do século XV era desorganizada. (p.03)

Até o século XIX as crianças não eram consideradas seres pensantes. Somente em meados do século XX a Pedagogia começou a se interessar pela educação da criança pequena. De acordo com Tavares Filho (2011 apud Silva & Silva, 2014), a necessidade de uma pré-escola surgiu em função das grandes mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa a partir do século XIX. Isso porque as creches tinham um caráter assistencialista, com o intuito de tirar as crianças pobres do trabalho servil imposto pelo sistema capitalista.

As creches serviam também de guardiãs de crianças órfãs e filhos de trabalhadores. Conforme relatado de Fully & Veiga (2012), isso se deu porque durante a Revolução Industrial a mulher operária, além de cuidar do seu lar, tinha que trabalhar fora, surgindo assim a necessidade de entregar seus filhos pequenos às “mães mercenárias” (babás), as quais por sua vez maltratavam as crianças que eram “(...) reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria (...)” (Rizzo, 2003, p.31). Dessa forma Rizzo (2003) esclarece que:

A ideia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral, mas foi a primeira iniciativa voltada para a Educação Infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. Oberlin criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis; por isso merece esse crédito aqui. (p.32)

O assistencialismo foi a tônica da Educação Infantil por longo tempo. Vale ressaltar que no Brasil ainda vivenciamos essa realidade em muitas creches e escolas de Educação Infantil. Tais instituições restringiam-se a um espaço essencialmente de cuidados com as crianças, mas com o passar dos tempos surgiram mudanças nas tendências educacionais.

Desse modo, a Educação Infantil passou a ser considerada e entendida como um processo educativo. Contudo, conforme menção anterior, a partir dos meados do século XX, a Pedagogia começou a se preocupar com aprendizagem da criança pequena atribuindo à pré-escola uma nova função, mais relacionada à ideia de educação (Tavares Filho, 2011 apud Silva & Silva, 2014).

Nessa perspectiva inaugura-se no Rio de Janeiro, no ano de 1832, a primeira instituição de amparo às crianças abandonadas, conhecida no Brasil como “roda do exposto ou do enjeitado”, com a real intenção de esconder a vergonha da mãe solteira (Fully & Veiga, 2012). As autoras afirmam ainda que a criação das creches brasileiras se deu com todo esse percurso assistencialista e que tais instituições de caridade ministravam alguma forma de educação para essas crianças, mas não era uma instrução baseada em currículos ou planejada, visto que o intuito principal era o de prepará-las para a vida e/ou para o trabalho:

A educação pré-escolar do pobre continuou, ainda por muitos anos, sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância. (Rizzo, 2003, p.38)

Apesar da sistematização de instrumentos legais como a Constituição Federal (1988), o ECA, a LDB (1996), o RCNEI (1998) e, mais recentemente, as DCNEI (2010), o assistencialismo ainda é uma realidade em uma parte do cenário da Educação Infantil brasileiro, mas vale ressaltar que essa concepção vem sendo paulatinamente modificada.

### **2.3. ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A Educação Infantil é a base para o desenvolvimento de um ensino aprendizagem eficiente. Conforme o Volume I do RCNEI (1998), a expansão da Educação Infantil no Brasil tem ocorrido de forma crescente e a sociedade está mais consciente da importância de uma educação institucional nas experiências da primeira infância. Porém, foi somente na segunda metade do século XX que as creches e pré-escolas se expandiram no país, conforme explanam Oliveira & Gallo (2010):

Dois grandes movimentos de âmbito nacional foram importantes nessa expansão: a implementação pela antiga Legião Brasileira Assistencialista (LBA) do Programa Creche Casulo, destinado às crianças com até seis anos de idade provenientes de famílias carentes; e os programas de apoio do Ministério da Educação aos estados e municípios para o atendimento, em pré-escolas, às crianças em idades próximas daquelas de escolaridade obrigatórias. (p.12)

De acordo com Duarte (2012), a expansão da Educação Infantil tem ocorrido desde o final da década de 1960 na Europa e no Brasil a partir de 1970. A autora complementa que a

educação brasileira no século XX vem acompanhada as transformações econômicas, políticas e sociais, nas quais se sobressai o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância.

Conforme relata Santos (2006), a Educação Infantil veio a ser tratada com maior destaque a partir do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, quando foi divulgado um levantamento do número de creches e jardins de infância, sendo um total de 30 em 1921. Em 1924 no Brasil encontravam-se 47 creches e 42 jardins de infância:

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 05 a 06 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (Kuhlmann, 2000, p.482)

Santos (2006) explica que em 1965 já havia no Brasil um número de 3.320 jardins de infância entre instituições públicas e privadas:

Finalmente, quase um século após sua entrada no país a Educação Infantil começa a ter seus primeiros avanços. Na verdade ela passa a exercer uma pedagogia de submissão na classe trabalhadora, não podemos esquecer que nesse exato momento havíamos acabado de sofrer o golpe militar e a censura estava presente em todas as instituições. (Santos, 2006, p.539)

Em 1970, com a promulgação da Lei n.º 5.692 de 1971, tem-se uma referência à Educação Infantil como educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. No final dos anos 1970 e início da década de 1980, apareceu em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”, que, influenciado pelo movimento feminista, expôs exigências aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, segundo explana Merisse (1997):



O Movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um

atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (p.49)

Esse movimento contribuiu significativamente para a Educação Infantil no Brasil, tanto que, de acordo com Duarte (2012), o resultado foi o aumento do número de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público.

Com a Constituição de 1988, as creches e pré-escolas passam a fazer parte dos sistemas educacionais, em atendimento ao que prescreve o Art. 208, Inciso IV, ao mostrar a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 05 anos:

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

(...)

IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1988, pp.160-161).

Para Duarte (2012), a Constituição Brasileira teve um papel decisivo na afirmação dos direitos da criança. Oliveira & Galo (2010) afirmam que, por meio da Constituição de 1988, a Educação Infantil perde o caráter assistencialista e se transforma em um direito do cidadão e dever do Estado:

A Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, a garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas (atualmente de 0 a 05 anos). (Oliveira & Gallo, 2010, p.13)

O ECA, instituído em 1990, ratificou que "é dever do Estado assegurar (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos" (Brasil, 1990, pp.46-47). Ele estabelece que os municípios devem ser responsáveis pela infância e adolescência e dessa forma devem criar as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituindo o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conforme o referido Estatuto, a criança e o adolescente têm direito à educação levando-se em conta: o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Após a Constituição de 1988 e a criação do ECA (1990), o Brasil começa um período de discussão sobre a Nova Lei LDB, promulgada em dezembro de 1996. Nesse novo cenário, a Educação Infantil é tratada em uma seção específica da LDB/96: a seção II, do Capítulo II, que se refere à Educação Básica. São três os artigos que compõem esta seção que estabelece em seu Art. 11, Inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1996, p.10)

Assim, desde 1996, com a nova LDB, a Educação Infantil passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme menção presente no Art. 29:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, p.10)

De acordo com o Art. 30 dessa Lei: “(...) a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos”, porém ela não é obrigatória. Assim, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, ficando sob a responsabilidade dos municípios.

Dessa forma, a Educação Infantil, por meio da nova LDB, passa a ser oferecida em espaços educacionais com caráter pedagógico, não apenas com o intuito de cuidar. Entretanto, cabe à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas (Duarte, 2012).

A LDB determinou que é papel da União estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em parceria com estados e municípios. Os currículos mínimos, por sua vez, devem nortear a formação básica comum.



Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;

- II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;
- III – prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1996, p.09)

Com o objetivo de atender a essa demanda foram criadas as DCNEI (2010) para os vários níveis e modalidades da Educação Básica. Elas foram definidas na Resolução 01/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e devem ser observadas por todas as instituições brasileiras de Educação Infantil, pois estas instituem os princípios, fundamentos e procedimentos que norteiam as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Após a LDB, em 1998 foi criado o RCNEI. Nele a criança é considerada como um ser em processo de construção de identidade, autonomia e de importância para a sociedade. Esse documento possui 03 volumes: o primeiro volume trata da Introdução; o segundo aborda a formação pessoal e social e o terceiro refere-se ao conhecimento de mundo.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

(...)

Sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (RCNEI, 1998, p.13).

Os princípios da Educação Infantil conforme o Volume I do RCNEI (1998) são:

- O respeito à dignidade;
  - O direito das crianças a brincar;
  - O acesso das crianças aos bens socioculturais;
  - A socialização das crianças;
  - O atendimento aos cuidados essenciais.
- Os principais eixos que norteiam o Referencial são:
- Formação pessoal e social;
  - Conhecimento de mundo. (RCNEI, vol.01, 1998, p.13).

O RCNEI é importante, pois harmonizam conteúdos programáticos em cada idade e orientam o professor em suas práticas pedagógicas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado com o intuito de contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos professores que atuam nesse nível de ensino, socializando e ampliando informações e pesquisas nessa área (BRASIL, 1998). Esse documento foi criado por um conjunto de especialistas e profissionais da área em parceria com o MEC (Ministério da Educação) e seu principal objetivo é, por meio de uma ampla discussão sobre o assunto, programar medidas na área da Educação Infantil para crianças do 0 aos 5 anos da idade que possam gerar futuras mudanças em vista da melhoria dessa etapa escolar e na vida das crianças. (Bilória & Metzner, 2013, p.02)

É possível observar que, em relação aos aspectos legais da Educação Infantil no Brasil, houve grandes progressos. Podemos dizer que a Educação Infantil nos termos legais está devidamente amparada e fundamentada. No tópico seguinte a abordagem recairá sobre aspectos legais na contemporaneidade à luz de alguns teóricos.

#### **2.4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL**

A Educação Infantil no Brasil é compreendida como o atendimento institucional de crianças de 0 a 05 anos de idade em creches e pré-escolas. É a primeira etapa da Educação Básica e está assegurada perante diferentes Leis (Constituição da República 1988, LDB 9394/96, ECA, entre outras).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional 59/2009, a criança, a partir dos 04 anos, já é obrigada a ir para a escola. Antes dessa emenda, essa obrigatoriedade contemplava as crianças de 05 anos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 2009, s/p)

Outra mudança legal que teve impacto na Educação Infantil foi a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos no Brasil. A Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovou o PNE. Essa meta se tornou progressiva para a educação nacional. Para tanto, o documento afirma que:

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil frequentavam a 8ª série do Ensino Fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no Ensino Fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no Ensino Fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (PNE, 2001, s/p)

Também a Lei nº. 11.274/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo texto determina que o Ensino Fundamental é obrigatório e com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 anos.

Observa-se com isso a preocupação do Estado em garantir mais tempo dos alunos no Ensino Fundamental com a inclusão das crianças de 06 anos, que antes faziam parte da Educação Infantil. Cury (2002) afirma que o fato de garantir o acesso à Educação Básica para essas crianças devolve para elas o direito ao exercício da cidadania, pois uma parcela maior da comunidade frequentará mais cedo a escola e, conseqüentemente, usufruirá um direito que era extensivo apenas às crianças favorecidas, matriculadas no sistema formal de ensino brasileiro.

De acordo com Kramer (2011), as crianças são produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. É óbvio que no meio em que vivem elas interagem e, conseqüentemente, buscam se adaptar e se transformam, considerando a forma e oportunidade que têm nesses processos interativos com adultos e também com outras crianças.

Aos adultos cabe a função pautada na mediação, iniciação, colaboração. A autora continua seu raciocínio sobre a opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental. Ao citar Didonet (2007), ela afirma que a intenção foi evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação.

Ao observar a Educação Infantil no contexto atual, se faz necessário compreender e refletir o que a legislação preconiza sobre como deve ser a forma de se ensinar e a prática do professor.

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em Educação Infantil. (RCNEI, Vol.01, 1998, p.18)

Mesmo sabendo que na Educação Infantil é inerente a necessidade de cuidar e educar e que não é possível separar essas duas ações, ela não deve ser vista apenas como ato de cuidar, com caráter assistencialista, como orienta o Volume I do RCNEI (1998):

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (p.24)

Entende-se, portanto, que o professor de Educação Infantil deve desenvolver tarefas que, no ato de cuidar, sejam voltadas para o trabalho educacional, conduzindo à descoberta e à construção da identidade e também da autonomia da criança. “Cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil, 1998, p.25).

De acordo com Kramer (2006), nos anos 70 as políticas educacionais voltadas para Educação Infantil (na época de 0 a 06 anos) tinham um caráter compensatório, ou seja, buscavam uma compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Hoje esse quadro está em transformação, haja vista que a Educação Infantil, pela sua relevância no que tange ao desenvolvimento da criança, é considerada a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, p.13)



Como é possível perceber no artigo supracitado, a lei prevê que as instituições as quais oferecem a Educação Infantil não concedam apenas um local para as crianças serem cuidadas,

mas permitam que seus alunos sejam educados na sua plenitude, conforme orientação do RCNEI (Vol.1, 1998):

Assim, na Educação Infantil as instituições devem oferecer às crianças condições de aprendizagem nas brincadeiras e aquelas advindas de *situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos* (RCNEI, 1998, p.23, grifo nosso)

Kramer (2006) observa que suscitaram muitos debates sobre a Educação Infantil, de modo que foram formuladas políticas de formação de profissionais e alternativas curriculares para a Educação Infantil. Também surgiram diferentes concepções de infância, currículo e atendimento, além de propostas de soluções práticas para essa fase da aprendizagem. Ademais, os direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente, ampliaram-se as exigências de formação de profissionais da Educação Infantil, bem como o reconhecimento de sua condição de professores.

De acordo com Aragão e Kreutz (2012):

Não só a função docente na Educação Infantil é desvalorizada, mas todo o nível de ensino. Somente a partir da década de 1990 ele começou a ser pensado oficialmente – e valorizado - como um espaço educativo formal, exigindo qualificação profissional, contudo o investimento ainda é parco. Existem problemas de formação, de contratação, de estrutura, salarial, de nomenclatura, enfim, diversos são os obstáculos a serem superados. As mulheres professoras transitam num universo em construção, estando, elas próprias, ainda se constituindo, se encontrando. A aproximação com representações tanto maternas quanto divinas (vocação, dom), pode ser uma forma de sentirem-se importantes. Tais instâncias possuem enorme prestígio social, tanto Deus quanto a mãe são símbolos de respeitabilidade e a identificação com estes pode trazer benefícios, mesmo que, a priori, subjetivos (p.12).

Como é possível observar, Aragão e Kreutz (2012) defendem ainda a ideia de que a naturalização do papel docente, associado ao materno e ao divino, não é fruto de dom ou instinto, mas de uma cultura. Os autores também reconhecem a necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso/metodológico. É necessário refletir sobre a formação profissional docente para a Educação Infantil, valorizando esse momento como um espaço de desenvolvimento integral do sujeito, um espaço educativo, onde o cuidado e a educação devem ser realmente indissociáveis:

As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente,

nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (Brasil, 1998, p.23)

A Educação Infantil tem ocupado um lugar importante no contexto educacional e, com isso, aumentam as exigências dos requisitos para formação e desempenho do profissional dessa área. Além das bases legais, o professor de Educação Infantil necessita encontrar elementos que contribuam para a construção de sua identidade profissional, também visando a qualidade de sua prática pedagógica.

É necessário que esse profissional faça com que sua atuação enquanto profissional seja reconhecida e valorizada, o professor deve estar consciente que ensinar exige comprometimento (Freire, 1996).

A pedagogia freiriana afirma que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, pois uma prática que intenciona ser crítica envolve um “(...) movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p.43).

Assim, o professor de Educação Infantil deve, antes de tudo, pensar e repensar sobre sua prática e com isso analisar quais são seus objetivos e metas, considerando suas limitações, possibilidades e, sobretudo, o contexto escolar. Para tanto, é fundamental que esse profissional busque estabelecer um bom relacionamento com outros professores, com as famílias das crianças, com demais profissionais e com a comunidade escolar, elementos estes imprescindíveis para validar e qualificar sua prática. Além disso, é imprescindível que a escola tenha uma proposta curricular consistente de modo a balizar o trabalho docente. No tópico seguinte será realizada uma reflexão sobre aspectos significativos relacionados ao currículo para a Educação Infantil.

## **2.5. QUESTÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como já abordado em tópicos anteriores, a Educação Infantil tem passado, ao longo da história, por transformações e adequações. O PNE (2001) considera que a Educação Infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível intelectual das pessoas. Por isso, de acordo com Oliveira (2010), mudanças significativas têm ocorrido na forma como hoje se compreende a função social, política desse nível de ensino. Nesse sentido, a autora traz a

seguinte afirmação: “Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias” (Oliveira, 2010, p.01).

Uma vez que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica (pois antes não fazia), ela precisou ser normatizada. O Governo Federal, em 2009, por meio do Ministério da Educação, criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que foram organizadas após debate de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários os quais expuseram suas opiniões e desejos sobre a Educação Infantil. Essas diretrizes destacaram a necessidade de organizar ações educativas com qualidade, estando articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos.

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEI (2010), estabelecem as questões curriculares vinculadas à Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p.01)

Para Nascimento (2007), o currículo não pode ser visto como uma lista de objetivos e conteúdos a serem atingidos. Deve ser algo vivo e dinâmico e estar relacionado a todas as ações que envolvem as crianças no dia a dia das escolas, não apenas quando os professores consideram que as crianças estejam aprendendo. A autora também se refere aos espaços que as crianças precisam ter para conviverem entre si sem a mediação direta do professor e aos espaços de aprendizagem que necessitam de interação com os adultos:

Considerando que cada criança é única, nosso desafio está em desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, interesses e as hipóteses que levantam para a solução de problemas. Essa escuta e olhar sensíveis revelam as aprendizagens que não estão somente nos livros, mas as aprendizagens que são frutos das interações com o meio, que passam pelo desejo e pela superação de desafios, que partem tanto do mundo exterior como da vontade íntima da criança de ultrapassar seus limites. Assim, para a elaboração desses documentos devemos ter em mente a realidade sociocultural e os desejos das crianças e de suas famílias. (Nascimento, 2007, p.16)

As diretrizes colocam a criança no centro do planejamento curricular das creches e pré-escolas, tendo como objetivo articular-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reunir princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009). Nesse documento também são observadas a legislação estadual e municipal relativas ao tema, bem como as normas do respectivo sistema de ensino.

A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas que são estabelecimentos educacionais públicos ou privados criados com o intuito de educar e cuidar de crianças de 0 a 05 anos, durante o dia em período integral ou parcial. Essas instituições são reguladas e supervisionadas por órgãos competentes do sistema de ensino e estão sujeitas ao controle social, considerando-se que é dever do Estado a oferta da educação gratuita e de qualidade. Brasil (2009) pontua que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (p.04)

Sabendo-se que a criança é uma pessoa, um sujeito histórico e de direitos, de acordo com o artigo 4.º da Resolução n.º 5 de 17 de dezembro de 2009, lhes são oferecidas “(...) as propostas pedagógicas da Educação Infantil que as consideram como o centro do planejamento curricular” (Brasil, 2009, p.01), pois ali, por meio das interações, das relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e estabelecem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Entender que as crianças são uma “tábula rasa” ou determinar que elas são pessoas que não produzem cultura vai de encontro aos princípios e objetivos definidos pelas DCNEI (2010) que afirma, em seu Art. 3, que:



O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de

modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p.01)

Observa-se que o currículo é uma estrutura pré-organizada na qual devem estar previstas atividades não apenas de interesse da criança, mas que promovam o seu desenvolvimento integral. A proposta pedagógica estabelecida em conformidade com a exigência legal deve observar as potencialidades da criança como um indivíduo que possui história e também direitos em que se deve assegurar sua integridade.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (Brasil, 2010, p.12)

A noção de político, nesse sentido, refere-se à mudança, construção social, cidadania. Não se deve confundir o que é político e o que é partidário. A educação é um ato político que transforma, faz com que o aluno pense, repense, reflita, construa e reconstrua cada vez mais seus conceitos, suas aprendizagens e sua identidade. A proposta pedagógica para a Educação Infantil deve ter em mente promover o pensar, o refletir, o construir, na medida em que projeto político pedagógico tem essa conotação:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.01)

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Os *princípios éticos* referem-se à autonomia, responsabilidade, solidariedade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os *princípios políticos* são os que dizem respeito aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Nos *princípios estéticos* são enfatizadas a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010). Esses princípios formam um conjunto de preceitos de concepção de ser humano, os quais devem ser colocados na prática pedagógica durante toda a educação.

De acordo com as DCNEI (2010) essas propostas devem garantir que haja condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. Além de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias devem possibilitar a convivência entre crianças e adultos para ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. É objetivo das Diretrizes promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais e construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (Oliveira, 2010, p.05)

É possível perceber, portanto, que o conceito de infância tem modificado ao longo da história. Hoje ele está próximo ao que compreende essa fase como um momento crucial para a construção e desenvolvimento integral do sujeito. Mesmo a criança sendo considerada um sujeito de direito com garantias legais que asseguram sua educação, segurança e o direito de brincar, tais garantias precisam estar presentes no “chão da escola” como diz Paulo Freire.

### 3. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Atividades lúdicas são importantes ferramentas para o desenvolvimento infantil e acompanham o percurso da civilização humana desde seus primórdios (Sommerhalder & Alves, 2011, p.11). Para Oliveira e Gomes (2008, p.115): “(...) a atividade lúdica proporciona um encantamento em crianças, em adolescentes e em adultos”.

De acordo com Chateau (1987), o ato de brincar faz parte da natureza humana, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos. Quando brincam, as crianças se realizam plenamente, entregando-se por inteiro ao jogo, sendo essa uma atividade inerente ao ser humano.

Daí a necessidade de se valorizar o lúdico na vida da criança, por entender que as brincadeiras fazem parte da cultura infantil. De acordo com Kramer (2006), as experiências são promotoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, por essa razão, devem ser oferecido às crianças regularmente, favorecendo novas descobertas. Assim elas terão facilidade para a comunicação nas suas diferentes formas de expressão como música, artes, teatro, dança e movimento além da língua falada e escrita.

#### 3.1 ATIVIDADES LÚDICAS: REVISITANDO UM CONCEITO

Conforme asseveram Ferreira *et al.* (2016), a ludicidade é um tema que tem conquistado espaço no panorama nacional, por ser o brinquedo a essência da infância e cujo uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Chateau (1987) afirma que o significado de atividade lúdica na vida da criança é quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências e realização simbólica de desejos.

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que quer dizer “jogo”. Desde a época dos filósofos gregos esse recurso é utilizado para ajudar os aprendizes, sendo que em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e, por consequência, vão aumentando de importância, de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as

mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos (Velasco, 1996).

Para Almeida (1994): “se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo”. O autor ainda afirma que: “(...) o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo”. Logo, as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Segundo relata Oliveira (2007), o pensar sobre a brincadeira no cotidiano infantil teve início com Fröebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como primeiro recurso para a aprendizagem, além de uma diversão e modo de criar representações do mundo concreto para entendê-lo e muitas vezes suportá-lo. Fröebel elaborou canções e jogos criando sensações, emoções e brinquedos pedagógicos incentivando atividades manuais que despertavam atividades mentais. Sobre isso, Kishimoto (2003) observa que:

Todos os jogos froebelianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (p.102)

Conforme Oliveira (2016, p.05), “(...) a ludicidade nos estimula no sentido de desenvolvermos diferentes habilidades nos campos da expressão (oral, corporal, etc.) e da criatividade”. Por sua vez, Nascimento *et al* (2009) afirmam que, se é por meio da apropriação que se dá o desenvolvimento cultural do homem (premissa da teoria histórico-cultural), o jogo adquire um papel fundamental na teoria do desenvolvimento infantil. Os autores também defendem que a criança, ao jogar, desenvolve a imaginação. Leontiev (1988, p.120), ao distinguir a atividade lúdica entre os animais e as crianças, afirma que: “(...) a brincadeira na criança não é instintiva, mas precisamente humana, trata-se de uma atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Já conforme Wajskop (1995b apud Blanco, 2007, p.62): “A brincadeira deve ser entendida como atividade social específica e fundamental para a garantia de interações e na construção de conhecimentos da realidade pelas crianças”.

É necessário, entretanto, compreender a diferença entre jogos e brincadeiras. Os jogos têm como objetivo incentivar a competitividade, o respeito às regras e, por vezes, é necessário ao jogador ter domínio de cálculos matemáticos ou estratégias. Já as brincadeiras buscam possibilitar que a criança entre em contato com seu mundo imaginário. Isso pode ajudá-la a lidar e/ou compreender melhor a realidade, ou seja, através do exercício da imaginação ela pode elaborar questões internas ou mesmo relacionadas com sua realidade.

É pela brincadeira que a criança aprende novos conteúdos, desenvolve habilidades, constrói noção de limites e começa a compreender os inúmeros papéis na sociedade. No ato de brincar, elas estão em contato com os outros, conquistando e adquirindo confiança em suas habilidades e usando a imaginação.

Para Huizinga (2005), o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida essencial ao raciocínio (*Homo sapiens*). Então a denominação *Homo ludens* quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil significam oportunidade para que, de forma lúdica, e ao mesmo tempo educativa, a criança possa assimilar regras de convivência, bem como desenvolver a imaginação e criatividade. Huizinga (2005) define o homem não como “*Homo sapiens*”, mas sim como “*Homo ludens*”, considerando que o jogo como toda e qualquer atividade humana, corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana.

O ato de brincar, como toda ação humana, existe através da interação de vários fatores que em determinados momentos históricos são modificados pela própria ação dos indivíduos. Kishimoto (1994) afirma que:

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta. (p.19)

Na visão de Niles & Socha (2014), brincar pode representar ação, divertimento, imitação, faz de conta, expressão livre. As autoras complementam que quando a criança brinca, ela demonstra ser mais madura do que ela é, pois entra no mundo adulto e lida com diversos temas de forma simbólica. Assim:

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade. (Niles & Socha, 2014. p. 84)

Dessa forma, o mundo lúdico fornece à criança um estímulo para brincar e resgata a alegria de poder experimentar, descobrir e criar espontaneamente. Jogos e brincadeiras sempre tiveram um papel importante na educação. Piaget (1977) analisou e estabeleceu relações entre o jogo e o funcionamento intelectual. Oliveira (2007) ensina que, segundo os estudos piagetianos, existem 03 tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação por ele proposta:

- *Jogos de exercício*: são praticados desde o nascimento até a aquisição da linguagem e têm como finalidade o próprio prazer do funcionamento.
- *Jogos simbólicos*: caracterizam a fase que compreende desde a aquisição da linguagem até, aproximadamente, sete anos. Nessa fase, a criança começa a representar o que vivenciou em sua realidade através da evocação de símbolos. Através desse tipo de jogo, a criança tem o prazer de se sujeitar à realidade e ainda fazer compensações, realizar desejos e superar conflitos.
- *Jogos de regras*: são praticados a partir dos sete anos de idade. A regra é o elemento principal desse tipo de jogo que surge da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para os desenvolvimentos morais, cognitivos, sociais, políticos e emocionais. (p.08)

Conforme Vygotsky (1989) é através do brincar que a criança satisfaz as suas necessidades psíquicas e se estrutura na medida em que ocorrem transformações em sua consciência:

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço da madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (p.111)

Brougère (1998, p.17) define que “os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo”. O RCNEI (1998) preceitua que o ato de brincar permite às crianças exercerem sua capacidade de criar através da riqueza e diversidade das experiências que são oferecidas nas instituições, sejam elas mais

voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

O referido documento afirma também que “(...) a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica” (Brasil, 1998, p.27). Com as brincadeiras a criança se apropria de elementos da realidade e assim ela atribui novos significados, articulando imaginação e imitação da realidade.

### **3.2. O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS PERSPECTIVAS**

Brincadeiras fazem parte do dia a dia das crianças, pois estas relacionam seus interesses quando interagem com o mundo desconhecido dos adultos através de representações simbólicas. Com isso elas exercitam sua mente e se desenvolvem em outras áreas. Mas, para tanto, não pode haver impedimento, pois a brincadeira pela brincadeira permite a reflexão, e isso possibilita que elas organizem, construam e desconstruam o mundo à sua maneira, além de possibilitar que expressem fantasias, medos, desejos e outros tipos de emoções e conhecimentos que vão se incorporando às suas vidas. É o que nos esclarece Antunes (2003):

Jogos bem organizados ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial. Nesse sentido, toda essência do jogo se sintetiza em regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo. Jogar é plenamente viver. (p.11)

Antunes (2003) explica ainda que a tarefa de uma boa educação propicia, pelo viés das brincadeiras, o afeto e a sociabilidade, de modo que a criança, de maneira saudável, se distancia de possíveis torturas psíquicas e/ou neuroses.

A hora da brincadeira é o momento mais importante para a criança, pois em todas as culturas e períodos históricos ela brinca. Na escola, essa é uma ocasião que deve ser planejada, não apenas para cobrir uma lacuna deficiente no plano de aula da professora, nem que ela tenha tempo de descansar ou arrumar a sala de aula.

Ao contrário, a brincadeira é um valioso recurso que pode e deve ser usado pela professora, pois é uma oportunidade valiosa para a criança aprender a conviver com pessoas

muito diferentes entre si; de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autônoma; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade:

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente à criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega às atividades lúdicas. (Sommerhalder & Alves, 2011, p.12)

É importante, contudo, que o professor, ao planejar sua aula e as atividades lúdicas, tenha em mente o nível de desenvolvimento das crianças, para que assim as atividades possam ter sentido dentro de seu contexto e seu desenvolvimento psicofísico. Nesse sentido, é fundamental que o profissional conheça as diversas abordagens sobre o desenvolvimento humano, a exemplo da abordagem psicogenética de Jean Piaget, abordada no tópico seguinte.

### **3.3.A Abordagem Psicogenética de Jean Piaget**

Para Leal (2011), é possível considerar o lúdico como uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizado em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem. Por meio da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade.

Jean Piaget esclarece que a pessoa, ao longo de sua existência, passa por diversas fases de desenvolvimento o qual ocorre através do equilíbrio entre a assimilação e acomodação que surgem através da interação entre o ser humano e o meio permitindo a adaptação. Isso se dá por meio dos dados exteriores pelos quais a pessoa modifica e incorpora novos dados à estrutura já existente. A modificação é a acomodação, ou seja, o conhecimento que chega à pessoa do exterior sempre vai sofrer alguma alteração por parte do indivíduo que está aprendendo e por elementos que já havia aprendido antes.

De acordo com Becker (2012), Piaget estudou o conhecimento do recém-nascido que age assimilando algum elemento do meio físico ou social. Esse conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Daí a necessidade de refazer os instrumentos de assimilação em função da novidade. Tal ação de refazer é denominada acomodação e traz o equilíbrio sobre o sujeito, permitindo que cada assimilação nova seja diferente das anteriores.

Esse equilíbrio é o que o sujeito constrói, daí o surgimento do termo Construtivismo.

Segundo Piaget (1986), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar, para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. Leal (2011, p.11), por sua vez, esclarece que: “(...) o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade”.

A autora ainda assinala que as atividades lúdicas permitem a criança formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele vai se socializar com as demais crianças.

O brincar auxilia a formação da personalidade saudável da criança, favorecendo a sociabilidade e criatividade, ajudando-a, inclusive, a identificar, controlar e canalizar impulsos provenientes de fantasias agressivas para atividades mais adaptadas. Por fim, o brincar da criança combina corpo e signo numa inserção gradual e progressiva no universo histórico-cultural, que contém regras sociais e morais que a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si, ao outro e à liberdade, desenvolvendo o indivíduo nos aspectos emocionais, intelectuais e cognitivos. (Vergnhanini, 2011, p.70)

Nas suas pesquisas, Piaget formulou os estágios de desenvolvimento da pessoa humana: o primeiro é o *Sensório-motor*, que se inicia no nascimento e vai até os 02 anos; o estágio *Pré-operacional* situa-se entre os 02 e 07/08 anos; o estágio das *Operações Concretas* que se situa entre os 07/08 e 11/12 anos e o estágio das *Operações Formais* que surge a partir dos 11 anos. Vergnhanini (2011, p.15) observa que: “Cada estágio é constituído, portanto, pelas estruturas que o caracteriza, uma forma peculiar de equilíbrio, implicando a evolução mental, no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa e complexa”.

No estágio *sensório-motor*, que ocorre do nascimento aos 02 anos, a criança não constrói representações simbólicas do mundo, vez que nessa fase ela possui percepção sensorial e de suas ações motoras, ou seja, a criança ainda não raciocina, por exemplo, se algum objeto está ausente dela. Quando ela passa a raciocinar percebe que pode querer e desejar o objeto ausente dela.

De acordo com Palangana (2001), no estágio *pré-operacional*, que ocorre dos dois aos sete anos, a principal conquista consiste na capacidade simbólica, pela qual a criança passa a distinguir o significante (palavras, símbolos) do significado (objetos). Mas, nesse período, ela ainda não consegue refazer seu pensamento, o que indica certa rigidez em seu raciocínio.

Outra característica nuclear desse período de desenvolvimento cognitivo constitui o que foi denominado por Piaget de “conduta egocêntrica” ou “autocentrada”. De acordo com essa característica, a criança vê o mundo simplesmente a partir de sua própria perspectiva e, conseqüentemente, tem dificuldade de enxergar o mundo por meio da perspectiva da outra pessoa.

Sobre a fase das *operações concretas*, que ocorre durante os 07 e 12 anos, Palangana (2001) esclarece:

O estágio das operações concretas é assim denominado porque a criança não consegue trabalhar com proposições, ou seja, enunciados verbais. Dessa maneira, os procedimentos cognitivos não envolvem a possibilidade de lógica independente da ação. As ações empreendidas pela criança são no sentido de organizar o que está imediatamente presente, encontrando-se, pois, presa a realidade concreta. (p.26)

A autora afirma também que nesse período a criança se socializa mais e compreende o pensamento alheio, tendo a possibilidade de ser compreendida quando apresenta os seus pensamentos.

A fase das operações formais (a partir dos 12 anos), o adolescente passa a distinguir o “real” e o “possível”. Nesse estágio ele já raciocina a respeito do mundo, avaliando possibilidades que contrariam sua experiência perceptiva.

Se, no estágio pré-operatório e de operações concretas, a criança pensa principalmente sobre o mundo através de raciocínios indutivos, no estágio de operações formais o adolescente passa a ter a habilidade de pensar por meio de raciocínios dedutivos, relacionando quaisquer elementos, ampliando a capacidade de raciocinar através dos processos de assimilação e acomodação. Dessa forma, o jovem cria lógicas, além das que existem, e passa a realizar processos antes não executados, tais como relações de implicação, disjunção, exclusão, incompatibilidade e implicações recíprocas, assim desenvolvendo também o raciocínio proposicional, passando a elaborar hipóteses e apresentando o “espírito experimental” (Palangana, 2001). Segundo Kishimoto (1996), nessa fase:



(...) é considerado que a criança aprenda de modo intuitivo, em processo interativo adquire noções espontâneas, envolvendo o ser humano com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. O brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (p.36)

A partir de Kishimoto (1996) e segundo as etapas de desenvolvimento especificadas por Jean Piaget, as atividades lúdicas são importantes ferramentas pelas quais a criança constrói seu próprio conhecimento, através da interação com os outros e com o mundo dos objetos e das fantasias. Nesse sentido, a escola também pode e deve proporcionar esse ambiente lúdico, não apenas como entretenimento, mas usando brincadeiras e jogos como recurso pedagógico.

### **3.3.1. A Função Social do Brincar**

De acordo com o RCNEI (1998):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido. (p.27)

Brincar faz parte do universo infantil, pois a criança descobre o mundo, estabelece comunicação e se inserem no contexto social. Segundo Kishimoto (2011), brincar é um mergulho no lúdico, ou até mesmo no lúdico em ação, visto que, no ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, ao tempo em que se insere neste mundo, desenvolvendo de forma espontânea e lúdica suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Brincadeiras são importantes para o aprendizado, pois, conforme esclarece Brougère (1997), na função do brinquedo está inclusa a dimensão simbólica imposta a ele, ou seja, é a imagem que definirá a função e o significado que aquele determinado brinquedo terá. No entanto, por se tratar de imaginário da criança, a função do brinquedo pode levar a novos valores, dependendo da fantasia da criança. Por isso, o autor distingue brinquedos e jogos.

Para Brougère (1997), o jogo é uma atividade lúdica que possui regras, objetivos, sendo que a forma de brincar (jogar) já está estabelecida, o caminho já está definido com regras e movimentos, não podendo sofrer quase nenhuma variação. O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: “trata-se, antes de tudo, de um objetivo que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (Brougère, 1997, p.13). Pacheco (1998) explica que os jogos simbólicos são como:

(...) fases transitórias de pensamento mágico e onipotente que levam a criança, por

meio de repetições dos próprios atos ou jogos, a um pleno domínio de situações de medo, vivendo e convivendo simultaneamente com o real e o fantástico, ajudando a elaborar conflitos e angústias pelo uso dialético de perda e reparação. (Pacheco, 1998, pp.33-34)

Pacheco (1998) acrescenta que, por meios dessa magia, a criança organiza as perdas e materializa desejos. Pelo viés da ludicidade, a criança compartilha da vida animal, se liberta da gravidade, torna-se invisível e conduz o mundo imaginário por meio de sua onipotência, realizando desejos e necessidades.

A criança, enquanto brinca, representa um objeto, situação ou fato e está consciente dessa representação, mas ao mesmo tempo está inconsciente de que esteja representando algo que lhe escapa por estar fora do campo de sua consciência no momento. Ela fica envolvida com o seu fazer e transfere para a ação seu sentimento e emoção. Ela também ordena o mundo à sua volta quando brinca e joga, assimilando experiências e informações e incorporando atividades e valores (Hutim, 2010).

O ato de brincar vai além da prática de passar o tempo ou recrear. De acordo com Oliveira (2000), esse ato caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança possui para se comunicar com o mundo e consigo mesma:

O desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (p.67)

Para o RCNEI (1998), é durante as brincadeiras que as crianças conseguem transformar os conhecimentos que já possuem. Esse documento ainda afirma que:

Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. (RCNEI, 1998, p.27)



A brincadeira também contribui para o equilíbrio afetivo da criança e auxilia no processo de apropriação dos signos sociais. Ela também favorece a criação de situações específicas para que promova uma transformação da consciência infantil, por exigir da criança formas

mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso se dá porque as características da brincadeira demandam de comunicação interpessoal que envolve sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes, fazendo com que seu enredo seja sempre imprevisível (Hutim, 2010). Por isso o RCNEI (1998) reconhece que:

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (p.27)

Ainda, conforme descrevem o RCNEI (1998), o ato de brincar possui várias categorias de experiências que são diferenciadas por meio do material ou recurso. Incluem-se nessas categorias:

O movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (RCNEI, 1998, p.28)

Estes conjuntos de conhecimentos e experiências podem ser agrupados em três modalidades básicas: *brincar de faz de conta* ou com papéis considerados como atividades fundamentais da qual se originam todas as outras; *brincar com materiais de construção* e *brincar com regras*.

O lúdico na Educação Infantil favorece o aprendizado das crianças, pois elas desenvolvem diversas capacidades, a saber: a atenção, imitação, memória, imaginação. O brincar também faz a criança amadurecer algumas capacidades de socialização, interação além de noções de regras e papéis sociais.



O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressividade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a realização simbólica dos desejos, a repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros. (Nallin, 2005, p.11)

Por meio dos jogos e das brincadeiras ocorre a descoberta de si mesmo e do outro, portanto, há um aprendizado constante. “No ato de brincar a criança está livre para criar e é através da criatividade que o indivíduo descobre seu eu” (Alves, 1995, p. 42).

O lúdico permite o estudo da relação da criança com o mundo externo. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

No entendimento de Sommerhalder & Alves (2011), o jogo é a reprodução da cultura e representa signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos de uma sociedade e de uma coletividade. O ser humano inventa, cria, transforma e reproduz jogos e brincadeiras, mas também é inventado, recriado e transformado por estas atividades lúdicas.

Muitos autores afirmam ainda que o jogo e as atividades lúdicas em geral são o ponto de partida para uma fantástica relação com o mundo da cultura, onde são ampliadas as experiências para outras atividades como esporte, dança, luta, ginástica, teatro, etc.

Dessa forma, jogos e brincadeiras livres e/ou dirigidas devem fazer parte do dia a dia das aulas na Educação Infantil e são instrumentos muito importantes para que as crianças se relacionem umas com as outras e possam expressar diferentes sentimentos podendo, gradativamente, aceitar a existência do outro.

As atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de aspectos importantes da vida infantil, como estabelecer vínculos afetivos, diálogo e troca de experiências. Portanto, é responsabilidade da escola garantir o direito da criança de brincar e de aprender, utilizando situações lúdicas de modo que possa envolver sentimentos e emoções.

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver como diz a canção... como se fosse brincadeira de roda (...). (Marcelino & Nelson, 1996, p.38)

Conforme Vygotsky (2007), o brinquedo é parte integrante da vida da criança. Quando a criança brinca, ela organiza o pensamento, faz uso da linguagem e da criatividade. Por exemplo, ela transforma uma mistura de areia com água em um pão imaginário e, conseqüentemente, se torna um padeiro, os papéis picados se transformam em cédulas para o pagamento do pão. Um papel dobrado pode se tornar um aviãozinho, um cabo de vassoura se

transforma em um cavalinho e assim sucessivamente. Forma-se uma nova relação entre o que a criança enxerga, isto é, sua percepção visual, e o que a criança pensa, o significado que aquela ação e aquele objeto têm para ela naquele momento (Kramer, 2000).

### **3.3.2. A Abordagem Sócio Histórica do Jogo**

Como já explanado, as brincadeiras são diferentes dos jogos, pois a primeira permite a livre imaginação e os jogos já possuem regras estabelecidas, o caminho já está definido. Para Brougère (2010):

Aquilo que é chamado de jogos (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: Trata-se de regras para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de construção. Mesmo que para esses objetos a imagem seja essencial e ela o é cada vez mais, a função justifica na sua própria existência, como suporte de um jogo potencial. (p.13)

Na Idade Moderna foi lançado um novo olhar sobre a criança, a qual, na Idade Média, era considerada um adulto em miniatura. De acordo com Oliveira (2007), Fröebel (1782-1852) preparou canções e jogos para desenvolver sensações, emoções e brinquedos pedagógicos ressaltando a importância do valor da atividade manual e criou uma proposta educacional que sugere atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental.

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1993 apud Sommerhalder & Alves, 2011), os jardins de infância apareceram como instituições que deveriam desenvolver a pedagogia frobeliana baseada no uso dos jogos, cabendo ao jardim de infância enfatizar o valor do jogo para Educação Infantil em contraposição a uma educação tradicional e rígida em que era castrada a possibilidade de brincar.

Sobre o início das instituições brasileiras a receber crianças, Sommerhalder & Alves (2011) afirmam que nos fins do século XIX (época que surgiram os primeiros jardins de infância no Brasil):

Nas instituições assistencialistas como creches e asilos de crianças, mantidas por entidades filantrópicas e religiosas, o ato de brincar era negado, pois não se harmonizava com a natureza da criança asilada ou frequentadora da escola de tempo

integral, uma vez que emergia a imagem da criança má que precisava ser domesticada, disciplinada para não cair em desvios de conduta. (SOMMERHALDER & ALVES, 2011, p.46)

Os autores ainda afirmam que os jardins de infância continuaram incorporando às práticas pedagógicas das propostas froebelianas que estavam centradas nas crianças onde eram utilizados materiais concretos nas atividades lúdicas.

Segundo Sommerhalder & Alves (2011), a presença do jogo nas escolas nem sempre eram bem vista, pois os pais questionavam que escola não era lugar de brincar e sim de estudar, dando a ideia de que o ato de brincar tinha caráter de futilidade. No entanto, os discursos escolanovistas demonstraram a importância de utilizar jogos e brincadeiras nas atividades pedagógicas. “Fröebele os escolanovistas contribuíram muito para a superação de uma concepção tradicional de ensino, sendo porta-vozes de uma nova concepção de criança, respeitada e compreendida como ser ativo” (Sommerhalder & Alves, 2011, p.49).

Para Huizinga (2005), o jogo é uma realidade original, uma das noções mais primitivas e enraizadas na realidade humana. É possível perceber esta prática inclusive entre os animais. Sendo que o jogo nasce a partir de aspectos da cultura.

Quando Vygotsky (1984) defende as interações sociais das crianças como meio de acessar informações, o jogo se torna uma peça fundamental no desenvolvimento cognitivo já que, além das regras, permite a interação e o respeito ao outro.

Conforme menção realizada anteriormente, Piaget (1977 apud Oliveira, 2007) também considera e estabelece afinidades entre o jogo e o funcionamento intelectual.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo, além de ser um elemento pedagógico na educação, complementa o conhecimento do indivíduo. O jogo, para Kishimoto (2003, p. 16), pode ser visto como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto”.

Para Piaget (1998), o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade. Observa-se, desta forma, que é uma atividade social, com contexto cultural e social onde o ato de imaginar, fantasiar a realidade resulta em novas interpretações em que a criança poderá se expressar e agir, construindo novas relações sociais.

Constance Kamii e Devries (1991 apud Oliveira, 2007) assinalam que o jogo é um recurso muito importante no desenvolvimento da autonomia das crianças, fazendo-as se sentirem mais responsáveis durante o ato de brincar.

Complementando sobre a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças, Rizzi & Haydt (1987, p.15) afirmam que: “Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências transformando o real de acordo com seus desejos e interesses”. Por isso, pode-se afirmar que por meio do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade e sua identidade.

O século XX se distingue pelo estudo científico da criança associado à análise das condições de vida infantil em sua sociedade. Nesse sentido, dentro da visão da psicologia e pedagogia foi criado o Movimento da Escola Nova, no qual foram valorizadas as atividades das crianças associadas ao ato de experimentar, pensar e julgar indo contra as ideias de que o aluno deve apenas receber passivamente os conteúdos. Surgem estudiosos da infância como Montessori, Vygostsky, Piaget, Freinet entre outros que trouxeram para a Educação Infantil, novos paradigmas e desafios, mudando o rumo do ensino infantil.

Para Kishimoto (1996), a infância se dá através da associação das crianças através de brincadeiras e brinquedos. Estes são suportes na relação íntima com a criança e implicam na ausência de um sistema de regras que organize sua utilização. Para Brougère (2010), a relação do brinquedo com a sua imagem facilita a dimensão simbólica atribuída a ele, ou seja, a imagem representa a função e o significado que ele terá, além de despertar o imaginário da criança, o brinquedo permite a aquisição de novos valores, conforme a imaginação.

### **3.3.3. O Olhar da Neurociência sobre o Brincar**

Mieto (2009), em pesquisas sobre Neurociência, admite que os avanços e descobertas da neurociência no processo ensino aprendizagem têm trazido uma revolução. Segundo a autora, a Neurociência da aprendizagem é o estudo de como o cérebro aprende e como as redes neurais são constituídas e situadas no momento da aprendizagem e como os estímulos chegam ao cérebro, como as memórias se consolidam e de como temos acesso a essas informações armazenadas. De acordo com Marques (2016):

Neurociência é a área que se ocupa em estudar o sistema nervoso, visando desvendar seu funcionamento, estrutura, desenvolvimento e eventuais alterações que sofra.

Portanto, o objeto de estudo dessa ciência é complexo, sendo constituído por três elementos: o *cérebro*, a *medula espinhal* e os *nervos periféricos*. Ele é responsável por coordenar todas as atividades do nosso corpo, e é de extrema importância para o seu funcionamento como um todo, tanto nas atividades voluntárias, quanto as involuntárias. (s/p)

Nogaro *et al.* (2015) afirmam que foi desenvolvido um estudo em 2011 por um grupo de pesquisadores da área da neurociência sob a orientação da Academia Brasileira de Ciências, com a finalidade de levar estes conhecimentos para a educação, fazendo com que professores e gestores pudessem entender como se dá o conhecimento e como o cérebro atua com as novas aprendizagens, facilitando o trabalho pedagógico.

Por isso, os autores afirmaram que “Com uma bagagem teórica maior sobre como o cérebro funciona e como as pessoas aprendem, o professor vai ter mais clareza e lucidez sobre a forma mais adequada de auxiliar os estudantes” (NOGARO *et al.*, 2015, p.288).

Um passo importante no processo ensino aprendizagem, conforme esclarecem Silva & Guimarães foi que:

Os estudos e descobertas da Neurociência para a prática em sala de aula têm se revelado de extrema importância, e nosso estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para a Pedagogia, tentando buscar suas correspondências e relações com a aprendizagem. (Silva & Guimarães, 2017, p.136)

Nogaro *et al.* (2015) também defendem que os estímulos adequados são fundamentais e devem ser feitos, através de atividades e brincadeiras lúdicas e prazerosas, desde os primeiros anos de vida da criança. Com isso o cérebro estabelece novas conexões e novas adaptações às situações, processo esse que ocorrerá durante toda a vida.

As crianças na Educação Infantil, segundo eles: “(...) estão na idade em que, comprovadamente, seu desenvolvimento cerebral é mais intenso, portanto, eis a importância da qualidade das experiências e vivências lúdicas nesta etapa” (Nogaro *et al.*, 2015, p.289). E, de acordo, com Camargo (2012, p.01), é: “(...) na primeira infância, até os 6 anos que a mente abre mais portas para o aprendizado - o que faz da Educação Infantil uma etapa fundamental da escolaridade”.

Para Ribeiro (2013) alguns estudos recomendam a prática de certos jogos, pois estes podem reverter *déficits* de aprendizagem característicos de alguns transtornos como a dislexia, e até mesmo acarretar a transferência de habilidades entre domínios cognitivos distintos.

Isto se dá porque, conforme explica Mieto (2009), os processos neurais na educação e na aprendizagem são redes que se estabelecem e neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. A aprendizagem, segundo a autora, nada mais é do que o complexo processo em que o cérebro reage aos estímulos do ambiente e ativa essas sinapses, e a cada novo estímulo, a cada repetição de um comportamento a ser consolidado ele reproduza mais informações com estas sinapses e isso gera conhecimento.

Podemos compreender, desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará consequentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral, de forma positiva e permanente, com resultados extremamente satisfatórios (Mieto, 2009, p.01).

Educadores e gestores, segundo a visão de Nogaro et al. (2015, p.290) precisam estar cientes que: “(...) a primeira infância é a fase da vida da criança onde sua sensibilidade aos estímulos é maior e seu cérebro está mais receptivo, flexível e com maior capacidade de adaptar-se às mudanças e novidades”.

Conforme Bartoszeck (2013, p.11): “(...) cores, movimentos, sons e afetividade são estímulos sensoriais básicos na primeira infância (01 a 03 anos)”. Os fatores listados pelo autor podem ser trabalhados na Educação Infantil através de diferentes brincadeiras, que propiciem o contato da criança com os mais diferentes objetos, texturas, formas, fazendo com que ela ative seus sentidos pelo lúdico e enriqueça seu universo de possibilidades, de saberes e experiências.

Desta forma, o grande desafio dos educadores é viabilizar uma aula que 'facilite' esse disparo neural, as sinapses e o funcionamento desses sistemas, sem que necessariamente o professor tenha que saber se a melhor forma de seu aluno lidar com os objetos externos é: auditiva, visual ou tátil. Quando ciente da modalidade de aprendizagem do seu aluno, (e isso não está longe de termos na formação de nossos educadores) o professor saberá quais estratégias mais adequadas utilizar e certamente fará uso desse grande e inigualável meio facilitador no processo ensino-aprendizagem. (Mieto, 2009, p.01)

Nesse percurso, Mieto (2009, p.02) sugere para que as aulas sejam enriquecidas com recursos dinâmicos que possa promover o estímulo no aprendizado o uso de:

- *Regras* - Ambientes harmoniosos em sala de onde todos possam se sentir responsáveis pelo espaço de aprendizagem.

- *Materiais diversos* - para explorar todos os sentidos: *Visual*: mural, cartazes coloridos, filmes, livros, filmes educativos; *Tátil*: material concreto e objetos de sucata planejados; *Auditivo*: música e bandinhas feitas com material de sucata, sempre com o conteúdo inserido nelas.
- *Locais agradáveis* - "cantinho da leitura" é fundamental na sala de aula na ausência de uma biblioteca. Relaxar após o trabalho prazeroso significa dar tempo para o cérebro "escanear" todo o conteúdo que vai ser assimilado, ativar o hipocampo (região responsável pelas memórias) e consolidar o que se aprendeu.
- *Rotinas* - realizar trabalhos individuais, em dupla e em grupo. (Rotinas estabelecidas reforçam comportamentos assertivos e organização.). O trabalho em equipe é extremamente prazeroso, ativa as regiões límbicas (responsáveis pelas emoções) e como sabemos que o aprender está ligado à emoção, a consolidação do conteúdo se faz de maneira mais efetiva (hipocampo).
- *Trabalhar o mesmo conteúdo de várias formas* - pois possibilita todos vivenciarem a aprendizagem de acordo com suas possibilidades neurais.
- *Flexibilidade em sala de aula* - pois permite uma aprendizagem mais dinâmica e melhor percebida por todos os alunos.

Com isso, Mieto (2009) afirma que a neurociência é uma grande aliada do professor na identificação do ser único, pensante, atuante que aprende de maneira única e especial, explorando os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção. Dessa forma, o professor passa a tomar posse dessas novas e fascinantes informações sobre a aprendizagem que é fundamental para uma pedagogia contemporânea que a cada dia necessita compreender os processos de ensino aprendizagem e também ações pedagógicas inovadoras.

Guerra (2011) explica que a aprendizagem requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras que dependem do cérebro. A autora explica que o Sistema Nervoso (SN) recebe e processa os estímulos ambientais e elabora respostas adaptativas que garantem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie.

No ambiente escolar e aluno aprende o que é significativo e relevante para seu contexto atual. As estratégias pedagógicas empregadas por professores no processo ensino aprendizagem são estímulos que lançam a reorganização do SN em desenvolvimento, resultando em mudanças comportamentais. "Se os comportamentos dependem do cérebro, a aquisição de novos comportamentos também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. E, portanto, o cérebro é o órgão da aprendizagem" (Guerra, 2011, p.02).

O cérebro, segundo a autora, funciona com a intenção ajudar a pessoa a resolver os problemas e se adaptar melhor ao ambiente. Nesse caso, o aluno vai ficar mais motivado com assuntos e conteúdos relacionados à vida dele. É dessa forma que a mediação do professor se

torna ainda mais importante e por essa razão o professor deve descobrir uma forma de levar o aluno a compreender o que está sendo ensinado e dar significado à sua vida.

De acordo com Silva (2018, p.05): “A neurociência contribui de forma significativa para o conhecimento da atividade mental da criança”. A autora também afirma que a aprendizagem na Educação Infantil vai além de conhecimentos planejados e sistematizados e que é necessário desenvolver o pensamento e a criticidade da criança.

Silva (2018, p.09) ainda argumenta que, considerando que o cérebro é o órgão da aprendizagem, a neurociência tem grande relevância, pois a aprendizagem procede diretamente da neuroplasticidade. De acordo com a autora, o cérebro possui a capacidade de reestruturar-se e reorganizar-se constantemente, por isso, a neurociência é uma proposta tão interessante para a educação.

De acordo com Relvas (2018, apud Silva, 2018), a neurociência tem relevância para a educação, pois neurocientistas já constataram que no organismo existem neurotransmissores utilizados pelas células no processo de comunicação. Dessa forma, estes estudiosos, verificaram que a criança não é uma receptora passiva. Ela também participa ativamente do seu próprio desenvolvimento. Assim é importante perceber que a criança - diferente do que se concebia, por exemplo, na Idade Média - não é uma tabua rasa nem um mero receptáculo de conhecimentos.

Neto (2018) esclarece que desde o nascimento, o desenvolvimento do cérebro já ocorreu e o máximo de neurônios que serão parte do cérebro maduro já ficam presentes nas áreas neurais apropriadas. Por exemplo, o córtex temporal (audição) e o córtex occipital (visão) já são preparados para o cérebro receber estimulação ambiental e a partir daí, estes sentidos funcionarem, ou seja, os neurônios mandam a mensagem para o cérebro a partir das conexões dadas pelo estímulo ambiental, que ocorrerá o desenvolvimento. Por isso, a neurociência é tão importante no processo de desenvolvimento da criança. O ambiente contribui de sobre maneira para o desenvolvimento da criança. Daí a necessidade de promoção de interações entre os pares. Pode se dizer que os jogos e brincadeiras são atividades que facilitam a promoção destas interações pelo seu caráter lúdico e sociável.

Nesta perspectiva, Silva (2018) enfatiza que a neurociência educacional é vinculada em pesquisa básica em neurociência, psicologia e ciência cognitiva, com tecnologia educacional e a neuroplasticidade que é o processo de ligação e seus mecanismos moleculares, neuronais e cerebrais e que ainda há muita coisa para se investigar.

A autora ressalta ainda que as questões sociais e afetivas também estão relacionadas ao processo de desenvolvimento, daí a importância da criança aprender através de situações que a faça sentir alegria e desejo, pois o desenvolvimento ocorre automaticamente, sem necessidade de forçar ou trazer algum trauma para a criança. Assim sendo, isto corrobora com nossa ideia de que as atividades lúdico-pedagógicas contribuem para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos aspectos sociais e afetivos da criança por coloca-la em contato com situações de alegria e prazer que podem e devem estar atreladas à aprendizagem.

As atividades lúdicas como jogos e brincadeiras são defendidas pela neurociência, pois está se comprovado cientificamente que elas promovem as interconexões cerebrais de maneira agradável:

Educadores e pesquisadores da educação estimulam a prática do jogo como forma de completar o desenvolvimento infantil. Pode-se assegurar que os jogos estão contraindo gradativamente uma nova extensão. Vistos sob um aspecto de integração aos currículos das escolas, deixam de ser ponderados com sendo atividades secundárias e passam a ser pedagogicamente acolhidos como parte dos conteúdos. (Silva, 2018, p.27)

Nesta mesma perspectiva, Guimarães e Silva (2017) apontam a importância da neurociência quando afirmam que seus estudos relacionados à prática em sala de aula contribuem para as relações de aprendizagem. Os autores pontuam ainda que os profissionais da área de educação devem ter um novo olhar para o ato de brincar, uma vez que ele está diretamente ligado ao desenvolvimento dos alunos, uma vez que as conexões neurais são estimuladas através das brincadeiras e jogos tornando “as novas informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes” Guimarães e Silva (2017, p.121).

Vale aqui ressaltar a importância da mediação do professor ou professora, neste caso, diante deste processo de desenvolvimento. É importante considerar a teoria Vygotskyana sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (outra criança). Quando o professor planeja suas aulas incluindo atividades lúdico-pedagógicas em que os estudantes necessitam exercitar a fala, ele também está promovendo o desenvolvimento da linguagem:

Sendo a linguagem mediadora do saber, ela exerce um papel de suma relevância na transformação de aprendizagem, já que é por meio dela que o professor poderá implementar suas habilidades e atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), i.e., por em prática as tarefas de ensino na região que intermedia o nível de desenvolvimento da criança e o nível de seu desenvolvimento potencial. (Guimarães e Silva, 2017, p.123)

Diante disso, o brinquedo exerce um grande papel nas atuações da ZDP, pois a partir dele é permitido que a criança possa brincar com o que já sabe fazer, com o que ainda não alcançou e com o que poderá aprender com a mediação do outro (colega ou professor). Dessa forma, ela poderá aprender e assimilar as regras da brincadeira e dos jogos, exercitando assim seu cérebro para a memorização de conceitos e procedimentos. De acordo com Metring (2014, p.49):

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensoriais, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

Considerando que durante os jogos e brincadeiras sempre há a sensação de prazer e satisfação, Guimarães e Silva (2017) trazem um necessário esclarecimento do ponto de vista científico sobre a sensação de bem-estar proporcionado pela prática de jogos e brincadeiras. Eles dizem que, segundo a neurociência, as brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado, o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio de prazer e com isso, aprimoram a plasticidade cerebral favorecendo o aprendizado.

Pensando especificamente na contribuição da Neurociência para a Educação Infantil, Nogaro, Fink e Piton (2015) trazem importantes contribuições. Os autores reconhecem que é necessário pensar em Educação Infantil além dos cuidados meramente assistencialistas e corriqueiros, pois o educador deve garantir à criança o desenvolvimento e o alcance de suas potencialidades. “Entender a função cerebral e sua plasticidade permite maiores e melhores intervenções educacionais, o que evidencia a grande contribuição da área da neurociência para refletir sobre estas questões” (Nogaro, Fink & Piton, 2015, p.280).

Kishimoto (2012, p.111) afirma que brincar é: “(...) a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional”. Nogaro, Fink e Piton (2015) corroboram com ela quando afirmam que:

Brincar é uma atividade prática na qual a criança constrói e transforma seu mundo, renegocia e redefine a realidade, faz sua reconstrução. Enquanto brinca, a criança tem a capacidade de criar laços com o meio que a cerca, com as pessoas com quem convive e interage e com todo o universo ao seu redor. (p.281)

Os primeiros seis anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento. De acordo com Ansari (2012, p.01), é necessário estudar o cérebro em funcionamento e examinar os mecanismos cerebrais e as habilidades que as crianças precisam adquirir. Nessa fase é possível explorar diferentes jogos e brincadeiras para facilitar as interconexões.

Sobre o jogo, Cavalcante (2018, p.05) explica que ele: “(...) é gerador da construção do conhecimento, não só da criança, mas também do adulto e do professor”. O jogo deve, por sua vez, criar oportunidades e chances na produção do pensamento da criança.

Quando se trabalha a socialização junto ao cérebro das crianças, promove-se um melhor desenvolvimento. Cavalcante (2018) menciona que:

O jogo sugere critérios para a escolha de uma brincadeira sendo que possa garantir a essência do jogo e seus valores experimentais, que permite a exploração e a manipulação estruturais que constrói a personalidade infantil, as relações e o lúdico. (p.11)

Compreende-se dessa forma, que a neurociência, sendo uma ciência nova que estuda o sistema nervoso central, contribuirá para que profissionais da educação entendam que existe uma biologia cerebral, uma anatomia e uma fisiologia em um cérebro que aprende.

Para além disto, ao compreender estes conceitos e sua relação com o desenvolvimento e bem-estar da criança, o professor ou professora poderá otimizar suas atividades no intuito de promover o desenvolvimento integral da criança de forma consistente, contextualizada com a cultura da infância e também prazerosa.

## 4. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA O LÚDICO

Neste capítulo buscar-se-á refletir sobre a relação entre a infância e as atividades lúdicas. Embora o termo “infância” tenha adquirido diferentes conceitos ao longo do tempo, é unânime que essa é a etapa da vida do ser humano em que há mais intensidade e fascinação, tanto nas atividades lúdicas quanto no processo de ensino aprendizagem.

Também se refletirá sobre as brincadeiras dentro de uma proposta didático-pedagógica e como os professores veem as atividades lúdicas sob essa perspectiva. Para entender como essas e outras questões acontecem nesse nível da Educação Básica, far-se-á um breve histórico do surgimento dos documentos que orientam e norteiam a Educação Infantil no Brasil.

Apresenta-se, pois, uma reflexão acerca do brincar como eixo dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), bem como as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o porquê dessas diretrizes.

### 4.1. A INFÂNCIA E O LÚDICO

A definição de infância foi se modificando ao longo dos tempos e, por isso, muitos autores afirmam que o termo pode ter um conceito tanto cultural quanto biológico. Mas é unânime entre os estudiosos desse tema que a infância é o primeiro estágio na vida do ser humano e pelo qual se constroem os conhecimentos e os saberes.

Alves (2009) esclarece que as crianças vivem com grande intensidade e satisfação. Caldeira (2008) afirma que a fascinação pelos anos da infância é algo recente, e por causa desse interesse foram analisando os conceitos de infância do ponto de vista histórico e também na esfera educacional.

O RCNEI (1998) afirma que as crianças utilizam muitas linguagens no processo de construção do conhecimento. Elas têm uma natureza singular para utilizar as diferentes linguagens e criar hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar.

As DCNEI (2010), em seu artigo 4º, esclarecem que a criança é um sujeito histórico, de direitos e que, nas interações e práticas do dia a dia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Uma dessas linguagens nas relações cotidianas é a ludicidade. Através dela a criança

constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz sentidos sobre a natureza e a sociedade, desenvolvendo cultura (DCNEI, 2010).

Alves (2009) enfatiza que na infância há contentamento nas brincadeiras, nos jogos e nas histórias, de modo que as crianças se entregam com forte seriedade. Já Huizinga (1980 apud Alves, 2009, p.46) situa o lúdico como “(...) um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas”, que faz parte do processo ensino aprendizagem. Alves (2009) afirma ainda que o lúdico não é material, pois vai além da realidade física e permite que as crianças façam em seu enredo a representação da realidade de maneira fantasiosa e metafórica: é o momento do faz de conta, o imaginário.

Dessa forma, e de acordo com Alves (2009), o lúdico toma uma forma de disfarce e quando a criança imita um adulto ela está se preparando para o convívio social. “É uma atitude eminentemente social que regula ou desregula a relação com o outro e que depende de uma convenção socialmente compartilhada, para poder tornar-se efetiva” (Herrmann, 1999 apud Alves, 2009, p.46).

Entende-se, portanto, que a convenção social que segue à modernidade compreende atividades lúdicas como condutas próprias da criança, característica à sua natureza, necessidades e interesses. Os conhecimentos constituídos pelas crianças através do lúdico, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Brasil (1998) são fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Nem sempre na educação se reconheceu as atividades lúdicas como uma prática pedagógica, como pontua Alves (2009):

O discurso em torno da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que circulava em território europeu, também desembarcou no Brasil, ganhando suas escolas voltadas à educação da criança pequena. (p.47)

O autor afirma que houve mobilizações voltadas para a Educação Infantil na Europa e no Brasil na década de 1980. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito da criança à Educação Infantil, no artigo 208, inciso IV, “(...) que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, s/p). A LDB n.º 9.394, confirma e legitima as disposições da Constituição Federal de 1988 sobre a Educação Infantil e com isso, de acordo com Alves (2009), a Educação Infantil passa

a ser tratada como nível de educação escolarizada e não apenas como práticas assistencialistas.

Surge então a necessidade de se concretizar as propostas para a educação dessa criança, o que implica na qualificação do professor “(...) que irá atuar nesse nível da Educação Básica, investimentos na estrutura física e de materiais das creches e pré-escolas e a elaboração de diretrizes curriculares” (Alves, 2009, p.48).

Para atender a essas necessidades, foi criado e publicado no ano de 1998 um documento apresentando diretrizes pedagógicas. O RCNEI (1998), que compõe um conjunto de referências e orientações pedagógicas que contribuíam e contribuem para as práticas educativas voltadas para essa etapa da Educação Básica com o intuito de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (RCNEI, 1998).

O RCNEI representou um grande avanço na época, mas eram “apenas” orientações de conteúdos para alcançar objetivos de aprendizagem e a criança não era o foco principal (Revista Nova Escola, 2018). O documento foi organizado em eixos que deveriam ser considerados de forma integrada.

Posteriormente, em 2010, foram criadas as DCNEI. O foco desse documento é a interação e a brincadeira. As DCNEI consideram os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis.

Em 2017 surge a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem e destaca os direitos do aprendiz enfatizando a compreensão dela como protagonista. São instituídos os cinco campos de experiências - os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer, experiências estas que fazem parte das atividades lúdicas na infância - e objetivos de aprendizagem baseados nos seis direitos de aprendizagem (BNCC, 2017).

Observa-se que os 03 documentos citados reconhecem as brincadeiras (atividades lúdicas) como elemento essencial para o desenvolvimento da criança e sua contribuição para o seu aprendizado.

Para o RCNEI (1998), um dos princípios que devem sustentar a qualidade das experiências oferecidas às crianças é o direito a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social, ou seja, o lúdico se torna um norteador, pois é um comportamento natural da criança em desenvolvimento.

De acordo com Borba (2007, p.36): “(...) o brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo”. Por isso as DCNEI (2010) enfatizam, no seu artigo 18, que as instituições devem garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, promovendo brincadeiras que contribuirão para a convivência e interação com outras crianças, abrangendo através desse brincar e atividades lúdicas, os direitos da aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Borba (2007) ressalta que, por meio de brincadeiras, a criança imagina, cria, reinventa e produz cultura, encarnando uma possibilidade de mudança e renovação da experiência humana. Diante disso, o ato de brincar pode e deve ser usado como atividade didática.

## **4.2. BRINCAR NA ESCOLA: UMA ATIVIDADE DIDÁTICA**

Borba (2007) afirma que a brincadeira é avaliada pelos professores como se fosse tempo perdido. Essa visão, de acordo com a autora, é fruto de ideia de que a brincadeira é uma atividade contrária ao trabalho, menos importante e não vinculada ao mundo reprodutivo.

Essa concepção, segundo Borba (2007), provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do Ensino Fundamental e as atividades lúdicas se restringe à “hora do recreio”, em que se assume cada vez mais o currículo oculto de “não poder correr, pular, jogar bola, etc.”

Para Alves (2009), a imagem de que a Educação Infantil é um espaço apenas de recreação anuncia o preconceito em relação ao lúdico, ao valor educativo das brincadeiras, dos jogos, dos contos de fadas, enfim, da fantasia. Por isso, muitos professores ainda pensam, equivocadamente, que é um tempo perdido. Gonçalves (2018) também relata que, devido ao aspecto sócio histórico e cultural, o ato de brincar também foi visto como um tempo perdido e as brincadeiras eram notadas como uma atividade oposta ao trabalho e ao mundo produtivo.

No entanto, sabe-se que o brincar na Educação Infantil pode e deve ser usado como atividade didática. Gonçalves (2018) mostra que, com o passar do tempo, o entendimento sobre a infância foi sendo construído e a escola passou a ser fator importante para as mudanças do mundo infantil. A sociedade também passou a entender que as crianças tinham um jeito próprio de pensar, de sentir e de ver o mundo. Esse jeito está intrinsecamente relacionado às atividades lúdicas.

Essa “nova visão” da infância e aprendizado, tendo como recurso didático as atividades lúdicas, foi evidenciada através da LDB nº 9394/96, que propõe para a Educação Infantil um planejamento curricular específico, considerando a criança como sujeito histórico de direitos que participa de interações, relações e práticas cotidianas, onde constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2013), o que torna as atividades lúdicas grandes aliadas das atividades didáticas.

Outras leis brasileiras que reconhecem o direito de brincar são: Constituição Federal (1988), em seu Art. 227, o ECA (1990), em seus artigos 4.º e 16.º, além do RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2017).

Borba (2007) cita Vygotsky como um dos principais representantes que assim reconhecem o ato de brincar:

Uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (p.35)

A autora ressalta ainda que, conforme pontua Vygotsky, a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras e o faz mediante um processo ativo de reinterpretação do espaço em sua volta produzindo novos significados, saberes e práticas.

Por isso, as atividades lúdicas são importantes ferramentas didáticas no processo de aprendizagem da Educação Infantil. É preciso quebrar o paradigma de que Educação Infantil é apenas sinônimo de recreação, em que a criança só vai à escola para brincar, desenhar, ouvir histórias e realizar atividades de socialização. Essa imagem, de que a Educação Infantil é um espaço de recreação, segundo Alves (2009), anuncia o preconceito em relação ao lúdico e ao valor educativo das brincadeiras e dos jogos.

O autor ressalta ainda que, por causa desse preconceito, aos poucos a Educação Infantil está optando pelo estudo de disciplinas, pautando na seriedade, responsabilidade, trabalho árduo, o que se opõe ao universo lúdico, onde as atividades lúdicas estão sendo concebidas apenas como passatempo e atividade secundária ao processo educativo.

É preciso repensar o significado do lúdico na prática pedagógica, em que o mesmo não deve ser analisado apenas como diversão, e reconhecê-lo por seu valor educativo e não apenas

pelo seu caráter divertido ou recreativo. O professor também deve remover de seus discursos a separação entre o brincar e estudar como se fosse inviável uma articulação entre eles. Quando age assim, o profissional em educação “coloca o lúdico como um contrapeso ao estudo, qualificando-o como um descanso, passatempo, uma distração para as mentes cansadas em função do árduo trabalho pedagógico” (Alves, 2009. p.57).

Para Kishimoto (2002 apud Gonçalves, 2018, p.04), atividades motoras e de fantasia são características marcantes na infância que permitem a criança: “(...) reconhecer e controlar progressivamente o próprio corpo, ampliando suas possibilidades de interação com o meio que a cerca”. Dessa forma, brincar é a maior especialidade da criança e faz parte do vasto mundo de cultura infantil repleto de imaginação, jogos e movimentos, que devem ser valorizados pelas escolas. Gonçalves (2018) lembra que “(...) quanto menor a criança, maior a responsabilidade do educador em organizar atividades que favoreçam a construção da sua corporeidade, respeitando as peculiaridades do seu período de vida”.

Para Alves (2009), muitos professores inserem o lúdico em suas rotinas escolares, ora como atividade livre, ora como atividade dirigida ou ainda como atividade articulada com o ensino aprendizagem, sendo que o caráter recreativo é o fio condutor desse processo. Outros professores, segundo esse mesmo autor, ainda acreditam que o lúdico ajuda nesse processo, uma vez que torna a prática pedagógica menos aterrorizante, mais clara e compreensível. Sobre as atividades lúdicas em sala de aula, Alves (2009) informa que:

O caminho para tornar o aprendizado mais significativo é constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica. É mais gostoso e divertido aprender o alfabeto, por exemplo, brincando, do que sentando numa carteira decorando as letras. Assim, ela descobre esse universo de fantasias quando resolve contar uma história às crianças na perspectiva de que elas aprendessem as vogais, e o resultado foi um aprendizado mais consistente e significativo, segundo sua percepção. (p.60)

Segundo Nicolau (1986 apud Gonçalves, 2018), quando a criança brinca ou joga, ela libera e direciona suas energias, transformando uma realidade difícil em algo mais leve. Por meio da fantasia ela enfrenta desafios, imita e representa as interações presentes no meio social e isso faz com que a criança respeite as regras que são determinadas no contexto social. Com isso, ela decide sobre o que brincar, com quem brincar, como brincar, onde brincar, deixando fluir sua capacidade de liberdade e criação. O lúdico, portanto, é um espaço rico no mundo da aprendizagem e não é apenas recreação, mas faz parte do processo educativo.

De acordo com Alves (2009), se o lúdico for tomado apenas como recreação, ele assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, tornando-se ausente de seriedade e improdutivo, tendo como objetivo apenas o prazer. “Sob a perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso – em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas” (Alves, 2009, p.62). Essa é uma concepção equivocada que contraria o que definem os documentos legais – RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2017) – ao contemplar as atividades lúdicas como parte essencial da Educação Infantil.

A organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, (...) Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc. a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos). (Brasil, 2018, p.220)

Gonçalves (2018, p.07) explica que educar é mais do que encher o aluno de informações ou apenas mostrar um caminho. A Educação envolve mostrar para a criança quem ela é e do que ela é capaz, oferecendo formas para que o estudante tenha possibilidades de escolha para encontrar novos caminhos, ratificando, assim, o que esclarece o RCNEI.

Pode-se perceber que o aprendizado da criança depende muito da ação do professor. Um professor consciente de sua responsabilidade se preocupa não somente com as mudanças tecnológicas e comportamentais, que ocorrem em velocidades cada vez maiores dentro do ensino, mas também com o desempenho de seu aluno nesse processo. As atividades lúdicas podem ser aliadas para que esse processo ocorra com mais facilidade uma vez que aguçam a aprendizagem da criança, sobretudo na Educação Infantil. Nesse sentido, o lúdico é um importante recurso na aquisição do conhecimento e na implicação para a aprendizagem, não apenas nas séries iniciais, mas em todas as séries.



Ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. (Borba, 2007, p.35)

Atividades lúdicas dão oportunidades para o aluno, pois envolvem brincadeiras, brinquedos e jogos, possibilitando que ele possa desnudar-se e mostrar suas dificuldades e

potencialidades de forma tranquila e transparente. O professor, por sua vez, deve ficar atento e isso pode servir para ressignificar sua prática. A utilização desses recursos no processo de aprendizagem pode contribuir para que o aluno se interesse pelo processo de aprender.

#### **4.3. O BRINCAR COMO EIXO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)**

Os professores estão encontrando muitas dificuldades na carreira docente, principalmente pela falta de interesse dos alunos, conforme alega Kiya (2014). Segundo a autora, alguns professores relataram que os docentes, por mais que se esforçassem, não conseguiam despertar nos educandos o gosto pelos estudos.

A autora afirma ainda que, nesse caso, o uso de jogos e atividades lúdicas, como recursos metodológicos, pode ser a saída para melhorar o processo de ensino/aprendizagem fazendo com que o trabalho educacional realizado seja mais dinâmico e prazeroso. Por essa razão o RCNEI (1998) sugere o brincar como eixo para Educação Infantil. Embora esse seja um documento norteador, assim como outros documentos, ele pode e deve servir como um norte para quem atua ou pesquisa sobre a Educação Infantil. Assim apresentaremos a seguir um breve relato sobre cada volume que o compõe.

O RCNEI (1998) são um documento composto por 03 volumes, em que o Volume I é a Introdução, o Volume II fala sobre a formação pessoal e social e o Volume III esclarece sobre o conhecimento de mundo. São estabelecidos pelos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças
- Direito de brincar
- Acesso aos bens socioculturais disponíveis
- Socialização das crianças
- Atendimento aos cuidados essenciais. (RCNEI, 1998, p.13)

As crianças, de acordo com o RCNEI (1998), têm o direito de viver experiências prazerosas nas instituições. O documento explica ainda que os Referenciais podem funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil, mas não são capazes de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional, pois a qualidade do atendimento envolve questões ligadas às políticas públicas e à implantação de políticas de recursos humanos, entre outras tomadas de decisões que compreendam a adoção

de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

Os eixos propostos nos Referenciais (1998) são: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, os quais constam nos Volumes 2 e 3 desse documento. Tais eixos consideram as particularidades da criança em cada faixa etária entre 0 e 6 anos<sup>4</sup> e abrange diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, construção da identidade, processos de socialização e desenvolvimento da autonomia das crianças (BRASIL, 1998).

No âmbito “Formação Pessoal e Social” o RCNEI (1998) diz respeito às experiências que favoreçam a construção do sujeito, explicitando as complexas questões do desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, esquemas simbólicos, interação com os outros e com o meio e relação intrapessoal.

Ao trabalhar com esse âmbito, as instituições devem oferecer condições para a criança aprender a conviver com outros e consigo mesma, abrangendo atitudes de aceitação, respeito e confiança, o que envolve um eixo de trabalho denominado “Identidade e autonomia”. A respeito do âmbito “Conhecimento de Mundo”, termo utilizado com muita propriedade por Paulo Freire.

O documento em questão ainda informa, no que se refere à construção das diferentes linguagens e relações, que as crianças estabelecem uma relação com os objetos de conhecimento, enfatizando aspectos da cultura conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos) que, por sua vez, favorecem a comunicação e expressão de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciando a interação com os outros e facilitando a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos que facilitarão o aprendizado ao longo da vida. Os eixos de trabalho (Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática) constituem uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.

---

<sup>4</sup> Quando foi lançado o RCNEI, a Educação Infantil ainda atendia crianças de 0 a 6 anos. Após o Projeto de Lei do Senado n.º 414, de 2008, passou a ser destinada a crianças de 0 a 5 anos e o Ensino Fundamental passou a ter nove anos.

O RCNEI (1998) também estabelece capacidades que as crianças poderão desenvolver, sendo elas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Essas capacidades estão relacionadas diretamente com o ato de brincar, que, segundo Corassari (2014), é uma importante forma de comunicação, porque as crianças se socializam, interagem com seus pares e constroem conhecimentos.

O ato de brincar, tão presente nos Centros de Educação Infantil, quando não é considerado somente lazer, mas um ato de aprendizagem, contribui também para a autonomia, a criatividade, ampliação da imaginação, além de oferecer oportunidade da criança aprender de forma prazerosa. Cabe ao professor um importante papel nessa proposta: ser o mediador entre a criança e sua aprendizagem, tendo o lúdico como fundamento de sua prática.

Define-se ainda, nesse documento, que as capacidades de ordem física estão associadas à movimentação corporal, autoconhecimento e uso do corpo na expressão das emoções, como, por exemplo, a dança, os esportes e outras atividades que envolvam movimentos e as de ordem cognitiva relacionam-se com o ato de pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas, como por exemplo, os jogos.

As capacidades de ordem afetiva estão relacionadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, que também envolvem as brincadeiras e jogos de regras. As capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação dessa produção oriunda de diferentes culturas (teatro, poesia, música, etc.).

Já as capacidades em ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças, as de relação interpessoal estão associadas às condições para o convívio social e as capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo, de uma comunidade, de uma sociedade. Tais capacidades implicam em aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura, entre outras.

Atividades lúdicas abrangem todas essas capacidades, pois trabalham a movimentação corporal, o ato de pensar, a construção da autoestima, as atitudes no convívio social, a possibilidade de produção artística, a construção de valores, o convívio social, a inserção social, a autopercepção e a convivência com as diferenças:

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares, modificando-se de acordo com o contexto histórico e social em que a criança está inserida. A brincadeira é recriada

com seu poder de imaginação, pois a criação é algo natural das crianças, faz parte do seu cotidiano, é um ato espontâneo, prazeroso e descomprometido. A brincadeira, para a criança, é espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma. (Corassari, 2014, p.15)

O RCNEI (1998) enfatizam ainda que as aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento nas quais as crianças vivenciam experiências associadas às práticas sociais reais e que não há aprendizagem sem conteúdo. Dessa forma, é necessário reconhecer a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano. Estas são constituídas por meio do contato direto ou indireto com atividades diversas, que ocorrem nas diferentes situações de convívio social das quais as crianças participam como, por exemplo, o âmbito familiar e cotidiano e também por meio da seleção de conteúdos específicos a essas aprendizagens. Sobre isso, o documento define os conteúdos como:

*Conteúdos conceituais* – Referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem ideias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas;

*Conteúdos procedimentais* – Referem-se ao saber fazer que esteja diretamente relacionado à possibilidade da criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. Não é algo mecânico, pois se relaciona a um percurso de tomada de decisões, por exemplo: vestir-se ou amarrar os sapatos, que se constituem emoções procedimentais importantes no processo de conquista da independência. Na Educação Infantil não é diferente, para que as crianças possam exercer a cooperação, a solidariedade e o respeito, por exemplo, é necessário que aprendam alguns procedimentos importantes relacionados às formas de colaborar com o grupo, de ajudar e pedir ajuda. (BRASIL, 1998, pp.50-51)

Por fim, o RCNEI (1998) também esclarece que os conteúdos atitudinais que tratam dos valores, das normas e das atitudes. É necessário concebê-los, torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados. Nessa perspectiva, os conteúdos são compreendidos como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmo, já que muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um eixo. “Cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, nem fragmentando o conhecimento” (RCNEI, 1998, p.53).

#### **4.4. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS DE APRENDIZAGENS E DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

As DCNEI (2010) são orientações para a Educação Básica dos sistemas de ensino, para a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais. Foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação baseadas no Art. 9º, em seu Inciso IV, da Lei 9394/96 onde se afirma que: “Cabe à União estabelecer competências e diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio para nortear os currículos e os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum” (LDB, 1996, p.09).

De acordo com Oliveira & Ise (2010), a Educação Infantil está em grande movimentação e tem havido expressivas mudanças na maneira como se vê a função social e política desse nível de ensino, bem como na concepção de criança e do seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Pensando nesse avanço e visando garantir os direitos de aprendizagem das crianças e, sobretudo, segundo Kramer (2006), atingir os objetivos de promover o seu desenvolvimento integral, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica através da LDB 9394/96. Isso foi um marco na história da educação brasileira, pois até então, a Educação Infantil era concebida através de programas de assistencialismo.

Para a efetivação dessa mudança, foi necessária a elevação do nível de formação dos seus educadores através de instrumentos que articulassem o trabalho pedagógico realizado ao longo desta etapa. Com isso, surgem as Novas DCNEI aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que, de acordo com Oliveira & Ise (2010, p.01): “(...) representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica”.

O texto das DCNEI (2010) esclarece que o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças foi afirmado na Constituição de 1988 a qual reconhece a Educação Infantil como dever do Estado. Por isso, essa etapa da Educação Básica vive um intenso processo de revisão de ideias relacionadas à educação de crianças em espaços coletivos, e de

seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Daí surgem as DCNEI (2010), que tem por objetivo orientar o trabalho junto às crianças de até 03 anos em creches e assegurar práticas junto às crianças de 04 e 05 anos para ajudá-las por meio de práticas pedagógicas mediadoras que prepararão a criança – sem antecipar conteúdos – para se desenvolver no Ensino Fundamental.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. (Oliveira & Ise, 2010, p.01).

As propostas pedagógicas dessas diretrizes respeitam os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos. Nos princípios éticos estão incluídos a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, bem como às identidades e singularidades. Os princípios políticos englobam os direitos à cidadania, o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E os princípios estéticos abrangem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p.16).

São estas, portanto, as propostas pedagógicas contidas nas DCNEI (2010):

- Ofertar condições e recursos para as crianças usufruírem seus direitos humanos, civis e sociais.
- Assumir a responsabilidade da educação das crianças com as famílias.
- Possibilitar a convivência entre crianças e adultos para ampliação dos saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no sentido de dar acesso aos bens culturais e possibilidades de convivência.
- Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade. (p.17)

Nesse sentido, as atividades lúdicas abrangem os princípios da Educação Infantil e estão contidas nas propostas pedagógicas desse documento.

Entretanto, a concretização das propostas e dos princípios acima elencados depende, necessariamente, das condições para o trabalho coletivo e organização de materiais, espaços e tempo (DCNEI, 2010, p.19) que deveriam assegurar a educação em sua integralidade nas

dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança e de seu processo de interação com crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. Isso ocorre nos deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos, na acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência.

As DCNEI (2010) também apresentam como eixos do currículo as interações a brincadeiras que abrangem práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Essas práticas devem promover o conhecimento de si e do mundo ampliando experiências sensoriais, expressivas e corporais para possibilitar movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança, incentivar e favorecer as diferentes linguagens e domínio nos vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (DCNEI, 2010, p. 25). As Diretrizes também incluem como práticas pedagógicas que estão relacionadas às atividades lúdicas:

- Participação nas atividades individuais e coletivas.
- Elaboração da autonomia, vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.
- Exploração e questionamento da relação com o mundo físico e social, com o tempo e com a natureza.
- Promoção da interação com diversas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
- Promoção de interação nas manifestações e tradições culturais brasileiras, bem como a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, que abrangem de, alguma forma, as atividades lúdicas. (DCNEI, 2010, pp.26)

Para avaliar os alunos da Educação Infantil, de acordo com as DCNEI, os profissionais em Educação Infantil devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico, observando a criatividade das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no dia a dia, através de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, em relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.

É necessário, pois, criar estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (casa/instituição, Pré-Escola/Ensino Fundamental), além de ter documentação específica para que as famílias conheçam o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil e não reter as crianças na Educação Infantil.

Todas essas medidas visam contemplar os direitos da criança ao longo de todas as suas experiências cotidianas. Conforme comentam Oliveira & Ise (2010), é possível garantir às crianças seu direito de viver a infância e de se desenvolver, organizando situações agradáveis, estimulando e ampliando as possibilidades infantis de cuidar de si e de outros, promovendo e incentivando a expressão, comunicação e criando e organizando pensamentos e ideias de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo.

## 5. O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

Neste capítulo são descritas e fundamentadas as opções metodológicas inerentes à realização desta tese de doutoramento. Com vista à validade da pesquisa, buscou-se estabelecer a necessária congruência entre essas escolhas e as questões de estudo. No âmbito da metodologia utilizada, devido às características da investigação, realizamos um delineamento que contemplasse as fontes de pesquisa “papel” e aquelas cujos dados são fornecidos por pessoas.

Assim sendo, realizamos um estudo de caso associado a outros métodos da pesquisa quali-quantitativa, perpassando pela pesquisa bibliográfica, análise documental e de pesquisa de campo. Em relação à classificação das pesquisas, com base nos procedimentos técnicos utilizados e seu delineamento, Gil (2009, p.43) diz que:

(...) o elemento mais importante para o delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento e o estudo de caso.

Cada etapa da investigação suscitou a utilização de determinado procedimento técnico. Para a pesquisa de campo, utilizamos questionários para coleta dos dados, com posterior tabulação e processamento, à luz da Análise de Conteúdo.

O objeto de estudo desta investigação foi analisar o caso de um município específico do Recôncavo Baiano em relação à compreensão teórica e à prática das professoras de Educação Infantil – alunos de 04 e 05 anos – no que tange às atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula. Além disso, constituiu-se elemento da pesquisa investigar se as participantes, em suas práticas pedagógicas, atendem aos pressupostos legais previstos para a Educação Infantil e se estabelecem relação entre as propostas das atividades lúdicas e os aspectos do desenvolvimento da criança.

A escolha do município foi feita com base no conhecimento prévio do investigador sobre o Sistema de Ensino Municipal, sua dinâmica, peculiaridades e disponibilidade das professoras em participar do trabalho de investigação. Esses fatores foram motivadores na escolha do *corpus* para o referido estudo.

## 5.1. ESTUDO DE CASO

Os Estudos de Caso, em sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Esse posicionamento tende a ser predominante nos autores que abordam essa metodologia. Trata-se de uma abordagem que funciona dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre *et al.*, 2003).

A vantagem do Estudo de Caso é a sua aplicabilidade às situações humanas e aos contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002). Nessa proposta de pesquisa:

(...) investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno. (Dooley, 2002, pp.343-344)

Apesar de alguma diferenciação, por vezes conceitual, conforme o enquadramento epistemológico dos autores existe na bibliografia um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos Estudos de Caso. São elas: a natureza da investigação em Estudo de Caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante.

Sobre a natureza da investigação em Estudos de Caso, conforme Latorre *et al.* (2003), para além dele ser visto com ênfase nas metodologias qualitativas, eles podem também contemplar perspectivas também quantitativas.

Stake (1999) aborda que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. Também Yin (2005) aborda essa questão, salientando que os Estudos de Caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas e ficar até limitados a essas evidências. Ainda segundo esse autor, a estratégia do Estudo de Caso, pelo seu grau de abrangência, não deve ser confundida com pesquisa qualitativa, pois existe uma grande e importante área comum entre a investigação qualitativa e a quantitativa.

O desenvolvimento de projetos de investigação constitui um componente difícil quando

se realizam Estudos de Caso, pois, ao contrário de outras estratégias de investigação, os projetos de estudo que envolvem essa metodologia não foram ainda sistematizados (Yin, 2005). Logo, por ser pouco sistematizada e abrangente, a estratégia investigativa determina que as características dos Estudos de Caso não sejam completamente coincidentes e que possam sofrer alguma variação conforme as abordagens, o desenho metodológico e os aspectos a que cada autor atribui mais importância.

Existe também a utilização de uma linguagem diferenciada para aspectos semelhantes do Estudo de Caso. Essa diferença pode resultar da maneira com a qual cada autor interpreta a metodologia de seu estudo, ou seja, como uma estratégia abrangente (Yin, 2005), ou como fundamentado apenas em metodologias qualitativas (Stakes, 1999).

Nessa perspectiva, os Estudos de Caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenômeno na globalidade e não a concentração em alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999). No entanto, para Yin (1993 e 2005), há Estudos de Caso que podem ser holísticos, mas também existem outros que não o são, dependendo do desenho do projeto.

Em relação à importância do contexto, para Stake (1999) a atenção dada ao contexto deve ser tanto maior quanto mais intrínseco for o caso. Nesse sentido, a importância do contexto está relacionada ao tipo de caso a estudar. Se um estudo é mais instrumental, alguns contextos podem ser importantes, mas em muitas situações os contextos perdem a sua relevância.

Também Yin (1993) parece atribuir mais importância ao contexto em alguns tipos de Estudos de Caso, a exemplo dos estudos descritivos. Para esse autor, um Estudo de Caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenômeno, dentro do respectivo contexto. O autor afirma ainda que a necessidade de realizar Estudos de Caso surge quando o pesquisador está em contato com fenômenos sociais complexos. Desse modo, esses estudos devem ser aplicados quando se lida com condições contextuais, por acreditar que essas condições podem ser pertinentes no percurso da investigação. A importância que Yin (2005) atribui ao contexto está explícita na seguinte definição:



(...) Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (Yin, 2005, p.32)

Yacuzzi (2005), em relação aos Estudos de Caso, explana que:

(...) o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenômeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar. (p.9)

Outro aspecto relacionado com os Estudos de Caso é a sua possibilidade de fazer generalizações. Embora Stake (1999) defenda que a finalidade dos Estudos de Caso é tornar compreensível o caso, por meio da particularização, existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para outro caso. Assim, Stake (1999) distingue “pequenas generalizações” de “grandes generalizações”. As primeiras referem-se às inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes. Ao abordar a problemática da generalização, Stake (1999) fala da importância da “generalização naturalista” que estaria assentada na implicação e na experiência do investigador.

A problemática da generalização, na investigação qualitativa, consiste no fato das declarações se referirem sempre para determinados contextos (FLICK, 2004). Mas a questão deve se ater mais em termos de transferibilidade para outros contextos. Sobre esse aspecto, é também importante a opinião de Stake (1999), pois, segundo esse autor, as pessoas podem aprender muitas coisas que são genéricas a partir dos casos particulares:

(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações. (Stake, 1999, p.78)

Conforme Yin (1993), para que se possa generalizar, é bastante importante a existência de uma teoria prévia. Um bom uso da teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um Estudo de Caso. A teoria também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes. Para Yin (2005), os Estudos de Caso, da mesma forma que as experiências, são generalizáveis a proposições teóricas, mas não a generalizações estatísticas. O seu objetivo é a generalização analítica para expandir e generalizar teorias. O mesmo autor afirma que:

(...) a utilização da teoria ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso (Yin, 2005, p. 54).

Acerca dessa questão, Yacuzzi (2005) explana que:

(...) na inferência lógica (que alguns chamam científica ou causal), o investigador postula ou descobre relações entre características, num quadro conceitual explicativo. A relevância do caso e a sua generabilidade não são provenientes da estatística, mas sim da lógica: as características do estudo de caso propagam-se a outros casos pela força de uma lógica explicativa. (p.8)

Segundo Yin (2005), o desenvolvimento da teoria como parte da fase inicial do projeto é essencial para saber se o propósito decorrente do Estudo de Caso será desenvolver ou testar uma teoria. Não se deve, de forma alguma, segundo o mesmo autor, relacionar essa teoria necessária ao desenho do projeto com as grandes teorias das Ciências Sociais. Em vez disso, o objetivo é possuir um esquema suficiente de estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente e que poderão fornecer a direção ao estudo.

Essa ideia se aproxima do pensamento de Stake (1999), pois, para esse autor, o desenho da investigação requer uma organização conceitual, ideias que expressem a compreensão necessária ou ligações conceituais semelhantes ao que já se conhece ou, ainda, estruturas cognitivas que orientem a recolha de dados.

Todo o bom desenho de Estudo de caso incorpora uma teoria, que serve como plano geral da investigação, da busca de dados e da sua interpretação (Yacuzzi, 2005). Para outros autores, o Estudo de Caso surge mais como uma forma de construir teorias e não tanto de comprová-las. Por exemplo, para Gillham (2000), a teoria não está em primeiro lugar, mas sim a evidência. Esse autor nos diz que:

(...) outra característica fundamental é que não se começa com noções teóricas a priori (resultantes, ou não, da literatura) – porque até que seja possível trabalhar os dados e compreender o contexto, não se sabe que teorias (explicações) funcionam melhor ou fazem mais sentido. (Gillham, 2000, p.02)

Sobre o caráter interpretativo constante, tanto Stake (1999) quanto Yin (1993 e 2005) preveem a modificação das questões iniciais do estudo, à medida que este avança. Stake (1999) fala de questões temáticas como sendo necessárias para a orientação na fase estrutural das observações, das entrevistas e da revisão de documentos. Ao passo que se avança na compreensão do caso, por meio de novas observações e confirmação das antigas, o investigador vai reformulando as questões temáticas iniciais. Essas mudanças se assentam,

portanto, numa abordagem progressiva, de modo que a função interpretativa constante do investigador parece ser de grande importância para a investigação.

Além do Estudo de Caso, foi necessário utilizar também, nesta investigação, um aporte teórico no âmbito das metodologias quali-quantitativas as quais incluem diferentes estratégias de aproximação do objeto estudado.

Por um lado, a proposição foi realizar uma aproximação sobre questões de caráter subjetivo acerca das concepções teóricas das professoras, o que demanda uma abordagem qualitativa. Por outro lado, fez-se necessário o tratamento estatístico das questões relacionadas ao número de professoras, tempo de experiência na Educação Infantil, entre outras questões de caráter objetivo, sendo igualmente necessária uma abordagem quantitativa.

Dessa forma, utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, considerando-se que a pesquisa qualitativa “(...) proporciona, ao longo do desenvolvimento do estudo, descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda” (Alvarenga, 2011, p.10).

Para Triviños (2011), a metodologia desse tipo de pesquisa é fundamentalmente descrita com relação à profundidade com que abrange todos os aspectos psicossociais que possam afetar as condutas do ser humano dos casos estudados. Portanto, é possível afirmar que esse método proporciona confiança e fidedignidade, na medida em que interpreta e retrata aquilo que ocorreu no campo estudado e busca descrever, de forma mais ampla, a realidade na qual os fenômenos estão instaurados.

A pesquisa qualitativa justifica-se, neste trabalho, pelo seu propósito de estudar um fenômeno social a partir de características como atitudes, crenças, comportamentos, influências e valores, dados que possibilitem a realização de uma análise da problemática.

Esse formato de pesquisa está mais relacionado ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, a compreensão e a interpretação de determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população. É de caráter exploratório, portanto não tem o intuito de obter números como resultados, mas *insights* – muitas vezes imprevisíveis – que possam nos indicar o caminho para tomada de decisão correta sobre uma questão-problema.

Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas em profundidade, a observação em campo (observar o comportamento do consumidor, por exemplo), as entrevistas por telefone ou via Skype, etc. A pesquisa qualitativa é adequada no

aprofundamento de conceitos e conhecimentos já quantificados ou quando se deseja criar uma base de conhecimentos para somente depois quantificá-los. Nesse tipo de pesquisa, a atuação de um especialista é outra característica fundamental para lapidar o grande volume de informação bruta recebida e interpretá-la da melhor maneira possível. O tamanho da amostra pode não seguir o rigor estatístico, mas devemos ter nela um retrato da população estudada, refletindo suas características.

Diferentemente do enfoque qualitativo, a pesquisa quantitativa prioriza apontar numericamente a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo ou população. Essas medidas são precisas e podem ser úteis na tomada de decisões mais acertadas, tendo em vista que os meios de coleta de dados são bem estruturados. Dentre eles estão a entrevista individual, os questionários (on-line, de autopreenchimento, por telefone, presencial etc.) e demais recursos, sempre com perguntas objetivas e muito claras. Assim sendo, as ferramentas estatísticas devem ser aplicadas com rigor, a fim de garantir a confiabilidade necessária para que, por meio da amostra, possamos inferir resultados sobre a população de interesse.

Autores como Yin (1993, 2005) & Flick (2004), por exemplo, ressaltam a relevância de utilizar dados qualitativos e quantitativos, de modo simultâneo, em alguns métodos de investigação. A utilização desses dados na mesma investigação tende a olhar para essas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais.

Considerando-se as especificidades da proposta da pesquisa, optamos por utilizar, concomitantemente, metodologias diferenciadas e complementares para melhor compreendermos os dados apresentados durante a investigação.

### **5.1.1. Caracterização das Escolas Investigadas**

O desenvolvimento infantil é uma etapa significativa na formação humana, a qual é inicialmente vivenciada com a família e, em seguida, no ambiente escolar. A educação não formal, que a criança recebe em casa, é desprovida de uma sistematização rigorosa. No cotidiano do lar, a criança cria hábitos, estabelece relações afetivas, bem como passa a ter uma rotina doméstica flexível, mas que é estruturante para ela. A escola de Educação Infantil é outro espaço de expansão de possibilidades de novas relações e aprendizagens que apresenta uma rotina mais estruturada, porém não se deve esquecer que a criança necessita de tempos e

espaços que deem margem ao mundo da fantasia e brincadeiras, de forma geral. Em casa ou na escola, o ato de brincar representa um aspecto que corrobora significativamente o desenvolvimento integral da criança. Essa investigação pretendeu aproximar-se das professoras, para verificar de que forma elas veem a Educação Infantil e como compreendem e implementam as atividades lúdico-pedagógicas na sala de aula.

No município estudado, existiam 43 escolas com turmas de Educação Infantil, como é possível verificar nas Tabelas 1 e 2. Foi realizada a visita e distribuição de um total de 23 questionários, o que correspondeu a 53,5% das instituições escolares desse município. Das 23 escolas visitadas, foi obtido um total de 17 questionários respondidos, que corresponde a 39,5% de participantes e representa uma amostra bastante significativa. Tivemos o cuidado de selecionar escolas com perfis diferenciados, contemplando, assim, a heterogeneidade da amostra em função de fatores como: o porte, escolas com turmas apenas de Educação Infantil, escolas com turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica, como também escolas situadas na área urbana e do Campo.

Tabela 1:

**Perfil das Escolas com Ofertas de Turmas de Educação Infantil**

Nº	ESCOLAS DA ÁREA URBANA	NÚMERO DE TURMAS				
		03 ANOS	04 ANOS	05 ANOS	Fundamental	Total
1.	Escola Municipal do Ensino Infantil Creche Criança Feliz	01	01	01	-	3
2.	Creche Criança Feliz (ANEXO)	02	--	--	-	2
3.	Creche Escola Santa Madalena	01	--	--	-	1
4.	Esc. Municipal Madre Maria Goretti Neri (ANEXO)	03	02	02	-	7
5.	Creche São Paulo	01	--	--	-	1
6.	Creche Frei Manuel	01	--	--	-	1
7.	Escola Irma Helena Alves da Silva	01	01	01	01	4

8.	Creche São José (ASA)	01	--	--	-	1
9.	Creche 11 de Dezembro	01	--	--	-	1
10.	Creche Mário Sampaio	02	--	--	-	2
11.	Escola Rotary Club (ANEXO 2 Criança Feliz)	01	01	01	-	3
12.	Prédio M. Ernesto Dantas F. Oliveira	--	02	02	10	12
13.	Escola Municipalizada Luís Argolo	--	01	01	06	8
14.	Escola Municipal Bons Amigos	01	02	03	03	9
15.	Escola Municipalizada Isaias Alves	--	01	01	11	12
16.	Grupo Municipal Madre Mª Do Rosário De Almeida I	--	01	--	06	7
17.	Esc. Municipal Antônio Fraga	--	01	01	10	12
18.	Esc. Municipal Dr. Rômulo B. De Almeida	--	01	01	06	8
19.	Esc. Municipal Madre Mª Do Rosário De Almeida II	--	01	01	05	7
20.	Escola Municipal Mª Augusta L. Ferreira	--	01	--	05	6
21.	Esc. Municipal Péricles M. de Andrade	02	02	02	13	19
22.	Esc. Celestino Anísio Pimenta	-	-	-	06	6
23.	Esc. Luiz Eduardo	-	-	-	01	1
24.	Esc. Centro Comunitário Cajueiro	-	01	-	10	11
25.	Esc. Municipal Florentino Firmino de Almeida	-	-	-	08	8
26.	Esc. Municipal Madre Maria Goretti Neri	-	-	-	10	10
27.	Esc. Municipal Tiro de Guerra	-	-	-	08	8

28.	Esc. Municipal Cefira Baylão Diniz	-	-	-	14	14
-----	------------------------------------	---	---	---	----	----

Nota. Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 2:

**Perfil das escolas com ofertas de turmas de Educação Infantil**

Nº	ESCOLAS DO CAMPO	NÚMERO DE TURMAS				
		02 ANOS	04 ANOS	05 ANOS	Fundamental	Total
1.	Esc. Municipal Ivany Gomes De Gusmão	--	01	--	02	3
2.	Esc. Municipal Áurea Chamusca de Carvalho	--	01	--	06	7
3.	Esc. Municipal Maria Pessoa Sales	--	01	01	05	7
4.	Esc. Municipal Florêncio Ferreira	--	01	--	03	4
5.	Esc. Municipal Francisco S. Muricy Santana	--	01	01	08	10
6.	Esc. Municipal João da Cruz Souza	--	01	01	04	6
7.	Esc. Municipal Florisvaldo J. dos Santos	--	01	--	02	3
8.	Esc. Municipal José Francisco de Sá Teles	--	01	--	03	4
9.	Esc. Municipal Nossa Senhora da Conceição	--	01	--	05	6
10.	Esc. Municipal Macário B. dos Santos	--	01	01	05	7
11.	Esc. Municipal Maria de Lourdes Q. Almeida	--	01	--	03	4
12.	Esc. Municipal Máximo Aquino Peixoto	--	01	--	04	5
13.	Prédio Municipal Escolar Gregório L. dos Santos	--	01	--	03	4
14.	Grupo Escolar Ernesto Geisel	--	01	--	02	3
15.	Esc. Municipal Padre Manoel Nóbrega	--	--	01	03	4
16.	Esc. Municipal Antônio Manoel Vieira	--	01	--	01	2
17.	Esc. Municipal Anésio Ferreira Leão	--	--	01	03	4

18.	Esc. Municipal Francisco Antônio Oliveira	--	01	--	04	5
19.	Esc. Antonio Araujo C. de Albuquerque	--	--	01	04	5
20.	Esc. Municipal Argemiro J. das Mercês	--	01	01	03	5
21.	Esc. Municipal Ademário Francisco dos Santos	01	01	01	05	8
22.	Esc. Municipal Antonio Mateus	--	01	01	05	7

Nota. Fonte: Secretaria Municipal de Educação

### 5.1.2 Seleção e Perfil dos Sujeitos da Investigação

Para definir o *corpus* da pesquisa, foi realizado, inicialmente, um mapeamento das escolas de Educação Infantil no município. Em seguida, foram selecionadas professoras com turmas de crianças com 04 e 05 anos com disponibilidade para participar da investigação.

Foi utilizado como critério de seleção as escolas situadas em áreas geográficas com situações socioeconômica distintas, distribuídas entre o centro urbano, as áreas periféricas da cidade e a zona rural do município. Buscamos alcançar uma amostra heterogênea, tornando-a, assim, mais diversificada e fidedigna possível.

### 5.1.3 Técnicas de Coleta de Dados

Numa investigação científica a escolha do instrumento de coleta de dados deve ser feita de forma criteriosa para que possa contribuir de maneira significativa nos resultados e, também, para manter a fidedignidade dos dados coletados. Assim, é importante que o investigador eleja um instrumento que atenda às especificidades da pesquisa, atentando para o público alvo e para o problema da pesquisa. Deve-se, portanto, optar pelo instrumento que melhor se ajuste aos objetivos definidos na pesquisa.

Essa investigação situa-se no âmbito das pesquisas de cunho quali-quantitativo, por tratar de aspectos subjetivos e de outros quantificáveis. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela utilização de questionários com perguntas fechadas, abertas e semiabertas. Cerro e Bervian (2002) apontam diversos parâmetros que caracterizam as vantagens de utilização do questionário. Os autores afirmam ainda que o questionário é a forma mais usada para coletar dados, possibilitando assim medir com melhor exatidão o que se deseja. O

questionário refere-se a um meio de obter respostas via um formulário que o próprio informante preenche e que contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central.

#### **5.1.4 Questionários como Instrumento de Coleta de Dados**

O questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de permitir que os respondentes se sintam mais confiantes para expressar sua opinião acerca das questões, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais. Convém, contudo, que esse instrumento seja limitado em sua extensão e finalidade.

É importante estabelecer critérios para definir quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos da pesquisa (Cervo & Bervian, 2002). Esse recurso deve conter perguntas que conduzam facilmente às respostas, de forma a não insinuar outras colocações. Se o questionário for respondido na ausência do investigador, deverá ser acompanhado de instruções detalhadas e específicas.

Na estruturação do questionário, buscou-se elaborar questões compatíveis com o propósito da investigação e, assim, atender aos objetivos e ao problema proposto pela pesquisa. Segundo Strauss & Corbin (2008), a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador a respostas que favoreçam o desenvolvimento de uma formulação teórica. As questões que guiam entrevistas, questionários e observações são denominadas de questões orientadoras.

Pádua (2003) enfatiza que, na elaboração do questionário, devem ser consideradas as questões de maior relevância relacionadas à hipótese que o estudo quer demonstrar, provar ou verificar. Assim, o questionário requer um conhecimento suficiente por parte do pesquisador sobre o tema proposto para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste trabalho, a utilização do questionário justificou-se devido a determinadas características inerentes a esta investigação tais como: propiciar às professoras participantes um momento específico para que pudessem responder às questões, a familiaridade dessas professoras com esse instrumento e, por fim, sua praticidade e aplicabilidade.

##### *5.1.4.1 Estrutura do Questionário*

O questionário final (Apêndice 1) foi didaticamente organizado em três partes: 1) *Perfil do professor e da turma*, que visou traçar o perfil profissiográfico das professoras no que diz respeito ao gênero, tipo de contrato de trabalho e tempo de experiência na docência; 2) *Formação profissional inicial e em serviço* e 3) *Questões relacionadas ao conhecimento teórico e prático empregados na sala de aula*. Neste apartado final, foram dispostas questões relacionadas à compreensão dos aspectos legais que embasam a Educação Infantil, às atividades lúdico-pedagógicas e ao desenvolvimento infantil, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, motores, da linguagem e da socialização. Nessa mesma parte as professoras responderam perguntas relacionadas à valoração acerca de temas sobre a alfabetização e ao conhecimento de mundo.

O questionário foi organizado em blocos com perguntas agrupadas por temas. Buscou-se obedecer a uma lógica e a uma gradação em relação à sua complexidade, a fim de aproximar-se do fazer pedagógico das professoras. O intuito foi compreender as concepções das participantes acerca da Educação Infantil, das atividades lúdico-pedagógicas e sua prática educativa com as crianças de 4 e 5 anos.

Para apresentação dos resultados das respostas, foram utilizadas tabelas e gráficos<sup>5</sup> com respectivos comentários, considerando a Análise de Conteúdos e o tratamento estatístico das respostas. Assim o questionário foi didaticamente dividido em *quatro blocos distintos*. *O primeiro*, com perguntas relacionadas ao perfil do professor e da turma. *O segundo bloco*, com questões sobre a formação acadêmica e profissional. *O terceiro*, sobre aspectos do conhecimento teórico acerca da Educação Infantil e das atividades lúdico-pedagógicas. *O quarto*, sobre a prática profissional. Esse roteiro teve o propósito de mapear/traçar o perfil profissiográfico das professoras participantes da investigação. Assim, pudemos delinear sua prática profissional e melhor compreender os dados que emergiram dos questionários. Esse é um segundo questionário porque anteriormente esse instrumento de pesquisa foi aplicado como um teste para que fosse possível observar se as perguntas eram compreensíveis para as respondentes.

O questionário foi composto por 14 questões abertas que contemplaram dados relativos ao perfil das professoras que pudessem contribuir para a pesquisa. Tendo em vista os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica, optamos pela exclusão dos itens de identificação, como o nome do professor e da instituição de ensino na qual atuava.

---

<sup>5</sup> Nesse trabalho os Gráficos serão denominados de Figuras, conforme padronização da APA.

O questionário foi respondido pelas professoras que participaram da pesquisa. Dos 40 questionários distribuídos, 17 foram devolvidos num prazo que variou entre 20 e 45 dias. Conforme menção anterior, a identificação das respondentes foi omitida para manter o sigilo das informações, porém para facilitar a organização eles foram numerados de 01 a 17, conforme a ordem de entrega.

As informações obtidas por meio dos questionários, enquanto instrumentos de coleta de dados foram organizadas previamente por temas, decorrentes das questões norteadoras deste estudo e do referencial teórico utilizado, os quais deram origem às categorias que compreendem conceitos centrais para a abordagem dos temas que compõem a pesquisa.

Assim sendo, os critérios adotados para elaborar as categorias de análise dos questionários consistiram nos elementos fundamentais para a compreensão teórica e da prática pedagógica das professoras envolvidas na pesquisa. Tais critérios visaram estabelecer relação direta com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a compreensão acerca da Educação Infantil, da compreensão e prática das atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula.

## **5.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO**

Para a concretização dessa pesquisa decidiu-se que o marco metodológico fosse dividido em três momentos distintos, tendo em vista as especificidades da investigação e a necessidade de cada etapa. No primeiro momento, utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental para o estudo e a compreensão das questões teóricas relacionadas ao tema e ao conhecimento dos documentos legais e institucionais que regulam e definem as diretrizes para o Ensino Infantil de crianças de 4 e 5 anos no Brasil.

Posteriormente, foi realizada a Pesquisa de Campo, utilizando como instrumento de coleta de dados questionário com questões fechadas e semiabertas. A partir dos resultados apresentados, os dados foram tabulados e organizados em forma de tabelas e gráficos. Utilizamos a Análise de Conteúdos para proceder à análise dos dados.

Após a realização do mapeamento, buscou-se estabelecer contato, via telefone e correio eletrônico, com os gestores e gestoras de cada escola participante para agendar a visita para explicação da proposta da pesquisa. Foi elaborado então um cronograma e um roteiro, de modo que viabilizasse o deslocamento entre as escolas e houvesse uma logística otimizada de

entrega e recolhida dos questionários.

Tendo definido um roteiro prévio, as visitas foram realizadas, segundo o planejamento, e o questionário foi entregue às professoras, junto com a explicação da sua finalidade. No ato da entrega, foi solicitado que as participantes assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2) e foi estabelecida com essas professoras uma data viável para a devolução do questionário respondido.

Na maioria dos casos, isso não ocorreu conforme planejado, sendo necessário retornar a algumas escolas por diversas vezes até conseguir a obtenção dos questionários devidamente respondidos. As professoras alegavam que não era possível responder, devido à falta de tempo. No início, houve a dificuldade para compreender os adiamentos sucessivos, entretanto com a aproximação e o diálogo com elas foi possível entender a complexidade que envolve a dinâmica relacionada à administração do tempo de atividade laboral dessas docentes.

Durante o processo de entrega e orientação para o preenchimento dos questionários, observou-se que todas as professoras trabalhavam 40 horas semanais e em sua maioria eram mães e/ou arrimo de família, assim, compreendendo o contexto de falta de tempo, as datas para a devolução do questionário respondido foram renegociadas por várias vezes.

Apesar dessas contrariedades e da logística necessária de levar e buscar *in loco* nas escolas os questionários impressos constatou-se essa era a opção metodológica mais adequada, pois elas podiam responder os questionários durante os intervalos dos turnos de trabalho ou mesmo leva-los para responder em casa.

Devido às minhas experiências pessoais, atuando como professor universitário do componente curricular de Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia, durante 14 anos e como Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, durante o período de 2 anos, este contexto contribuiu para conhecer o perfil de várias escolas e a prática de professores e professoras das Redes Municipais de Educação de diversos municípios baianos. Esse fato me auxiliou na elaboração de critérios para a seleção do grupo de escolas/professores para participariam da investigação.

Além do conhecimento tácito sobre as escolas e o perfil do professorado, outros fatores foram considerados para que o questionário impresso fosse escolhido como instrumento de recolhida de dados. Os principais deles foram: a) A escassez de recursos informáticos nas escolas, pois, muitas delas, não dispunham de rede de internet; b) A falta do hábito das professoras em lidar com recursos informáticos e sua utilização de forma cotidiana e c) A

novidade de responder pesquisas de cunho científico. Além disso, há também o aspecto cultural que precisou ser considerado pela percepção de receio de responder ao questionário, compreendendo que poderia representar, de alguma forma, um tipo de avaliação funcional, sobretudo devido à recente mudança da gestão municipal. As professoras, de início, ficaram um pouco temerosas sobre aceitar responder à pesquisa, mas após a explicação do propósito do trabalho, concordaram em participar.

### **5.2.1 Primeiro momento: Realização de Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental**

Para nortear a investigação e fundamentar as questões elaboradas no questionário, buscou-se a apropriação de conceitos e conteúdos relacionados à Educação Básica, sobretudo à Educação Infantil, à infância e às atividades lúdico-pedagógicas.

Para isso, tomou-se como aporte a literatura especializada na área e a legislação brasileira. No que tange à literatura, foi realizada a leitura de obras de autores reconhecidos no mundo científico e pensadores da Educação Básica e da Educação Infantil. Para compreender a legislação acerca da educação brasileira, foram analisados diversos documentos, tais como: a LDB (1996), o ECA (1999), os PCN (1995), o RCNEI (1998) e as DCNEI (2010).

### **4.2.2 Segundo momento: Aplicação dos questionários (pré-teste) para as professoras**

Dentre as possíveis escolas para aplicação do questionário teste, foram escolhidas as que dispunham de uma equipe de professoras com alunos de 04 e 05 anos de idade e 05 delas se disponibilizaram para responder ao questionário teste (Apêndice 3). Ao entregar os questionários às professoras explicou-se que se tratava de uma pesquisa de doutorado, que aquele instrumento era um pré-teste e ressaltou-se a relevância das respostas fiéis, para que a análise tivesse validade. A partir dos resultados obtidos, realizou-se a análise pormenorizada da forma, do conteúdo e da disposição das perguntas ao longo do questionário para a realização das mudanças necessárias para a elaboração do questionário final.

### **4.2.3 Terceiro momento: aplicação dos questionários para as professoras (sujeitos**

**da pesquisa)**

Logo após a revisão dos questionários, estes foram distribuídos em 23 escolas municipais, das quais obtivemos retorno de 17 professoras, conforme menção realizada no início desse capítulo.

O momento de aplicação dos questionários foi de muita aprendizagem, pois muitas das professoras pareciam estar ávidas por compartilhar suas experiências e indagações acerca de suas práticas pedagógicas, ao tempo em que algumas pareciam temerosas, visto que, como este momento coincidiu com a mudança de gestão municipal, algumas delas ficaram desconfiadas de que suas respostas pudessem servir de instrumento de avaliação funcional.

Mas, com a explicação do objetivo da pesquisa, elas colaboraram de forma espontânea. A partir desses dois fatos, percebeu-se a baixa incidência de pesquisas educacionais no município, sobretudo no campo da Educação Infantil. Nessa etapa, um grande desafio foi vencido: o de testar na prática toda a perspectiva teórica de abordagem e o retorno das questões elaboradas.

No início, devido provavelmente à pouca maturidade investigadora do pesquisador, houve uma previsão de que as ações planejadas aconteceriam com pequenos ajustes. Entretanto, fez-se necessário rever o cronograma por diversas vezes a fim de se conseguir um número satisfatório de sujeitos para a pesquisa, para tornar a amostra significativa, pois devido ao tempo restrito a maioria das participantes só devolveu o questionário após um segundo ou terceiro retorno.

Já prevendo que poderia haver algum tipo de resistência para participar da investigação e, também, obedecendo ao que é recomendado pelos estudiosos da metodologia da pesquisa científica, incluiu-se no corpo do questionário um texto explicativo sobre as questões éticas que asseguravam o anonimato das fontes, garantindo que os dados coletados seriam utilizados tão somente para fins acadêmicos. Com isso, a maioria se tranquilizou e aceitou participar da pesquisa. Entretanto, mesmo com todas as explicações orais e escritas, houve um número expressivo de docentes que optou pela não participação.

## 6. PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Apresenta-se neste capítulo o processo de análise e interpretação dos dados, à luz da Análise de Conteúdo. Strauss & Corbin (2008) enfatizam que são 03 os componentes principais da Pesquisa Qualitativa, quais sejam, os dados, os procedimentos e os relatórios. Os dados podem ser provenientes de diferentes fontes, como observações, entrevistas, documentos, filmes, entre outros. Os procedimentos são utilizados para conceituar e deduzir os dados, elaborar categorias de acordo com as propriedades dos dados e estabelecer relações com conceitos (codificação). Quanto aos relatórios, estes consistem na discussão e disseminação dos resultados.

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa foram analisados com auxílio da Análise de Conteúdo que, na visão de Bardin (1977), constitui o estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo.

Com base nos escritos de Strauss & Corbin (2008) sobre a pesquisa qualitativa, considera-se que esse tipo de estudo é norteado por uma questão de pesquisa cuja fonte é a experiência pessoal e profissional do pesquisador. Assim, destaca-se a necessidade de vigilância constante por parte do pesquisador, no sentido de manter o equilíbrio entre os critérios de objetividade e subjetividade, minimizando a interferência da sua experiência nas análises dos dados, visando tratar destes com sensibilidade, para ver além do óbvio e desvelar algo novo.

De acordo com os referidos autores, a experiência profissional, se usada adequadamente, pode favorecer essa sensibilidade: “Fazer pesquisa é um trabalho duro. Também é divertido e excitante. Na verdade, nada se compara ao prazer da descoberta” (Strauss & Corbin, 2008, p.26).

Para melhor visualização e compreensão, os dados coletados nesta investigação são apresentados em forma de tabelas e gráficos, no intuito de demonstrar, de maneira legível e integrada, as diferentes informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados no presente estudo.



### 6.1. TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS

Tendo em vista a apresentação do resultado fidedigno dos cálculos matemáticos

referentes aos dados obtidos, utilizamos a regra de arredondamento na numeração decimal conforme a Norma 5891 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Assim quando o número imediatamente seguinte ao último algarismo a ser conservado for superior a 5, ou, sendo 5, for seguido de no mínimo um algarismo diferente de zero, o último número a ser conservado deverá ser aumentado em uma unidade.

Buscou-se estabelecer relação entre os conhecimentos teóricos consolidados cientificamente, os documentos legais e institucionais e as respostas obtidas das professoras e identificar se elas dominavam as orientações teórico-metodológicas que constam nos documentos institucionais para a Educação Infantil, bem como os conceitos relacionados ao desenvolvimento infantil e às atividades lúdico-pedagógicas. Intentou-se compreender também como acontece sua prática em sala de aula e se nessa prática são postos em ação os conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados às atividades lúdico-pedagógicas.

## **6.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS À LUZ DA TEORIA**

### **6.2.1 O processo de aproximação da prática das professoras de Educação Infantil**

Logo no início do processo de entrega dos questionários às professoras, foi identificado um aspecto importante que era relativo ao funcionamento das escolas a serem investigadas. Havia uma significativa diversidade das turmas atendidas pela unidade escolar.

Acreditava-se, *a priori*, que as escolas selecionadas funcionavam apenas com turmas específicas de Educação Infantil, entretanto, 10 entre as 13 escolas participantes congregam, no mesmo espaço físico, turmas de Educação Infantil e de alunos de 06 a 11 anos de idade, o que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que os mesmos espaços são compartilhados por todas as crianças.

Também observou-se que, de forma geral, as instalações não sofriam as adequações necessárias para congregar a diversidade de alunos e variação de faixa etária. Na Tabela 3 é possível verificar a quantidade de professoras por escola investigada. Não foram citados os nomes das escolas por questões éticas e preservação de privacidade dos informantes.

Tabela 3:  
**Distribuição das Professoras Participantes por Escola**

<b>Escola</b>	<b>N</b>
01	02
02	02
03	01
04	01
05	02
06	01
07	01
08	01
09	01
10	01
11	02
12	01
13	01
<b>Total</b>	<b>17</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A seguir são apresentados os resultados das respostas obtidas por meio dos questionários. Para isso foram utilizados tabelas e gráficos com os respectivos comentários. Além da Análise de Conteúdos, foi utilizado o tratamento estatístico das respostas.

Para melhor visualização, compreensão e descrição dos resultados apresentados, foi feita tabulação dos dados e, conseqüentemente, a análise estatística, neste caso em particular, a análise estatística descritiva. No intuito de explicitar a adequação deste tipo de apresentação de dados bem como suas análises, elaborou-se um breve relato acerca destas categorias.

De acordo com Piana, Machado e Selau (2009, p.5), a Estatística é hoje definida como um conjunto de teorias, conceitos e métodos que se referem ao processo de descrição e inferência, tomando por base amostras para efetuar generalizações, em que se dedica de modo particular, na busca de respostas relativas a resultados eficientes de dados, planejamento e análise de experimentos e levantamentos de dados.

Memória (2004, p.11) afirma que: “Desde a remota antiguidade, os governos têm se interessado por informações sobre suas populações e riquezas, tendo em vista, principalmente, fins militares e tributários”. O autor afirma ainda que civilizações antigas como China, Egito, pré-colombianas (Maias, Astecas e Incas) fizeram registros utilizando informações de caráter

estatístico:

A Estatística teve origem na necessidade do Estado Político em conhecer os seus domínios. Sob a palavra estatística, provavelmente derivada da palavra “status” (estado, em latim), acumularam-se descrições e dados relativos ao Estado. Nas mãos dos governantes, a Estatística passou a constituir-se verdadeira ferramenta administrativa. (Piana, Machado & Selau, 2009, p.6)

A Estatística subdivide-se em três áreas: a *descritiva, probabilística e inferencial*. A estatística descritiva se ocupa na descrição de dados. A estatística probabilística e inferencial, fundamentada na teoria das probabilidades, se preocupa com a análise destes dados e sua interpretação. Nesta investigação foi utilizada a Estatística Descritiva, pois ela fornece ferramentas para proceder a análise dos dados tabulados e apresentados em forma de tabelas e gráficos.

Piana, Machado & Selau (2009, p.14) ressaltam que a Estatística Descritiva: “(...) é a parte que desenvolve e disponibiliza métodos para resumo e apresentação de dados estatísticos com o objetivo de facilitar a compreensão e a utilização da informação ali contida”, isso porque em um método científico, para buscar soluções para um problema, gera dados em quantidades muito grandes e complexas, daí a necessidade de resumi-los ou condensá-los através de uma análise descritiva.

Esses autores afirmam ainda que a Estatística Descritiva utiliza tabelas, gráficos, diagramas, distribuições de frequência e medidas descritivas para examinar a distribuição de dados, verificar a ocorrência de valores atípicos, identificar valores típicos e variação entre os dados, ou seja, é uma maneira visual de se analisar os dados, que facilita o entendimento para o leitor da pesquisa.

A validade do resumo dos dados está relacionada à quantidade de informação disponível e também à qualidade da obtenção de dados, por isso o pesquisador deve ficar atento ao elaborar as perguntas, sendo claro para não gerar respostas ambíguas e isso vir a comprometer o resultado.

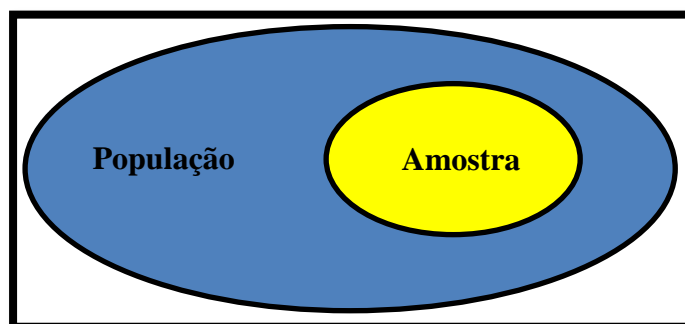
De acordo com Reis & Reis (2002, p.5), a análise descritiva é a fase inicial do processo de estudo dos dados coletados, que quando são grandes conjuntos de dados não permite obter nenhuma conclusão. Dessa forma, são utilizados gráficos e tabelas que sintetizam

porcentagens, índices e médias, condensando os dados que, por sua vez, são explanados através da análise descritiva:

A estatística descritiva, cujo objetivo básico, sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. (Guedes *et al*, 2005, p.01)

Considerando estes fatores optou-se pela utilização de gráficos e tabelas, pois os seus propósitos na apresentação dos dados coadunam com a necessidade de apresentação dos resultados obtidos nesta investigação.

As estatísticas trabalham com dados, que podem ser obtidos por meio de uma população ou de uma amostra. Guedes *et al*. (2005) definem o termo população relacionado à Estatística como elementos com características comuns e são estas características que delimitarão os elementos da população. Os autores esclarecem ainda que amostra é um subconjunto de elementos de uma população.



**Figura 1. A relação entre a população e a amostra**  
Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Guedes *et al* (2005, p.17) definem gráfico como “(...) recurso visual da Estatística utilizado para representar um fenômeno.” Os autores afirmam ainda que “A tabela é um quadro que resume um conjunto de observações”. Pagano (2004, p.10) define e esclarece que “tabela é meio mais simples de se resumiu um conjunto de observações” e Guedes *et. al* (2005) ainda ressalta que os gráficos apresentam dados com o objetivo de produzir uma impressão mais rápida e viva do fenômeno em estudo”. Tanto os gráficos quanto as tabelas, são utilizados em larga escala nos meios de comunicação social, técnica e científica pois facilitam a interpretação e a eficiência com que as informações são resumidas (Guedes *et. al*, 2005).

Para Piana, Machado & Selau (2009, p.18): “A tabela é a forma não discursiva de apresentar informações que (...) tem por finalidade apresentar os dados de modo ordenado, simples e de fácil interpretação, fornecendo o máximo de informação num mínimo de espaço”. Já os gráficos, segundo os autores, apresentam dados estatísticos de forma ilustrada. “Os gráficos e as tabelas se prestam, portanto, a objetivos distintos, de modo que a utilização de uma forma de apresentação não exclui a outra” (Piana, Machado & Selau, 2009, p.21).

Os autores destacam ainda que as tabelas possuem elementos essenciais e complementares. Os essenciais são título, corpo, cabeçalho, coluna indicadora. Os complementares são fontes, notas, chamadas que devem ficar no rodapé da tabela. Os gráficos são construídos num sistema de eixos chamado sistema cartesiano ortogonal, sendo que as variáveis são localizadas nas abscissas (eixo horizontal) e nas ordenadas (vertical).

Os tipos de gráficos, de acordo com Piana, Machado & Selau (2009, pp.21-25) são: *Estereogramas* - gráficos onde as grandezas e são representadas por volumes, geralmente construídos num sistema de eixos bidimensional, mas que também podem ser construídos num sistema tridimensional para ilustrar a relação entre três variáveis, *Pictogramas ou gráficos pictóricos*, gráficos puramente ilustrativos, construídos de modo a ter grande apelo visual, dirigidos a um público muito grande e heterogêneo que não devem ser utilizados em situações que exijam maior precisão e *Diagramas* que são gráficos geométricos de duas dimensões, de fácil elaboração e grande utilização. Os gráficos ainda podem ser subdivididos em: gráficos de colunas, de barras, de linhas ou curvas e de setores.

Os resultados serão apresentados na mesma sequência em que o questionário foi organizado, ou seja, dividido em *quatro blocos distintos*, assim distribuídos: o *primeiro* remete a aspectos relacionados ao perfil do professor e da turma; o *segundo* aborda as questões sobre a formação acadêmica e profissional; o *terceiro* versa sobre os conhecimentos teóricos acerca da educação infantil e das atividades lúdico-educativas; o *quarto* bloco reflete sobre a prática profissional.

Este roteiro teve o propósito de mapear/traçar o perfil profissiográfico das professoras participantes da investigação.



## **BLOCO I – PERFIL DO PROFESSOR E DA TURMA**

Neste bloco buscou-se delinear o perfil do professor e da turma sob sua regência. Para

isso, foram elaboradas questões relativas à faixa etária das professoras, regime trabalhista e número de alunos por turma.

Esses tópicos foram selecionados pelo entendimento de que a faixa etária da professora pode revelar aspectos relacionados à sua experiência profissional, bem como dar pistas de sua condição física e psíquica para lidar com as crianças que demandam trabalhos corporais e equilíbrio emocional, condições importantes e que podem influenciar na escolha de atividades lúdicas como estratégia metodológica.

O regime trabalhista pode sinalizar indicadores sobre a relação entre a estabilidade profissional e, em muitos casos, o ânimo ou a falta dele, apresentado nas falas das professoras durante a aplicação dos questionários.

Por último, demonstra-se o número de alunos por turma, que é uma condição *sine qua non* para que a professora possa desenvolver suas ações, considerando as especificidades da turma e dos alunos, de forma coletiva e individualizada, podendo assim definir suas ações didático-pedagógicas ou lúdico-pedagógicas.

O primeiro aspecto trazido no questionário foi o sexo. Como é possível observar na Tabela 4, 100% das pessoas que participaram da pesquisa são do sexo feminino, o que confirma uma expectativa esperada, pois ainda rege a ideia de que trabalhar na Educação Infantil é uma tarefa considerada de menor valor e está vinculada ao cuidar ou mesmo, como se fala popularmente, “olhar as crianças”. Sendo assim, essa atividade ainda é considerada, por muitos, como um trabalho destinado às mulheres, pelo fato de sua própria natureza maternal o que, “naturalmente”, as habilitaria para o magistério infantil.

Vale destacar que em todo o município há um único professor que leciona nesse nível de ensino, mas que não fez parte do *corpus* da pesquisa, pois estava afastado das atividades docentes por estar de licença para estudo de mestrado. Cabe ressaltar ainda que, no Brasil, o curso que habilita trabalhar com a Educação Infantil é a Licenciatura em Pedagogia, esta que, em seu bojo e na medida do possível, intenta formar o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.



Tabela 4:  
**Distribuição dos Professores por Sexo**

Sexo	N	%
Masculino	0	0

Feminino	17	100
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Observa-se na Tabela 5 que o maior quantitativo das professoras encontra-se em uma faixa etária acima dos 38 anos, representando um percentual de 88% das participantes. Será que a faixa etária, de alguma forma, relaciona-se com a disponibilidade das professoras para a realização das atividades lúdicas? Sabe-se que essas atividades, na maioria das vezes, requerem boa predisposição física e corporal.

Conforme menção anterior, é possível que, em virtude da idade, elas tenham uma tendência a optar por atividades que demandem menor esforço físico, deixando de eleger jogos e dinâmicas corporais. Vale reforçar que tais atividades são fundamentais para que a criança possa aprender a lidar com as possibilidades do próprio corpo, do espaço, do encontro com o outro e com o ambiente, podendo assim ampliar seu repertório cinestésico, de percepção espacial e do convívio social.

É necessário atentar ao que se referem os objetivos da proposta pedagógica das DCNEI (2010):

A Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (p.18).

Para que a criança tenha seus direitos garantidos e a possibilidade de vivenciar a liberdade, a confiança, a brincadeira, bem como a interação com outras crianças como prevê as Diretrizes, é necessário que os docentes estabeleçam ações que possibilite tais situações no seu planejamento.



**Tabela 5:**  
**Distribuição dos Professores por Faixa Etária**

Faixa etária	N	%
19 - 23	0	0
24 - 28	1	6
29 - 33	0	0

34 - 38	1	6
> 38	15	88
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Verifica-se na Tabela 6 que um percentual equivalente a 94%, ou seja, quase a totalidade das professoras entrevistadas, é do quadro efetivo do município. Quando se associa esse dado ao elevado percentual (88%) de número de professoras com mais de 38 anos de idade, chega-se a um indicativo da tendência das professoras de mais idade estarem migrando para a Educação Infantil. É um dado que, de certa forma, reflete um contrassenso, já que o trabalho com as crianças menores requer maior disponibilidade física e corporal.

Infere-se que essa “migração” contraria a lógica em relação à disposição física para a realização de atividades corporais, bem como para a realização de jogos e brincadeiras, sobretudo ao ar livre, o que requer, na sua maioria das vezes, uma disponibilidade corporal e energética mais intensa. Essa situação vai na “contramão” dos objetivos em relação à organização de Espaço, Tempo e Materiais, já que a Proposta aponta que deve haver indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Assim a professora deve estar atenta para promover esta integração (DCNEI, 2010, p.21).

Tabela 6:  
**Distribuição dos Professores por Tipo de Regime Trabalhista**

<b>Regime de trabalho</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Efetivo	16	94
Contrato temporário	1	6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Como é possível observar na Tabela 7, a maior incidência de professoras – o equivalente a quase 50% – situa-se na faixa entre 03 e 05 salários mínimos, ou seja, entre R\$ 1.874,00 e R\$ 2.811,00 (USD 568,05 e USD 852,08), significando que é um valor aquém da devida remuneração do professor para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais acrescidos de mais uma hora/aula por semana para o planejamento.

Considerando, o valor do piso salarial do professor inicial no magistério na Educação Básica para 2018 – um montante de R\$ 3.048,73 –, os valores apresentados revelam uma defasagem entre o que é praticado e o que prevê a legislação, haja vista que é uma prática comum nos municípios o descumprimento do piso salarial, levando muitas vezes a greves e paralisações dos professores em protesto a essa situação.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em estudo envolvendo 38 países membros e 8 convidados, a exemplo do Brasil, fez uma comparação em dólares sobre o poder de compra, com essa renda:

No ensino infantil brasileiro, os professores recebem o correspondente a U\$S 24.765. Já nos demais países, a remuneração sobe para U\$S 38.677. No ensino fundamental, a média dos anos iniciais, equivalente a U\$S 25.005, passa longe do montante de U\$S 43.942 pago pelos membros da OCDE. Nos anos finais do ensino fundamental, a remuneração que aumenta para U\$S 25.272 não acompanha *também a média salarial dos integrantes da organização, de U\$S 46.225*. (Radio Brasil Atual, 2020, s/p)

Ainda segundo essa mesma a OCDE, os(as) professores(as) brasileiros(as) têm os piores salários do mundo, conforme revela o estudo. Em outros países, a média salarial dos(as) professores(as) iniciantes é duas vezes e meia maior que no Brasil. O salário anual de Luxemburgo é US\$ 79.551, o da Suíça é de US\$ 71.249, o da Alemanha US\$ 63.866. A média da OCDE é de US\$ 34.943. A Média da Europa é de US\$ 34.943 e o salário anual de professores do Brasil é de US\$ 13.971, ficando em 40º lugar<sup>6</sup>.

Observa-se, dessa forma, a grande diferença do piso salarial dos professores do Brasil, em confronto com a de outros países da América Latina e também da Europa. Obviamente tal situação faz com que esses (as) profissionais busquem complementar sua carga horária para 40 horas semanais, o que impacta diretamente na sua disponibilidade de tempo para planejar, bem como é um dos causadores do estresse laboral.

Essa é a realidade da maioria dos municípios brasileiros, sobretudo do Nordeste. Muitos desses municípios não têm definidos os planos de carreira para o magistério e pagam um piso salarial inferior ao definido por lei. Segundo o IBGE, há 08 anos a situação era bem pior, pois o piso salarial dos professores aumentou quase 142%: de R\$ 950,00 em 2009, para R\$ 2.298,80, em 2017. Atualmente, o piso equivale a 2,4 salários mínimos. Outro aspecto a

---

<sup>6</sup> O atual piso nacional do magistério no Brasil é de R\$ 2.557 por mês.  
Fontes: OCDE e Ministério da Educação.

considerar é que quase 50%, ou seja, a metade das professoras investigadas, estando na faixa etária acima dos 38 anos de idade, são profissionais mais próximas do final da carreira e assim de receber salários maiores devido às gratificações por tempo na função docente.

Tabela 7:  
**Distribuição dos Professores por Faixa Salarial**

Remuneração	N	%
Até 01 S.M.	1	6
Mais de 01 até 02 S.M.	4	23
Mais de 02 até 03 S.M.	8	47
Mais de 03 até 04 S.M.	2	12
Mais de 04 até 05 S.M.	2	12
Mais de 05 S.M.	0	0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota 1.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

**Nota 2.** Salário mínimo vigente R\$ R\$ 937,00 - (USD 284,45)

O município investigado utiliza a nomenclatura de Grupo I, ou GI, para crianças de 03 anos de idade, Grupo II ou GII, para 04 anos e Grupo III ou GIII, para crianças de 5 anos.

A Tabela 8 mostra que no universo das 17 professoras, oito delas, o que representa aproximadamente 50%, trabalham com turmas do Grupo III, ou seja, 5 anos, que é a idade limite para a criança estar matriculada na Educação Infantil. Seis anos é a idade definida por lei para que ela esteja no primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É notória a necessidade que a criança tem de acessar o mundo letrado, estando com 5 anos. Entretanto, é importante lembrar que a criança dessa idade está cursando a Educação Infantil, portanto ela terá do primeiro ano em diante para ser alfabetizada. Outro aspecto relevante é que a outra metade das turmas é composta de grupos mistos, atendendo crianças de 4 e 5 anos de idade, simultaneamente, e em uma mesma sala de aula.

Esse dado se revelou na investigação devido à inclusão das escolas do campo no *corpus* da pesquisa. Em virtude da densidade demográfica das escolas do campo ser menor, ou por não possuírem um número de salas de aula adequado, é comum nos municípios da Bahia a manutenção de classes mistas na Educação Infantil e/ou multisseriadas compostas de grupos

de diferentes idades e séries.

No que diz respeito ao percentual das escolas com turmas de alunos na mesma faixa etária, acredita-se que o(a) professor(a), estando atento(a) ao desenvolvimento e ao ritmo de cada criança, poderá desenvolver atividades compatíveis ao nível e às habilidades necessárias a cada uma. Com relação aos outros 50%, cabe uma análise diferenciada e crítica, pois este percentual advém das escolas situadas no campo, havendo fatores que corroboram com essa estratificação por sala de aula. Entretanto, tal condição está aliada à escassez de recursos vivenciada pela maioria das escolas do campo, o que torna a educação destas crianças ainda mais desafiadora.

Nesse sentido, Furtado (2014) afirma que o direito à educação foi muitas vezes negligenciado para as classes mais pobres da população brasileira, de modo que os povos do campo foram os mais atingidos por essa exclusão educacional, provocando um movimento por uma educação digna e que respeite e acolha as especificidades e o contexto do homem do campo.

Atualmente no Brasil a educação da região rural é denominada de Educação do Campo, que surge a partir dos movimentos sociais na busca por uma educação para o “homem campestre”. Segundo o Censo Escolar de 2009, existem 83.036 escolas de ensino básico nas regiões rurais do país e, assim, essa modalidade deve considerar as necessidades específicas das crianças a partir da organização escolar, agrupando-as em turmas condizentes às suas faixas etárias, situação que não é identificada neste trabalho investigativo.

Tabela 8:  
**Número de Turmas por Faixa Etária dos Alunos**

<b>Idade dos alunos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
4 anos	4	23
<b>5 anos</b>	<b>8</b>	<b>47</b>
Mista (3 e 4 anos)	1	6
Mista (4 e 5 anos)	2	12
Mista (3, 4 e 5 anos)	2	12
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016



A Comissão de Educação e Cultura aprovou o substitutivo aos Projetos de Lei n.º 597/07, do deputado Jorginho Maluly (DEM-SP) e do Projeto de Lei n.º 720/07, do deputado

Leonardo Quintão (PMDB-MG), que estabelecem o limite máximo de 25 alunos por professor durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e de 35 nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A proposta complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96), que não especificava o número exato de alunos por professor em sala de aula.

A legislação vigente, através do Ministério da Educação, prevê no máximo 25 alunos por turma de 4 a 5 anos. Percebe-se na Tabela 9 que existem três turmas com número de alunos entre 21 e 23 alunos e duas entre 24 e 26. Pode-se questionar sobre a qualidade da educação nessas turmas, devido ao número excessivo de crianças, levando-nos a refletir como é possível para a professora acompanhar o desenvolvimento individual da criança e organizar suas ações, tendo em vista os ritmos diferenciados e as necessidades particulares de cada uma.

Nessa perspectiva, Zabalza (1998) pontua alguns aspectos básicos para uma Educação Infantil de qualidade que, apesar de fazer parte da vida dos professores, não são aspectos reconhecidos pela sociedade em geral. São eles: *organização dos espaços*, que devem ser amplos e diferenciados, facilitando a realização de todas as atividades, coletivas e individuais, *equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido*, que implica em planejar e desenvolver as atividades, a partir de um planejamento claro e flexível, proporcionando ao professor traçar uma trajetória e *atenção privilegiada aos aspectos emocionais*, que reforça a necessidade do desenvolvimento da criança em todos os âmbitos.

Se desenvolver a afetividade é tão importante quanto o cognitivo, essa deve ser uma preocupação do professor em todas suas ações e falas, incentivando as crianças a expressarem o que estão sentindo. Além disso, é necessária a utilização de uma linguagem enriquecida (Zabalza, 1998).

Tabela 9:  
**Quantidade de Alunos Matriculados por Turma**

Quantidade de alunos	N	%
06 - 08	1	6
09 - 11	1	6
12 - 14	2	12
15 - 17	2	12
18 - 20	5	29
21 - 23	3	18
24 - 26	2	12

<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
--------------	-----------	------------

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Na Tabela 10 observa-se que aproximadamente 100% das turmas não dispõem de professora auxiliar. Ou seja, 94% das turmas têm unicamente a professora regente para a realização do trabalho pedagógico e das atividades “de apoio” (levar ao banheiro, ajudar no momento de alimentar-se etc.), uma vez que nessa faixa etária nem todas as crianças conquistaram a autonomia para realizar essas tarefas sozinhas. Tal situação pode dificultar o trabalho pedagógico, pois a professora necessita articular e coordenar os trabalhos em grupo e as atividades individualizadas, sobretudo tratando-se das turmas de crianças de 04 anos.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (Brasil, 2009, s/p)

Como é possível observar no Parecer n.º 20 de 2009, do Conselho Nacional de Educação, o número limite é de 20 crianças, para as turmas de 05 anos. Vale ressaltar que esse número seria razoável, se fossem atendidas as condições de infraestrutura, espaço e organização escolar.

Tabela 10:  
**Distribuição das Turmas com Professor Auxiliar de Classe (Ajudante)**

<b>Turma com ajudante</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	1	6
Não	16	94
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Observa-se, na Tabela 11, que a única turma que dispõe de uma professora auxiliar tem o curso de nível médio em formação geral, ou seja, é muito provável que desconheça as teorias pedagógicas, as bases que norteiam o trabalho na Educação Infantil e os procedimentos

teórico-metodológicos que estruturam as ações em sala de aula. Conforme observação empírica, a professora auxiliar, denominada como ajudante de classe, objetivamente realiza o trabalho de apoio à professora em relação ao cuidar das crianças nas horas necessárias: ajudá-las a se alimentar, nos momentos de higiene pessoal, observá-las durante o receio, na organização de atividades na sala de aula, na distribuição e recolhida dos materiais para a realização de atividades etc. Ela participa efetivamente do processo educativo e assim necessita também de formação adequada, para que possa realizar suas funções com qualidade.

Com base nessa análise, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de uma percepção social focada em estruturas condicionantes que visam proporcionar a melhoria da qualidade de ensino. É preciso que as instituições educacionais voltadas para a Educação Infantil atendam às especificidades da criança, apresentando um currículo que proporcione condições favoráveis à aprendizagem dos alunos, respeitando e valorizando a cultura infantil e apresentando uma compreensão acerca do seu desenvolvimento. Deve-se buscar também o investimento na formação continuada dos educadores, que, no ponto de vista dele, é um fator essencial para a construção da qualidade de ensino.

Tabela 11:  
**Formação da Professora Auxiliar (Ajudante de Classe)**

Descrição	N	%
Curso de Formação Geral	1	6
Não se aplica	16	94
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Constata-se, na Tabela 12, que 12%, ou seja, 02 turmas têm alunos com algum tipo de deficiência, significando que, além das questões específicas a serem pensadas para as crianças “ditas normais” – seguindo a sugestão de Zabalza (1998, p.236) em que “O ambiente da aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras”, essas professoras necessitam ter em seus planos atividades para as outras crianças com deficiência, a fim de que possam estar verdadeiramente incluídas no processo de escolarização e aprendizagem:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCNEI, 1998, p.41)

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolver políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil, para que se comprometam com, e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 2001, s/p).

Diante disso, e partindo-se do princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao afirmar que “todo ser humano tem direito à instrução”, a inclusão escolar vai ao encontro da garantia desse direito e apresenta uma importância bastante significativa no desenvolvimento sócio emocional e psicológico das crianças com necessidades educativas especiais.

O desenvolvimento pessoal pode se fazer presente de diversas formas, porém o ingresso escolar representa um mecanismo essencial para que ocorram os relacionamentos interpessoais, uma vez que são proporcionadas interações com pessoas de fora do âmbito familiar. Sendo assim, a inclusão é benéfica não somente para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas para todo o grupo, oportunizando a seus pares a convivência com as diferenças, estimulando reflexões sobre diversidade e respeito.

Tabela 12:  
**Alunos com deficiência por turma**



<b>Aluno com Deficiência</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	2	12
Não	15	88

<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
--------------	-----------	------------

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Na Tabela 13 constata-se que, no universo das 17 professoras participantes, 02 têm crianças com deficiência, uma tem paralisia cerebral e a outra apresenta deficiência física (ambas cadeirantes) e, apesar do comprometimento na mobilidade, a segunda tem suas funções cognitivas preservadas, o que demanda da professora planejamentos distintos e adaptado a cada situação específica. Ambos os casos requerem das professoras formação e/ou conhecimentos específicos para lidar com cada deficiência, e as professoras necessitam planejar suas ações considerando as especificidades, na perspectiva de se consolidar verdadeiramente a inclusão escolar desses alunos.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (Mantoán, 2003, p.17)

A autora ressalta ainda que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos, na sua coletividade.

(...) é pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem; - é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; - as brincadeiras e os grupos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino-aprendizagem (Barata, 1995, p.09).

A partir dessa concepção, percebe-se que o instante da brincadeira é um momento de desenvolvimento para a criança, independentemente se a mesma apresenta alguma deficiência ou não. A ludicidade propicia a produção de conhecimentos de uma maneira natural, espontânea. A partir do brincar, a criança instrui-se, vivencia o universo que a cerca, estabelece conexões, organiza a sua independência de ação, sistematiza suas emoções. O lúdico propicia o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido. Nessa linha, Góes (2008) afirma que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (p.37)

Considerando estes autores, a aplicabilidade de atividades lúdicas nos espaços da Educação Infantil necessita ser amplamente analisada, pois é necessário que ocorra a observação das capacidades de cada criança procurando agregar múltiplas aprendizagens, incluir informações que serão a base para novos saberes e que garantam a igualdade para o aluno na construção e conquista de conhecimento. Portanto, é importante promover a inclusão de alunos com deficiência e proporcionar a eles uma aprendizagem significativa, sem discriminação, com metodologias nas quais sejam propostas atividades coerentes com sua possibilidade e que sejam respeitadas as necessidades de cada criança.

Tabela 13:  
**Tipo de Deficiência encontrada por Aluno**

Descrição	N	%
Paralisia cerebral	1	6
Deficiência física	1	6
Não se aplica	15	88
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Mesmo com o contingente de duas crianças com deficiência, o que representa 12% das turmas pesquisadas, 100% das professoras não participaram de formação que as orientasse sobre a utilização das atividades lúdicas com crianças com deficiências.

A criança com deficiência intelectual tem dificuldades em assimilar conteúdos de caráter abstrato, de modo que se faz necessário recorrer ao material pedagógico concreto, adequado e com estratégias metodológicas adequadas, para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Nesse processo os jogos e brincadeiras podem ser bons aliados, na medida em que contribuem na aquisição de conceitos teóricos a partir de atividades práticas e envolventes.

As atividades lúdicas são formas de trabalho que podem estimular a criança para desenvolver as habilidades cognitivas, motoras e psicomotoras. Isso se dá com todos os alunos de Educação Infantil, não apenas os com deficiência. De acordo com Huizinga (2000), o lúdico é o campo da ilusão e da simulação, imprimindo uma conotação de prazer, de algo que se realiza sem conflitos e com finalidade. Assim, o jogo, a brincadeira e o brinquedo dão

significado ao lúdico e o brincar passa a ser visto como uma situação livre de conflitos e tensões, havendo sempre um elemento de prazer. Ressalta-se que também não é um resultado imediato que altere a existência do indivíduo.

O RCNEI (1998) mostra que:

(...) o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido. (s/p)

Brincar faz parte do universo infantil, pois as crianças descobrem o mundo, estabelecem comunicação e se inserem no contexto social. No entanto, sabe-se que para uma criança com determinada deficiência, é necessário promover um estímulo maior, sobretudo havendo algum comprometimento cerebral.

Souza (2009) esclarece que não existe diferença na maneira como a aprendizagem dos sujeitos acontece, independentemente de terem ou não deficiência, logo, o que precisa ser redimensionado é o método de ensino, assim exigindo do educador uma maior preparação para lidar com as especificidades dos alunos.

Tabela 14:  
**Formação Específica de como utilizar Atividades Lúdicas para Crianças com Deficiência**

<b>Participou</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	0	0
<b>Não</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Sobre o tempo de atuação como professora na Educação Infantil, encontrou-se uma situação peculiar no município. Considerando-se o somatório de professoras localizadas na faixa de tempo entre 1 e 3 anos de experiência, apresenta-se na Tabela 15 o percentual de 41%.

Paradoxalmente observa-se o percentual de 88% das professoras que têm mais de 38 anos de idade, conforme dados apresentados na Tabela 05, ou seja, há um número expressivo de professoras que, mesmo com longa experiência de docência na Educação Básica, optou por

atuar na Educação Infantil nos últimos 03 anos. Para além desses dois fatores, agrega-se o fato que todas trabalham numa jornada de 40 horas semanais, como se pode observar na Tabela 16. Ao tentar compreender esses fatores de forma articulada, parece haver indicações de um movimento das professoras com maior tempo de docência em direção à Educação Infantil nos últimos tempos.

Tabela 15:  
**Tempo de Atuação como Professora na Educação Infantil**

<b>Período</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 1 ano	5	29
Mais de 01 até 03 anos	2	12
Mais de 03 até 06 anos	2	12
Mais de 06 até 09 anos	3	18
Mais de 09 até 12 anos	1	6
> 12 anos	4	23
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Observa-se que 100% das professoras trabalham 40 horas semanais, como mostra a Tabela 16. Na tentativa de se aprofundar a compreensão da distribuição da carga horária de trabalho das professoras, utilizou-se, no questionário, o critério de primeiro perguntar sobre o total da carga horária e posteriormente como esta era distribuída, considerando a possibilidade de trabalho em sala de aula ou atividades administrativas e/ou de gestão escolar. Existia, pois a possibilidade de que elas trabalhassem 20 horas semanais na Educação Infantil e as outras 20 horas em outras atividades, que poderiam ser desenvolvidas na Gestão Escolar e/ou Coordenação Pedagógica. Constatou-se, todavia, que todas trabalhavam 40 horas como professoras na Educação Infantil, como é possível verificar nas Tabelas 16 e 17.



Tabela 16:  
**Carga horária semanal de trabalho**

<b>C. H. de trabalho</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
20	0	0

40	17	100
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Tabela 17:  
**Carga Horária Semanal de Trabalho como Professora na Educação Infantil**

C. H.	N	%
20	0	0
40	17	100
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

As Atividades de Coordenação Pedagógica (AC) objetivam avaliar as ações desenvolvidas no período quinzenal ou mensal, bem como planejar as ações previstas para o período seguinte. A Tabela 18 trata da periodicidade na qual essas atividades acontecem.

Para além de planejar ações, esse encontro tem como propósito a partilha das experiências exitosas ou (re)alinhamento das ações realizadas em sala de aula e que necessitam ser revisadas e/ou adaptadas. Curiosamente, quase 30% das escolas investigadas realizam seu planejamento mensalmente e 65% quinzenalmente.

Tabela 18:  
**Periodicidade com que acontecem encontros para Atividades de Coordenação (AC) na Escola**

Periodicidade	N	%
Semanal	1	6
Quinzenal	11	65
Mensal	5	29
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Segundo o plano de carreira dos profissionais de educação aprovado em 2016 pela Câmara Municipal de Educação, ficou definido o período de 1 hora/aula, ou seja, 50 minutos semanais, para a realização da AC. Porém, algumas escolas optam por realizar quinzenalmente essa atividade, somando as hora/aulas de duas semanas e assim totalizando

uma hora e quarenta minutos. Outras escolas, equivalente a 29% dos pesquisados, preferem realizar esse momento de AC mensalmente, contando com 3 horas e 30 minutos, para discutir questões administrativas e pedagógicas relativas ao período de um mês.

A Atividade Complementar deveria ser um momento privilegiado para formação de professores, socialização de ideias, análise de dados e tomada de decisões, contudo muitas vezes esse espaço é confundido com um momento de colocar as correções em dia, como planejamento, relatórios, enfim atividades que podem também ser realizadas nesses momentos desde que não tire o foco do objetivo maior que é o conhecimento das teorias da educação, busca coletiva para sanar dificuldades (em sala de aula) tomando por base o estudo de teorias importantes e a troca de experiências. Ao pensar na AC, o coordenador pedagógico deve se colocar como um incentivador, facilitando e colaborando como o professor na busca de um trabalho significativo. (Barbosa, 2015, p.17)

Como bem reflete a citação acima, tais atividades deveriam ser um momento de formação, partilha de experiências e apropriação de novas teorias, mas não é bem isso que acontece na prática escolar. O que se verifica é uma oportunidade de orientação de aspectos operacionais e /ou administrativas, muitas vezes até desvinculadas ou distantes das questões pedagógicas.

## **BLOCO II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Para melhor entender sobre a práxis pedagógica das professoras, buscou-se identificar aspectos formativos e seus impactos no fazer docente em sala de aula. A formação, *a priori*, tem o papel de oferecer subsídios teóricos e metodológicos capazes de orientar o professor na sua prática pedagógica. Assim, analisar o processo formativo das professoras envolvidas na pesquisa forneceu-nos os caminhos para compreender sua forma de pensar a educação, bem como suas opções didático-metodológicas.

Observa-se que 82% das professoras têm formação em Magistério – curso técnico de nível médio profissionalizante que foi substituído pelo curso de licenciatura em Pedagogia – como formação necessária para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sobre esse aspecto da formação, descreve o Art. 62 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 2016, p. 20).

O curso de Magistério trazia na sua proposta curricular orientações e técnicas, normas e procedimentos metodológicos necessários à prática pedagógica, entretanto não aprofundava o diálogo relativo às questões políticas, teóricas e filosóficas sobre a docência e suas implicações laborais.

Cabe aqui um questionamento: será que essas professoras se apropriaram desse saber pedagógico e buscaram incluir em sua prática um pensar sobre a sua ação docente, sobre esse fazer reflexivo? Nesse sentido, Mendes et al. (2009) afirma o seguinte:

O professor crítico-reflexivo exerce, de certo modo, uma introspecção, visto que está sempre questionando cada uma de suas ações, de seus caminhos, de suas escolhas; quais razões o levaram a adotar ou rejeitar o seu agir. Faz-se necessário mencionar quão relevante é compartilhar, com o grupo discente, outros professores, a escola e a comunidade na qual está inserido, as suas reflexões e ações, buscando descobrir os caminhos que o trouxe ao sucesso, ao mesmo tempo em que vislumbra respostas para suas dificuldades e fracassos. Tendo em vista que a prática de ensino é constituída de muitos obstáculos e desafios, é a partir deste momento que qualquer educador necessita delimitá-los e compreendê-los buscando, desta maneira, formas para sanar as dificuldades, através de suas experiências reflexivas. (p.3)

Sendo assim, as professoras poderão realizar um trabalho significativo e de qualidade, contudo, se estiverem “apenas” repetindo seus planos de aula e “aplicando” suas técnicas aprendidas há décadas no curso de Magistério, é necessário urgentemente (re)pensar sua prática pedagógica.

Tabela 19:  
**Fez o Curso de Magistério**

<b>Cursou</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	<b>14</b>	<b>82</b>
Não	3	18
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.



Somando-se a quantidade de professoras que fizeram o curso de Magistério entre 22 e 16 anos atrás, obtemos um percentual de 54%. Se acrescentarmos as professoras que concluíram entre 16 e 21 anos, esse percentual vai para 72%, como é possível verificar na Tabela 20.

Tabela 20:  
**Tempo que a professora concluiu o curso de Magistério**

Tempo de conclusão (anos)	N	%
16 – 18	2	12
19 – 21	1	6
22 – 24	3	18
25 – 27	0	0
28 – 30	2	12
31 – 33	2	12
34 – 36	2	12
Não cursou Magistério ou não informou o ano de conclusão	5	29
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Isso representa um longo tempo de formação pedagógica com um enfoque prático e, pode-se dizer, de certa forma, desprovido de elementos que as orientassem para uma reflexão de sua prática do ponto de vista teórico e metodológico. Em contrapartida, 88% das professoras fizeram o curso de Pedagogia, como pode ser observado na Tabela 21. Tal indicador nos leva a crer que tiveram a oportunidade de rever e ampliar conceitos e procedimentos metodológicos aprendidos nos curso de magistério.

Conforme salienta Nóvoa (2019):

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um *novo ambiente educativo* (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente*. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. (p.3)

Observa-se, na afirmação de Nóvoa (2019), a carência dos cursos de formação e licenciaturas que, de fato, acompanhem as mudanças do século XXI. É possível observar essa questão quando o autor menciona que: “A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (Nóvoa, 2019, p.3).

Tendo em vista que o curso de Magistério habilitava as professoras para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, buscou-se levantar, no item formação acadêmica, o quantitativo de professoras que teriam cursado Pedagogia mesmo tendo ingressado na rede municipal ainda com o curso de magistério.

A Tabela 21 apresenta o seguinte resultado. Percebe-se que 15 das 17 professoras, o que corresponde a 88%, fizeram o curso de Licenciatura em Pedagogia. Pressupõe-se que, em tese, deveriam ter estudado os fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil, além do provável acesso ao conhecimento acerca dos documentos legais que norteiam a Educação Infantil, bem como as orientações para a utilização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula.

Tabela 21:  
**Curso de formação inicial**

Curso	N	%
Licenciatura em Pedagogia	15	88
Outra Licenciatura ou não informou	2	12
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 22 apresenta o resultado relativo ao tempo em que as professoras fizeram o curso de Pedagogia. Observa-se que 77% das professoras concluíram o curso de licenciatura há mais de 06 anos. Esse é um tempo necessário para aliar a prática pedagógica às teorias e também para buscar novos conhecimentos pelo viés da formação continuada, estabelecendo assim, de forma dialógica, uma relação entre esses dois aspectos:

Sobre a relação teoria e prática, nossa proposta tem como suporte a unidade teoria e prática, ou seja, todas as disciplinas estarão referidas à prática e vice-versa, além de se prever o estágio específico onde couber. Gostaríamos, além disso, de levantar a suspeita de que em muitos casos a experiência de sala de aula não precisa ser salvo-conduto para o exercício profissional do pedagogo. Os objetos de estudo da pedagogia escolar, por exemplo, são a escola e o ensino. É óbvio que não se pode dispensar o futuro pedagogo do estágio na escola e na sala de aula, para aproximar-se da realidade. Nem por isso ele precisa ser obrigatoriamente professor, nem desempenhar estágio de ensino como professor. (Libâneo & Pimenta, 1999, p.273)

Observa-se também que 35% concluiu a licenciatura há aproximadamente 8 anos. Pode-

se dizer que é um tempo significativo para que elas tivessem se apropriado do fazer pedagógico e buscado articular a teoria com a prática, podendo aliar a experiência laboral aos aspectos teóricos apreendidos durante a formação inicial e/ou em serviço.

Tabela 22:  
**Tempo de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Tempo (anos)	N	%
3	1	6
6	1	6
8	6	35
9	2	12
12	1	6
15	1	6
16	1	6
18	1	6
Não cursou ou não informou	4	23
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 23, a seguir, apresenta um panorama sobre os cursos realizados ou acerca da formação em serviço com temas relacionados a jogos e brincadeiras para a Educação Infantil. É possível perceber que, das 17 professoras, 6 fizeram cursos com esse enfoque. Das participantes, 1 fez apenas o curso de especialização em Educação Infantil, o que ocorreu há 10 anos.

Esses dados revelam uma situação contraditória. Ao tempo em que se verifica um número significativo de professoras que se deslocaram para atuar na Educação Infantil, sobretudo nos 3 anos anteriores à realização da pesquisa de campo, percebe-se que a busca pela formação na área da Educação Infantil não segue na mesma proporção. É necessário considerar que no Brasil o curso de Pedagogia habilita para a docência na Educação Básica e o(a) pedagogo(a) pode atuar desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o(a) professor(a) que pretende atuar na Educação Infantil deve buscar cursos, ou mesmo especializações na área específica da Educação Infantil, uma vez que a formação inicial é muito abrangente. Sobre esse tema, Libâneo e Pimenta (1999) enfatizam:

A proposta básica é a de que a formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica far-se-á, predominantemente, nas atuais faculdades de educação, que oferecerão curso de pedagogia, cursos de formação de professores para toda a educação básica, programa especial de formação pedagógica, programas de educação

continuada e de pós-graduação. As faculdades de educação terão sob sua responsabilidade a formulação e a coordenação de políticas e planos de formação de professores, em articulação com as pró-reitorias ou vice-reitorias de graduação das universidades ou órgãos similares nas demais Instituições de Ensino Superior, com os institutos/faculdades/departamentos das áreas específicas e com as redes pública e privada de ensino. (p.242)

Resta ainda o questionamento sobre o que tem motivado essas professoras a fazer esse movimento em direção à Educação Infantil.

A formação docente é essencial quando se trata de dar atendimento de qualidade às crianças na primeira infância. Em relação à prática pedagógica ela requer, segundo Zabalza (2007), dentre outros fatores, conhecimento, compromisso e ética, porque o profissional é aquele que sabe o que faz, por que faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível.

Tabela 23:

**Professoras que fizeram curso ou formação relacionada a jogos e brincadeiras para a Educação Infantil**

Nome do Curso	Carga horária	Ano de finalização	N
Aprendizagem em Diferentes Contextos	80h	2007	2
Formação Continuada para Educação Infantil	80h	2012	3
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	80h	2010	1
Esporte e Educação	---	2016	1
Educação Especial	80h	2016	1
Encontros Pedagógicos da Educação Infantil	40h	2013	1
Brincadeiras e Jogos Infantis	80h	2010	1
Especialização em Educação Infantil	370h	2007	1
<b>TOTAL</b>	---	---	<b>11</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 24 mostra o resultado da pergunta acerca da existência de componente(s) curricular(es) durante o curso de formação inicial com temas relacionados a jogos e brincadeiras. Observa-se que mais da metade das professoras, ou seja, 65%, afirmam que fizeram, no mínimo, uma disciplina relacionada com jogos e brincadeiras. Em se tratando de um curso de licenciatura que habilita professores e professoras para o magistério das séries iniciais da Educação Básica, incluindo a e Educação Infantil, esperava-se que esse quantitativo de conteúdos curriculares fosse mais amplo, entretanto não foi esse o resultado

alcançado. Isso mostra que existem lacunas nesses cursos, no que tange à orientação para a utilização das atividades lúdicas. Tal situação agrava-se com os 35% restantes das professoras entrevistadas, que disseram não haver disciplinas relacionadas a essa temática ou que preferiram abster-se de responder. Fica então o questionamento: como essas professoras podem optar por utilizar atividades lúdico-pedagógicas, sendo que não tiveram contato com esse tema durante sua formação inicial?

Segundo Zabalza (2007), para fazer um atendimento educacional de qualidade é necessário que o professor conheça a cultura e o direito da infância. Sem essas informações sobre a infância e o mundo da criança, fica difícil para o(a) professor(a) contribuir junto a seus pares no processo de construção de uma cultura escolar que preveja uma educação lúdica, pautada na qualidade e na eficácia.

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (Zabalza, 2007, p.32)

E para que haja essa qualidade, de acordo com Delfino e Souza (2014, p.153), é preciso analisar alguns fatores que podem interferir de maneira negativa na qualidade de Educação Infantil, por isso surge a necessidade de se abordarem temas centrais, a saber: o papel da equipe gestora, o currículo, o projeto político pedagógico, a organização do espaço e, evidentemente, a formação dos professores.

Tabela 24:  
**Componente curricular com temas relacionados a jogos e brincadeiras durante o curso de licenciatura em Pedagogia**

Houve componente	N	%
Sim	11	65
Não	3	18
Não respondeu	3	18
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Para aprofundar a compreensão sobre os temas jogos e recreação durante a formação, perguntou-se às professoras, através de questões abertas, sobre componentes curriculares que, de alguma forma, abordassem esse assunto durante o Curso de Licenciatura. A Tabela 25 sintetiza o resultado das respostas. A maior concentração está no componente “Jogos e Recreação”, que correspondeu a 18%, cujo dado reforça a ideia de que os cursos de formação e as práticas das professoras vinculam as atividades lúdicas como sendo um momento para a hora da recreação, e não “uma forma de trabalhar”, a qual deve explorada durante o processo de ensino, visando facilitar a aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (2002, p.146): “(...) por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”. As brincadeiras são as formas mais originais nas quais a criança se relaciona e de se apropria do mundo e também favorecem a relação com o imaginário e, muitas vezes, servem para elaborar situações conflituosas no ambiente doméstico e/ou escolar, bem como questões internas vivenciadas na infância.

Tabela 25:

**Descrição dos Componentes Curriculares com Temas Relacionados a Jogos e Brincadeiras Durante o Curso de Licenciatura**

Descrição	N	%
Oficinas de jogos e brincadeiras	1	6
Corporeidade e lazer	1	6
Fundamentos teóricos e metodológicos do jogo	1	6
Didática I e II	1	6
Ludicidade e educação	1	6
Literatura infantil	1	6
<b>Jogos e recreação</b>	<b>3</b>	<b>18</b>
Não teve ou não respondeu	8	35
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

## BLOCO III – ASPECTOS TEÓRICOS

### Aspectos Teóricos X Prática Profissional

Apresentam-se a seguir dados relativos ao entendimento das professoras sobre os aspectos teóricos relacionados à Educação Infantil e a elementos de sua prática profissional.

Tabela 26:

#### Sobre a definição de objetivos a serem alcançados pelas crianças de 4 ou 5 anos

Item	Aspectos	Nível de prioridade				
		1	2	3	4	5
1	Conhecer as letras do alfabeto.	-	1	4	8	4
2	Saber escrever as letras do alfabeto.	-	-	5	6	5
3	Identificar as letras do próprio nome.	-	-	-	7	9
4	Desenvolver a coordenação motora ampla e fina.	-	-	2	8	8
5	Desenvolver a linguagem.	-	-	4	4	8
6	Compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.	-	-	10	4	1
7	Brincar de forma dirigida pela professora durante as aulas.	-	-	4	5	7
8	Brincar de forma livre sem direcionamento da professora.	1	2	7	4	2
9	Desenvolver capacidades relativas à comunicação e à expressão.	-	-	4	9	4
10	Desenvolver capacidades relativas à interação social.	-	1	4	7	5
11	Desenvolver capacidades relativas ao pensamento, à ética e à estética.	1	1	7	5	3
12	Aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.	-	1	6	5	5

**Nota 1.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

**Nota 2.** Legenda: 1 - Pouquíssimo importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante, 4 - Muito importante, 5 - Extremamente importante.

Como os resultados foram apresentados dentro de um espectro de respostas, optou-se em apresentar cada item no formato de gráfico (nesse trabalho denominado de figura), seguido do respectivo comentário. A seguir será apresentado cada item da Tabela 26, que mostra as respostas das professoras em relação às várias habilidades – aqui chamadas de aspectos sobre as diversas áreas – que promovem o desenvolvimento infantil.

A Figura 2 apresenta os resultados sobre a questão “A importância em conhecer as letras

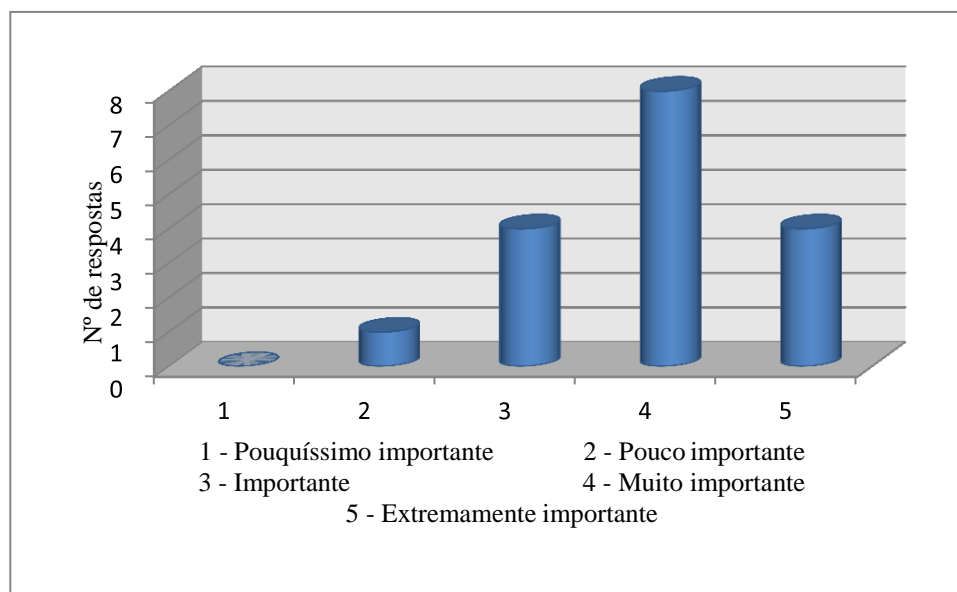
do alfabeto”. Para esse item houve um número expressivo de professoras que consideraram “muito importante” o fato de que o aluno conheça as letras do alfabeto. Entretanto, quando se trata da Educação Infantil, vale ressaltar que esta questão requer uma atenção especial, pois na minha prática, enquanto coordenador de Educação Infantil, pude verificar, muitas vezes, uma tendência à priorização de atividades relacionadas à aquisição de leitura e escrita em detrimento a outras habilidades essenciais nessa fase, como o desenvolvimento da linguagem oral, da socialização e da coordenação motora.

Sobre o processo de ensino de leitura e escrita na alfabetização, existem três perfis diferenciados de grupos, conforme a faixa etária, que necessitam ser analisados separadamente, considerando suas especificidades. Sobre o primeiro grupo, formado por crianças com a mesma idade, vale ressaltar que, de acordo com Brandão e Leal (2010), o trabalho desenvolvido em salas de Educação Infantil no Brasil é marcado por diferentes concepções sobre a apropriação da leitura e da escrita.

O primeiro caminho está relacionado à prática de leitura e escrita na Educação Infantil, que as autoras denominaram como “obrigação da alfabetização”, no qual é imposto às crianças – e, muitas vezes, de forma exaustiva e descontextualizada - que elas façam cópias de letras, sílabas e palavras para memorizar as relações grafo-fônicas e assim concluir o último ano da Educação Infantil.

O segundo caminho é realizado em uma perspectiva do letramento que vai além das técnicas de memorização. Nesse caminho, são privilegiados os gestos, o grafismo, a voz, os movimentos do corpo e as múltiplas linguagens.

Inspirado inicialmente nas ideias de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre o processo de alfabetização, um terceiro caminho é proposto como “um caminho alternativo”. Brandão e Leal (2010) afirmam que esse caminho nega os anteriormente citados. Não se pretende, por um lado, que a Educação Infantil seja palco para o desenvolvimento de exercícios exaustivos e desinteressantes de cópia e leitura de letras, sílabas e palavras obrigando a criança a concluir esse nível de ensino alfabetizada, mas, por outro lado, não se nega à criança a possibilidade de interagir com textos, palavras e letras em diferentes situações. Nesse terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar, de forma sistemática, a linguagem escrita na Educação Infantil, incluindo as atividades relativas à apropriação do SEA e as atividades no eixo do letramento, além de outras atividades relacionadas às vivências da cultura da infância (Brandão & Leal, 2010, p.6).



**Figura 2- Conhecer as letras do alfabeto**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 3 apresenta as respostas das professoras em relação à “importância em saber escrever as letras do alfabeto”. Percebe-se que as respostas se concentraram entre as opções: “importante, muito importante e extremamente importante”. Revela-se, pois, a preocupação das professoras a respeito desse aprendizado. *A priori*, isso não seria um problema em si, contudo é importante observar que se tratam de crianças entre 4 e 5 anos de idade. É importante atentar para que a valorização dessa habilidade não estimule uma alfabetização precoce. Há outras habilidades fundamentais para esse período de escolarização que devem ser desenvolvidas, a saber: a coordenação motora ampla e fina, a linguagem e a socialização. Isso porque, antes de dar início ao processo de alfabetização, a criança necessita comunicar-se adequadamente, saber conviver com seus pares, além de compreender e respeitar as diferenças.

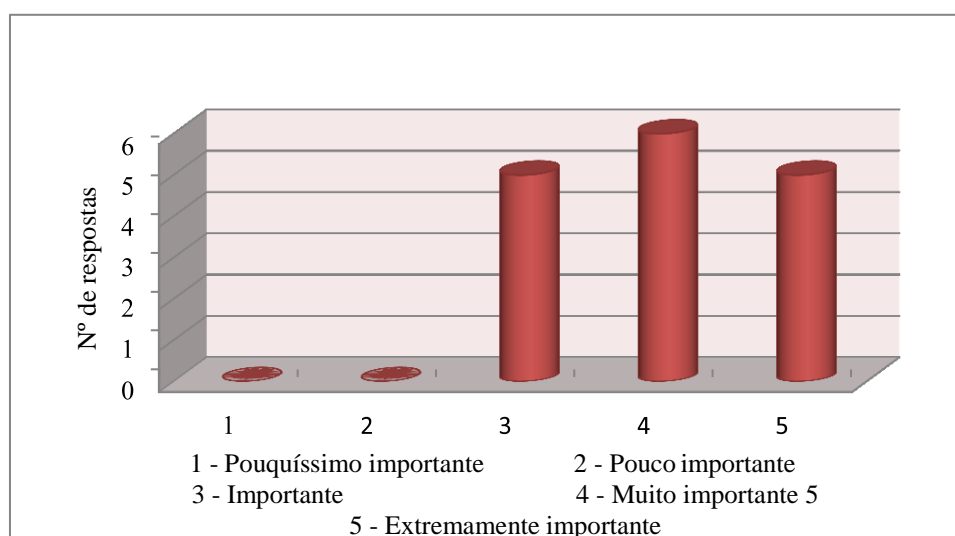
Conforme é ressaltado nos objetivos do RCNEI, o aluno deve ser capaz de:



- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (RCNEI, 1998, p. 63)

É possível perceber que há uma série de objetivos propostos pelo documento que orienta objetivos para a Educação Infantil que precedem o aprendizado da lectoescrita.



**Figura 3 – Saber escrever as letras do alfabeto**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 4 apresenta as respostas em relação à “importância em saber identificar as letras do próprio nome”. Percebe-se que um número expressivo considerou esta questão “muito importante e/ou extremamente importante”, assim como na Figura 2, que tratou da importância de saber escrever as letras do alfabeto. Isso reforça o cuidado que as professoras necessitam ter sobre a tendência de uma alfabetização precoce em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades prioritárias para a criança, como lidar com situações

necessárias ao seu cotidiano, tais como cuidar da higiene pessoal, compartilhar seus objetos, alimentos e brinquedos.

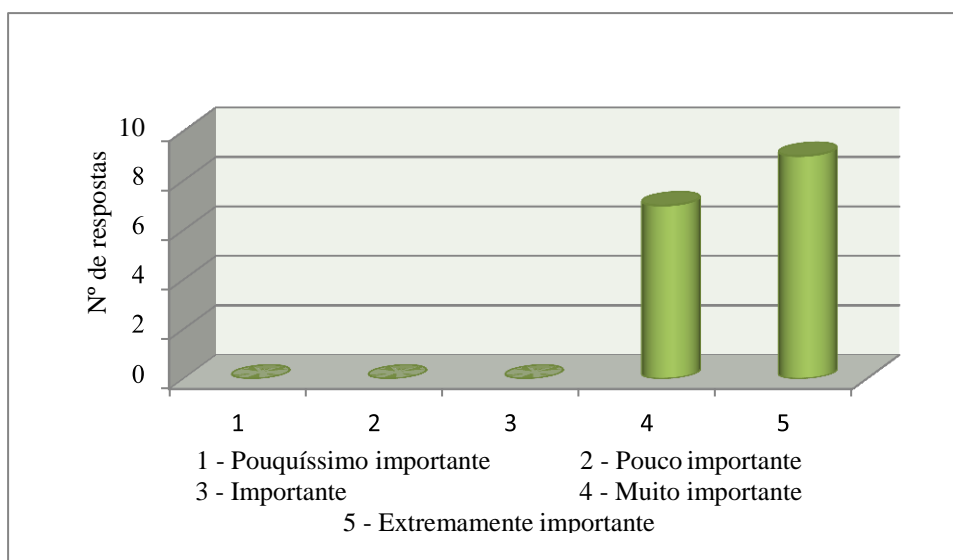
O Volume III do RCNEI elucida essa questão ao traçar os objetivos da Educação Infantil. Em crianças de 0 a 3 anos, o documento sugere que as instituições e profissionais organizem sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar-se pela leitura de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (RCNEI, 1998, p.131)

Em crianças de 4 a 6 anos, os objetivos são aprofundados e ampliados, a fim de que sejam alcançadas as seguintes capacidades nas crianças:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano. (RCNEI, 1998, p.131)

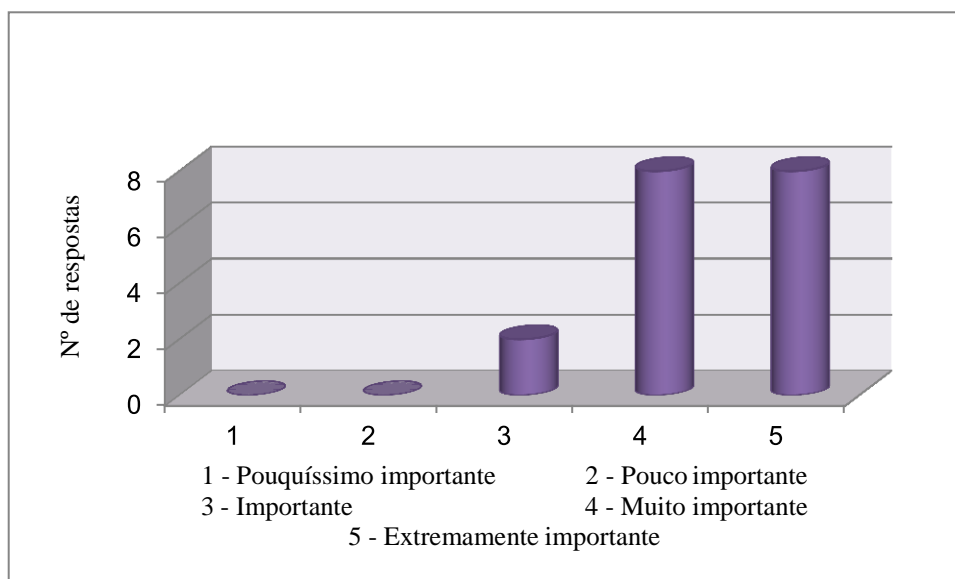
Dessa forma, os objetivos da Educação Infantil, descritos por esse documento, no que diz respeito a reconhecer o próprio nome, sabendo identifica-lo nas diversas situações do cotidiano, provavelmente são alcançados, uma vez que a maioria das professoras considera que esse é um aspecto muito importante.



**Figura 4 – Identificar as letras do próprio nome.**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 5 apresenta respostas em relação à “importância em desenvolver a coordenação motora ampla e fina”. Percebe-se que uma professora considerou importante, enquanto que as demais apresentaram respostas divididas entre “muito importante” e “extremamente importante”. Vale ressaltar que o professor deve propor situações em que a criança possa estimular o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Nesse sentido é fundamental que as professoras possam apropriar-se das metodologias e atividades utilizadas na sala de aula com esse fim.



**Figura 5 - Desenvolver a coordenação motora ampla e fina**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

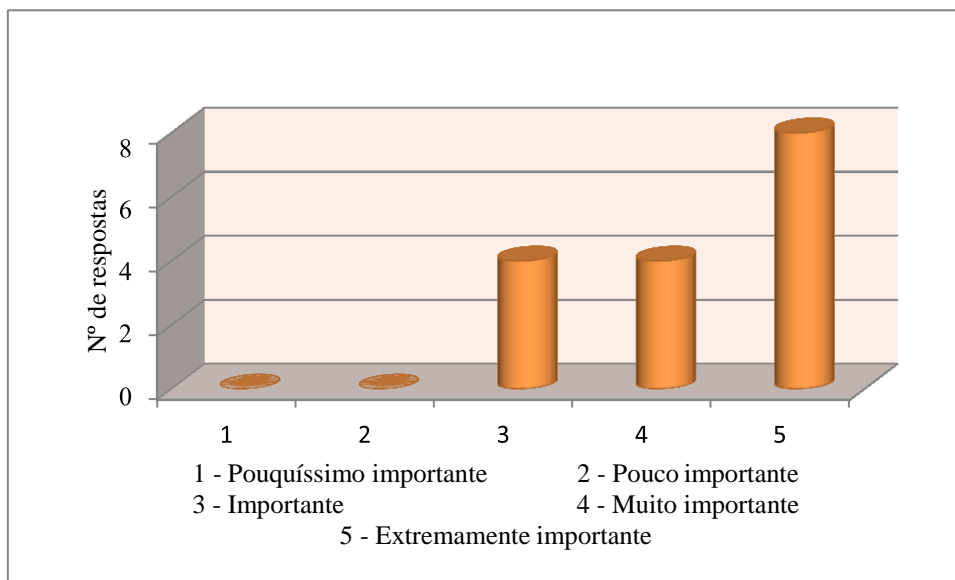
A Figura 6 apresenta as respostas sobre a “importância do desenvolvimento da linguagem”. Oito das professoras, quase 50% do total, responderam “importante” e “muito importante”. A partir do entendimento de que o desenvolvimento da linguagem é uma das habilidades básicas fundamentais para a comunicação e expressão da criança, esperava-se que 100% optasse pela resposta “extremamente importante”, porém, como foi mencionado, metade das professoras não optou em considerar de forma global esta habilidade que é primordial para socialização e para o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento da linguagem é fundamental na vida da criança. A linguagem é uma habilidade que não só corrobora a aprendizagem, mas também é uma ferramenta para a sua sobrevivência, conforme mostra o RCNEI. Pode-se observar que desde muito cedo os bebês emitem sons articulados para comunicar-se. Os adultos e as crianças mais velhas interpretam esses sons e reconhecem quando a criança está precisando comer ou trocar as fraldas. (RCNEI, 1998).



Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra. (RCNEI, 1998, p.125)

Nesse processo de comunicação as crianças são adequadas às características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.



**Figura 6 - Desenvolver a linguagem**

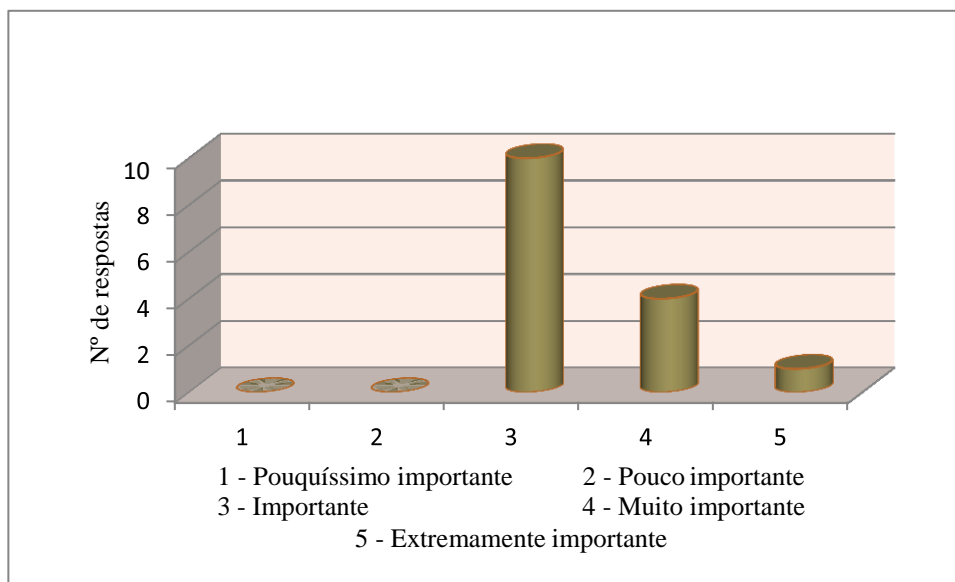
**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 7 apresenta respostas acerca da “importância em compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas”. Observa-se que 10 das 17 professoras responderam que consideram importante, 4 responderam “muito importante” e apenas uma delas respondeu “extremamente importante”. Tendo em vista que o texto das DCNEI traz esses aspectos na sua concepção da proposta pedagógica, é imprescindível que as demais professoras atentem para esse documento e possam rever suas práticas, para que assim seja cumprida a legislação vigente.

As crianças de um grupo encontram-se, em geral, em momentos diferentes no processo de construção da escrita. Essa diversidade pode resultar em ganhos no desenvolvimento do trabalho. Daí a importância de uma prática educativa que aceita e valoriza as diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças. (RCNEI, 1998, p.148)

Ao compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, cria-se um ambiente agradável e favorável para o trabalho coletivo, permitindo maiores interações entre o grupo. Conforme ressalta Gadotti (1992, p. 21): “(...) a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de

outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.



**Figura 7 - Compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas**

Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 8 demonstra o que pensam as professoras em relação ao “ato de brincar de forma dirigida pela professora durante as aulas”. Apesar de 7 professoras, o que equivale a 41%, compreenderem que é extremamente importante, as demais respostas, relativas a 59%, situaram-se entre “importante” e “muito importante”, o que não se assegura que elas realizem as referidas atividades no seu cotidiano da sala de aula. As crianças dessa faixa etária, entretanto, ainda não detêm um repertório significativo de jogos e brincadeiras, cabendo à professora propor, sugerir e orientar as crianças nessas atividades, para que elas possam aprender as brincadeiras, obedecendo às regras, respeitando os limites e diferenças individuais, bem como os desafios, podendo assim, durante a prática das atividades, compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. Como preveem as DCNEI, ao estabelecer as diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, busca-se:

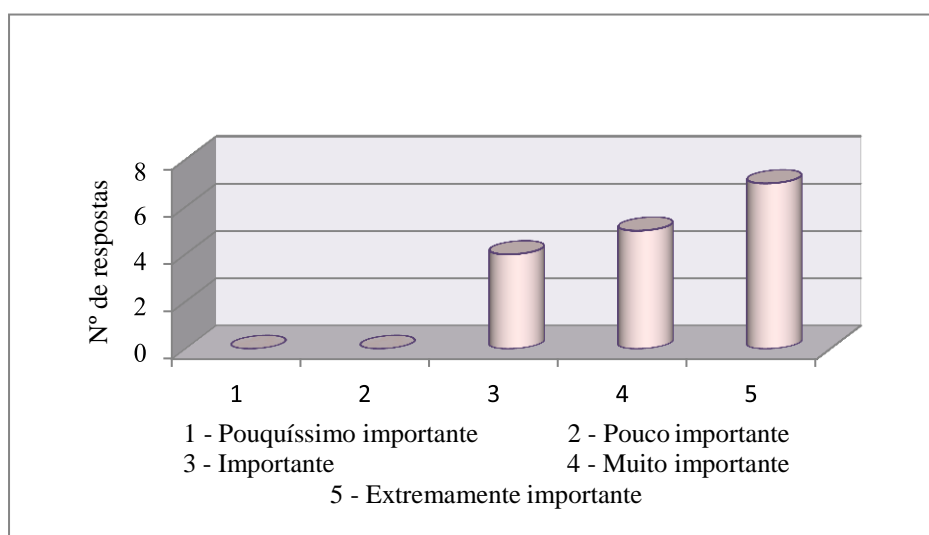
Garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2010, p. 18)

O ato de brincar possibilita às crianças a oportunidade de imitar o outro, o que já é conhecido e construir o novo, processo pelo qual ela reconstrói o cenário necessário de sua fantasia se aproximando (ou se distanciando) da realidade vivida ao assumir personagens. Assim as crianças aprendem lições que lhes são muito significativas, segundo afirmam as DCNEI (2010):

Professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (p.87)

Embora não tenha existido unanimidade acerca dessa questão, mais da metade das professoras, ou seja, 59%, compreendem o nível de importância da professora planejar brincadeiras que atinjam o desenvolvimento infantil por meio das brincadeiras.



**Figura 8 - Brincar de forma dirigida pela professora durante as aulas**  
 Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

O ato de brincar livremente cria oportunidade para a criança vivenciar situações em que ela pode entrar em contato com seu imaginário, estimular sua criatividade e elaborar questões vivenciadas na vida real. De acordo com as DCNEI:

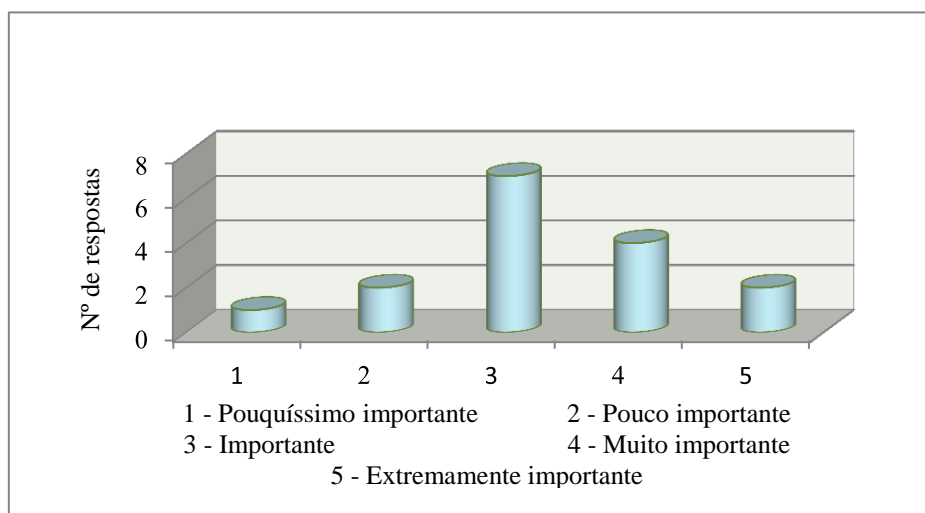
A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (DCNEI, 2010, p.27)

Além disso, com as brincadeiras, as crianças utilizam o poder do imaginário, adotam papéis, transferindo ações e características dos papéis assumidos, favorecendo assim a sua autoestima, o que contribui para interiorização de determinados modelos de adulto no âmbito de grupos sociais diversos, favorecendo a convivência e a interação.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Art. 9º, os eixos estruturantes são as interações e as brincadeiras, que possibilitam aprendizado, desenvolvimento e socialização através de experiências que a criança adquire ao se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos.

A Figura 9 apresenta o resultado das respostas das professoras acerca do “ato de brincar de forma livre sem direcionamento da professora”. Pode-se observar que 1 respondeu que considera pouquíssimo importante, 2 consideram pouco importante, 7 consideram importante, 4 revelam ser muito importante e 2 consideram extremamente importante.

O resultado apresentado nessa figura demonstra que, de forma geral, as professoras parecem desconsiderar a importância desse momento lúdico. Essa constatação é possível a partir de duas perspectivas: a primeira, fazendo-se o somatório das respostas das professoras que considera essa atividade abaixo da classificação de extremamente importante e a outra através da observação do número reduzido de professoras que consideraram este item como de extrema importância.



**Figura 9 - Brincar de forma livre sem direcionamento da professora**  
**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

Pode-se acreditar, após esta análise, que a compreensão das professoras acerca dessa questão as leva a uma prática pedagógica que pouco inclui ou não inclui o brincar no cotidiano da sala de aula.

A Figura 10 traz os resultados do quesito relativo ao “desenvolvimento das capacidades relativas à comunicação e à expressão”, bem como o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos na Educação Infantil. Vale destacar que esse é um dos eixos norteadores previsto nas DCNEI:

(...) Está previsto no item 11 acerca das práticas pedagógicas da educação Infantil que define em um de seus eixos que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil” devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (DCNEI, 2010, p.25)

Desta forma é interessante perceber que, das 17 professoras, apenas 4 consideraram esse item extremamente importante. Treze delas responderam entre “importante” e “muito importante”. Como essa questão é prevista no RCNEI, seria esperado que 100% das professoras compreendessem tal questão como sendo extremamente importante, na medida em que desenvolver a comunicação e expressão é fundamental para o convívio e o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais.

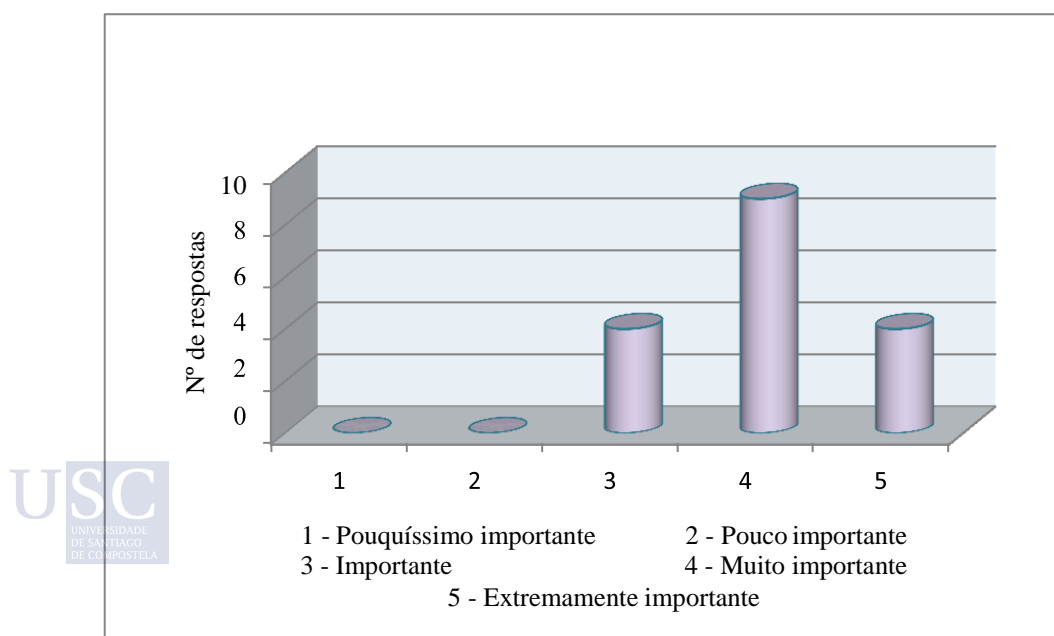
O ato de brincar de forma livre, além de possibilitar às crianças os jogos de faz-de-conta,

permite que elas exerçam sua liberdade de escolha sobre o tipo de brincadeira e com quem desejam partilhar essa brincadeira. Isso contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoestima. Segundo Barros (2000):

O brincar da criança, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, uma vez que; É condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável; Manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos; Introduce de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio histórico cultural; Abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. (p.15)

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), “(...) a criança está a brincar livremente, está a aprender”, a construir conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo exterior mais próximo. Dessa forma, ao brincar a criança explora o mundo, vivenciando muitas experiências, no nível da representação criativa, da linguagem, de iniciativa e relações interpessoais, do movimento, da música, pela classificação, na seriação, no espaço e no tempo.

Por isso a BNCC (2018) afirma que a interação no ato de brincar caracteriza o cotidiano da infância e traz muitas aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças. Assim sendo, brincar é considerado um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.



**Figura 10 - Desenvolver capacidades relativas à comunicação e expressão**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 11 apresenta as respostas referentes ao “desenvolvimento das capacidades relativas à interação social”. Observa-se que 5 das professoras (29%), analisaram esse aspecto como extremamente importante; 7 compreenderam que é uma questão muito importante, 3 consideraram importante e 1 delas entendeu que essa era uma questão pouco importante.

O desenvolvimento das capacidades relativas à interação social consta nas DCNEI, que adotam a seguinte definição de criança:

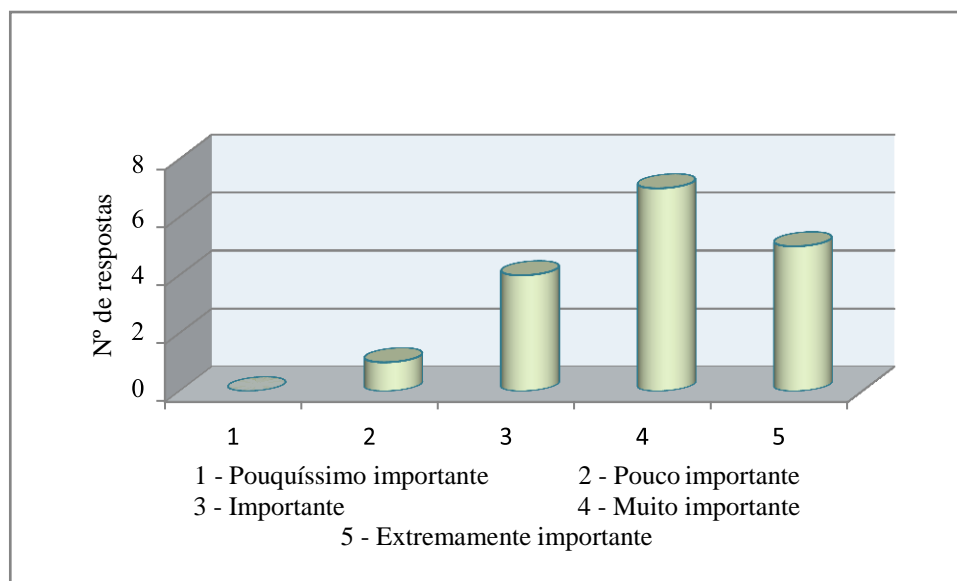
(...) Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

As DCNEI (2010) sugerem como eixo norteador as interações e as brincadeiras. No corpo do texto, diz o seguinte:

(...) As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. (p.26)

Os textos descrevem através das DCNEI a importância da interação social. Entende-se que as propostas pedagógicas devem estar alicerçadas na legislação vigente e nos conhecimentos teóricos produzidos e reconhecidos cientificamente. Menos de 30%, no entanto, consideram esse aspecto extremamente importante. As respostas das demais professoras variaram entre muito importante e importante, sendo que 1 delas considera a atividade de interação social pouco importante.

Vale aqui uma indagação sobre os parâmetros utilizados pelas professoras, ou pelo menos pela maioria delas, para definir os objetivos gerais de seus planejamentos, pois, para atender as Diretrizes e promover a capacidade relativa à interação social, se faz necessário que as professoras incluam em seus planejamentos momentos e situações de estimulação e de interação entre as crianças, ampliando assim o repertório linguístico e a autoestima delas, bem como o estabelecimento de vínculos afetivos o que é possível acontecer por intermédio da interação social ou socioafetiva.



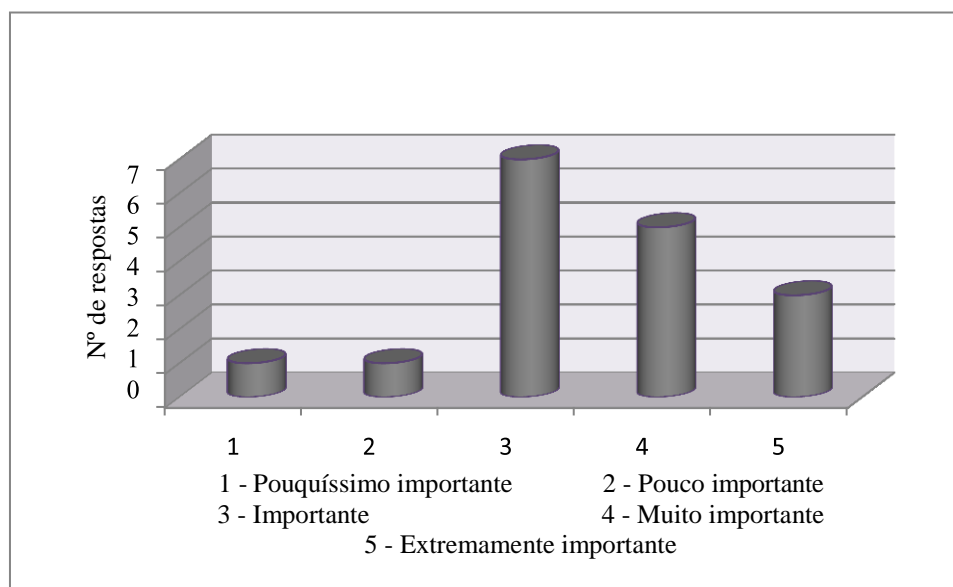
**Figura 11 - Desenvolver capacidades relativas à interação social**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Figura 12 traz as respostas sobre o “desenvolvimento das capacidades relativas ao pensamento, à ética e à estética”. Das 17 participantes da pesquisa, 7 delas, o que representa 42%, responderam que entendem ser uma questão importante, 5 professoras responderam que é muito importante e 3 responderam “extremamente importante”, o que representa 18% das professoras. Uma delas acredita ser pouco importante e outra acredita ser pouquíssimo importante. Vale lembrar que a questão em pauta consta nas DCNEI (2010), cujo item relativo à organização de espaço, tempo e materiais traz a seguinte redação no documento:

(...) Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (p.19)

O texto acima é explícito no que a legislação diz a respeito da questão cognitiva, ética e estética. Entretanto, um percentual de 18% das professoras respondeu que considera extremamente importante. Isso leva a crer que as demais, 72% das professoras, necessitam revisar esse documento, para que possam se apropriar de suas orientações e assim redimensionar sua prática pedagógica em sala de aula, incluindo esses objetivos em seus planejamentos.



**Figura 12 - Desenvolver capacidades relativas ao pensamento, à ética e à estética**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

Em relação às Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, as DCNEI (2010) definem no eixo do currículo que:

(...) Elas, as práticas, possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. (p.26)

Como é possível observar, as DCNEI tratam de questões relacionadas à identidade. No texto acima percebe-se as orientações acerca das práticas pedagógicas as quais devem possibilitar vivências, no intuito de ampliar o leque de contato com padrões distintos de culturas e assim assegurar a formação da identidade da criança, conforme seu meio e sua cultura. Como é possível verificar na figura anterior, um total de 5 professoras, o que equivale a 30% da amostra, considerou esse aspecto de extrema importância.

Compreendendo-se que a infância é um dos momentos mais importantes e significativos para a formação do indivíduo, bem como sua constituição física e psíquica, a formação da identidade deve, ou pelo menos deveria, nesse caso, estar perpassando todo o currículo como define a legislação.

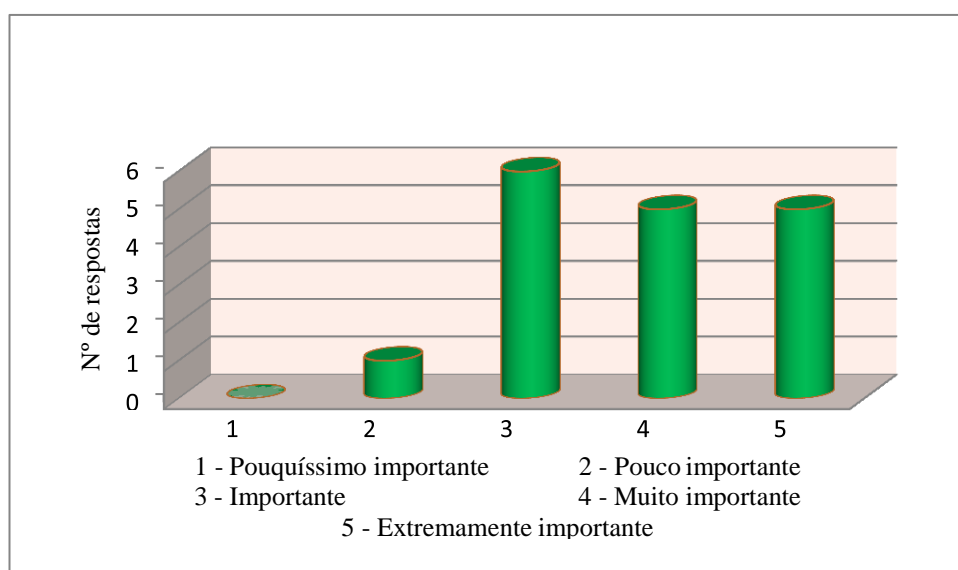
Assim, acredita-se que as professoras se apropriem dos pressupostos legais para embasar seus conceitos e planejar suas ações com maior consistência, no que diz respeito ao

desenvolvimento global da criança, sobretudo de sua formação identitária, conforme determina o RCNEI (1998):

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (p.23)

A criança é um ser com história e direitos e, por isso mesmo, na convivência com o outro, nas interações e práticas vividas no dia a dia, ela “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (RCNEI, 2010, p.12).

A Figura 13 apresenta os resultados referentes ao “aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade”:



**Figura 13 - Aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade**

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 27 apresenta o resultado das respostas emergidas da questão sobre a “compreensão do conceito de atividade lúdico-pedagógica”. Um total de 41% das professoras respondeu que é um método pelo qual a criança aprende brincando, as demais trazem outras formas de compreender o conceito, mas que se aproximam do que diz a literatura. De forma geral pode-se dizer que elas compreendem a proposta de se trabalhar ludicamente. Entretanto,

vale dizer que apenas a compreensão não é garantia de que trabalham nessa perspectiva.


O lúdico e as brincadeiras são atividades que fazem parte da vida da criança. O RCNEI (1998, p.27) assegura que as brincadeiras são uma “forma de a criança agir frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido”.

Assim, esse documento destaca que o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido. Entende-se assim que o ato de brincar faz parte do universo infantil, pois as crianças descobrem o mundo, estabelecem comunicação e se inserem no contexto social.

Tabela 27:  
**Sobre a compreensão de atividade lúdico-pedagógica**

Ítem	Descrição	N	%
1	Método que a criança aprende brincando.	7	41
2	Potencializam e auxiliam no desenvolvimento das crianças nos diferentes aspectos “cognitivo, físico, psicológico, motor e social”.	1	6
3	Possibilita tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas	1	6
4	É trabalhar com o real de acordo com a realidade dos alunos.	1	6
5	Recurso pedagógico no processo ensino aprendizagem que serve para resgatar e integrar o educando no âmbito escolar.	1	6
6	É uma atividade que ajuda a criança a desenvolver os sentidos, os movimentos corporais, o relacionamento com o outro, a autoestima brincando.	2	12
7	Envolve o aluno nas atividades, permitindo desenvolver-se cognitivamente.	2	12
8	Desenvolvimento de habilidades para o seu futuro.	1	6
9	Aprender pode ser divertido, as atividades lúdicas potencializam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento intelectual.	1	6
<b>TOTAL</b>		17	100

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

 O documento norteador da escola, e que define a proposta geral de trabalho, é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Optou-se, dada a relevância desse documento, em incluir questões sobre o conhecimento do PPP a fim de identificar se na sua proposta constavam ações relacionadas às atividades lúdicas e se as professoras as conheciam. O resultado foi

sistematizado na Tabela 28, onde verificou-se que 71% das professoras disseram conhecer o PPP e as demais, o equivalente a 29%, responderam não conhecer ou não responderam.

O PPP é um documento que norteia a concepção e a organização do trabalho educativo, indica os objetivos da escola, o perfil de sociedade e de cidadão que pretendem formar. Por isso, deve ser compreendido como documento de reflexão que tem como objetivo maior, a busca da qualidade do ensino. Segundo Veiga (1995), a possibilidade de construção do PPP:

(...) passa pela autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva. [...] é preciso entender que o PPP da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica da sala de aula. (p.14)

No PPP estão estabelecidos os pilares e as ações para que a escola possa desempenhar sua função social. Por isso, sua elaboração deve ter a participação de todos: profissionais da educação, pais de alunos e alunos, além da comunidade. Veiga (2009) ainda mostra que, para se realizar a construção coletiva do PPP, é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, propiciando oportunidades para que desenvolvam a capacidade de fazer e pensar o seu trabalho pedagógico de forma coerente.

Tabela 28:  
**Sobre o PPP da escola**

<b>Conhece</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	12	71
Não	3	18
Não respondeu	2	12
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 29 apresenta as respostas sobre se o PPP da escola contempla, em sua proposta, a realização de atividades lúdico-pedagógicas. No universo das participantes, 65% das professoras respondeu que contempla. Na Figura 8, entretanto, ao perguntar de que forma o RCNEI contribui para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula, observa-se um total de 30%, somando-se as respostas que estão relacionadas às atividades lúdicas.

Tabela 29:

**O PPP contempla, em sua proposta, a realização de atividades lúdico-pedagógicas**

Contempla	N	%
Sim	11	65
Não	1	6
Não respondeu	5	29
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Tabela 30

**Atividades Lúdico-pedagógicas previstas no PPP da Escola**

Descrição	N	%
A realização de Jogos, Músicas, Parlendas, Teatrinho, Contação de Histórias.	3	18
A realização de Jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da Criança e interação com os colegas.	6	35
Fala de forma geral que o professor deve desenvolver atividades lúdicas em sala de aula	2	12
Não respondeu	10	59
<b>TOTAL</b>	21	---

**Nota 1.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

**Nota 2.** Quatro das professoras responderam mais de uma atividade, totalizando assim 21 respostas.

Na tabela 30 observa-se que 56%, ou seja, mais da metade das professoras não respondeu se no PPP estava previsto a realização de atividades lúdico-pedagógicas. Conforme a Tabela 31, 100% das professoras considerou importante o uso de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras na aula, entretanto a Figura 8 apresenta uma restrição em relação às crianças brincarem de forma livre sem direcionamento da professora. Diante disto pode-se considerar que apesar de demonstrarem que é uma atividade importante, compreendem que é uma ação que deve ser acompanhada pela professora. Surge então uma indagação: sabendo-se que o brincar pelo brincar proporciona às crianças, entre outras coisas, desenvolver sua criatividade e imaginação. Por que não promover esses momentos dentro e fora da sala de aula?

Tabela 31:

**Considera importante o uso de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras na aula**

Considera importante	N	%
Sim	17	100
Não	0	0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 32 traz a visão das professoras (em suas palavras) sobre se os jogos e brincadeiras são utilizados com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da criança, de forma generalizada, bem como para promover a interação com os colegas. Verificou-se que 29% apresentam essa perspectiva, mas observou-se que quase 60% não responderam, levando a inferir que não têm uma compreensão acerca dessa questão. Kishimoto (2003, p.17) fala dos jogos, quando menciona esta dimensão:

(...) enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar as crianças.

Kishimoto (2016) destaca que a brincadeira alimenta o espírito imaginativo e exploratório, logo, ao ser investido do faz-de-conta, pode ser chamado de lúdico. Brincar é ter o sabor de desconhecer o que se conhece, pois cada brincadeira é um universo a ser sempre redescoberto, revivido e reaprendido. Isso ocorre de maneira natural e pelo viés das brincadeiras de criança se reproduz o aprendizado de uma forma geral e relacionada à sua cultura.

Tabela 32:

**Justificativa por que considera importante o uso de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras na aula**

Ítem	Descrição das falas das professoras	N	%
1	É importante usar Jogos, Músicas, Parlendas, Teatrinho, Contação de Histórias.	3	18
2	Jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da criança e interação com os colegas.	5	29
3	Fala de forma geral que o professor deve desenvolver atividades lúdicas em sala de aula.	2	12
4	Desenvolver atividades com o lúdico e trabalhar com jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança e interação com os colegas.	1	6
5	Por que dá prazer, diverte as crianças é essencial para a aprendizagem.	1	6
6	Não respondeu.	10	59
<b>TOTAL</b>		22	---

**Nota 1.** Fonte: Autor, 2016.

**Nota 2.** Das 17 professoras participantes 05 tiveram múltiplas respostas que foram agrupadas, totalizando 22 respostas.

A Tabela 33 apresenta as respostas referentes ao conhecimento do documento RCNEI, que foi publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Fundamental, trazendo em seus três volumes as definições e as orientações gerais sobre a Educação Infantil no Brasil. Curiosamente 24% das professoras desconhecem este documento.

Tabela 33

**Conhece o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**

Conhece o RCNEI	N	%
Sim	13	76
Não	04	24
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.



A Tabela 34 apresenta a compreensão das professoras acerca da contribuição do RCNEI para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula.

Mesmo tratando-se de um documento norteador da Educação Infantil e tendo sido

publicado há mais de 20 anos, 35% das professoras entrevistadas não têm uma opinião formada se eles contribuem para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula. Em relação a esse percentual de professoras que não responderam a essa questão, podemos dizer que é uma situação preocupante, tendo em vista que o RCNEI é um documento que traz orientações significativas para quem leciona na Educação Infantil.

Tabela 34:

**O RCNEI contribui para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula**

O RCNEI Contribuem	N	%
Sim	11	65
Não ou não tem uma opinião formada sobre esta questão	6	35
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

No intuito de aprofundar a relação estabelecida entre a proposta do RCNEI e as atividades lúdico-pedagógicas, criou-se a Tabela 35 com questões abertas sobre “por que os PCN contribuem para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula”. Os percentuais mais significativos, de 12%, foram os relacionados às questões ligadas à promoção do desenvolvimento integral da criança, por meio de jogos e brincadeiras, além de 12% revelarem que é um documento favorável ao aprendizado do aluno. Apresenta-se, entretanto, um percentual de 29% de professoras que não responderam a esse questionamento, como é possível verificar na respectiva tabela.

Tabela 35:

**Por que os PCN contribuem para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?**

Item	Por que os PCN contribuem para a elaboração de propostas que contemplem atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula	N	%
1	Permitem a interdisciplinaridade e dimensionar o trabalho pedagógico conforme a faixa etária	1	6
2	Propõem a promoção de desenvolvimento integral da criança através de jogos e brincadeiras	2	12
3	São favoráveis ao aprendizado do aluno	2	12
4	Por que contemplam atividade lúdico-pedagógica que favorece o aprendizado do aluno	1	6
5	Por que a atividade lúdica desenvolve com mais prazer a aprendizagem da criança	1	6
6	A sua proposta propicia situações de cuidados, brincadeiras, aprendizagem significativa, conhecimentos prévios, resolução de problemas próximos ao dia a dia das crianças.	2	12
7	Servem de norteadores nos nossos planejamentos	1	6
8	É por meio deles que tenho uma base de como trabalhar em sala de aula o conteúdo proposto	1	6
9	A brincadeira favorece a autoestima das crianças e auxilia na interiorização de modelos de adulto no âmbito dos grupos sociais.	1	6
10	Não respondeu	5	29
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Foi a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as DCNEI, que foram publicadas em 2010. Pode-se observar, na Tabela 36, que um total de 24% das professoras entrevistadas desconhece o referido documento ou não responderam. Isso implica que o trabalho realizado na sala de aula dessas professoras pode estar totalmente desvinculado das orientações previstas nesse documento, o qual, como o próprio nome sugere, é um referencial para a Educação Infantil.

Tabela 36:  
**Sobre a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil criada pelo Ministério da Educação**

Conhece	N	%
Sim	13	76
Não	3	18
Não respondeu	1	6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Sobre a contribuição das DCNEI, no sentido de orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula, a Tabela 37 mostra que 41% não responderam ou não têm opinião formada sobre o assunto. Isso significa dizer que quase a metade das professoras entrevistadas desconhece as orientações das Diretrizes sobre as atividades lúdico-pedagógicas.

Tabela 37:  
**As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuem para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula**

Contribuem	N	%
Sim	10	59
Não	2	12
Não tem opinião formada ou não respondeu	5	29
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 38 apresenta as respostas emergidas da questão: “De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuem para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?”. O resultado apresenta no Item 2, de 6% que creem não ser necessário conhecer o documento, somado às respostas do Item 5, correspondendo a 76% de professoras que não têm opinião ou não responderam, totaliza um percentual de 82% de professoras que, pode se dizer, se abstiveram

de responder a esse questionamento.

Tabela 38:

**De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuem para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula**

Item	Descrição	N	%
1	A classe será formada de acordo com a idade da criança que possibilita ao professor elaborar um planejamento respeitando o nível da turma	1	6
2	Não se faz necessário conhecer este documento	1	6
3	Possibilita a garantia de práticas pedagógicas mediadoras que auxiliam o processo de ensino aprendizagem.	1	6
4	Incentiva o professor a trabalhar com o lúdico, explorando cada eixo.	1	6
5	Não respondeu	13	76
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

A Tabela 39 mostra o percentual de 88% de professoras que conhecem os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano do biólogo Jean Piaget. Já a Tabela 18 mostra o mesmo percentual de professoras que cursaram licenciatura em Pedagogia. Isso nos leva a acreditar que durante o curso de licenciatura em Pedagogia as professoras se apropriaram da teoria piagetiana. Sendo assim, pressupõe-se que as professores que tiveram contato com esse conteúdo teriam propriedade para construir sua proposta pedagógica considerando a epistemologia genética. Entretanto, a pesquisa mostrou que 12% das professoras fizeram outra licenciatura e responderam não conhecer a teoria piagetiana. Cabe então um questionamento: como essas professoras constroem seu plano de trabalho sem conhecer e/ou sem considerar os aspectos do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil?

A Teoria Psicogenética de Piaget entende que entre o empirismo (ambientalismo) e o inatismo (maturacionismo) subsistem interpretações à base de interações e de autorregulações. Com isso, destaca que "o seu problema central é o da formação contínua de novas estruturas, as quais não estariam pré-formadas nem no meio nem no interior do próprio sujeito, mas no transcurso dos estágios anteriores de seu desenvolvimento" (Piaget, 2007, p.60). Isso significa

que o conhecimento se dá através da interação do sujeito com o objeto e não surge como algo predeterminado das estruturas internas do sujeito. O desenvolvimento cognitivo não se processa unicamente pela experiência (pelas interações com o meio), tampouco é inato (seja genético ou hereditário).

Tabela 39:  
**Conhecer os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano, segundo o biólogo Jean Piaget**

Conhece	N	%
Sim	15	88
Não	2	12
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

As teorias do desenvolvimento humano contribuem de forma significativa para que se possa entender como acontece esse processo desde o nascimento à velhice do indivíduo. A epistemologia genética desenvolvida pelo biólogo Jean Piaget traz elementos sobre o desenvolvimento psicofísico e da linguagem, essenciais para que pais e educadores possam conhecer cada etapa da vida da criança. No campo educacional essas teorias contribuem para a elaboração de uma proposta pedagógica consistente e que busque o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando obviamente as diferenças individuais e considerando as especificidades do grupo.

Piaget (1990) definiu os estágios de desenvolvimento da pessoa: o estágio do Sensório-motor, que ocorre desde nascimento aos 2 anos de idade; o estágio Pré-operacional, que abrange dos 2 aos 7/8 anos de idade; o estágio das Operações Concretas, que abrange dos 7/8 anos de idade aos 11/12 anos de idade e o estágio das Operações Formais, que surgem a partir dos 11 anos de idade. Para Vergnhanini (2011, p.15): “(...) cada estágio é constituído, portanto, pelas estruturas que o caracteriza, uma forma peculiar de equilíbrio, implicando a evolução mental, no sentido de uma equilibração sempre mais completa”.

No estágio Sensório-motor a criança não constrói representações simbólicas do mundo, sendo que nessa fase ela possui a percepção sensorial e de suas ações motoras. A criança ainda não raciocina, por exemplo, se algum objeto está ausente dela. Quando ela passa a raciocinar percebe que pode querer e desejar o objeto ausente dela, cuja etapa é marcada por

um fantástico desenvolvimento mental e possui caráter decisivo para todo o curso da evolução psíquica.

Entendendo que professoras e professores de Educação Infantil devem ter conhecimento sobre o processo do desenvolvimento humano e da infância, na Tabela 40 são apresentadas as respostas à pergunta “De que forma os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano segundo o biólogo Jean Piaget contribuem para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?”. Nove professoras, o que corresponde a 53%, não responderam a essa questão.

Tal indicador de resposta leva a refletir sobre duas possibilidades: ou as professoras desconhecem os fundamentos da Epistemologia Genética ou, mesmo conhecendo, têm dificuldade em articular os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica desenvolvida no chão da escola. Três professoras, o equivalente a 18%, apenas comentaram sobre o estágio de desenvolvimento da criança e estabeleceram relação com o processo de assimilação, visto que através de brincadeiras e jogos elas representam o seu mundo e vão construindo seu conhecimento.

Segundo Piaget (1986): “(...) o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar, para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo”.

O brincar auxilia a formação da personalidade saudável da criança, favorecendo a sociabilidade e criatividade, ajudando-a, inclusive, a identificar, controlar e canalizar impulsos provenientes de fantasias agressivas para atividades mais adaptadas. Por fim, o brincar da criança combina corpo e signo numa inserção gradual e progressiva no universo histórico-cultural, que contém regras sociais e morais que a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si, ao outro e à liberdade, desenvolvendo o indivíduo nos aspectos emocionais, intelectuais e cognitivos. (Vergnhanini, 2011, p.70)

Tabela 40:

**Conhecer os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano segundo Jean Piaget contribui para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula**

Contribui	N	%
Sim	13	76
Não	1	6
Não tem opinião formada sobre esta questão	3	18
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Na Tabela 41, as respostas similares foram agrupadas por temas, para facilitar a tabulação e análise. Tem-se, portanto, os resultados que emergiram da questão aberta: “De que forma os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano segundo o biólogo Jean Piaget contribuem para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?”. No universo das professoras, 36% relacionaram o estágio de desenvolvimento da criança com as atividades de jogos e brincadeiras, entretanto, mais da metade, 53%, não respondeu a questão o que possibilitou a compreensão de que essas professoras ou desconhecem a própria teoria e/ou não conseguem estabelecer relação entre elas e as atividades lúdico-pedagógicas. Surge outra indagação: se as brincadeiras são importantes ferramentas que as professoras podem utilizar para propiciar o desenvolvimento das crianças, como podem pensar em ações nesse sentido, desconhecendo os dois conceitos e a relação entre eles?

De acordo com Santos e Pereira (2019):

O uso de jogos e da ludicidade são fenômenos que se encontram presentes na vida humana desde os tempos mais primórdios. Desta forma, o lúdico consiste num elemento indissociável ao próprio desenvolvimento humano. Isso faz dele um aspecto extremamente relevante, cuja aplicação pode ser realizada em diversos segmentos da vida, entre eles, na educação e produção de conhecimentos. (p.481)

Com isso em mente, deve-se ponderar que, no primeiro contato da criança com a escola, é necessário que ela se sinta segura e acolhida, uma vez que a escola é um ambiente de adaptação. Dessa forma a ludicidade será uma facilitadora desse processo, uma vez que ao brincar, a criança passa a estabelecer vínculos com seus pares e com os adultos que passarão a conviver com ela.

Tabela 41:

**De que forma os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano, segundo o biólogo Jean Piaget, contribuem para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?**

Item	De que forma a Teoria do Desenvolvimento Humano contribui para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas	N	%
1	Nos leva a compreender o Homem em todos seus aspectos, desde seu nascimento até sua maturidade.	1	6
2	Possibilita conhecer o que a criança tem condições de aprender	1	6
3	Através de jogos e brincadeiras a criança pode desenvolver suas habilidades	3	18
4	De acordo com o estágio de desenvolvimento a criança vai assimilando determinadas informações e através de brincadeiras e jogos elas representam o seu mundo e vão construindo seu conhecimento.	3	18
5	Não respondeu	9	53
<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Na análise da Tabela 41 as professoras foram questionadas acerca da contribuição dos fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Humano de Jean Piaget, para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula. Como resultado, 53% não responderam a essa questão, mas, quando perguntadas se elas utilizavam atividades envolvendo jogos e/ou brincadeiras com objetivos pedagógicos durante as aulas, 94% responderam que sim. Estabelece-se aí uma controvérsia, pois, como é possível que praticamente todas as professoras utilizem tais atividades se, ao mesmo tempo, mais da metade afirma desconhecer a teoria?

Tabela 42:

**Atividades envolvendo jogos e/ou brincadeiras com objetivos pedagógicos durante as aulas**

Utiliza atividades	N	%
Sim	16	94
Não utiliza ou não respondeu	1	6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

No intuito de verificar a coerência entre as respostas da Tabela 42, elaborou-se a Tabela 43 que sistematiza as respostas das professoras sobre as atividades que envolvem jogos e/ou brincadeiras que elas utilizam em sala de aula com seus respectivos objetivos. Percebeu-se que elas têm um repertório significativo de propostas, entretanto, vale refletir qual ou quais os critérios são utilizados para definir as atividades de cada momento/grupo. Para complementar essa questão, elaborou-se a pergunta sobre os critérios utilizados para definir qual/quais tipo(s) de jogo(s) e/ou brincadeiras deve(m) fazer parte da aula.

Tabela 43:  
**Jogos e/ou brincadeiras com seus objetivos**

<b>Atividade / Conteúdo</b>	<b>Objetivo</b>
Bola ao alvo	Desenvolver a agilidade e coordenação motora
Coelho sai da toca	Desenvolver a agilidade e coordenação motora; Respeitar as regras
Dentro e fora	Adquirir hábitos de cooperação
Dança da cadeira	Vivenciar o som da música para sentar na cadeira
Estátua	Identificar a fala do professor sobre a relação entre o jogo
Vivo ou morto	Conhecer a ideia e prática com relação ao movimento
Bingo do nome	Identificar as letras
Bola no túnel	Desenvolver a agilidade e atenção
Recorte, colagem e pintura	Trabalhar artes
Caixa de sensações	Trabalhar sentidos
Bola por cima – bola por baixo	Trabalhar coordenação motora
Caminhada companheira	Desenvolver a ideia de tolerância
Música	Estimular o ouvir e a atenção, desenvolver a oralidade
O mestre mandou	Expressão corporal e oral
Bingo de letras e números	Reconhecer e memorizar as letras e os números
Jogo da memória	Desenvolver a memória e a concentração
Faz de conta: hora dos brinquedos, contos e recontos	Utilizar o imaginário para compreender o mundo
Imitação	Aprender com o outro
Alfabeto móvel	Formar palavras
Cantigas populares	Estimular a expressão oral
Amarelinha (ordem crescente, sequência numérica)	Desenvolver o equilíbrio, ordenar, quantificar
Jogos de encaixe	Desenvolver a coordenação motora fina, percepção e raciocínio.
Quebra cabeça	Desenvolver a habilidade motora e o raciocínio lógico
Boliche	Desenvolver a interação e atenção
Bingo de letras	Reconhecer as letras do alfabeto
Brincadeira lá vai a bola	Lateralidade e atenção

Nota. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Na Tabela 44 apresentam-se as respostas enfatizando os critérios utilizados para a escola de jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem da turma e os conteúdos trabalhados:

Tabela 44:

**Critérios utilizados para definir qual/quais tipo (s) de jogo (s) e/ou brincadeiras devem fazer parte da aula**

Item	Descrição dos Critérios	N	%
1	Através do planejamento	4	24
2	As que atendam melhor às necessidades de aprendizagem da turma	5	29
3	Que promova o raciocínio lógico, atenção, desempenho, agilidade, companheirismo, participação.	1	6
4	Conteúdos a serem trabalhados	4	24
5	A faixa etária	1	6
6	Diagnóstico, observação diária e eixos norteadores	1	6
7	Material disponível	3	18
8	Não respondeu	2	12
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		<b>21</b>	<b>--</b>

Nota 1. Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

Nota 2. Neste quesito obtiveram-se respostas múltiplas por professora, contemplando variados critérios, e por isso houve extrapolação de 100% dos resultados.

A Tabela 45 mostra se as professoras elegem um momento específico para a utilização de atividades lúdico-pedagógicas. Das participantes, 76% afirmaram que sim. Logo em seguida, perguntou-se em que momento elas definiam para esse fim. O resultado foi que 24% respondeu que depende do conteúdo e 41% não respondeu. Dessa forma é possível afirmar que, para essas professoras, as atividades lúdico-pedagógicas estão relacionadas aos momentos de recreação ou então com a aprendizagem de conteúdo, mas não necessariamente relacionadas ao desenvolvimento integral da criança.

Tabela 45  
**Momento específico para a realização de brincadeira(s) na sala de aula**

Há um momento específico	N	%
Sim	13	76
Não	4	24
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

**Nota.** Fonte: Autor da pesquisa, 2016.

De acordo com Leal (2017), durante a brincadeira, além do entretenimento, a criança tem a possibilidade de desenvolver uma série de habilidades.

Na Educação Infantil, é importante que o docente tenha consciência de que a brincadeira é essencial. Na infância estão presentes o sonho, a imaginação e a criatividade. Diferentemente da vida do adulto, o lúdico faz parte da vida da criança, em momentos de lazer e de aprendizado. Pode-se verificar que quando a criança se envolve com atividades de jogos ela desenvolve melhor o raciocínio, durante horas fica atenta a movimentos e reflete sobre as estratégias que deverá escolher. (p.13)

Em síntese, as brincadeiras contribuem para a aprendizagem da criança, cabendo à professora planejar suas aulas considerando a relação entre o brincar e o aprender.

Tabela 46  
**Momento específico para a realização de brincadeira(s) na sala de aula**

Ítem	Descrição	N	%
1	Após o banho	1	6
2	Depende do conteúdo	4	24
3	Antes da aula	2	12
4	No momento do recreio	2	12
5	No final da aula (brincadeira livre)	2	12
6	Depende do plano de aula	2	12
7	Quando sobra tempo (como atividade extra)	1	6
8	Depende do dia da semana	1	6
9	No momento da aula, na hora da rotina, depois do intervalo	1	6
10	Não respondeu	7	41
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>---</b>

**Nota 1.** Fonte: Autor da pesquisa: 2016.

**Nota 2.** Foram computadas e agrupadas as respostas múltiplas e similares emergidas dos registros apresentados nas questões abertas.

No que diz respeito a um momento específico para as brincadeiras, 41% não respondeu e 24% disse que depende do conteúdo. Há aqui duas hipóteses possíveis: a primeira é que a maioria das professoras vincula a brincadeira ao conteúdo estudado e a segunda é que não há realmente um momento específico para o ato de brincar dentro do planejamento pedagógico.

Leal (2017) afirma que brincadeiras fazem parte do cotidiano da criança e também estão inseridas no contexto social e pedagógico do educando. O ato de brincar faz com que a criança seja mais interativa, mais questionadora além de favorecer o processo de aprendizagem. Nesse contexto o papel do professor é muito importante.

É papel do professor de educação infantil estruturar, intervir, favorecer o brincar da criança na escola. A brincadeira é uma ação educativa para a infância, e o professor precisa se conscientizar e passar a propiciar a brincadeira todos os dias, em formatos diversificados, podendo ser aplicada de forma livre ou dirigida (LEAL, 2017, p.22).

Cabe assim ao professor enfrentar o desafio de adentrar o mundo da criança e seu universo particular, para junto com ela transformar a sala de aula e a escola em um local de aprendizado, mas também de respeito à cultura infantil e as atividades lúdicas servem de lastro para que esse objetivo seja alcançado uma vez que permite que a criança possa imaginar, sonhar, experimentar e ensaiar ser adulto, através das brincadeiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão apresentadas agora as considerações finais deste trabalho, ou seja, os resultados da análise comparativa entre a compreensão dos pressupostos legais e teóricos e a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil no que diz respeito à utilização das atividades lúdico-pedagógicas.

A partir do Estudo de Caso em profundidade e de enquadre quali-quantitativo, estabeleceu-se algumas etapas específicas que objetivaram a compreensão dos aspectos definidos pelos objetivos desta investigação. A fim de dar sentido ao trabalho como um todo, avaliou-se os resultados de cada objetivo parcial ressaltando seu significado para as intenções desta tese e interligando-os num conjunto de análise. A Análise de Conteúdo apresentou-se como recurso adequado para lidar com os dados “emergidos da investigação”.

Vale ressaltar que Strauss & Corbin (2008) enfatizam que são três os componentes da pesquisa qualitativa: “*os dados, os procedimentos e os relatórios*”. Nesse caso *os dados* são oriundos das respostas obtidas através dos questionários; *os procedimentos* representados pelo aparato metodológico, como elaboração das perguntas para a confecção do questionário, sua aplicação e análise, e por fim, *os relatos* que se constituem no registro dos dados analisados e interpretados à luz da teoria.

Nessa pesquisa foi desenvolvido um estudo dos documentos institucionais e legais norteadores da Educação Infantil no Brasil. Foram revisados conceitos e orientações metodológicas que embasam cientificamente o desenvolvimento infantil e as atividades lúdicas.

A princípio, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa bibliográfica e análise documental foram utilizados para conceituar categorias como infância, Educação Infantil e atividades lúdico-pedagógicas, bem como identificar nos documentos oficiais as orientações sobre a Educação Infantil no Brasil.

A análise estatística foi utilizada para deduzir os dados e a Análise de Conteúdo serviu para estabelecer relações com conceitos cientificamente consolidados. Buscou-se dar sentido à pesquisa de campo do ponto de vista interpretativo e da fidedignidade. Também foi desenvolvida a análise seguindo a mesma estrutura em que o questionário foi concebido e optou-se por manter a mesma sequência dos tópicos para proceder a sua análise, ou seja, *parte um* definição do perfil das professoras (formação acadêmica e experiência laboral) e *parte*

*dois* a compreensão das professoras acerca dos aspectos teóricos relacionados à legislação que define aspectos legais sobre a Educação Infantil.

Na *parte um* objetivou-se identificar se haviam relações entre o perfil profissional das professoras e suas opções metodológicas pelas atividades lúdico-pedagógicas e quais seriam essas relações.

Nesse bloco foi possível constatar que 100% eram mulheres, 88% estavam acima de 38 anos de idade, 94% eram do quadro efetivo do município, 47% recebiam entre 2 e 3 salários mínimos vigentes da época, o que reafirma a dedicação de 40 horas semanais de trabalho.

No que se refere aos perfis das turmas, os dados mereceram uma reflexão em relação à quantidade de alunos por turma. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96) estabelece o quantitativo de 25 alunos de 04 a 05 anos por professor na pré-escola.

Ainda que a legislação brasileira admita este número de alunos por sala, cabe uma crítica acerca dessa recomendação, pois é difícil conceber que uma professora possa atender as crianças de forma individualizada respeitando suas especificidades com esse quantitativo por turma, como pontua Zabalza (1998).

Se somarmos as faixas entre 21 a 23 e 24 a 26 alunos por turma alcançamos um percentual de 30%, o que é bastante significativo do ponto de vista do número limite de crianças por turma, chegando a ultrapassar o número permitido por lei.

Outro dado relevante foi a falta de professor auxiliar, visto que nesta faixa etária as crianças necessitam da ajuda de um adulto. Entretanto constatou-se que, das turmas investigadas, somente uma possuía esse profissional. Isto trouxe o seguinte questionamento e/ou problematização: como a professora administra a turma quando uma criança tem algum tipo de necessidade ou mal estar ou até mesmo necessita de um acompanhamento personalizado? Como administrar a classe neste contexto? Além disso, observou-se que a única professora auxiliar, também chamada de ajudante de classe, não tinha formação pedagógica, apenas a formação básica, no caso o nível médio concluído.

Compreendendo que todas as crianças necessitam ter as mesmas oportunidades de atenção, de aprendizagem e de inclusão no processo de escolarização, acrescentamos ao questionário uma pergunta relacionada à presença aluno(s) com deficiência nas salas de aula. Constatamos que das 17 turmas, havia 02 com alunos com deficiência: uma com paralisia cerebral e outra com deficiência física. Sabe-se que a criança com deficiência intelectual tem dificuldade em assimilar os conteúdos de forma geral, sobretudo questões abstratas.

Acreditamos que as atividades lúdicas com material concreto adequado às especificidades podem ajudar no processo de compreensão e assimilação da aprendizagem de novos conceitos e conteúdos. Entretanto, verificou-se na Tabela 14 que as professoras que têm alunos com deficiência não participaram de formação específica de utilização de atividades lúdicas com/para estas crianças.

Quando inferidas sobre o tempo de atuação como professora na Educação Infantil, constatamos que praticamente 30% das professoras estava há um ano apenas lecionando neste nível. Se ampliarmos este lapso temporal para até 03 anos, este percentual aumenta para 41% e, até 06 anos, obteremos 53%, ou seja, mais da metade das professoras passaram a trabalhar na Educação Infantil nos últimos 06 anos que antecederam a pesquisa.

Considerando que há mais de 10 anos não há concurso público para professores da Educação Básica no referido município, conclui-se que estas professoras deixaram a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica para atuar na Educação Infantil.

Sobre a carga horária de trabalho, constatamos que 100% das professoras cumprem 40 horas semanais, conforme é possível observar na Tabela 16, acrescido de mais 01 hora aula semanal ou 02 horas/aula quinzenais dedicada à orientação pedagógica. Diante deste contexto é possível constatar um grande desafio para a realização do planejamento tendo em vista um tempo tão exíguo para que se possa pensar e organizar as ações tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda na *parte um* do questionário foram analisadas questões relacionadas à formação profissional e a práxis pedagógica das professoras e suas escolhas pela utilização das atividades lúdico-pedagógicas. Verificamos que 82% das professoras fez o curso de formação em magistério (curso de nível médio).

É importante destacar que após a efetivação do parecer CNE/CP, n.º 09 de 08 de maio de 2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica – estabeleceu-se que o professor deverá ter nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena para que possa lecionar na Educação Básica.

Constatamos que o tempo de conclusão do curso de magistério das professoras que participaram da pesquisa variou entre 16 e 36 anos. Isto revela um *staff* de professoras em que 71% iniciaram suas atividades docentes apenas com a formação de magistério.

Ainda sobre a formação, questionamos se elas haviam feito curso de licenciatura. Constatamos que o percentual de 88% fez licenciatura em pedagogia. Ao somarmos a quantidade de professoras que concluíram a licenciatura entre 08 e 18 anos, temos um percentual total de 71%, ou seja, a maioria das professoras tem um tempo significativo de afastamento do estudo das teorias educacionais e/ou orientações metodológicas do fazer pedagógico.

Para além desse tempo de conclusão da graduação em Pedagogia, apenas 06, o que equivale ao percentual de 35%, participaram de algum curso relacionado à Educação Infantil. Vale ressaltar que apenas 01 professora fez uma especialização de 370 horas, as demais fizeram cursos de aperfeiçoamento de 40 horas ou 80 horas. Ao serem arguidas sobre a oferta de componentes curriculares relacionados a jogos e brincadeiras durante o curso de licenciatura, apenas 65% das professoras afirmaram ter tido contato com essa discussão durante a sua formação inicial.

Compreendendo que os cursos de licenciatura em Pedagogia, além de habilitar o profissional para atuar na área de Coordenação Pedagógica, habilitam também para a docência no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil esperava-se que durante os cursos pelo menos fosse oferecido um componente curricular relacionado aos jogos e brincadeiras, uma vez que o brincar faz parte da cultura da infância. Conforme Zabalza (2007) para fazer um atendimento educacional de qualidade é necessário que o professor conheça a cultura e o direito da infância.

*A parte dois* tratou de investigar sobre os aspectos teóricos e sua relação com a prática profissional. Neste apartado apresentou-se perguntas sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Pode-se observar, de forma geral, que as professoras tinham tendência a priorizar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos em detrimento aos relacionados ao desenvolvimento motor, da socialização ou da linguagem.

Em relação às metodologias utilizando jogos e brincadeiras, seja de forma dirigida ou não, há divergência em relação a esta questão, pois apesar de serem aspectos previstos na Legislação Nacional Brasileira. Observou-se uma valorização pelas atividades impressas, muitas vezes sendo colocadas em primeiro plano em detrimento às atividades corporais que promovem a interação entre os pares e também o desenvolvimento motor, além da percepção espaço temporal, entre outros aspectos relacionados à Educação Infantil no Brasil.

Ainda nessa segunda parte, e com propósito de verificar o conhecimento das professoras acerca dos objetivos e orientações didático-metodológicas para a Educação Infantil, constantes nos documentos legais, os objetivos e recomendações destes documentos foram selecionados e transformados em questões.

Para compreender sobre o entendimento das professoras acerca dos aspectos legais e a relação com a sua prática, elegemos 12 pontos importantes que constam nesses documentos e apresentamos em forma de uma Escala Likert adaptada para que elas pudessem eleger o nível de prioridade conforme o seu olhar.

Elencou-se também questões relacionadas à lectoescrita e observamos um enfoque relacionado a este aspecto, visto que a maioria das respostas relacionadas a este tema foi “importante” e “extremamente importante”. No tocante às questões relativas ao desenvolvimento da coordenação motora e da linguagem, houve uma significativa concentração de respostas “muito importante” e “extremamente importante”. Conclui-se que as professoras concebem que estes aspectos devem constar nos seus planejamentos e em suas aulas.

No que se refere à compreensão das diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, houve uma concentração das respostas na alternativa “importante”, entretanto esses aspectos constam na proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil. Surge, dessa constatação, um questionamento: se essa é uma questão que consta em um documento legal, por que não considera-la de extrema importância?

Sobre o brincar de forma dirigida pela professora (Figura 7), não houve um consenso entre as participantes. Entretanto de acordo com as DCNEI no seu Art. 09, onde são apresentados os eixos estruturantes, são recomendadas as interações e as brincadeiras, pois estas possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Também verificamos a falta de consenso no que tange a questão relacionada ao ato de brincar de forma livre sem direcionamento da professora (Figura 8).

É possível afirmar que houve um largo espectro nas respostas, partindo-se do fato de que 01 professora respondeu “pouquíssimo importante” e outras 02 responderam que era “extremamente importante”. Observam-se opiniões divergentes e em certo ponto contraditórias - e porque não dizer equivocadas - do ponto de vista pedagógico ou psicopedagógico.

As DCNEI (1998) dizem que para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Afirmam ainda que toda brincadeira é uma imitação que transforma o plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada. Acreditamos que é necessário que a criança tenha oportunidade de brincar livremente e assim expressar o seu imaginário através da brincadeira espontânea.

Quanto aos outros aspectos relacionados à comunicação e expressão, interação social, ao desenvolvimento do pensamento, a ética e a estética, bem como aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade, houve também um largo espectro nas respostas. Contudo, considerando que esses são aspectos ou parâmetros constituintes de documentos legais como RCNEI e DCNEI esperava-se que as professoras pontuassem como extremamente importantes, tendo em vista que são determinações legais encontradas nos referidos documentos.

Ainda dentro do escopo das perguntas relacionadas à compreensão de atividades lúdico-pedagógicas, elaboramos uma pergunta aberta sobre a compreensão do conceito dessa atividade. Conforme é mostrado na Tabela 27, pudemos concluir que de forma geral elas conhecem o que diz a literatura sobre o assunto.

Compreendendo que o Projeto Político Pedagógico da escola é um documento norteador das diretrizes curriculares, elaboramos uma questão específica para identificar se nele continham orientações metodológicas no sentido da utilização de atividades lúdico-pedagógica. De forma geral observa-se na Tabela 30 que o PPP das escolas traz orientações para que as professoras realizem jogos e brincadeiras para o entretenimento e desenvolvimento das crianças.

Ao longo da investigação foi se revelando e se configurando o perfil das professoras. Ora demonstrando coerência e bom senso em relação às concepções teóricas e metodológicas, ora apresentando divergências em suas concepções. Pode-se citar como exemplo uma situação contraditória ao confrontarmos os dados apresentados entre a Tabela 31 e a Figura 8. Por um lado 100% das professoras consideraram importante o uso de jogos e/ou brincadeiras na sala de aula, por outro lado, na Figura 8, verifica-se uma restrição em relação às crianças brincarem de forma livre e sem direcionamento da professora.

Em relação às impressões dessas docentes sobre a importância do uso de jogos, brincadeiras e/ou brinquedos na aula (Tabela 32), a resposta mais frequente foi que os jogos e

brincadeiras podem ser utilizados com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da criança e que promovem a interação com os colegas.

Observa-se que aproximadamente um percentual de 30% compartilhou desta afirmativa, entretanto quase 60% não respondeu. Constatou-se assim que mais da metade delas se isentou de manifestar a sua opinião a respeito do que ou porque entende que o uso de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras são importantes na aula. Neste cruzamento de dados percebe-se de novo uma falta de clareza em relação à compreensão teórica sobre a utilização das atividades lúdicas e sua aplicação na prática.

Seguindo a sequência de questões sobre os documentos institucionais, a Tabela 33 apresenta as respostas referentes à pergunta se elas conheciam o RCNEI. Um percentual de 76% respondeu que sim, entretanto 24% respondeu que desconhecia este documento. Ressalta-se que o RCNEI é um dos principais documentos norteadores para a Educação Infantil no Brasil.

Questionou-se também acerca da contribuição do documento para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplassem as atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula. Se na pergunta anterior (Tabela 33), 24% não conhecia o referido documento, na Tabela 34 um percentual de 35% respondeu que não conhecia ou não tinha opinião formada sobre a contribuição do RCNEI para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplassem as atividades lúdico-pedagógicas.

As participantes também foram questionadas sobre a razão de acreditarem que o RCNEI contribui para a elaboração dessas propostas (Tabela 35). Pode-se perceber que 24% das professoras responderam que essa contribuição se dá através da proposta de promoção e desenvolvimento integral da criança através de jogos e brincadeiras.

Elaborou-se também uma questão específica sobre a aplicação das DCNEI. O percentual de 76% das professoras respondeu que o conheciam, entretanto quando as arguimos se o referido documento contribuía para orientá-las no planejamento de atividades lúdico-pedagógicas, apenas 59% respondeu que sim, ou seja, do percentual de 76% de professoras que o conhecem tem-se 41% que entende que as DCNEI não contribuem para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula.

Curiosamente ao apresentar a pergunta aberta sobre a forma como as DCNEI contribuem para orientar o professor no planejamento e na realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula, o mesmo percentual de 76% que afirmou conhecer o documento agora não

respondeu essa questão. Apresenta-se mais uma vez uma incoerência acerca de suas concepções teóricas.

Para concluir esse bloco de questões relacionadas ao conhecimento dos documentos legais e aspectos teóricos foram incluídas 03 perguntas sobre o desenvolvimento humano segundo a teoria piagetiana. Os resultados foram apresentados nas Tabelas 39, 40 e 41. Estas três questões consistem basicamente em saber se as professoras conheciam aspectos da epistemologia genética segundo Jean Piaget; se este conhecimento contribuía para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula e de que forma o domínio desta teoria ajudaria no planejamento dessas atividades.

Na Tabela 39, um percentual de 12% das professoras respondeu que desconhecia tal teoria. Na tabela 40 o percentual de 24% respondeu que não sabia ou não tinha opinião formada sobre se a teoria psicogenética contribuía para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula. A Tabela 41 traz o resumo das respostas das questões abertas para que as professoras pudessem expressar sua opinião sobre como essa teoria contribuía para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula.

Para melhor analisar os resultados, agrupamos as respostas similares. Chegamos aos seguintes percentuais: 12% responderam de forma descontextualizada, 36% responderam com coerência e 53% não responderam como a teoria poderia contribuir para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula. Se somarmos os percentuais de 12% que deram uma resposta aleatória, com o percentual de 53% que não respondeu, obteremos um percentual de 65% de professoras que desconhecem que as atividades-lúdicas realizadas através dos jogos e brincadeiras podem promover situações que possibilitam que o sujeito ao se deparar com desafios a serem superados relacionados ao aspecto motor, afetivo ou cognitivo, possam levá-lo a buscar um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que surge através da interação entre os sujeitos e entre o indivíduo e o meio, permitindo assim a adaptação, como esclarece Piaget (1986).

Desta forma, ficam alguns questionamentos sobre a forma como estas professoras planejam suas atividades pedagógicas contemplando o eixo brincar que compõe o tripé da Educação Infantil. O próprio RCNEI está estruturado nos três eixos: Cuidar, Educar e Brincar. Como essas professoras constroem suas sequências didáticas tendo em vista uma gradação no nível de complexidade das atividades propostas considerando o desenvolvimento global das

crianças? Como trabalham os aspectos emocionais e a interação entre os pares para que possa emergir situações através de jogos simbólicos, por exemplo?

Diante destes questionamentos, podemos fazer algumas inferências. Este quadro demonstra que as professoras, pelo menos um significativo percentual delas, não detêm os conceitos e orientações que norteiam a Educação Infantil no Brasil. Para além disso, não há consenso ao que se refere à utilização das atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula de crianças de 04 e 05 anos de idade.

Este trabalho aponta também para a necessidade de revisão da proposta curricular das Instituições de Ensino Superior nos seus cursos de Licenciatura em Pedagogia no entorno de onde vivem as professoras investigadas. Isto para que a formação do professor de Educação Infantil possa contemplar as especificidades desta fase de escolarização.

Os resultados apontam também para a necessidade de que o município investigado repense a formação em exercício de seus professores e professoras no intuito de sanar ou minimizar a lacuna existente em relação à concepção de Educação e desenvolvimento infantil, bem como os propósitos e métodos para a utilização das atividades lúdico-pedagógicas para crianças de 04 e 05 anos de idade, para que além de atender a legislação vigente no Brasil, as professoras possam efetivamente intentar promover o desenvolvimento integral de meninos e meninas matriculados em suas turmas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. D. (2009). O Lúdico e a Educação Escolarizada da criança. In: M. L. OLIVEIRA, (org.). *(Im)pertinências da Educação: o trabalho educativo em pesquisa* [on-line]. São Paulo: UNESP; Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228.pdf> . Acesso em 13 nov. 2019.
- ALVES, R. (1995). *Histórias de Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética.
- ALVES, Rubem. *Educação dos Sentidos e Mais...* Campinas: Verus, 2005.
- ANSARI, Daniel. *Entender o cérebro para ensinar melhor*. Revista Pedagógica Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano XVI, nº 61, p. 18-21, fev./abril, p. 01, 2012.
- ANTUNES, C. (2003). *O Jogo e a Educação Infantil: Falar e Dizer, Olhar e Ver, Escutar e Ouvir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ARAGÃO, Milena. KREUTZ, Lucio. *Educação Infantil e Formação de Professores: Narrativas Docentes em Pauta*. IX Seminário ANPED SUL. CAXIAS DO SUL – RS. p.12, 2012.
- ARCE, A. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Caderno Cedes*. Campinas: Unicamp, vol. 24, n. 62, p. 9 -25, abril, 2004.
- ÁRIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 20 de novembro de 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acesso em 10 nov. 2010.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos*

*Humanos*. (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em 10 nov. 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6022*: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520*: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARATA, Denise. *Caminhando com Arte na Pré-Escola*. São Paulo: Summer, 1995.

BARBOSA, M. L. P. *Práticas Escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. *Contrapontos*. Itajaí: Univali, vol. 6, n. 2, p. 369 – 379, mai/ago, 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTOSZECK, Amauri B. BARTOSZECK, Flavio K. *Neurociência dos Seis Primeiros Anos: implicações educacionais*. 2013. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/267236019\\_NEUROCIÊNCIA\\_DOS\\_SEIS\\_PRIMEIROS\\_ANOS-implicacoes\\_educacionais/links/544e03990cf294731619f2d3.pdf](http://www.researchgate.net/publication/267236019_NEUROCIÊNCIA_DOS_SEIS_PRIMEIROS_ANOS-implicacoes_educacionais/links/544e03990cf294731619f2d3.pdf)> Acesso em 13 mar. 2018.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre. Ed. Penso, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BILÓRIA, Jéssica Ferreira. METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line* — ano VI – n. 6 — nov. 2013 Disponível em <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf> . Acesso em 05 dez. 2010

- BLANCO, Marcilene Regina. *Jogos Cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades/ Marcilene Regina Blanco; Orientação: Marieta Lúcia Machado Nicolau.* – São Paulo. SP: s. n. 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação.* Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Angela Meyer. *O brincar Como um Modo de Ser e Estar no Mundo.* 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Disponível em: <[http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/0c644202-dd2c-426b-9f60-f2a9e8aff6c0/brincar-modo-de-ser-estar-no-mundo\\_brinquedoteca\\_extensao.pdf?MOD=AJPERES](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/0c644202-dd2c-426b-9f60-f2a9e8aff6c0/brincar-modo-de-ser-estar-no-mundo_brinquedoteca_extensao.pdf?MOD=AJPERES)>. Acesso em 10 maio 2019.
- BRASIL, MEC. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.* Brasília, 2001.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. *Diário Oficial da União.* Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: Acesso em 08 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica.* – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 maio 2019.
- BRASIL. Constituição (1988) - *Constituição da República Federativa do Brasil* -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, vol.1 /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2006. Disponível em: >[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192)<. Acesso em: 16 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros em Ação*. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1999.
- BARBOSA, Silvana de Andrade. *Coordenação Pedagógica: Relações, Dimensões e Formas de Atuação no Ambiente Escolar*. Projeto Vivencial apresentado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica– CECOP 3 Salvador 2015 (Bloco I)
- BARBOSA, M. E. B. *A transformação do cotidiano: vias de formação do educador: a experiência da administração em Vitória/ES*. Edufes. 2000. (Bloco III)
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. (Org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Bloco III)

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?* In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.
- BRITO, A. X; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 7-38, julho, 2001.
- BROUGÉRE, G. *Jogo e Educação*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BROUGÉRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÉRE, G. Políticas de Educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio de construção da cidadania. In: KRAMER, Sonia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BUJES, M. I. E. *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre, UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- BUJES, M. I. E. Para pensar pesquisa e inserção social. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 106-124, nov, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 17 jun. 2016.
- CALDEIRA, Laura Bianca. *O Conceito de Infância no Decorrer da História*. 2008- Dissertação de Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/o\\_conceito\\_de\\_infancia\\_no\\_decorrer\\_da\\_historia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf), Acesso em: 08 maio 2019.
- CAMARGO, Paulo de. *Como a neurociência pode ajudar a pedagogia e a aprendizagem*. 2012. Disponível em: <https://dizacionalescolas.com.br/como-a-neurociencia-pode-contribuir-para-a-educacao/> Acesso em: 20 maio 2018.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARLETO, E. A. O lúdico como estratégia de aprendizagem. *Revista Olhares e Trilhas*. Uberlândia, p. 97-104, vol. 4, n. 4, 2003.
- CARVALHO, R. S. de. *Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- CAVALCANTE, Gisela Carvalho Mesquita. *Os jogos e a neurociência na aprendizagem escola*. Dissertação apresentada à AVM Faculdade Integrada para especialista em Neurociência Pedagógica. Rio de Janeiro. p. 05-11, 2018.

- CERISARA, A. B. Dinâmica das relações entre profissionais de Educação Infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, p. 109 – 138, jul/dez, 1999.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CESAR, M. R. A. *Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle*. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- CHATEAU, Jean. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CHIZZOTTI, A. a pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol.16, num. 002, p. 221-236, Universidade do Minho: Braga, 2003.
- CORASSARI, Viana Simone. *A Importância do Brincar na Educação Infantil: eixo movimento*. 2015. 51 fls Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- COUTINHO, K. D. *Lugares de Crianças: shopping centers e o disciplinamento dos corpos*. Porto Alegre, UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- CRUZ, Clara. *A Infância é um Baú de Palavras*. 2017. Disponível em <https://www.claracruz.com.br/infancia-bau-palavras/> Acesso em: 15 dez. 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, 2002.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- DELFINO, Patrícia dos Santos, SOUZA, Hélio José dos Santos. A Qualidade da Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro- SP, 151-164, 2014. (BLOCO II).
- DELGADO, A. C. C. *Infâncias e Crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?* Cedic, Uminho. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/infancias\\_e\\_crianças.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/infancias_e_crianças.pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, p. 15-24, jan/jun, 2006.

- DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: alguns aspectos gerais e itens sobre a Educação Infantil. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, 2007.  
In: KRAMER, Sonia. *Infância e Crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Educação e Pesquisa, São Paulo. 2011.
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Disponível em:  
<<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2017>>. Acesso em: 01 fev. 2010.
- DOOLEY, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building*. Advances in Developing Human Resources (4), 335-354.
- DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DORNELLES, L. V. (Org.) *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUARTE, Luiza Franco. *Desafios e Legislações na Educação Infantil*. IX Amped Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em:  
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>, acesso em novembro de 2017.
- DUARTE, T. *A Possibilidade da Investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Disponível em:  
[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em: 10 set. 2010.
- DUEK, C. Espacio público, medios de comunicación y mercado: apuntes para una aproximación a la infancia contemporánea. *Niños, Menores e Infancias* - Publicación del Instituto de Derecho del Niño Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Sd. Disponível em:  
<http://old.jursoc.unlp.edu.ar/externos/sitioidn4/contenido.htm>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- EBY, F. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizador*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FERREIRA, Juliana de Freitas. SILVA, Juliana Aguirre da. RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A Importância do Lúdico no Processo de Aprendizagem. *Anais - I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT*, 2016.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FURTADO, E; D; P; Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 2004.
- FINCK, S. C. M. *La Educación Física y el Deporte en la Escuela Pública en Ponta Grossa - Paraná/PR (Brasil) en la enseñanza fundamental en el tercer y cuarto ciclo: análisis del cotidiano de maestro y perspectivas de cambios en la enseñanza*. Tese de Doutorado. Leon, Espanha: UNILEON, 2005.
- FLICK, U. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo; Paz e Terra, p. 38, 1996.
- FREITAS, Marcos C. de. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIEDMANN, A. *Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FULY, Viviane Moretto da Silva. VEIGA, Georgeta Suppo Prado. Educação Infantil: da Visão Assistencialista à Educacional. In: *Interfaces da Educação. Paranaíba*, v.2, n.6, p.86-94, 2012.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70. (BLOCO III)
- GARANHANI, M. C. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil: relato de investigação. *Diálogo Educacional*, Curitiba: PUC-PR, v.6, n.19, p. 65-80, set/dez. 2006.
- GARANHANI, M. C. *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente*. 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu/MG. Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf. Acessado em: 20 abr. 2010.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 109-119. 2000.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. (2009). *Como Elaborar Projeto de Pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas.

GILLHAM, BILL (2000). Case study research methods. London: Continuum Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.

GÓES, M.C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*. Campinas, Unicamp, 2008.

GOMES, M. O. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, Pensar e Agir: Corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GONÇALVES, Lady Jane; COSTA, Célia Regina Bernardes. O Brincar na Educação Infantil como um Ato de Aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03. 2. ed. Vol. 01, pp. 175-186, Fevereiro de 2018. ISSN: 2448-0959.

GONZAGUINHA. *Os meninos do Brasil*. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/meninos-do-brasil.html>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GUEDES, Terezinha Aparecida. MARTINS, Ana Beariz Tozzo. ACORSI, Clédina Regina Lonardan. JANEIRO, Vanderly. *Estatística Descritiva*. Projeto de Ensino Aprender Fazendo Estatística (p.1-49). Maringá: Universidade Estadual de Maringá- 2005; Disponível em [http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes\\_et al\\_Estatistica\\_Descritiva.pdf](http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes_et al_Estatistica_Descritiva.pdf) . Acesso em 03 nov. 2019.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v. 4, p. 3-12, 2011.

GUIMARÃES, Inácio Adriana. SILVA, Carlos Alberto da. *A neurociência do lúdico na aprendizagem*. RPGM –Revista de Pós Graduação, São Paulo, v. 1, p. 121-130, mar/jun 2017.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKMANN, R. I. *Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar: miradas sobre*

processos de subjetivação da infância. Porto Alegre, UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HOHMANN, M. e Weikart, D. P. (2011).(6ªedição) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. E-book disponível em: <http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/tecnicos-e-cientificos/filosofia-homo-ludens-johan-huizinga/>. Acesso em: 24 jun. 2010.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura* - 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HUTIM, Marciley Maria. *Ensinar numa Perspectiva Lúdica a partir dos Jogos e das Brincadeiras na Educação Infantil*. Artigo (TCC) Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, curso de Pedagogia- Aparecida de Goiânia, 2010.

LEAL, Patrícia Maristela de Freitas. *O Brincar na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança* / Patrícia Maristela de Freitas Leal. Pouso Alegre: 2017 80 f.

LIBÂNIO, José Carlo. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudanças. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

KAEFER R. C. L.; WITTIZORECKI E. S. *A Prática Pedagógica na Educação Física Escolar: pensando além da prática*. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2009/artigos/edfis/salao/506.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

KIYA, Marcia Cristina da Silveira. *O Uso de Jogos e de Atividades Lúdicas como Recurso Pedagógico Facilitador da Aprendizagem*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Desenvolvimento Educacional. Ortigueira. 2014. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_ped\\_artigo\\_marcia\\_cristina\\_da\\_silveira\\_kiya.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_artigo_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf). Acesso em: 07/05/2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil*. Perspectiva, v. 12, n. 22, p. 19, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo. Cortez, p. 102, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação Infantil*. / Tizuko Morchida. Ed. Rev. – São Paulo, SP. Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002.

- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.
- KRAMER, Sonia. Políticas de Educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio de construção da cidadania. In: KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KRAMER, Sonia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, Sonia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.
- KUHLMANN, M. *Educando a Infância Brasileira*. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). Belo Horizonte: Autêtica, 2000, 606 p.
- KUHLMANN, M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- KUHLMANN, M. *Jogos, Brinquedos, Brincadeira e a Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUHLMANN, M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEAL, Florência De Lima. *A Importância do Lúdico na Educação Infantil*. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Piauí – UFPI Licenciatura em Pedagogia, 2011. Disponível em:  
<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigida.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.
- LEONTIEV, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org).

*Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2008.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. - (Coleção cotidiano escolar)
- MARINI, Eduardo. Quatro países com educação de ponta que servem de inspiração e alerta. *Revista Educação*, edição 254, Olhar Pedagógico - 27 de novembro de 2018. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2018/11/27/paises-educacao-excelencia/> acesso em 28 out. 2020.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). *Lúdico, Educação e Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: uma introdução*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 38.
- MARINHO, H. R. B. et al. *Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- MARQUES, I. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, José Roberto. *O que é Neurociência?* Portal IBC, 2016.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEMÓRIA, José Maria Pompeu. *Breve História da Estatística*. Brasília. DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.
- METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 49, 2014.
- NOGARO, Arnaldo. FINK, Alessandra Tiburski. PITON, Marta Regina Guerra Brincar: *Reflexões A Partir da Neurociência para a Consolidação da Prática Lúdica Na Educação Infantil*. Revista HISTEDBR On-line Artigo Campinas, nº 66, p. 278-294, dez 2015.
- MEC - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dia-a-dia-do-seu-filho/educacao-infantil>>. Acesso em: 01 fev. 2017.
- MENDES, Amanda; SILVA, Larissa; SALES, Glaucia; MEDRADO, Betânia. *Passos para uma Reflexão sobre a Prática Docente em uma Escola Pública*. UFPB – PRG XI ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, Paraíba, 2009.

- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches.  
In: MERISSE, A. et al. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.
- MIETTO, Vera Lucia. *A Importância da Neurociência na Educação*. Disponível em:  
<http://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaeducacao/index.php?> Acesso em:  
22 jan. 2018.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Avaliativa por Triangulação de Métodos*. Disponível em:  
[http://www.nesp.unb.br/utics/texto2\\_minayo\\_triangulacao.pdf](http://www.nesp.unb.br/utics/texto2_minayo_triangulacao.pdf). Acesso em: 30 nov.  
2010.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*.  
Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOREIRA, M. A. *A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo:  
Moraes, 1982.
- MOREIRA, W. W. (Org.). *Corpo Presente*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- MOYLES, J. *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed,  
2002.
- MOYLES, J. et al. *A Excelência do Brincar: a importância da brincadeira na transição entre  
Educação Infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NADOLNY, L. F.; GARANHANI, M. C. O Processo de Formação Continuada de  
Profissionais da Educação Infantil: em cena “*saberes do movimento*” In: *X  
Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2008, Curitiba. Anais eletrônicos.  
Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em:  
[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499\\_914.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf). Acesso  
em: 14 jul. 2017.
- NALLIN, Cláudia Góes Franco. *Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na  
Educação Infantil / Cláudia Góes Franco Nallin*. - Campinas, SP: 2005.
- NARODOWSKI, M. *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna*. Campinas,  
Unicamp, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em  
Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1993.
- NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Revista  
Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti. ARAUJO, Elaine Sampaio. MIGUÉIS, Marlene da  
Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista  
Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*  
(ABRAPEE) - Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009.

- NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. A construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*. Ano 23. n. 79. Jan/jun. Ed. Unijui, Florianópolis, 2008. p. 47- 63. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.
- NETO, Feres Chaddad. *Características especiais do cérebro humano*. Disponível em: [https://correio.rac.com.br/2015/09/colunistas/feres\\_chaddad\\_netto/374914-caracteristicas-especiais-do-cerebro-humano.html](https://correio.rac.com.br/2015/09/colunistas/feres_chaddad_netto/374914-caracteristicas-especiais-do-cerebro-humano.html)  
Acesso em: 07 jul. 2021.
- NILES, Rubia Paula Jacob. SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Ágora: Rev. Divulgação Científica*, V. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014.
- NOGARO, Arnaldo. FINK, Alessandra Tiburski. PITON, Marta Regina Guerra. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na Educação Infantil. *Revista HISTEDBR*, Campinas, nº 66, dez, 2015.
- NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Seção Temática: *Resistências e (Re)Existências em espaços sociais de formação em tempos de Neo-Conservadorismo*. *Educ. Real*. vol. 44 no. 3 Porto Alegre 2019.
- OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Professores (as) Brasileiros(as) têm os Piores Salários do Mundo*, revela estudo da OCDE- 27 de junho de 2019 –APP- Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná. Disponível em <https://appsindicato.org.br/professoras-brasileiras-tem-os-piores-salarios-do-mundo-revela-estudo-da-ocde/> Acesso em: 28 dez. 2020.
- OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. GALLO, Alex Eduardo. *Ação Docente na Educação Básica* - Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a Distância: C397 Maringá - PR, 2010.
- OLIVEIRA, M. K. (Org.) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: Unijui, 2003.
- OLIVEIRA, Sonia Cristina de. GOMES, Cleomar Ferreira. Os jogos e brincadeiras de adolescentes privados de liberdade: uma possibilidade na prática educativa. *Revista*

*da Faculdade de Educação*. Ano VI nº 9 (Jan./Jun. 2008). Disponível em:  
[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_9/artigo\\_9/115\\_128.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/115_128.pdf)  
 Acesso em: 18 fev. 2018.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. O papel dos jogos, brinquedos e da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança. FaE/CBH/UEMG e Museu dos Brinquedos Campinas Julho de 2007. 16º COLE - *Congresso de Leitura do Brasil*. Disponível em:  
[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss01\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss01_05.pdf).  
 Acesso em: 14 fev. 2018.

OLIVEIRA, Luzia Liraci de. *Jogos, Brincadeiras e Brinquedos no Desenvolvimento na Educação Infantil*. 2016. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. PIAGET, Jean.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de Infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> acesso em dezembro de 2017.

PACHECO, Elza Dias. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: *Televisão, Criança, Imaginário e Educação*. Campinas: Papirus, 1998.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2003.

PAGANO, Marcello; GAUVREAU, Kimberlee. *Princípios de Bioestatística*. Tradução da 2ª edição norte-americana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos-1990. (BLOCO III)

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

- PIAGET, Jean. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIANA, Clause Fátima de Brum. MACHADO, Amauri de Almeida. SELAU, Lisiane Priscila Roldão. *Estatística Básica*. Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Física e Matemática, Departamento de Matemática e Estatística. Pelotas, 2009.
- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, Vol. 20, n. especial, p. 137 – 162, jul/dez, 2002.
- RAMALHO, M. R. B.; SILVA, C. C. M. A brinquedoteca. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 8/9, p. 26, 2003/2004. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000381/> Acessado em: 20/06/2010.
- REDE BRASIL ATUAL- Desvalorização da Educação- Estudo da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - revela que a média salarial dos professores no Brasil está entre as piores. Por Redação RBA Publicado 10/09/2020. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/09/media-salarial-professores-brasil-ocde/> Acesso em: 28 dez. 2020.
- REIS, Edna Afonso. REIS Ilka Afonso (2002) *Análise Descritiva de Dados*. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Primeira Edição – Junho/2002; Disponível em: [www.est.ufmg.br](http://www.est.ufmg.br) . Acesso em: 03 nov. 2019.
- REVISTA NOVA ESCOLA - *O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI?* Publicado em 31 de Agosto de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12440/o-que-diferencia-a-bncc-de-outros-documentos-para-a-educacao-infantil>\_Acesso em: 09 maio 2019.
- RIBEIRO, Sidarta. *Neurociências. Estudos Avançados*. Vol. 27, nº 77; São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- RIBEIRO, Valter. *Como Fazer Citações da Internet*, 2014. Disponível em:< <http://www.estudoadministracao.com.br/ler/16-11-2014-como-fazer-citacoes-internet> />. Acesso em: 16 nov. 2014.
- RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RIZZI, Leonor & HAYDT, Regina Cília. *Atividades Lúdicas na Educação da Criança*. São Paulo: Ática, 1987.
- ROMERA, L. et al. *O lúdico no processo pedagógico da Educação Infantil: importante, porém ausente*. *Movimento*. Porto Alegre: UFRS, Vol.13, n. 02, p.131-152, maio/agosto de 2007.
- SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Editora Unijuí, 1987.

- SANTOS, Adriano Alves. PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos v. 11 n. 25, 2019.
- SANTOS, Isis Flora. Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil: ao longo dos séculos XIX e XX? – Eixo temático 1 – Educação, Infância e Família. In: *Percurso e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, 2006, Uberlândia. Anais do VI congresso Luso – brasileiro de História da Educação, Uberlândia / MG: UFMG, 2006. p. 535 -541. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, Ano 23, n. 78, abril/2002.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago, 2005.
- SARMENTO, M. J. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Refletindoemtorno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 09 nov. 2010.
- SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V.(Org.) *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SARMENTO, M. J. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. IEC Uminho. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf). Acesso em: 08 nov. 2010.
- SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SCHERER, C. A.; GOULART, A. M. P. L. *Linguagem Musical e Desenvolvimento: uma proposta para a Educação Infantil*. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE\\_3124.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3124.pdf). Acesso em: 12 jun. 2010.
- SEBER, M. G. *Psicologia do Pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna, 1995.
- SILVA, Carlos Alberto Stechhahnda. GUIMARÃES, Adriana Inácio. A neurociência do lúdico na aprendizagem. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, São Paulo, Vol. 1, n. 1, 2017.

- SILVA, W. V.; PEREIRA, L. H. P. Corpo e movimento na profissionalização docente: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2009, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2523\\_1306.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2523_1306.pdf) . Acesso em: 14 jul. 2010.
- SILVEIRA, F. A. *Michel Foucault e a Constituição do Corpo e da Alma do Sujeito Moderno*. Ribeirão Preto, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Psicologia e Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, Ribeirão Preto, 2001.
- SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. *O Poder Simbólico no Cotidiano Escolar: reflexões sobre o corpo da criança*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV, p. 11, 2011.
- SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.) *Diálogos sobre Educação: saberes e práticas inclusivas/ Rita de Cácia Santos Souza (Organizadora)*. – Aracaju: Criação, 2018. Bloco I
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- STAKE, R. E. Case Studies. In: N. Denzin Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage, 1994.
- STAKE, R. E. *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata, 1999.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SZYMANSKI, H. (Org.) *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. No. 13. jan./fev./mar/abr. 2000.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Campinas: Unicamp, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.
- TAVARES FILHO, Thomé E. Dos Saberes à Prática Pedagógica na Educação Infantil. 2011. In: SILVA, Elitânia Reis da; SILVA, Luzia Ribeiro. *Contribuições da Educação Infantil ao processo de alfabetização*. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa,

Faculdades Promove, Brasília. 2014. Disponível em:  
[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/9f4587393bb78aff08bf306fc3e41312.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/9f4587393bb78aff08bf306fc3e41312.pdf). Acesso em: 11 nov. 2017.

- TREVISAN, G. P. Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, L. V. (Org.). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TRIOLA, Mario F. *Introdução à estatística* / Mario F. Triola; tradução e revisão técnica Ana Maria Lima de Farias, Vera Regina Lima de Farias e Flores. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2009. (BLOCO III)
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VELASCO, Cacilda Gonçalves. *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.
- VERGNHANINI, Natália Silva. *Quero Brincar: a brincadeira e o desenvolvimento infantil*. Natália Silva Vergnhanini. Campinas: SP, 2011.
- VERGNHANINI, Natália Silva. *Quero brincar: a brincadeira e o desenvolvimento infantil* / Natália Silva Vergnhanini. – Campinas, SP, 2011.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich. *A Formação da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madri: Visor, 1991.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich. Paidologíadel adolescente. In: *Obras Escogidas IV*. Madri: Visor, 1996, p. 11-248.
- YACUZZI, E. (2005). *El Estudio de Caso como Metodología de Investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. (Serie Documentos de Trabajo). Disponível em: <<http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>>. Acesso: em 15 de outubro de 2016.
- YIN, R. *Applications of Case Study Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.
- YIN, R. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998 p.49-

61.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Parte I – Perfil do professor**

Escola: \_\_\_\_\_

1 Professor: \_\_\_\_\_

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Turma: \_\_\_\_\_ anos

1.3 Regime de trabalho: ( ) Efetivo ( ) Contrato temporário ( ) Estagiário

1.4 Faixa salarial:

( ) Até 01 salário mínimo

( ) 04 a 05 salários mínimos

( ) 02 a 03 salários mínimos

( ) Mais de 05 salários mínimos

2. Curso de Formação:

2.1 Magistério: ( ) Sim ( ) Não. Ano que concluiu: \_\_\_\_\_

2.2 Curso de licenciatura

<b>Nome do Curso</b>	<b>Se está cursando</b> (Indicar o semestre)	<b>Se já concluiu</b> (indicar o ano de conclusão)
Pedagogia		
Letras Vernáculas		
Letras com habilitação em Inglês		
Letras com habilitação em espanhol		
História		
Geografia		
Outra:		

2.3 Descreva outro (s) curso (s) ou formação realizados na área da Educação Infantil

<b>Nome do curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ano de finalização</b>

--	--	--

2.4 No curso de licenciatura houve/houveram componente (s) curricular (es) relacionado (s) com o tema Infância / Educação Infantil e/ou jogos e brincadeiras?

( ) Sim ( ) Não

2.6 Caso positivo, qual/quais?

---



---



---

2.7 Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?

( ) Até 01 ano                      ( ) 05 a 07 anos                      ( ) mais de 10 anos

( ) 02 a 04 anos                      ( ) 08 a 10 anos

2.8 Qual a sua carga horária semanal de trabalho?                      ( ) 20 horas ( ) 40 horas

2.9 Qual a sua carga horária semanal como professora na educação infantil?

( ) 20 horas ( ) 40 horas

2.10 Qual a quantidade de alunos por idade, na sua sala de aula?

03 anos: \_\_\_\_\_ 04 anos: \_\_\_\_\_ 05 anos: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

2.11 Há ajudante de classe? ( ) Sim ( ) Não.

2.12 Qual a formação dele/dela? \_\_\_\_\_

## Parte II – Sobre a Educação Infantil

3. Considerando que 1 representa pouquíssimo importante e 5 extremamente importante, marque um “X” na opção que melhor representa sua opinião em relação ao tipo de atividade/habilidade a serem desenvolvidas pelas crianças de 04 ou 05 anos.

Aspectos	Nível de importância				
	1	2	3	4	5
Conhecer as letras do alfabeto.					
Saber escrever as letras do alfabeto.					
Conhecer as letras do próprio nome.					
Saber ler as letras do próprio nome.					
Desenvolver a coordenação motora ampla e fina.					
Desenvolver a linguagem.					
Compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.					
Brincar de forma dirigida pela professora durante as aulas.					
Brincar de forma livre sem direcionamento da professora.					
Desenvolver as capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.					
Aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.					

3.1 Com que frequência acontecem as Atividades de Coordenação (AC) na Escola?  
 Semanalmente       Quinzenalmente       Mensalmente

3.2 O que a Sra. compreende como atividade lúdico-pedagógica?

---




---



---

3.3 A Sra. Conhece o PPP da escola?  Sim       Não

3.4 Caso positivo, ele contempla, em sua proposta, a realização de atividades Lúdico-pedagógicas? Quais?




---



---



---

3.5 A Sra. considera importante usar jogos, brinquedos e/ou brincadeiras na aula?

Sim     Não

Caso positivo, explique o porquê.

---

---

---

3.6 A Sra. conhece o documento *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*?

Sim     Não

3.7 Caso positivo, a Sra. acredita que ele contribui para a elaboração de propostas que contemplem as atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?

Sim     Não     Não tenho uma opinião formada sobre esta questão.

3.8 Caso positivo, por quê?

---

---

---

3.9 O Ministério da Educação em 17 de dezembro de 2009 cria a resolução N° 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Sra. conhece este documento?

Sim     Não

3.10 Caso positivo, a Sra. acredita que ele contribui para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?


Sim     Não     Não tenho uma opinião formada sobre esta questão.

3.11 Caso positivo, de que forma?

---

---

---



---

3.12 A Sra. conhece os fundamentos da teoria do desenvolvimento humano segundo o

biólogo Jean Piaget?

Sim       Não

3.13 Caso positivo, a Sra. acredita que estes conhecimentos contribuem para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?

Sim       Não       Não tenho uma opinião formada sobre esta questão.

Caso positivo, de que forma?

---



---



---



---

3.14 A Sra. costuma realizar atividades envolvendo brincadeiras ou jogos com objetivos pedagógicos?

sim       não

3.15 Caso positivo, cite algumas delas com seus respectivos objetivos.

Atividade	Objetivo

3.16 Que critérios são utilizados para definir qual/quais tipo(s) de jogo(s) e/ou brincadeiras farão parte da aula?

---



---



---



3.17 Há um momento específico para a realização de brincadeira(s) na sala de aula?

sim       não

Caso positivo, qual?

---

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ portador (a) do RG.Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada *Uma aproximação das atividades lúdico-pedagógicas realizadas em sala de aula através do ensino na Educação Infantil: o caso de um Município do Recôncavo Baiano, realizada pelo doutorando Luiz Claudio da Silva Santos, aluno da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha*. Declaro que tenho conhecimento sobre a investigação e seus procedimentos metodológicos, bem como que **não** haverá identificação dos participantes em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Permito que as informações obtidas sejam utilizadas para fins de pesquisa científica e possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras e/ou periódicos, bem como outras modalidades informativas de cunho científico. Estou ciente de que os questionários ficarão sob a propriedade e guarda do pesquisador.

Santo Antônio de Jesus, 04 de outubro de 2016.




---

Assinatura completa do pesquisado

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Parte I – Perfil do professor**

Escola: \_\_\_\_\_

1 Professor nº: \_\_\_\_\_

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Turma: \_\_\_\_\_ anos

1.3 Regime de trabalho: ( ) Efetivo ( ) Contrato temporário ( ) Estagiário

1.4 Faixa salarial:

( ) Até 01 salário mínimo ( ) 04 a 05 salários mínimos

( ) 02 a 03 salários mínimos ( ) Mais de 05 salários mínimos


2. Curso de Formação:

2.1 Magistério: ( ) Sim ( ) Não. Ano que concluiu: \_\_\_\_\_

2.2 Curso de licenciatura

<b>Nome do Curso</b>	<b>Se está cursando</b> (Indicar o semestre)	<b>Se já concluiu</b> (indicar o ano de conclusão)
Pedagogia		
Letras Vernáculas		
Letras com habilitação em Inglês		
Letras com habilitação em espanhol		
História		
Geografia		
Outra:		

2.3 Descreva outro (s) curso (s) ou formação realizados na área da Educação Infantil

<b>Nome do curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ano de finalização</b>
		


2.5 No curso de licenciatura houve/houveram componente (s) curricular (es) relacionado (s) com o tema Infância / Educação Infantil e/ou jogos e brincadeiras?

( ) Sim ( ) Não

2.6 Caso positivo, qual/quais?

---



---



---

2.7 Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?

( ) Até 01 ano                      ( ) 05 a 07 anos                      ( ) mais de 10 anos  
 ( ) 02 a 04 anos                      ( ) 08 a 10 anos

2.8 Qual a sua carga horária semanal de trabalho?                      ( ) 20 horas ( ) 40 horas

2.9 Qual a sua carga horária semanal como professora na educação infantil?

( ) 20 horas ( ) 40 horas

2.10 Qual a quantidade de alunos por idade, na sua sala de aula?

03 anos: \_\_\_\_\_ 04 anos: \_\_\_\_\_ 05 anos: \_\_\_\_\_ Total de alunos: \_\_\_\_\_

2.11 Há ajudante de classe? ( ) Sim ( ) Não.

2.12 Qual a formação dele/dela? \_\_\_\_\_

## Parte II – Sobre a Educação Infantil

3. Considerando que 1 representa pouquíssimo importante e 5 extremamente importante, marque um “X” na opção que melhor representa sua opinião em relação ao tipo de atividade/habilidade a serem desenvolvidas pelas crianças de 04 ou 05 anos.

Aspectos	Nível de importância				
	1	2	3	4	5
Conhecer as letras do alfabeto.					
Saber escrever as letras do alfabeto.					
Conhecer as letras do próprio nome.					
Saber ler as letras do próprio nome.					
Desenvolver a coordenação motora ampla e fina.					
Desenvolver a linguagem.					
Compreender as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.					
Brincar de forma dirigida pela professora durante as aulas.					
Brincar de forma livre sem direcionamento da professora.					
Desenvolver as capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.					
Aprender sobre os cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.					

3.1 Com que frequência acontecem as Atividades de Coordenação (AC) na Escola?

( ) Semanalmente      ( ) Quinzenalmente      ( ) Mensalmente

3.2 O que a Sra. compreende como atividade lúdico-pedagógica?

---



---



---

3.4 A Sra. Conhece o PPP da escola? ( ) Sim      ( ) Não

3.5 Caso positivo, ele contempla, em sua proposta, a realização de atividades Lúdico-pedagógicas? Quais?

---



---



---

3.6 A Sra. considera importante usar jogos, brinquedos e/ou brincadeiras na aula?

Sim     Não

Caso positivo, explique o porquê.

---

---

---

3.7 A Sra. conhece o documento *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*?

Sim     Não

3.8 Caso positivo, a Sra. acredita que ele contribui para a elaboração de propostas que contemplem as atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?

Sim     Não     Não tenho uma opinião formada sobre esta questão.

3.9 Caso positivo, por quê?

---

---

---

3.10 O Ministério da Educação em 17 de dezembro de 2009 cria a resolução N° 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Sra. conhece este documento?

Sim     Não

3.11 Caso positivo, a Sra. acredita que ele contribui para orientar o professor no planejamento e realização de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?

Sim     Não     Não tenho uma opinião formada sobre esta questão.

3.12 Caso positivo, de que forma?

---

---

---



---

3.13 A Sra. conhece os fundamentos da teoria do desenvolvimento humano segundo o biólogo Jean Piaget?

( ) Sim      ( ) Não

3.14 Caso positivo, a Sra. acredita que estes conhecimentos contribuem para o planejamento de atividades lúdico-pedagógicas em sala de aula?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não tenho uma opinião formada sobre esta questão.

Caso positivo, de que forma?

---



---



---



---

3.15 A Sra. costuma realizar atividades envolvendo brincadeiras ou jogos com objetivos pedagógicos?

( ) sim      ( ) não

3.16 Caso positivo, cite algumas delas com seus respectivos objetivos.

Atividade	Objetivo

3.17 Que critérios são utilizados para definir qual/quais tipo(s) de jogo(s) e/ou brincadeiras farão parte da aula?

---



---

3.18 Há um momento específico para a realização de brincadeira(s) na sala de aula?

sim     não

Caso positivo, qual? \_\_\_\_\_