

Jocileia dos Santos Manhães

**Ludicidade na Educação de Infância: Um
Olhar a Partir da Prática Pedagógica**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Outubro

20**17**

Jocileia dos Santos Manhães

**Ludicidade na Educação de Infância: Um
Olhar a Partir da Prática Pedagógica**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Prof^a. Doutora Maria José Araújo

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Às professoras que, mesmo diante das muitas dificuldades, persistem e acreditam nas mudanças e nas crianças.

À minha avó Izaltina que nunca me deixou desistir de nada.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante em minha vida e pela força para enfrentar o desafio e conseguir chegar até o fim.

A professora e orientadora Maria José Araújo, pela atenção, disponibilidade e principalmente pela paciência em compartilhar seu conhecimento comigo.

A Nicolle Pinho, a quem muito me ajudou nas coorientações na pesquisa e formatação do trabalho.

À minha filha Maria Alice que muito me incentivou a prosseguir na formação acadêmica.

Agradeço a todas as pessoas que, direta e indiretamente contribuíram com a construção desta Tese de Dissertação.

RESUMO

O brincar no contexto escolar é o tema desta investigação. Procuramos compreender a maneira como as educadoras de infância trabalham a ludicidade no cotidiano escolar. Como valorizam e utilizam a metodologia lúdica na dinâmica do ensinar e do aprender; qual a compreensão lúdica que as professoras têm sobre a metodologia de trabalho desenvolvida com as crianças. Se compreendem as diferentes gerações de crianças com quem lidam cotidianamente, seus contextos sociais e culturais, ou seja, se respeitam suas especificidades e singularidades. Com a intenção de atender ao objetivo proposto, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, em uma unidade escolar da rede municipal de Cabo Frio - RJ, no segundo semestre de 2016, mais precisamente entre os meses de agosto a novembro. Foram selecionadas três professoras com base no período de experiência na educação de infância. Como técnicas de coleta de dados, foram utilizadas a observação direta e o inquérito por entrevista. Todos os registros foram feitos no diário de campo. Para sustentar teoricamente esta investigação fez-se uma revisão da literatura sobre as temáticas em análise, nomeadamente sobre a infância, o brincar e a ludicidade na prática pedagógica, tal como consta no respectivo capítulo e de que damos conta na bibliografia. Os principais resultados apontam dificuldade em valorizar a metodologia lúdica e ausência na articulação entre o saber-fazer na prática das professoras, revelando necessidade de mais formação para melhor apropriação do trabalho a ser desenvolvido com base na ludicidade na educação de infância.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; brincar; prática pedagógica, infância.

ABSTRACT

The playing in the educational context is the main theme of this investigation. We've tried to comprehend how the kindergarten teachers work with the ludic in the scholar routine. How they value and utilize the ludic methodology in the dynamics of teaching and learning, what's the teacher's comprehension about ludic in the teaching methodology developed with the children. If they understand the different children's generations with whom they deal, its social and cultural context, which means, if they respect its specificities and singularities. With the intention to achieve the proposed objective, we utilized the qualitative approach, in the case study modality, in a public school unit of Cabo Frio - RJ, in the second semester of 2016, more specifically between the months of august and november. Three teachers were selected based on years of experience with kindergarten teaching. As data collection techniques, direct observation and interview were utilized. All the registration was made in a field journal. In order to theoretically support this research, a literature's review was made about the themes in analisys, about childhood, the playing and the ludicity in the pedagogical practice, as it appears in the respective chapter and in the bibliography. The main results point to difficulties in valuate the ludic methodology and absence of articulation between theory and pratic in teacher's method, revealing the necessity of better formation to improvement of the work based on ludicity in the kindergarten education.

KEYWORDS: Ludicity; to play; pedagogical practice; childhood.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	ix
LISTA DE TABELAS	x
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. CONCEÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIANÇA E A INFÂNCIA	5
1.1.1. Criança e infância	5
1.1.2. Outra perspectiva sobre a infância	11
1.1.3. Aspectos históricos da educação de infância que levam à sua institucionalização no Brasil	15
1.1.4. Aspectos legais da educação de infância no Brasil	27
1.1.5. Ludicidade e educação de infância	42
1.1.6. O papel do lúdico no desenvolvimento da criança	49
1.1.7. O jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação de infância	53
1.1.8. Brincadeira de faz de conta...	59
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	63
2.1. Problema e Objetivos	63
2.1.1. Problema e sua justificação	63
2.1.2. Objetivos	65
2.2. Metodologia	66
2.2.1. Pesquisa qualitativa	66
2.2.2. Estudo de caso	67
2.3. Local de estudo e participantes	68
2.3.1. Local de estudo	68

2.3.2. Participantes	71
2.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar	72
2.4.1. Observação direta	73
2.4.2. Diário de Campo	75
2.4.3. Inquerito por entrevista	75
2.5. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	77
2.6. Confiabilidade e validade	81
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
3.1. Descrição do Processo E Análise dos Resultados	84
3.1.1. Observações	85
3.1.2. Análise das Entrevistas	95
3.1.3. Conceção de Educação de Infância	115
3.1.4. Ludicidade na Prática Pedagógica	118
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
5.1. Outras Referências	144
6. APÊNDICES	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

BNCCEI – Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FIS – Fundação Itaú Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação infantil

SEME - Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio

UNICEF – *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos eixos por ano de escolaridade..... p. 72

Tabela 3 – Tempo de Experiência das Profissionais na Educação de Infância.. p. 74

Tabela 4 – Grelha de Análise de Conteúdo..... p. 83

INTRODUÇÃO

Brincar livremente possibilita à criança a construção de sua aprendizagem baseada no seu contexto histórico-social. Brincando, cria fantasias, ajuda na interação com o outro e com o mundo. Ao brincar a criança se expressa de maneira única e a maneira como isso acontece depende do ambiente e contexto cultural que a rodeia. Para Kishimoto (1999, p. 11) a criança é “portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração”.

O lúdico possibilita uma visão mais ampla do mundo real. É por meio das descobertas, da possibilidade de desenvolver a criatividade, criar novas situações, pensar, que a criança encontra meios de se expressar. Interagindo com o meio e com o outro descobre maneiras de se relacionar, compreender e transformar a realidade. A ludicidade, se bem trabalhada na educação de infância, poderá trilhar caminhos significativos na melhoria da educação.

Sendo o lúdico primordial fator no processo, é imprescindível que a professora desse segmento tenha clareza de seu papel e entenda a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvendo das capacidades cognitivas, motoras, emocionais, sociais e afetivas das crianças, tão necessárias para o autoconhecimento e descoberta de mundo.

A escolha do tema ‘Ludicidade na educação de infância: Um olhar a partir da prática pedagógica’ transformou-se em querer aprofundar os estudos, ao observar a realidade empírica do campo de atuação, enquanto supervisão escolar. Constatar a ausência do brincar nas vivências das crianças motivou a reflexão e busca por uma amplitude intelectual, mais precisamente compreender quais as concepções que as professoras têm sobre o brincar e sua

implicação no desenvolvimento da criança quer do ponto de vista pessoal, educativo e social, quer cultural. Ensinar de maneira lúdica é muito importante, mas o brincar encontra barreiras, pois nem sempre é valorizado pelas professoras que muitas vezes inibem as crianças.

Então, a dificuldade ou possibilidade perpassa por qual caminho?

O que falta, por que razão o brincar com propósito e significado encontra barreiras na prática pedagógica? O que pensam as professoras de educação de infância acerca da ludicidade na prática pedagógica no cotidiano escolar? Quais são suas concepções? Que importância dão ao papel do lúdico no desenvolvimento das crianças?

Estas são perguntas que buscam uma resposta através deste trabalho de investigação na perspectiva de compreender a complexidade da ludicidade no âmbito da prática pedagógica e desenvolvimento da criança da educação de infância.

Nessa perspectiva, com o problema apresentado e como questão de partida analisamos as representações que as professoras fazem acerca da ludicidade na prática pedagógica na educação das crianças. Definiu-se como objetivo geral analisar as concepções acerca da ludicidade na prática pedagógica de educação de infância a partir da perspectiva das professoras. Para melhor elucidar o trabalho de investigação, este objetivo desdobrou-se em quatro objetivos específicos, a saber: (1) Mapear as concepções histórico-sociais da educação de infância; (2) compreender as representações que as professoras fazem sobre o brincar e a ludicidade; (3) compreender o papel do lúdico no desenvolvimento da criança a partir das práticas das professoras; (4) compreender as práticas pedagógicas no âmbito da ludicidade no cotidiano da educação de infância.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. Primeiramente o enquadramento teórico no **capítulo I**. Ao iniciar a discussão teórica, buscou-se a reflexão acerca da concepção histórico-social da criança e a infância como uma construção histórica, baseada nos contributos de Phillipe Ariès (1986). Discorreu-se também acerca da consolidação da infância no Brasil, segundo a trajetória das políticas públicas para a educação de infância sob o ponto de vista dos aspetos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010). Assim como se configurou analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento da criança de educação de infância. Para fundamentar teoricamente, foram tomados como referências alguns teóricos da educação, entre eles Vigotski (2003), que aborda o contexto histórico-social do brincar e o papel que o professor exerce como mediador no ambiente escolar. Entendendo a relevância do jogo, brinquedo e brincadeira, Friedmann (1996, 2006), Kishimoto (1994, 1999, 2010, 2011) e Santos (2011, 2014), mostram a contribuição das metodologias lúdicas e da ludicidade para o processo de desenvolvimento das crianças. Para a discussão sobre a prática pedagógica com base na ludicidade pensando no desafio de buscar a transformação dos espaços de sala de aula em possibilidades de descoberta infantil, os autores delicadamente escolhidos contribuíram através de seus subsídios teóricos. São eles: Pimenta (1999, 2011), Tardif (2014), Luckesi (2005), Rau (2011), Kramer (1992, 1998), Nóvoa (2007), Araújo, (2010, 2012) e outros, que, têm, em seus estudos, demonstrado preocupação sobre a realidade educacional tentando compreender a complexidade a respeito do saber-fazer pedagógico enquanto “cultura profissional da ação”. (Pimenta, 1999, p. 10)

O capítulo II trata do estudo empírico. A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa é apresentada explicitamente, de maneira a detalhar os percursos percorridos iniciando pelo tipo de pesquisa, local da pesquisa e participantes, técnicas de recolha de dados como a observação e o inquérito por entrevista, técnicas de tratamento dos dados, e, por fim, confiabilidade e validade à pesquisa. Embasaram este capítulo os autores Gil (2008), Yin (2001), André (2005), Vergara (2005), Minayo (2009), Demo (1998, 2002, 2009), Marconi & Lakatos (2003, 2009), Lüdke & André (1986), Mazzotii (2004), Triviños (1987), Creswell (2007), Chizzotti (2006), Bardin (2011), Richardson (1999) e Ferreira (2009).

O capítulo III, destinado à análise e discussão dos resultados, foi organizado em categorias e subcategorias: Conceção de brincar; Cotidiano Escolar: Espaço de vivências lúdicas? Conceção de educação de infância; Ludicidade na prática pedagógica e representações e práticas das professoras acerca do lúdico na educação de infância.

Por fim, a conclusão, onde refletimos sobre a relevância da ludicidade na prática de pedagógica na educação de infância.

1. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1. CONCEÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIANÇA E A INFÂNCIA

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

1.1.1. Criança e infância

Amai a infância; favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? (Rousseau, 1994, p. 61)

É por meio das descobertas e criatividade que a criança encontra meios de se expressar. Interagindo com o meio e com o outro descobre maneiras de conhecer e transformar a realidade. O lúdico possibilita uma visão mais ampla do mundo real. É por meio das descobertas, da possibilidade de desenvolver a criatividade, criar novas situações, pensar, que a criança encontra meios de se expressar. A ludicidade, se bem trabalhada na educação

de infância¹ poderá trilhar caminhos significativos na melhoria da educação. Como diz o autor acima: “Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto”. Porque este é um curto período da vida humana.

As vertentes que dizem respeito à concepção de infância e os aspectos que contam as histórias de vida da criança e como se dava o processo de educação, favorecem a compreensão e reflexão das noções de criança e infância e como a educação de infância é vista no sistema educacional brasileiro nestas duas primeiras décadas deste século XXI. Considerando o ponto de partida desta investigação - A Ludicidade na Educação de Infância: Um olhar acerca da prática pedagógica, é intrínseco compreender as questões importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da criança sob a ótica da ludicidade e as concepções das professoras² sobre o papel do lúdico. Para tal, há de se destacar a trajetória histórica da educação de infância.

A história da criança e da infância remete ao século XVIII. Isso porque os conceitos de criança e infância vão sendo construídos historicamente, acompanhando as mudanças da sociedade. Compreender as concepções de criança e infância não é tarefa fácil. O enfoque social, cultural e todo o contexto histórico da sociedade permite revelar a concepção de criança e infância.

Sarmiento & Pinto, sobre conceitos de criança e infância, relatam particularidades entre essas duas categorias:

¹ No Brasil a **Educação Infantil** é a fase que envolve crianças de 0 a 5 anos de idade, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Neste texto optamos pelo termo Educação de Infância – utilizado em Portugal – por considerarmos mais fiel ao trabalho que desenvolvemos, como teremos oportunidade de explicitar ao longo do texto. No entanto, há partes do texto em que aparece Educação Infantil por ser citação e termo utilizado na legislação em vigor no Brasil.

² Optou-se pela expressão no feminino (professora) por ser o universo de educação infantil no Brasil composto basicamente por mulheres.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (...). (1997, p. 11)

Pontuando ainda que são condições distintas:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação. (1997, p. 24)

As concepções de criança e infância são construídas ao longo da história e muitas vezes apresentam diferentes representações. Essas representações “ajudam a construir esse outro modo de olhar a infância, revelando seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, (...)”. (Kramer, 1998, p. 29)

A autora entende ainda a infância como um período da vida humana com particularidades específicas, próprias da idade da brincadeira; “infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura”. (Kramer, 1998, p. 36)

A criança que brinca tem a possibilidade de, através das experiências com o outro e com meio, descobrir o mundo e aprender coisas novas. É a construção do ser-sujeito-criança permitindo novos conhecimentos; com capacidades de desenvolvimento da autonomia para interagir na sociedade e dela fazer parte. Assim a criança é vista na contemporaneidade. Bem diferente de como era vista na antiguidade. Sobre o conceito de infância, Kuhlmann Jr. & Fernandes dizem que:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período

vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. (2004, p. 15)

Na perspectiva de Ariès (1986), não se pensa em criança sem pensar na infância. São termos cultural e historicamente construídos que se completam. Sobre a história de infância, o autor pesquisou as representações de criança e os sentimentos dispensados a elas através das imagens representadas na arte por artistas da época. Nas obras onde as crianças eram representadas “(...) até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (Ariès, 1986, p. 51)

Em se tratando da história social da criança na Europa, a figura da criança se configura na arte nos séculos XV, XVI, XVII. O elemento que diferenciava a criança do adulto era a infância, período de especificidade (Ariès, 1986). Na Idade Média não havia registros que demonstrassem importância por esse período de vida, justamente porque esta nada representava. Época em que a vida era igual para todos, adultos e crianças. Não havia delimitações claras dos estágios da vida humana como na atualidade.

Ariès (1986) faz uma representação das particularidades da infância a partir do século XII no que diz respeito ao sentimento da infância³, além da maneira como as crianças se comportavam e suas relações familiares. Não só a desvalorização das crianças, mas das mulheres. Ambos vistos como seres inferiores, insignificantes, tratados de forma indiferente.

³ O autor francês Philippe Ariès, em sua obra, *História Social da Criança e da Família* (1978), se refere a expressão sentimento de infância pelo comportamento dispensado às crianças, vendo-as como sujeitos diferentes dos adultos.

O autor menciona a ausência de um sentimento de infância fazendo referência a um processo histórico na construção desse ser-criança. Era na nobreza que esse sentimento de infância se destacava, já que a criança pobre não representava quase nada. Isso, porque, segundo o autor,

(...) a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (Ariès, 1986, p. 50)

O que prevalecia era a história do abandono, da pobreza, do desrespeito para com as crianças, retratando dessa maneira um atendimento insatisfatório. As condições de saúde, de higiene, de vida eram deficitárias, Ariès (1986). A morte de um recém-nascido, naquela época era vista como normal pelos familiares por acreditarem não fazer falta, esse ser, bastava substituí-lo por outro. Não havia a preocupação em cuidar.

O que se esperava da criança era certa independência para que logo se envolvesse nas atividades dos adultos e junto de outras famílias aprendesse os trabalhos domésticos. A prática dessas atividades era interpretada como aprendizagem. (Ariès, 1986)

O sentimento sobre a criança foi mudando ao longo do século XVII, na Europa, período em que a sociedade começou a olhar a criança diferentemente dos adultos. A partir dessa perspectiva, os hábitos e as preocupações passaram a ser outros: com o vestuário, o comportamento, a educação. A escolarização influenciou de maneira positiva o cenário do desenvolvimento da infância. Com essa mudança de paradigma, novo “olhar” se estabeleceu sobre a postura educacional separando as crianças do mundo adulto. (...) “esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da

família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos”. (Kulmann, 2015, p. 18)

Sob esse paradigma surge um sentimento de infância que decorre do comportamento próprio da infância partindo da ideia de pureza, de inocência, que encantava aos adultos. Daí a denominação do sentimento de “paparicação”.

Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei de “paparicação” - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. (Ariès, 1986, p. 10)

Talvez um tanto quanto desvirtuada essa concepção, afinal, a criança era na opinião de Ariès (1986), um objeto de brincadeira por parte dos adultos que as paparicavam, tratadando-as como “animaizinhos de estimação”, porém “não existia um sentimento de infância”. Esse tratamento destinado às crianças era interpretado como “paparicação”, já que as consideravam “ingênuas, inocentes e puras”. Simultaneamente a esse posicionamento, o autor destaca um contraponto, uma outra visão dos adultos em relação à criança: a de um ser que necessita ser lapidado, portanto, de educação e “moralização” para tornar-se melhor, sob orientação dos adultos na busca da perfeição.

A educação com cunho pedagógico era oferecida em colégios para poucos, só para os indivíduos da classe eclesiástica. Diante desse quadro, a educação deixou de ser prática e passou a ter caráter teórico. Com o objetivo de escolarizar as crianças, nasce um movimento denominado “enclausuramento” articulado pela igreja e pelo estado, “(...) que se estendeu até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”. (Ariès, 1986, p. 11)

A partir dessa perspectiva, as crianças começaram a receber um pouco de atenção e afeto por parte dos adultos. As representações desse sentimento são retratadas em obras de arte sob vários aspectos. A primeira delas representando anjo. Apesar de crianças, eram retratadas como jovens de pouca idade. Crianças (...) “educadas para ajudar à missa”. A segunda como menino Jesus e por último a fase gótica. (Ariès, 1986, p. 53)

1.1.2. Outra perspectiva sobre a infância

A infância não é um simples conceito, é um preceito, um projeto de ser, vinculado a ideais de felicidade e emancipação, nos lembra Phillippe Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação, nos adverte J.J. Rousseau. Um projeto vinculado muito antes a paideia, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia ou educação justa (...) tudo valores, ideais e projetos onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram. (Arroyo, 2000, p. 39)

Sobre a criança, debruçou-se uma nova visão. Um novo olhar sobre alguém que necessita de atenção e de cuidados, uma concepção que foi evoluindo para o conceito de infância na contemporaneidade. (Sarmiento, 2004)

(...) Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (Kulmann Jr., 2015, p. 16)

“A história da criança é uma história sobre a criança” (Kulmann, 2015, p. 30). Metaforicamente são os olhares dos adultos sobre elas a contar o contexto social e cultural percorrido historicamente por essa fase pueril da vida. Kulmann Jr & Fernandes concluem:

Assim, se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto

quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança. (2004, p. 15)

Rousseau (1994, p. 69) acreditava ser preciso compreender que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. O autor entende a complexidade dessa etapa da vida humana e reforça a importância do merecido valor na época própria e não como estágio para a vida adulta.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc, reconhecê-las como produtoras da história. (Kulmann Jr, 2015, p. 30)

Kulmann Jr. aponta uma nova vertente da história de infância:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. (Kulmann Jr., 2015, p. 22)

Kulmann Jr aponta caminhos generalizantes de maneira a discordar de Ariès quanto ao sentimento de infância por ponderar que este utilizou como base para suas pesquisas, livros de arte. Pela vertente estética demonstrada em obras de arte – base para suas pesquisas, o caráter informativo e documental não parece ser considerado. A representação tratava de meninos ricos, da nobreza, as crianças menos favorecidas ficavam de fora.

(...) é criticado frequentemente o facto de Ariès teorizar sobre toda a categoria social infância, tendo utilizado registros documentais provenientes do clero e

da nobreza, havendo, por consequência, uma ausência de referência às crianças das classes populares. (Sarmiento, 2007, p. 27)

Outro aspecto que merece reflexão é a interpretação que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares. Mesmo em abordagens que tornam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito às classes subalternas, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais. (Kulmann Jr, 2015, p. 23)

Kulmann Jr (2015) reforça que registros documentais mostram que as crianças economicamente menos favorecidas também recebiam cuidados, já que tinham acesso à assistência médica, educacional e proteção da família, descrevendo assim sua opinião: “Se é difícil encontrar registros diretos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores” (p. 24). Para o autor, a classe socioeconômica da criança não indica a presença ou não do sentimento de infância.

Heywood⁴ (2004) comunga com o pensamento de Kulmann Jr (2015) ao criticar as pesquisas de Ariès (1986), por não perceber relevância afirmar se houve ou não sentimento de infância na antiguidade. Infância e sentimento de infância se fundem. Para o autor houve “tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela”. (2004, p. 33)

⁴ Colin Heywood, crítico norte-americano, em suas pesquisas, identifica várias “descobertas” da infância: nos séculos VI a VII, nos séculos XII a XIV, nos séculos XVI e XVII, no século XVIII e início do XIX, e no final do XIX e início do XX.

A visão de infância não faz referência somente à faixa etária⁵, mas a fase cronológica da vida humana, a história construída acerca da infância de acordo com as condições sociais e culturais. A criança exerce papel fundamental na construção de sua história, na interação com o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil”. (Sarmiento, 2004, p. 20)

Dada a natureza da história da criança, Kulmann Jr (2015) lembra a importância de vislumbrar a criança como sujeito histórico, e mais importante ainda considerar qual compreensão se tem acerca desse sujeito. As opiniões sobre as práticas e discursos sobre a criança “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos”. (Sarmiento, 2002, p. 20)

Dentre os muitos discursos pedagógicos, pensadores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), ressignificaram a ideia de sentimento de infância nos séculos XVII e XVIII, segundo Kulmann (2015).

Assim, com as transformações na sociedade, do século XVIII até a atualidade, a infância começa a merecer mais atenção, inclusive nas instituições escolares, lugar de direito e consolidação do conceito de infância.

⁵ Nos dicionários de Língua Portuguesa, segundo Kulmann (2015, p. 16), “infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”.

1.1.3. Aspectos históricos da educação de infância que levam à sua institucionalização no Brasil

A história da criança e a importância da educação de infância têm obtido avanços no cenário educacional brasileiro nos últimos anos. A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394 de 1996, a visão sobre o atendimento de crianças de zero a cinco anos⁶ de idade em instituições de educação de infância tem mudado, deixando pra trás a visão assistencialista que, por muito tempo permaneceu na história de educação de infância brasileira, por atender, especificamente, aos mais carentes, filhos de mães que necessitavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. É baseada na história da infância, da economia, da cultura e da sociedade que o processo histórico educacional para as crianças no Brasil se configura, pois, segundo Kulmann Jr.,

Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de Educação Infantil. Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como um fator determinante (...). (2015, p. 77)

A expressão educação de infância se consagrou a partir da Constituição de 1988 e, posteriormente na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 com finalidades educacionais oferecendo atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade.

⁶ Redação modificada a partir do sancionamento da Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos no Brasil.

Perceber a criança como sujeito de direitos é o “marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma educação de infância de direito” (Rosemberg, 2008, p. 74). A criança ganha o direito de receber educação em instituições de educação de infância.

Tal relevância, com ênfase na criança como sujeito de direitos, estabeleceu-se com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959⁷ - UNICEF, determinando no sétimo princípio:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. (...) A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Houve crescimento significativo da presença feminina no mercado de trabalho devido à expansão das indústrias e urbanização no Brasil, na década de 1960. Sob esse prisma, garantir a educação das crianças em instituições era crucial. Para Oliveira, nesse período:

(...) creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procuradas não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. (2005, p. 102)

⁷ Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 15/08/2016 às 22h57min.

A educação infantil do passado apresentava características que dificultaram o seu desenvolvimento para se chegar à situação atual. Em primeiro lugar, destinava-se às crianças das classes sociais menos favorecidas e se constituía num meio de promover a organização familiar e de dar condições para o trabalho à mãe, contribuindo para uma cultura que via a educação infantil como um direito à mãe trabalhadora e não da criança. (Ferreira & Garms, 2011 p. 71)

A preocupação, portanto, ia além de apenas atender as necessidades das mães, mas sim, de oferecer nas instituições um modelo de educação que se caracterizava pela submissão das crianças. Não bastava apenas cuidar, e sim, submetê-las ao rigor da obediência. Controladas, as crianças expressavam a Pedagogia da Submissão, do assistencialismo. Nesse modelo, o contorno de metodologia revezava-se entre cuidado e educação, e, nas entrelinhas diálogo e afeto, mas precipuamente disciplinar a camada social dos menos favorecidos (Kulmann Jr., 2015). Para atender essa camada, o autor descreve como inovação as instituições de educação de infância.

Segundo Pinto,

(...) a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas. (1997, p. 44)

Erasmus de Roterdã⁸ e Michel de Montaigne⁹ – com ideais humanistas, acreditavam na inserção do jogo como fator essencial à aprendizagem.

⁸ Erasmus de Roterdã, filósofo holandês (1469-1536, porta-voz do humanismo, mesmo sendo clérigo e profundamente cristão), entrou para a história por fazer oposição à igreja no que tange educação, cultura e ciência.

⁹ Michel de Montaigne (1533-1592), jurista, político, filósofo, escritor, cético e humanista francês, considerado como o inventor do ensaio pessoal.

Com o progresso, e, conseqüentemente, a urbanização na Europa e questões sociais que naturalmente fazem parte do crescimento, como "pobreza, abandono e maus-tratos", as mulheres buscavam alternativas de atendimento e guarda das crianças abandonadas. Muitas vezes, a escolha do local era a casa de uma delas ou um espaço religioso. Através dessas iniciativas, instituições formais iam despontando para o atendimento das crianças, considerado até então responsabilidade da família. "Assim sendo, foram surgindo espaços formais para o atendimento de crianças, fora do ambiente familiar, em instituições de caráter filantrópico" (Marafon, s.a, p. 2). A premissa no campo metodológico baseava-se em questões fortemente religiosas, voltadas especialmente para o bom comportamento e valores morais.

Na perspectiva de escolarização das crianças, foi em meados do século XVIII e no decorrer do século XIX, que a dimensão educativa chama atenção por parte dos adultos. Segundo Oliveira,

(...) a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental. (2005, p.62)

A partir da segunda metade do século XIX, surgem os primeiros espaços educacionais "pré-escolares - creches, escolas maternais e jardins de infância", além de "casas de asilos".

A palavra creche teve sua origem na França como instituição que recebia crianças de zero a dois anos de idade. Posteriormente, acima dessa idade, a criança não mais podia frequentar a creche. Eram encaminhadas às salas de asilo que atendiam de três a seis anos de idade. Tanto a creche como as salas de asilo eram etapas que antecipavam a escolarização. Essas salas de asilo francesas, ao longo do tempo, foram se aperfeiçoando e transformaram-se

em escolas maternas. Evidentemente, não foi só a França que deu origem aos “modelos” de instituições. Outros países como Itália, Inglaterra, e, principalmente a Alemanha também merecem o mérito. (Proinfantil, Mod. 1, 2005, p. 19)

De acordo com Didonet (2001), o surgimento dessas instituições na sociedade ocidental é baseado no trinômio: mulher-trabalho-criança. Na Europa e nos Estados Unidos a intenção era dar tranquilidade às mães, já que no período em que trabalhavam seus filhos eram protegidos e cuidados. Ainda sob o enfoque histórico, as creches e asilos franceses percorreram trajetórias diferentes dos jardins de infância. A casa de asilo da infância, em Portugal, desde sua fundação, em 1834, além da assistência alimentar e física, preocupava-se com o trabalho pedagógico. Kulmann Jr assevera que:

Os estudos que atribuem aos jardins de infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de Educação Infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas ou mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o jardim de infância foi uma delas, assim como a creche e as escolas maternas. (2015, p. 151)

A proposta educativa concebida como propriamente a educação da infância, manifestou-se nas concepções de Friedrich Froebel¹⁰, “que abriu seu primeiro Kindergarten (jardins de infância¹¹), no alvorecer da década de 1840, em Blankenburg, na Alemanha, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância (...)”. (Kulmann Jr, 2015, p. 109)

¹⁰ Nascido em Turíngia em 1782 e falecido em 1852; em seus estudos, via criança e infância como idade criativa.

¹¹ Idealizados por Friedrich Froebel, essas instituições começaram a surgir no Brasil no final do século XIX.

O pressuposto da teoria froebeliana concebe a criança como “sementinha” e as professoras como “jardineiras”, com responsabilidade de cuidar da planta de maneira que alcance seu pleno crescimento.

Froebel, com o jardim de infância, pensava em uma instituição que levasse em conta a especificidade da criança menor de sete anos de idade. Mas as suas ideias não eram contrárias à educação escolar e sim contemporâneas das propostas que pretendiam renovar a Pedagogia nos estabelecimentos de ensino. (Kulmann, 2015, p. 132)

Para Froebel, os primeiros anos da infância de uma criança são cruciais para sua progressão cognitiva, social, emocional. Para tanto, os jogos são demasiadamente importantes. Via a brincadeira como essencial no processo de desenvolvimento infantil. Por essa razão, criou métodos lúdicos, onde (...) “indicava o uso constante da bola: por esta ser o centro de excelência da experiência infantil, nela se encontra a atividade criadora e a atividade cognitiva”(…). (Kulmann, 2015, p. 131)

Froebel discerniu e pôde avaliar em toda a extensão das suas conseqüências, os fatos capitais da Educação Infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e sutilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva. (Barbosa, 1982, p. 81)

A discussão em torno dos jardins de infância aumentou a partir de 1880, com reflexão e repercussão também com a lei de 1879, assinada pelo ministro do Império Leôncio de Carvalho ou o Parecer de 1882, assinado pelo jurista Rui Barbosa. Esses documentos alertaram ao Estado a imprescindibilidade de oferecer vagas na educação de infância.

As primeiras instituições pré-escolares brasileiras dedicadas aos mais carentes economicamente, datam de 1899, destacando a primeira creche, ao

lado da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado¹² e Instituto de Proteção e Assistência à Infância¹³. Segundo estudos de Kulmann Jr (2015), creche é uma instituição do Brasil República.

O surgimento dessa modalidade de creche tem seu nascimento na preocupação da medicina e da assistência social com questões sanitárias. O trabalho desenvolvido voltava-se para cuidados básicos: de alimentação, higiene e físicos. Questões pedagógicas não eram consideradas relevantes. Entretanto, os jardins de infância baseados na proposta froebeliana, quase todos privados, destinavam àqueles que pudessem pagar, ou seja, a elite.

Conforme cita o Parecer¹⁴ CNE/CEB Nº20/2009,

(...) Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (Parecer CNE/CEB. 2009, p. 1)

Outras instituições com essas características também apareceram em países da Europa, como Holanda e Itália em meados do século XIX. Entretanto, foram as “creches, as salas de asilo e os jardins de infância de Froebel” que se expandiram recebendo o nome de escolas maternas.

¹² Fundou-se em 13 de novembro de 1899. A fábrica Corcovado já havia criado o Monteiro dos Operários em 1896, com objetivo de prestar assistência médica e dentária (...) (Kulmann Jr, 2015).

¹³ Fundado em 24 de março de 1899, foi lugar de atuação de dois médicos Carlos Arthur Moncorvo e Carlos Arthur Moncorvo Filho, foi considerada a entidade mais importante do período estudado. Em 1922 já possuía 22 filiais pelo Brasil (Kulmann Jr, 2015).

¹⁴ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Em 1932, um importante documento, considerado um dos mais relevantes na história da educação de infância do Brasil, o Manifesto dos Pioneiros, trazia a ideia de uma escola para todos – gratuita, laica e obrigatória. O manifesto preocupava-se com a escolarização das crianças pobres e objetivava, portanto, beneficiar essa camada social trazendo-a para a República. Assim, nasceu a Escola Nova. Cabe destacar importantes pioneiros da escolanovismo, dentre eles: Lourenço Filho (1877-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Esses liberais defendiam a progressão de uma educação libertária, que possibilitasse ao cidadão uma escolarização digna, com preparação para o mercado de trabalho. À época, A Escola Nova pretendia focar na escola e na aprendizagem da criança. Frigotto esclarece,

O que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, nos anos de 1930, configura uma espécie de síntese de embates travados do final do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a Educação até o presente. De fato, a análise do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” sinaliza que o mesmo conjugava intelectuais vinculados ao liberalismo conservador, como Lourenço Filho, ao liberalismo social, como Anísio Teixeira, e uma perspectiva que guarda relação com teses socialistas, como Pascoal Leme. (2005, p. 228)

Preocupados com o desenvolvimento da criança, a partir de 1960, psicólogos e pedagogos, dentre outros profissionais, passaram a fazer parte da educação de infância, de maneira a alterar a prática de rotina das crianças, reforçando a relevância das habilidades infantis e a inserção e aplicabilidade dos jogos e brincadeiras na reconstrução dos espaços institucionais. Na linha de pensamento de Froebel: “Os jogos são tidos como importantes, pois possibilitam às crianças o contato com a natureza e o relacionamento com outros seres humanos”. (Kulmann Jr., 2015, p. 131)

O cerne da discussão “girava” em torno do modelo educacional para a criança de zero a seis anos: continuar com o caráter assistencialista ou

oferecer nas instituições uma educação formal com objetivos pedagógicos? Muitas, entretanto, já desenvolviam em suas unidades, trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento infantil. Evidentemente, para filhos de famílias abastadas economicamente. Sobre o assunto, Sousa afirma que:

(...) o interesse pelo tema cresceu só a partir da década de 1970, quando aumentou o número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Paralelas a essa trajetória estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena. (2000, p. 17)

No Brasil, marcada pelas características da educação compensatória, a pré-escola na rede pública cresceu, ainda com esse caráter e preparatória, sem preocupações voltadas, de fato, para uma política educacional de qualidade e formação do profissional. Por essa razão, muitas críticas surgiram a partir dessa configuração com intenção de rebater esse modelo educacional, mais precisamente o assistencialismo.

Como maneira de amenizar as críticas, em 1981, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar que objetivou alterar o quadro para a educação de crianças de zero a seis anos, propondo experiências novas. O caráter compensatório e preparatório não mais atendia aos objetivos estabelecidos. O desafio era buscar superar os contratempos que impediam a criança de evoluir, de vencer as dificuldades oriundas das mazelas geradas na pobreza, nas famílias de baixa renda. Encontrar respostas e criar estratégias assertivas para o método educacional era essencial, especialmente, em como tornar a criança um cidadão produtivo através da educação. Vale destacar, também, a ausência de preocupação com a formação profissional. A prática valorizada pautava-se na

prontidão técnica e competência para dominar a turma. A formação pedagógica para uma atuação que atendesse as especificidades infantis das creches e pré-escolas não era mencionada, nem tampouco os recursos indispensáveis para o pleno atendimento das crianças nos espaços escolares.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 trouxe nova função para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função preparatória é afastada, a ênfase é dada na possibilidade de superação dos problemas infantis acarretados pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo; a preocupação com o profissional estava voltada para sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre a qualidade dos equipamentos, o número de crianças em sala, a proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação seriam adequados para atuar em creches e pré-escolas. (Parecer CNE/CBE, 2009, p. 04)

As políticas governamentais da sociedade da época em questão, vislumbravam a criança pobre como ideal no atendimento dos anseios do sistema capitalista, vendo-a como incapaz. Excluída e discriminada pelas práticas pedagógicas adotadas não ia muito longe. Aos filhos da elite e da classe média, reservavam boas expectativas, com outro modelo educacional. Eram preparados para funções mais pretenciosas como as de governantes, dirigentes, e outras mais. Toda essa estrutura discriminatória dividiu a sociedade em modelos antagônicos.

(...) as crianças das classes sociais dominadas economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda são consideradas como 'carentes', 'deficientes', 'inferiores' na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, 'privadas culturalmente', determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nela inculcidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório. (Kramer, 1992, p. 24 - grifos no original)

Sobre as críticas, Sousa pondera que,

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambiguidades. (2000, p. 25)

Claramente evidenciadas as diferenciações entre as classes sociais no que tange a educação, a procura por creches cresceu significativamente por todo Brasil. Segundo Kramer o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar logo se expandiu, conseguindo atender 50% do público pré-escolar em 1982. Foi possível constatar esse crescimento, baseado em estudos mais recentes:

As matrículas nas creches crescem: entre 2011 e 2012 houve um aumento de 10,5%, ou 242 mil novas matrículas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁵, havia mais de 2,5 milhões de crianças matriculadas em creches públicas (63,1%) e privadas (36,6%) em 2012. No ano anterior, a porcentagem de crianças de 0 a 3 anos em creches era de 21,9%. Na pré-escola, em que a cobertura já é maior, a expansão é mais lenta. Em 2012, ainda segundo o Inep, o aumento do número de matrículas foi da ordem de 1,6%, abrangendo um total de 4.754.721 crianças, o que corresponde a mais de 80% das crianças entre 4 e 5 anos de idade no país. (Fundação Itaú Social [FIS], 2014, p. 6)

Ao vislumbrar a criança pobre e carente economicamente, também se imaginou um mundo pobre de brincadeiras, sem possibilidades de apropriação de recursos adequados para o alcance do desenvolvimento: cognitivo, emocional e cultural. Como representação do reforço da prática da submissão, a metodologia acessível era pautada na obediência e "práticas motoras repetitivas". A reflexão da metodologia aplicada permite configurar um cenário onde as crianças eram impedidas de usufruir daquilo que é mais

¹⁵ INEP, Censo Escolar 2012. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

rico na infância, a interação com o outro, nas variadas idades das creches, da descoberta de novas experiências, da descoberta de mundo. O direito de ser criança era-lhe, portanto, negado na metodologia da exclusão. Reduzindo seu direito de acesso à cultura e vivências importantes para seu crescimento, o que lhe restava, senão, a confirmação de sua incapacidade.

Em contrapartida, cabia à criança rica um outro modelo de concepção, com uma prática pedagógica com modelos elaborados, com vivências lúdicas sendo consideradas relevantes no planejamento de atividades. Discurso político pautado nos programas oficiais. Silva corrobora da opinião ao dizer,

Na verdade, o atendimento à criança no Brasil é diferenciado conforme os segmentos de classe. (...) Para as crianças ricas, a Educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público desde as primeiras décadas da República. Para os pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene, e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade. (2000, p. 85)

Buscar uma concepção de criança que revele e respeite as singularidades infantis nos espaços escolares, como tentativa de superação de práticas ultrapassadas para legitimar uma educação de infância como promoção verdadeira da infância parece ser fundamental neste século XXI.

Pesquisas revelam que o melhor caminho a trilhar para uma educação de qualidade na Primeira Infância¹⁶ (zero a cinco anos) é o investimento. Além da possibilidade de transformação positiva na vida da criança, com expectativas de melhores condições de vida, certamente será também no

¹⁶ É o nome dado aos primeiros anos de vida, em particular, os cinco primeiros, de um ser humano, que são marcados por intensos processos de desenvolvimento. Recuperado de <https://pt.wikipedia.org/wiki>. Acedido em agosto de 2016. "Em muitos livros, principalmente aqueles destinados à formação dos médicos, aparecem várias etapas para indicar o que é a infância. Por exemplo: sendo a primeira infância o período de 0 a 18 meses. Depois dessa fase, chegaria à segunda infância (de 18 meses a 3 anos), e assim por diante." (Proinfantil, Mód. 1, 2005)

crescimento acadêmico, impulsionando bons resultados nos segmentos posteriores - Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

1.1.4. Aspectos legais da educação de infância no Brasil

Após décadas de muitas discussões e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61). Foi a primeira vez que a educação pré-primária mereceu destaque pelo poder público, visto que, foram incluídos os jardins-de-infância no sistema de ensino. A lei (LDB, 1961) menciona que:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Em contrapartida, os direitos parecem ter ficado somente no discurso. A referida lei não deu conta de assegurar os meios necessários pelo poder público, de proporcionar investimentos na área técnica, nem tampouco na formação do profissional atuante na educação de infância.

Considerado um dos documentos mais relevantes pelos estudiosos na história de educação de infância, divulgado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), da Organização das Nações Unidas, a ONU, em 1965, a “Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional”, discutiu-se questões voltadas para as crianças de menor poder aquisitivo.

Na década de 1970, a educação de infância, por parte da legislação educacional brasileira, com sua inserção, ainda que tímida, na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, no seu artigo 10, parágrafo 2º, capítulo II onde diz: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”, não alcançou as expectativas esperadas.

Infelizmente, ainda não foi dessa vez que a educação de infância sobressaiu. O que preconiza a lei é muito menos do que se poderia esperar. Para muitos, essa lei “foi uma tragédia, uma vez que ela praticamente retirou dos governos quaisquer obrigações escolares relacionadas às crianças pequenas”. (Proinfantil, 2005, p. 23)

Desse modo, ainda que sejam muitos ou mesmos os problemas na trajetória de educação de infância, independente do lugar, muitos estudiosos do assunto acreditam nas benesses trazidas a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como conquista na educação da criança pequena.

A Constituição de 1988¹⁷ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxeram benefícios inegáveis na política educacional para a educação de infância. É o país reconhecendo a educação de creche e pré-escola como direito da criança, deixando para trás o cunho assistencialista na creche. A Constituinte, em seu artigo 208, inciso IV, determinou como "o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola." É a consolidação do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de

¹⁷ A Constituição Federal, sendo a atual promulgada em outubro de 1988 é a maior Lei do país. Esta só pode sofrer modificações a partir de emendas constitucionais no âmbito do Congresso Nacional, através de votação de deputados federais e senadores.

vida e da família, formalmente estabelecidos. Aos municípios conferiu responsabilidade em regime de colaboração da União e do Estado, “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação de infância e de ensino fundamental mediante assistência técnica e financeira”¹⁸. (Art. 30, inciso VI)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/julho de 1990, por sua vez, em seu artigo 54, reforçou que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (ECA, artigo 54, inciso IV)

Sobre as políticas públicas voltadas para a infância, o ECA, considerado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), um dos mais relevantes avanços em termos de legislação no que tange o resguardo dos direitos da criança e do adolescente nos quesitos: educação, saúde, proteção, convívio familiar e lazer, assegura a proteção da criança e do adolescente, ou pelo menos tenta assegurar, já que em seu Art. 53, determina: – “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O ECA (1990) demonstra preocupação com a cidadania da criança, propondo possibilidades no que diz respeito discutir a infância no Brasil, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, além de reforçar a relevância da instituição escolar como local de vivências significativas para o pleno desenvolvimento da criança. O que não merece destaque é o trabalho do profissional professor.

¹⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/1996¹⁹, no cenário da legislação educacional brasileira, além de reconhecer a educação de infância como etapa da educação Básica, dá demasiadamente importância dessa fase de ensino na evolução da criança. Com capacidades de transformação social, também preocupa-se com a formação mínima para os profissionais. Foi a que, de fato, deu expressão a educação de infância, retificando a idade da creche (zero a três anos e 11 meses), prosseguindo para a pré-escola (quatro a cinco anos de idade), tornando-a parte integrante da Educação Básica, em seu Art. 29, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A inserção do caráter pedagógico nas instituições de educação de infância foi a partir da LDB, cuja organização da Política Nacional de Educação fica a cargo da União. A educação de infância compete aos municípios, segundo o que preconiza a LDB (1996).

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 ao desenvolvimento do ensino. (Art.11, inciso V)

Nessa perspectiva, “os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. (parágrafo único)

¹⁹ Dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional.

Contudo, ainda que a Emenda Constitucional nº. 14/96²⁰ estabeleça que “os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (Art. 3º, & 2º), normalmente o que se vê é o atendimento prioritário ao Ensino Fundamental. Cabe aos municípios também, seguir as leis maiores, além de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar (...) os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (LDB, 1996, Art.8º, inciso IX). As entidades privadas também. Essa organização da educação escolar no Brasil tem sua articulação nos sistemas de ensino, em regime de colaboração nas instâncias federal, estadual e municipal.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (Parecer CNE/CBE, 2009, p. 01)

A Lei (LDB, 1996), assim como o ECA (1990), reforçou, no seu artigo 4º, inciso IV, o atendimento em creche e pré-escola como dever do Estado, determinando também a responsabilidade dos municípios, no seu art. 11, inciso V, com as instituições de educação de infância (públicas e privadas), como composição do sistema de ensino.

²⁰ De 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

As ações devem ser implantadas principalmente pelos municípios, cabendo aos Estados executá-las de forma suplementar. Após a Constituição surgiram leis no âmbito da Saúde e da Assistência Social, compreendendo a prioridade do atendimento à criança de zero a seis anos por estas áreas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a educação de infância passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. (Marafon, s.a., p. 20)

A possibilidade de reestruturação da educação no âmbito das questões organizacionais e pedagógicas quanto ao atendimento de creche e pré-escola foi outro fator positivo proposto pela lei, na expectativa de repensar o cotidiano dos pequenos. Para Oliveira,

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar de rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família. (2002, p. 82)

Contudo, a ampliação do número de vagas nas creches e pré-escolas torna-se essencial. Para atender a demanda foi sancionado em 25 de junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe 20 metas, dentre elas, a Meta 1, “ a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade” (FIS, 2014, p. 6), com o objetivo de atendimento, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final do estabelecido. “Com 82% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da pré-escola até 2016 não parece distante para o país. Mas é preciso ressaltar que os 18% restantes significam quase 1 milhão de crianças e que as desigualdades regionais são marcantes”, alerta o Observatório do

PNE²¹, uma plataforma online, cujo objetivo é o monitoramento dos indicadores relativos às 20 metas do Plano e de suas particularidades. (FIS, 2014)

Expirando o prazo, reportagem na plataforma supracitada, informa resultados nada satisfatórios com relação a meta 1. Dados indicam: “Apenas 30% das crianças conseguiram uma vaga em uma creche pública este ano. Estamos longe de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação e milhares de creches em construção hoje estão com obras atrasadas”.

De maneira a amenizar o problema, em 2009, a Emenda Constitucional 59²² expandiu a obrigatoriedade escolar iniciada anteriormente aos seis anos, “tornando mandatária a frequência das crianças de quatro anos à pré-escola”. (FIS, 2014, p. 5)

Outro destaque em umas das metas é a educação inclusiva. Como concepção baseada em direitos humanos estabelece equidade e desigualdade como preceitos indissociáveis. A ideia da igualdade contextualizada na perspectiva de uma ação conjunta baseada no direito do aluno portador de necessidades educacionais especiais de frequentar a rede regular de ensino,

²¹ O Observatório do PNE é uma iniciativa de 20 organizações ligadas à Educação, entre elas Fundação Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e UNICEF, que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil>.

²² Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

como maneira de ultrapassar as fronteiras da discriminação; alunos estudando juntos como iguais. Conforme Arroyo:

(...) nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. (2000, p. 41)

Diante das circunstâncias, como redução das desigualdades e a valorização da diversidade, a Meta 4 do PNE (2014/2014), pretende

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido tema de discussão de muitos estudiosos, incluindo Mantoan (s.a.), com preocupação em garantir o que determina a Constituição de 1988, onde determina o direito de todos à uma educação de qualidade, sem distinção. A inclusão, no caso, esbarra na complexidade das desigualdades, da diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial²³, quanto ao atendimento especializado no contexto educacional a ser oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais, direciona para um caminho de prerrogativas essenciais e aponta necessidades de aprendizagens curriculares ‘específicas’. Portanto, são alunos que necessitam de uma metodologia distinta daqueles vistos como não “especiais”, denominados: alunos com

²³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação/altas habilidades.

Para consolidação dos direitos e *locus* de transformação, a escola deverá seguir dois princípios básicos – integração e inclusão. O primeiro propõe o direito do aluno de frequentar rede regular de ensino, com possibilidade de continuidade como reforço de aprendizagem frequentar salas de recursos ou classes especiais. O segundo princípio, o da inclusão, deliberado no sistema educacional como atendimento especializado, objetiva atender as necessidades específicas de cada aluno e seus interesses.

Diante dessa complexidade, a ideia de educação inclusiva precisa sensibilizar a escola quanto à diversidade, na expectativa de acolhimento do diferente, na inclusão de alunos com deficiência, na efetivação de seu papel social. Oferecer educação com competência e perspectivas possibilidades de desenvolvimento do processo de aprendizagem é um grande desafio, porém necessário. De forma equitativa amenizar as desigualdades na vida pessoal e profissional.

Esse panorama conduz para uma prática pedagógica mobilizadora, com possibilidades de transformação social, já que compete ao professor a dinâmica do saber-fazer na inclusão, na diferença. Sacristán reforça:

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. (1995, p. 76)

O modelo federativo brasileiro é bastante diversificado, dado os “hiatos” de regulamentação das normas do sistema, no regime de colaboração e na perspectiva patrimonialista em vários setores da gestão pública. Essa configuração dificulta todo o trabalho do planejamento educacional.

Desafiador é organizar o contexto desse sistema de maneira a dirimir as desigualdades sociais brasileiras.

Para tanto, a reconfiguração é importante. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) alterou a conjuntura do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁴, deixando de ser uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar-se uma exigência constitucional com periodicidade decenal. A partir daí, a articulação do Sistema Nacional de Educação tem referência nos planos, com prognóstico do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação serve como parâmetro para composição dos planos estaduais, distrital e municipais.

Saviani retrata a relevância do PNE na estruturação organizacional do sistema de educacional da seguinte maneira:

A importância do Plano Nacional de educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (2000, p. 3)

A promulgação e implementação do PNE deve ter conformidade com a legislação nacional, além dos acordos que o Brasil assumiu nas esferas

²⁴ 2014/2024 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Aprovado pela Lei nº 10.171/2001. “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior”. Ver em: pne.mec.gov.br. Acedido em 29 de outubro de 2016.

internacionais, como a Conferência de Dacar²⁵ sobre Educação para Todos, proposta pelo Unesco em 2000.

Em busca de resultados positivos e indicar os parâmetros de atendimento de qualidade na educação de infância, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem elaborando ao longo das décadas documentos orientadores da prática pedagógica, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (Resolução CNE/CEB 5/2009)²⁶

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil é um documento composto de sugestões e contribuições de cunho orientador da prática educativa de professores de creches e pré-escolas no cotidiano educacional das crianças, considerando a multiplicidade das escolas brasileiras e as desigualdades sociais. Propõe uma educação com ideal de transformação da realidade, onde a criança é vista como ser social, psicológico e histórico, como ser que pensa e interage com o outro e com o mundo.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaios de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem. (RCNEI, 1998, p. 31-32)

²⁵ “Uma das seis metas expressas no Marco de Ação de Dacar, proposto no Fórum de Educação para Todos, realizado em abril de 2000, no Senegal, do qual o Brasil é um dos signatários, foi a de ampliar a oferta e melhorar a qualidade da educação e dos cuidados na primeira infância, com especial atenção às crianças em situação de vulnerabilidade” (Andrade, 2010, p. 105)

²⁶ Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Desse modo, integra os objetivos gerais para essa etapa de ensino, alinhando-se aos objetivos específicos para distintos eixos de trabalho, compreendendo assim uma articulação curricular nas quais os conteúdos propostos se entrelaçam aos objetivos através das orientações didáticas. O que significa, na opinião de Aquino & Vasconcellos:

Em cada um dos eixos há os tópicos sobre ideias práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentados segundo a faixa etária - crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a trazer os drásticos inconvenientes da 'serialização' e da 'segmentação' do trabalho, o que só reafirma a ideia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização, ou preparação para esse segmento. (2011, p. 174)

Como referencial, tem a intenção precípua com o desenvolvimento integral da criança. Desse modo estabelece expectativas de aprendizagem, de maneira a alcançar as capacidades e habilidades numa diretriz física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Por essa razão, tem a constituição intencionalmente voltada na organização por faixa etária, ou seja, crianças de zero a três anos, e quatro a cinco anos.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil divide-se em dois âmbitos de experiências - Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, organizado por eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática. É dividido respectivamente em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. (RCNEI, 1998)

O primeiro volume qualificado como Introdução, aborda questões importantes no que diz respeito à educação de infância, com preocupações com o cuidar e o educar, o brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento da criança, assim como a relação da família com o ambiente

da creche, a educação inclusiva, o próprio ambiente escolar e o projeto educacional.

O segundo volume, Formação Pessoal e Social da criança, discorre sobre procedimentos de concepção da identidade e autonomia. O terceiro, Conhecimento de mundo, trata das diferentes possibilidades de conteúdos a serem desenvolvidos com essa etapa de ensino. Nele, seis eixos são indicados na linha de construção das propostas curriculares para as escolas de educação infantil, como: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O Referencial também chama atenção para a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, pois, através delas as crianças conseguirão internalizar as vivências e as experiências transformando-as em aprendizagem. Nesse universo, principalmente as brincadeiras de faz de conta deverão integrar o ambiente educacional como metodologia da prática pedagógica. Entretanto, há de considerar que o professor/a cumpre o papel de intermediador/a na atividade, proporcionando recursos lúdicos para que a criança se desenvolva espontaneamente.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, p. 22)

Contudo, ao analisar os referenciais percebe-se também a possibilidade de aprendizagem através da reestruturação do conhecimento, privilegiando um currículo com base na assimilação dos conteúdos, propondo uma educação com caráter formal, como explica Fullgraf,

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil”, vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para a educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma. (2001, p. 71)

Na opinião de Aquino & Vasconcellos,

Ao tentar adotar uma outra forma de organização curricular, utilizando termos como Âmbitos de Experiência e Eixos, a fim de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais. A distribuição e organização em âmbitos de experiência seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento visto de forma fragmentada e não problematizada. (2011, p. 174)

Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (²⁷DCNEI, 2009) propõem uma educação mais democrática, com propostas pedagógicas que respeitam os “princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) e políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática)” (p. 16), além da perspectiva de integrar educação e cuidado. O documento, em se tratando de práticas pedagógicas, em seu Art. 9º, nos incisos de I e II estabelece:

²⁷ Resolução CNE/CEB nº. 01/1999 – Regulamenta as DCNEI para que sirvam de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando princípios éticos, estéticos e políticos.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação de infância devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (Resolução Nº 5, 2009)

Além de reforçar a importância da qualidade no atendimento que as instituições deverão oferecer às crianças, confirmam a necessidade de profissionais capacitados, qualificados para o exercício profissional. A qualificação é indispensável como maneira de reconstrução dos espaços escolares e capacidade de transformação das possibilidades proporcionadas às crianças no exercício da cidadania. No seu Art. 4º (Resolução nº 5, 2009):

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.

Reforçando caminhos para uma proposta pedagógica da educação de infância, os Parâmetros Nacionais²⁸, assim como as DCNEI, asseguram a melhoria através de “práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”

²⁸ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006) é composto por 2 volumes.

(p. 32, vol. 2). O referido documento objetiva recomendar orientações no que tange a organização do sistema educacional quanto à estrutura e funcionamento das instituições de educação de infância.

Em separado, o volume 1 discute pormenores importantes na linha de alcançar os parâmetros de qualidade para a educação de infância, apontando “uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil”. Ainda, os principais caminhos a “trilhar” constatados “em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo” (p. 9-10). O volume 2 discorre sobre atribuições dos sistemas educacionais e as determinações legais dispostas sobre as instituições de educação de infância brasileiras.

1.1.5. Ludicidade e educação de infância

Encontrar uma definição para o lúdico não parece fácil. Especialmente quando se pensa no contexto de educação de infância. Sua relevância para o desenvolvimento das crianças e abordagem sob a perspectiva educacional tem sido bastante discutida por vários autores (Araújo 2010, 2012); Sarmiento (2002, 2004, 2007); Brougère (1998), Kishimoto (1994, 1999, 2010, 2011), Santos (2011, 2014), entre outros, que vão mostrando o valor da cultura lúdica e a necessidade de a valorizar na prática docente. Não só as brincadeiras e a forma como as crianças se apropriam do conhecimento através do brincar, mas também os brinquedos como objetos que podem potencializar o desenvolvimento das crianças. Então, através da ludicidade, as professoras têm a possibilidade de transformar sua prática, promovendo

aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, propondo à criança o alcance de competências, de produção de conhecimento.

E o que vem a ser ludicidade?

Quanto ao conceito de lúdico, teóricos do assunto na literatura não concordam plenamente com seu significado na educação. Huizinga (2007) foi um dos estudiosos do tema em questão, pesquisando jogo nas diversas culturas e línguas. Investigou, por exemplo, a utilização do jogo nas línguas: grega, chinês, japonês, latim, inglês, línguas hebraicas, alemão, holandês e outras. Na língua portuguesa encontrou a palavra “jogo”; em italiano “gioco”; em espanhol “juico”; em francês “jeu”; em latim “jocus”, com sentido de gracejar ou tracejar.

Segundo Dicionário da Língua Portuguesa, “lúdico”, de origem na palavra latina, significa “ludus”. Seu significado quer dizer “jogo”. Entendido como adjetivo “que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”, compreendendo “a atividade lúdica das crianças”. (Ferreira, 1999, p. 1051)

Considerando a terminologia, seus sentidos se restringem, muitas vezes, ao estudo gramatical delimitando-se às relações terminológicas. Pêcheux (1997, p. 262-263) afirma que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhes seria próprio, preso à sua literalidade; *nem*, acrescentaríamos, *sentidos* deriváveis a partir dessa literalidade por meio de uma combinatória lógico-linguística que dominaria sua ambiguidade [...]”.

Lúdico é um termo comumente utilizado no vocabulário da língua portuguesa. Entretanto, não é encontrado com o mesmo sentido em outros idiomas. A complexidade de seu significado, apesar de bastante pesquisado, no Brasil direciona para o lazer.

Segundo Huizinga (2007) o elemento lúdico faz parte da civilização desde seu início e tem importância crucial no desenvolvimento humano e cultural.

Por ser um fenômeno social, antecede o surgimento da cultura, tem sua origem no contexto das relações histórico-sociais, com base na promoção do divertimento, alegria, tensão, ação, fascinação e sentimentos que fazem parte da natureza humana. Entende o jogo também como manifestações competitivas.

Ao brincar a criança se expressa de maneira única e a maneira como isso acontece depende do ambiente e contexto cultural em que cresce e se desenvolve. Para Kishimoto (1999, p.11) a criança é “portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, à infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração”.

Jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das crianças. E o lúdico passou a ser visto como uma característica fundamental da vida da criança promovendo o seu bem-estar. Mas não só da criança, para os adultos é também fundamental. Várias áreas de saber como filosofia, sociologia, psicofisiologia, entre outras têm se dedicado a compreender a cultura lúdica e a sua importância para o ser humano. Para Gomes, lúdico seria

Expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cercado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência. Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. (2004, p. 145-146)

Sobre o tema, é importante ter como referência a clássica obra *Homo Ludens*, escrita em 1938 pelo filósofo Johan Huizinga, que considera o jogo mais primitivo que a cultura, pois “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os

iniciassem na atividade lúdica”. Huizinga (2007, p. 3), denomina ludicidade como elemento da cultura humana, cuja expressividade tem sua manifestação nas atividades variadas dos agrupamentos sociais, das artes às demonstrações bélicas.

O jogo faz parte do cerne do pensamento humano, da civilização, antecede à cultura, com capacidade de experimentar, de brincar de faz de conta, de transformação de mundo, exatamente onde se manifesta o lúdico. Sendo uma categoria primeiramente primitiva da vida, tão indispensável como o raciocínio (*homo sapiens*), ser dotado de inteligência e razão, diferente da espécie animal. Através do uso da razão consegue fabricar objetos para o trabalho (*homo faber*). O brincar faz parte da natureza humana, então, o homem que brinca, segundo Huizinga (2007), não se coloca acima do *homo sapiens*, que sabe e raciocina. Logo, se coloca na mesma categoria ou um tanto quanto abaixo, ou seja, na mesma colocação do *homo faber*, que trabalha. O jogo²⁹ aparece como contorno para o ser humano, na categoria *homo ludens*, que quer indicar que a ludicidade está na complexidade da existência e desenvolvimento da civilização.

O jogo pode ser definido por sua característica essencial – o divertimento. Cheio de possibilidades do brincar carrega em sua totalidade a linguagem lúdica. Em contrapartida, em alguns momentos a ação espontânea da alegria, do riso, pode dar lugar à seriedade. É o caso, por exemplo, do xadrez que exige muita concentração, do futebol e outros. Mas as crianças brincam

²⁹ Roger Caillois (1990, p. 23) diz que a obra de Huizinga (2007), apontada neste trabalho, é passível de contestação na maioria de suas afirmações e “não é um estudo dos jogos, mas uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito de jogo no domínio da cultura”. Portanto, uma investigação que merece respeito em todos os aspectos, pois, “abriu vias extremamente fecundas para pesquisa e para a reflexão”.

porque gostam de brincar. Estimular esse desejo é importante, faz parte do crescimento. Adulto também brinca, e deve brincar para descontrair, para aliviar o estresse da vida moderna. Na opinião de Huizinga:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da 'vida cotidiana'. (2007, p. 33)

Estudos, como de Huizinga (2007) dão ao jogo e ao brincar significados de acordo com o momento cultural, como maneira de construir a aprendizagem com base nas vivências lúdicas. A articulação da arte com a ludicidade pode ser entendida com variadas linguagens, na premissa de que estas estão presentes desde sempre na vida do homem. As letras surgiram como possibilidade de escrita alfabética porque nelas encontraram sons e significados. A guerra é entendida como jogo, já que se apresenta seguindo certas regras que lembram jogos.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. (Huizinga, 2007, p. 7)

O lúdico exerce papel indispensável à aprendizagem. Todavia, não é o único constituinte do jogo. O jogo, para a criança tem um significado diferente do adulto. A criança através do jogo se apropria do mundo, da realidade que a cerca. O adulto dele se afasta quando joga. Vale destacar que infância é época das brincadeiras, da alegria, período próprio da conquista da autoestima, da interação social como fator de desenvolvimento proposto pelo brincar. Na composição do jogo existem variáveis, como competição e passatempo e, ainda sim, sendo bom ou ruim, no jogo há de se valorizar as nuances positivas que o estabelecem.

Essa concepção de jogo engloba os de crianças, de adultos, de animais, enfim, de categorias. Huizinga (2007, p. 41) analisa não encontrar o mesmo conceito de jogo nos variados idiomas ou línguas. No latim, o jogo encontra definição como “ludus, de ludare, de onde deriva diretamente lusus. (...) Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar (...)”.

Uma outra particularidade do jogo é a liberdade, segundo este autor “trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com a orientação própria” Huizinga (2007, p. 11). Exemplifica assim o jogo de ‘faz de conta’: “O pai foi encontrar seu filhinho de quatro anos brincando de “trenzinho” na frente de uma fila de cadeiras. Quando foi beijá-lo, disse-lhe o menino: ‘Não dê beijo na máquina, Papai, senão os carros não vão acreditar que é de verdade’”.

Com relação ao jogo, mudanças vêm ocorrendo de acordo com o contexto cultural. Em sua investigação, Huizinga (2007) aponta que no século XIX houve um afastamento da cultura em relação ao jogo, visto com mais seriedade. O elemento lúdico deu lugar ao sagrado, deixando para trás o jogo e em seu lugar os fenômenos culturais. Então, sobre o lúdico, Huizinga pontua que,

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais e elemento lúdico original. (2007, p. 54)

Sobre esse estudo Lima (2003) explica melhor essa mudança de paradigma afirmando que ao longo da história a civilização ocidental foi aos poucos provocando a divisão entre corpo e mente. As ações intelectuais tinham mais valor do que aquelas promovidas pelo corpo, como as atividades físicas. Essa ainda parece ser uma visão pedagógica utilizada em muitos ambientes

escolares, que prioriza as atividades mentais sobre as corporais, mais importantes para o desenvolvimento da criança.

Com esse contorno, o lúdico deixou de ser o protagonista e o divertimento passou a ser através de competições organizadas, inclusive em clubes. Desde então, os jogos têm sido vistos com características de mais seriedade, “ora esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras (...)”. (Huizinga, 2007, p. 219)

Para que as características do jogo possam ser perpetuadas e não esquecidas, as brincadeiras precisam ser jogadas também pelos adultos como se crianças fossem. A denominação do significado de jogo envolve complexidade técnica e científica, podendo considerar, muitas vezes, o lúdico enquanto fator secundário. Há, portanto de se ponderar que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras são naturalmente fatores culturais pertencentes ao contexto histórico de qualquer sociedade.

Tentar encontrar definição para a palavra jogo não parece fácil. Cada um pode entender seu contexto e significado de maneira distinta. Abre-se um “leque” de interpretações ao definir a palavra jogo, podendo direcioná-lo para jogos políticos, de crianças, como amarelinha, xadrez, de animais, de adultos. Enfim, há uma infinidade de categorias, entretanto, ao pensar na brincadeira de faz de conta, logo se imagina a fantasia, o imaginário, o brincar descontraído; mas ao pensar no jogo de xadrez, ao contrário, o pensamento imediato vai para as regras padronizadas que o jogo exige, ou seja, na seriedade. (Kishimoto, 2011, p. 15)

Diante das ponderações, o discernimento quanto ao conceito de lúdico, percebe-se um certo distanciamento quanto à sua familiaridade com o jogo. O jogo abrange o lúdico, mas nem sempre um completa o outro plenamente. O jogo pode sobrepujar sua definição. Ambos têm proximidade com configuração de complemento. Contudo, há uma linha tênue de justaposição de significados, dificultando a compreensão de qual é mais abrangente e qual é mais exíguo.

Quanto ao significado de ludicidade, em termos de dimensão, este talvez possa parecer ter sentido mais amplo diante do jogo. Ambos também podem indicar outros caminhos, sendo possível considerar sentidos contraditórios, como também verificar maior abrangência de significados quanto ao conceito de jogo que lúdico.

Apesar dos estudos mostrarem a importância de uma infância com vivências em jogos e brincadeiras, dada a relevância para o desenvolvimento intelectual, motor, afetivo e emocional, este período da vida vem sofrendo forte influência tecnológica, com jogos eletrônicos ou muito tempo diante da tela sem nenhum exercício corporal. Talvez por conta dessa nova configuração a criança esteja mais agitada. Vivemos na modernidade com excesso de informação e o cérebro da criança sofre grande estímulo desencadeando uma série de reações, (Kishimoto, 2011).

1.1.6. O papel do lúdico no desenvolvimento da criança

(...) A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (...). (Almeida, 1995, p. 11)

A ludicidade tem sido foco de muitas pesquisas, dada a intervenção do brincar no desenvolvimento das crianças, bem como a motivação interna que a brincadeira exerce sobre elas. Sendo o brincar essencial para as crianças e para os adultos, o presente estudo busca abordar e refletir a respeito de sua relevância no contexto educacional e infantil. Na educação, o lúdico visto como aliado do processo de construção de conhecimento reforça novas

possibilidades de aprendizagem. Brincando, a criança explora situações do cotidiano, aprende a lidar com suas emoções, a interagir com o outro. Nesse contexto, cria condições de identidade e crescimento.

Vigotski (2003) pesquisou o desenvolvimento dos processos psicológicos na espécie humana, considerando que todo indivíduo sofre influência do seu meio cultural.

Para este autor o brinquedo é um grande mediador desse processo por impulsionar a criança para grandes descobertas, além de despertar cognitivamente para novas experiências e novos papéis; aguça a curiosidade para situações imaginárias e ajuda na integração social e na apropriação do mundo real.

É no brinquedo que a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento, com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos. (Vigotski, 2003, p. 134)

Assim, muito se discute sobre sua utilidade, considerando como as atividades lúdicas podem ser potencializadas no desenvolvimento integral da criança.

O jogo é um recurso que atua na zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vigotsky, e, nessa configuração, o/a professor/a tem papel de mediador/a no processo de construção do conhecimento da criança. O brinquedo permite a apreensão sobre a função das interações sociais no desenvolvimento e no aprendizado da criança, cumprindo papel fundamental, uma vez que o autor define zona de desenvolvimento proximal da seguinte forma:

(...) zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2003, p. 112)

Nessa configuração, Vigotski (2003), deu elevada importância ao papel do professor como mediador na ação do brincar na organização do pensamento infantil. Brincando, a criança transforma sua realidade no que quer, internalizando-a. Através de brincadeira de grupo as crianças se envolvem em situações imaginárias. Assim, podem exercer papéis diferentes de suas realidades, além de estarem “submetidas a regras de comportamento e atitude”. A capacidade de brincar permite às crianças uma possibilidade de resolver os problemas que vivenciam. Aprendizado e desenvolvimento estão interligados desde o nascimento de um bebê, o que significa pensar que desde antes de frequentar uma escola, a criança já carrega consigo uma enorme bagagem cultural de conhecimento.

Então, a ludicidade e a aprendizagem devem trilhar o mesmo caminho, ter os mesmos objetivos. O jogo e a brincadeira são naturalmente aprendizagem. Brincando a criança age como se fosse maior do que é na realidade. “O jogo propicia interações e atua na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando à criança vivenciar situações que a levam a comportamentos além dos habituais (...)”. (Rau, 2011, p. 97)

Ao brincar, a criança está sempre acima da sua própria idade, acima do seu comportamento diário, maior do que é na realidade. Na medida que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais, porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brinquedo dirige o desenvolvimento. (Vigotski, 2003, p. 173)

O brincar, para o autor, tem origem na imaginação construída pela criança, na medida que consegue realizar os desejos mais improváveis. Desse modo, reduz a tensão, encontrando uma forma de acomodação dos conflitos e frustrações da realidade. Para ele, “brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação. Enquanto brinca, a criança concentra sua atenção na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. Permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador” (Vigotski, 2003, p. 64).

O Referencial Curricular de Educação Infantil³⁰ (RCNEI, 1998, p. 58) propõe o uso de atividades lúdicas na educação de Infância, entendendo que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”. O Referencial expõe o brinquedo como componente imprescindível na intrínseca relação no desenvolvimento integral da criança. Ressalta, contudo, a valorização das brincadeiras como concepção de educação de infância nos espaços educacionais. Sem dúvida, são verdadeiros aliados na aprendizagem. Segundo o RCNEI (1998, p. 67. v. 1), o uso do brincar como recurso na prática pedagógica encaminha para práticas educativas de qualidade, entendidas como:

(...) componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil.

O lúdico, cumprindo seu importante papel no desenvolvimento da criança na dimensão pedagógica, reforça as áreas de aprendizagem, direcionando e incentivando a criança a apropriar-se dos desafios do conhecimento como

³⁰ Leia-se Educação de Infância

resultado de conquista das habilidades a partir das percepções sociais do jogo como compreensão positiva da vida.

Sendo assim, citando a professora como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 29), documento de cunho orientador da prática pedagógica aponta que:

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

Com base nessa reflexão, os profissionais comprometidos com sua prática metodológica devem reconhecer que, no contexto escolar as crianças aprendem brincando, reconhecer que a ludicidade abrange as competências de memória, da concentração e da atenção, levando em consideração, claro, o prazer e o divertimento.

1.1.7. O jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação de infância

É assim que se brinca.../Cada jogo tem suas regras./Mas cada grupo de crianças as interpreta,/Cria e recria a seu modo./Vou explicar as regras do jogo./Cabe a você traduzi-las... (Friedmann, 1996, p. 14 - 18)

Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da cultura da criança, são considerados patrimônio cultural com relevância para várias gerações de crianças desde o início da humanidade. Brincar é uma maneira de a criança

comunicar consigo mesma, com outras pessoas e com o meio, que se modifica de acordo com o contexto histórico, social e cultural.

Entendendo a relevância do jogo, brinquedo e brincadeira, Friedmann (1996, 2006), Kishimoto (1994, 1999, 2010, 2011), Santos (2011, 2014), Oliveira (1993) e Vigotski (2003), mostram as contribuições da ludicidade para o processo de desenvolvimento das crianças.

As pesquisas e teorias da educação mostram que o desenvolvimento integral da criança se dá através das brincadeiras. Ao brincar e jogar, a criança assimila o conhecimento em seu entorno, e, posteriormente acomoda adaptando-se ao ambiente. Friedmann (1996, p. 12) explica a conjuntura do brincar e jogar assim:

(...) brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

Ainda sobre o brincar Kishimoto (1999, p. 50) afirma:

O poder do jogo possibilita situações imaginárias, permite ir além do real, o que colabora para seu desenvolvimento. Nele a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia, enfim, aprende a tomar decisões e se desenvolve.

No universo da “atividade lúdica” estão imbricados o brinquedo, o jogo, o brincar e a brincadeira. Para Luckesi (2005, p. 07), o entendimento sobre atividades lúdicas, principalmente no seu contexto sócio-histórico e sua importância na vida humana tem fundamentos em diversas áreas do conhecimento, gerando uma “história do brinquedo, uma sociologia do brinquedo, um folclore do brinquedo, um estudo psicológico do brinquedo”.

Friedmann (2006, p. 17) acrescenta: “o brincar já existia na vida das pessoas bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto”. O brincar não é apenas um “passatempo” ou “perda de tempo” para a criança como dizem os

adultos. Dentro das possibilidades de cada idade, a criança constrói suas perguntas e respostas através dos jogos, de acordo com seu contexto de vida. Sob esse prisma, para a autora, o entendimento de que a criança se desenvolve através do brincar não parece muito claro. Entende que a atividade lúdica possibilita a compreensão do ser criança. Observar como ela se comporta e age na interação com outras crianças dá uma ideia de como está o seu desenvolvimento. Acredita ainda que são muitas as variáveis que configuram o brincar infantil. Na opinião de Luckesi,

O conceito de brincar que perpassa nosso cotidiano é bastante moralista. Aqui e acolá dizemos ou ouvimos dizer: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério”. Essas e outras expressões não fazem jus ao conceito de brincar. Ao contrário, desqualificam-no. (2005, p. 01)

Seguindo o pensamento de Luckesi (2005), a impressão acerca do sentido do brincar expressa uma opinião que não tem a ver com o verdadeiro significado do brincar. “Desqualifica” o sentido desse brincar, especialmente referindo-se à infância, época do brincar descontraído, descompromissado, do prazer livre.

Estudos de Kishimoto (1994, 1999, 2010, 2011) têm revelado que, no Brasil, os significados dados aos termos como jogo, brinquedo, e brincadeira ainda são analisados de maneira distinta. Na verdade, jogo, brinquedo e brincadeira parecem mesmo coisas diferentes. De acordo com o dicionário Larousse, jogo significa “ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento”. O jogo configura-se então como atividade que pressupõe regras. “Brincadeira é o ato ou efeito de brincar. Etimologicamente, ‘Brincando + eira’: significa divertimento, passatempo, distração”, (Friedmann, 2006, p. 42). Então, é uma atividade onde a criança brinca livremente, sem regras. O brinquedo,

entretanto, “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de sistema de regras que organizam sua utilização” (Kishimoto, 2011, p. 20). O brinquedo é todo objeto cuja intencionalidade é levar a diversão à criança. “Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira” (Kishimoto, 2011, p. 24). Santos (2014, p. 12) conclui: brinquedo é “um objeto que convida ao brincar, mas, para que o brinquedo exista, é preciso que um grupo da sociedade lhe dê sentido e significado”. Brinquedo é, para a autora, suporte para a brincadeira desde que atenda ao brincar livre, espontâneo, sem intenção, e encontra seu desenvolvimento na imaginação da criança. Por sua vez, o jogo só é suporte quando atende não só a imaginação, mas a uma finalidade educativa, com organização de regras nas ações.

Enfim, jogo, brinquedo e brincadeira podem ter significados de acordo com valores e “modo de vida, que se expressam por meio da linguagem” (Rau, p. 89). Podem ter o mesmo sentido na educação; entretanto, muitos pesquisadores divergem quando tentam dar significados. Surgem opiniões diferentes a respeito dos termos, depende das concepções de cada autor. Afinal, a compreensão desses conceitos envolve valores de toda uma cultura.

Jogo e brincar podem ser entendidos como atividades que trilham um mesmo caminho. “O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido” (Friedmann, 2006, p. 40). Por ser uma atividade livre, prazerosa, espontânea, descontraída, o brincar não tem compromisso com resultados. Vigotski (2003, p. 124) em seus estudos aponta que a brincadeira para a criança possui regras. “(...) que o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras”. Para ele, o jogo estimula processos internos na criança possibilitando a construção do seu saber na interação com o outro. Afirma ainda que “no jogo a criança

transforma, pela imaginação, os objetos produzidos socialmente” (2003, p. 97). Santos (2014, p. 11) corrobora da opinião quando diz que “jogo significa a ação lúdica e não somente a ideia de regras ou competição. Assim, o jogar ou brincar são ações lúdicas que se fundem e confundem”.

Para Gilles Brougère (1998) a brincadeira pode ter regra ou não, o que não significa a perda de sua característica lúdica, fica a cargo da criança, no brincar coletivo ou individual, a manifestação de suas características, já que pode inserir regras ou simplesmente mudá-las. Diante da circunstância, as regras são deveras relevantes. Brougère reforça:

O jogo da criança é fonte de alegria: quando não há mais prazer, não há mais jogo. O jogo espontâneo é e não é uma perda de tempo. Trata-se de uma atividade séria marcada de verdade para a criança em um compromisso afetivo e intelectual que lhe demanda às vezes muitos esforços. (1998, p. 183)

A compreensão de Kishimoto (2011, p. 20) é de que “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.”

Complementa:

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, estórias de piratas, índios e bandidos. (...) O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré- escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (2011, p. 21)

No ponto de vista do autor, as brincadeiras das crianças entre cinco e seis anos são representações da realidade. Basta observar como se comportam meninas brincando. Estão sempre com uma boneca nas mãos, representando papéis do cotidiano. Já os meninos, sempre com carrinhos, brincando de motoristas.

Vygotsky (2003) entende o brinquedo como uma relação de intimidade com o processo de construção de conhecimentos, principalmente na idade pré-escolar. Mesmo não sendo o primordial recurso da infância, é o brinquedo que alavanca o desenvolvimento integral e toda a capacidade cognitiva da criança. Ainda considerando os estudos de Vigotski (2003) sobre o desenvolvimento da criança, cabe relevante discussão, a de que não cabe à definição de jogo como atividade que somente dá prazer à criança. Ao contrário, muitos jogos causam desprazer em crianças maiores.

(...) existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (...). (Vigotski, 2003, p. 121)

De acordo com Kishimoto o brinquedo possui duas funções:

1. Função lúdica: quando propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e; 2. Função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (2011, p. 37)

Assim, os jogos evocam todas as possibilidades de conhecimento, como a criatividade, a autonomia e a criticidade, já que estimulam as potencialidades cognitivas, afetivas e emocionais, além do desenvolvimento de diferentes linguagens.

Conforme cita Rau (2011, p. 45) “brincar é importante para a aprendizagem, é coisa séria!”. De fato, brincar é muito importante, mas infelizmente as conjunturas desse novo milênio e o avanço da tecnologia encantam as crianças com jogos eletrônicos. As brincadeiras tradicionais como pular corda, de elástico, de pique alto, de morto-vivo etc, vão ficando para trás e as crianças se exercitando cada vez menos. E o resultado muitas vezes é a obesidade infantil. Crianças precisam exercitar a alegria nas

brincadeiras, gastar energia e se divertir. Cabe aos espaços escolares proporcionar aos pequenos, atividades lúdicas porque além de ser um direito brincar só faz bem.

1.1.8. **Brincadeira de faz de conta...**

Alice costumava falar, começando com sua frase favorita:/ “Vamos fazer de conta...” /Alice, então, começou a dizer:/ “Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas”. (Carrol, 2009, p.163)

As crianças ouvem histórias que sempre começam com: Era uma vez... Histórias do vamos fazer de conta isso ou aquilo. Terminadas as histórias, as crianças pedem: “conta de novo, conta outra vez”. E assim, são contadas e recontadas histórias que tanto encantam as crianças.

O brincar carrega consigo a natureza da poesia na imaginação lúdica. Traz a essência do mundo faz de conta, fazendo a conexão entre a realidade e a imaginação. Na poesia de Lewis Carrol (2009), Alice no País das Maravilhas faz de conta... que é Rei, Rainha, o que quiser.

A criança gosta sempre de brincar de ser grande, de representar a vida de adulto. O contexto criado pela criança no enfrentamento de sua realidade e o mundo da imaginação é o caminho que percorre na sua formação como sujeito. Através do jogo imita situações vivenciadas pelos adultos em seu entorno. Como cita Friedmann (1996, p. 66) “o jogo é uma janela da vida emocional das crianças”.

De acordo com Oliveira (1993, p. 66), Vigotski dá especial atenção ao papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, reportando à brincadeira de

“faz de conta” sua preferência, citando algumas como: “brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo”.

O brincar, para Vigotski (2003), tem origem na imaginação construída pela criança na medida que consegue realizar os desejos mais improváveis. Desse modo, reduz a tensão, encontrando uma maneira de acomodação dos conflitos e frustrações da realidade. Para Vigotski,

Brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação. Enquanto brinca, a criança concentra sua atenção na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. Permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador. (2003, p. 64)

O comportamento da criança pequena é vigorosamente influenciado pelo meio em seu entorno. Somente a partir da apropriação da linguagem e passam (...) “a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de liberar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual (...)” (Oliveira, 1993, p. 66). Na medida que reproduz o comportamento do adulto nas brincadeiras, a criança transforma elementos da vida real em situações imaginárias (imitação). Essa é uma necessidade que a criança tem de representar e antecipar o contexto de vida do adulto, porque ainda é criança, mas adulto gostaria de ser. Para tanto, essa representação carece de um mundo exterior rico de experiências humanas para melhor favorecer as imaginações na reprodução durante o brincar, incorporando novos significados.

Através da brincadeira, a criança pode vivenciar o que quiser, pode se comportar como se fosse uma pessoa mais velha, como se adulto fosse. Ao brincar de mãe, por exemplo, a criança reproduz ações cotidianas que sua mãe desempenha com ela, agindo como se mãe fosse. Assim, desempenha diferentes papéis. “(...) no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na

realidade” (Vigotski, 2003, p. 134). O brinquedo possibilita à criança transformar seu comportamento habitual para um grau acima do que realmente está. O autor interpreta esse “brincar” como uma “situação imaginária criada pela criança” (Kishimoto, 2011, p. 67). Completa que a necessidade e o desejo de brincar variam de acordo com a idade. Um brinquedo que um bebê julgue interessante pode não ser para uma criança um pouco mais velha. Assim, a criança consegue satisfazer momentaneamente seus desejos. Para Vigotski (2003) não é possível a uma criança de menos de três anos se apoderar de uma situação imaginária, por acreditar que brincando a criança começa a enxergar o objeto como gostaria que fosse e não como é de verdade, dando-lhe novo significado. “(...) no brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto”. (Kishimoto, 2011, p. 68)

Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. (Vigotski, 2003, p. 135)

A possibilidade de brincar permite às crianças um momento e tempo para solução de problemas que a envolvem. Por isso, Rau (2011, p. 133) afirma que “as brincadeiras de faz de conta ajudam à criança a controlar suas emoções”.

É o brinquedo que motiva a criança a agir cognitivamente de acordo com as motivações internas, para Vigotski (2003). A criança muito pequena encontra nos objetos o impulso para o desenrolar de suas ações. Por outro lado, na circunstância do brinquedo, o comportamento muda, já que os objetos não têm tanta importância na ação motivadora. Diante do objeto a

criança altera seu significado, se comportando de maneira diferente diante do que vê, ocorrendo assim, uma separação entre as variáveis do significado e da visão. “(...) No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo (...)” (Vigotski, 2003, p. 128). Resumindo, a criança pode transformar variados objetos em distintas possibilidades do brincar, reconfigurando suas vivências em uma nova realidade. E é (...) “o jogo o nível mais alto do desenvolvimento no pré-escolar e é por ele que a criança se move cedo, além de desenvolver o comportamento habitual para sua idade”. (Rau, 2011, p. 97)

Mensura ainda o jogo na sua magnitude para o desenvolvimento cognitivo, pois a criança que vivencia situações imaginárias desenvolve também o pensamento abstrato, reconfigurando a relação no “jogo entre significações e interações com objetos e ações” (Rau, 2011, p. 97), conseguindo assim, reinventar criativamente seu cotidiano.

Os estudos de Almeida (2004) contribuem com as premissas acima ao ponderar que durante o jogo a criança se transporta para outro universo. Um universo de emoções, estímulos, encorajamentos e obstáculos. Nesse percurso, antecipa resultados, simboliza ou faz de conta, pois tem a possibilidade de analisar e transformar o que quiser porque cria hipóteses e a partir desse processamento constrói seu conhecimento.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

Os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para seu desenvolvimento. Nesse sentido, pensar a intervenção que fazemos com as crianças exige seriedade e responsabilidade. No referencial teórico elaborado em capítulos anteriores, salientamos o trabalho de vários autores que alertam para a necessidade de se compreender o brincar e a atividade lúdica, como essencial para o bem-estar da criança. É fundamental pensar no papel da professora, mas também dos pais no incentivo e na criação de condições que permitem à criança brincar. Assim, neste capítulo damos conta do processo metodológico que permitiu recolher, analisar e refletir sobre as concepções acerca do lúdico no universo da educação de infância na prática docente. Buscamos compreender os paradigmas que envolvem a prática pedagógica no que tange a ludicidade.

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificção

Educar através da metodologia lúdica é muito importante e, de uma maneira geral, os educadores não negam essa importância. Contudo, a brincadeira encontra barreiras na aplicabilidade por parte das professoras. Então, a dificuldade ou possibilidade perpassa por qual caminho? O que

precisamos fazer para que se compreenda essa necessidade vital da criança? Porque razão o brincar com propósito e significado encontra barreiras na prática pedagógica? O que pensam as professoras de educação de infância acerca da ludicidade na prática pedagógica no cotidiano escolar? Que representações fazem sobre o ato de brincar? Quais são suas concepções? Que importância dão ao papel do lúdico no desenvolvimento da criança?

Estas são perguntas que buscam uma resposta através deste trabalho de investigação na perspectiva de compreender a complexidade da ludicidade no âmbito da prática pedagógica e desenvolvimento da criança da educação de infância.

A determinação por escolher realizar a pesquisa com as professoras de educação de infância deu-se por entender que o brincar faz parte da natureza humana, que a criança brinca desde sempre. Que para a criança brincar é respirar, faz parte das suas culturas e por isso é essencial que se pratique (Araújo, 2012). Por essa razão, a preocupação com o saber-fazer das profissionais pareceu-nos de grande relevância. A escolha do tema, a ludicidade na educação de infância transformou-se em querer aprofundar os estudos, ao observar a realidade empírica do campo de atuação, enquanto supervisão escolar. Constatar a ausência do brincar nas vivências das crianças motivou a reflexão e busca por uma amplitude intelectual. Envolvidos no processo educacional, as professoras devem ter como objetivo a evolução social e cultural da criança. A escola, além de oferecer as possibilidades para que estes objetivos se concretizem, deve também motivar e despertar para a construção de conhecimentos sobre a temática.

Este trabalho traçou sua linha de investigação a respeito do tema apresentado de maneira fidedigna na construção do conhecimento e da problemática estudada.

2.1.2. **Objetivos**

Toda pesquisa procura, através de seus objetivos, encontrar resultados. Para tanto, desenharam-se objetivos gerais e específicos. O objetivo geral dá um entendimento global do trabalho e os específicos possibilitam orientação e caminho a trilhar na perspectiva da investigação.

Objetivo Geral

- Analisar as concepções acerca da ludicidade na prática pedagógica de educação de infância a partir da perspectiva das professoras.

Objetivos Específicos

- Mapear as concepções histórico-sociais da educação de infância.
- Compreender as representações que as professoras fazem sobre o brincar e a ludicidade.
- Compreender o papel do lúdico no desenvolvimento da criança a partir das práticas das professoras.
- Compreender as práticas pedagógicas no âmbito da ludicidade no cotidiano da educação de infância.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Pesquisa qualitativa

Minayo (2009, p. 14) diz que “(...) a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”. A pesquisa pressupõe a busca por conhecimento, tem a intenção de aprofundamento empírico e epistemológico sobre determinado assunto.

(...) a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles. (Demo, 2009, p. 23)

Para Gil (2008), não basta somente conhecer o assunto, é preciso querer investigar, ter curiosidade, criatividade, inteireza intelectual e percepção do contexto social. Outros aspectos são demasiadamente relevantes, o caráter da perseverança, da disciplina, da humildade e a confiança naquilo que deseja investigar como representatividade e segurança na experiência. “(...) nas ciências sociais o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno”. (Gil, 2008, p. 5)

A abordagem qualitativa se adequa a esta investigação pela capacidade de estudar profundamente as ocorrências e dispor de técnicas próprias e intrínsecas aos sujeitos. É uma investigação com pessoas que pensam e agem continuamente. Segundo Minayo,

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (2009, p. 21-22)

A justificativa pela opção da metodologia qualitativa deu-se pela compreensão que pesquisas em ciências sociais, por desfrutarem de relação direta com as vivências, necessitam de aprofundamento teórico-metodológico que se afine às singularidades do objeto de investigação; enquanto as ciências naturais se preocupam com objetos que não possuem capacidade de reflexão e interpretação.

2.2.2. Estudo de caso

O pesquisador tem a autonomia de escolher o caminho a trilhar na escolha de que método utilizar para realizar seu estudo. Para tanto, o trabalho precisa ser objetivo, original e fidedigno. Para Yin (2001), estudo de caso é uma investigação empírica. Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (Yin, 2001 p. 33)

André (2005) refere que o estudo de caso, em educação, é quando o pesquisador se preocupa com a clareza e o entendimento da prática educativa, pois, o estudo de caso contribui para clarificar os problemas da prática, inclusive como possibilidade de tomada de decisão educativa. O autor esclarece que o estudo de caso qualitativo abrange a quatro aspetos

fundamentais: particularidade, descrição, heurística e indução. O primeiro aspecto encontra explicação entendendo que o estudo de caso se refere a uma situação, um fenômeno próprio, tornando-o assim, um estudo oportuno na investigação de problemas práticos. A particularidade da descrição corresponde à explicação completa do objeto investigado. A heurística faz alusão ao entendimento por parte do leitor sobre o fenômeno estudado, sendo capaz de revelar novos significados. E por último, a indução, refere-se à ideia de que os estudos de caso se fundamentam na dialética indutiva. (André, 2005, p. 18)

Yin configura o estudo de caso como estratégia de pesquisa vendo nele vantagem pela sua própria característica quando “faz-se uma questão tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. (Yin, 2001, p. 28)

Considerando o enfoque qualitativo, foram utilizados os procedimentos de recolha dos dados: observação direta e entrevista individual.

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local de estudo

A delimitação do campo empírico é o município de Cabo Frio, na Região dos Lagos, Estado do Rio de Janeiro. Cabo Frio possui 212.289 habitantes, segundo estimativa pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

realizada em setembro de 2016³¹. A rede municipal de ensino³² é composta por 93 escolas assim distribuídas: 4 de ensino médio, 59 de ensino fundamental e 38 de educação de infância.

O local de estudo é uma instituição localizada na periferia da cidade e mantida pelo poder público municipal. A escola oferece atendimento às crianças de três anos (creche), em período integral e parcial³³, e crianças de quatro e cinco anos (pré-escola) em período parcial. É composta por uma gestora geral, duas dirigentes, duas agentes administrativos, trinta professoras, treze auxiliares de classe, duas supervisoras e uma orientadora educacional. Em sua grande maioria, as professoras trabalham em regime de contratação temporária pela Secretaria de Educação. Apenas duas são efetivas no turno matutino e outras duas no vespertino. O profissional efetivo normalmente se mantém na Unidade, enquanto o contratado³⁴, quando não é bem avaliado³⁵, é encaminhado para outra Unidade. Com essa configuração, fica complicado manter um mesmo grupo, dificultando muito o trabalho pedagógico. Não possui espaço físico que atenda ao brincar, ao correr livre, como preconizam o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. A área é cimentada e

³¹ Ver em: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2016). Recuperado em 10 de Outubro de 2016, de cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330070.

³² Dados obtidos na Secretaria de Educação

³³ De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu § 6º "É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição" (p. 1).

³⁴ O profissional sem vínculo empregatício é contratado pela Secretaria M de Educação por 11 meses e seu contrato pode ser cancelado a qualquer momento. Por serem maioria entre os profissionais da educação, fica difícil manter um grupo fixo numa mesma instituição.

³⁵ A equipe técnico-pedagógica da cada Unidade escolar, ao final do ano letivo, faz uma avaliação do trabalho pedagógico de cada profissional contratado.

muito ensolarada. Apenas o pequeno espaço destinado aos brinquedos do parquinho é coberto. As salas de aula são pequenas e não são climatizadas³⁶. Possuem mesas quadradas acompanhadas de quatro cadeiras. Algumas são divididas em quatro cores, assim como as cadeiras e outras são brancas. Em todas elas, na parede, têm afixadas letras do alfabeto (em caixa alta) de um lado e números de outro, à altura das crianças, para que possam tocá-las. Algumas salas possuem armários e outras, armários e estantes, também para organização do material dos alunos. As turmas de creche possuem mais brinquedos que as turmas da pré-escola, ainda que muito poucos.

A proposta curricular de educação de infância da Rede Municipal de Ensino de Cabo Frio preconiza as experiências de aprendizagem assim distribuídas, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Distribuição dos eixos (áreas de conhecimento) por ano de escolaridade.

Creche Integral	Creche Parcial	Pré-escola
Linguagem Oral e Escrita	Natureza e Sociedade	Natureza e Sociedade
Natureza e Sociedade	Matemática	Matemática
Matemática	Leitura e Arte	Leitura e Arte
Leitura e Arte	Educação Física	Educação Física
Expressões Artísticas e Culturais		
Sustentabilidade		
Jogos Simbólicos		
Linguagem Corporal		

Fonte: Matriz Curricular de Educação de Infância da Rede Municipal de Cabo Frio

A escola possui quatrocentos e sessenta e três alunos matriculados em 2016, distribuídos em três turmas de modalidade integral e vinte turmas de

³⁶ A questão da climatização das salas é especialmente relevante, uma vez que as temperaturas no Estado do Rio de Janeiro podem ultrapassar 40°C.

modalidade parcial. Em cada turno (matutino/vespertino), funcionam treze turmas de diferentes anos de escolaridade. São duzentos e trinta e um alunos no turno matutino e duzentos e trinta e dois alunos no turno vespertino. Tabela 2 (anexo).

Quanto à estrutura física, a escola já sofreu obras de ampliação três vezes. Inicialmente com a inauguração em 2008 eram apenas seis salas de aula, um refeitório, um espaço compartilhado: sala da direção, dos professores e secretaria. Dois anos depois, em 2010, aumentou-se para dez salas, e finalmente em 2015 para treze salas. A cada ampliação, o espaço físico – demasiadamente importante para o processo do brincar - era reduzido. O Regimento Escolar³⁷ determina o número de alunos por turma (alunos de três a cinco anos) em vinte, entretanto, o espaço físico das salas de aula não atende aos requisitos solicitados pelos documentos oficiais já citados acima. A alegria das crianças era poder desfrutar do espaço com parquinho e brinquedos ao ar livre. Após essa última obra, infelizmente, com a área descoberta e altas temperaturas em boa parte do ano, o brincar livre ficou comprometido.

2.3.2.Participantes

Neste estudo foram selecionadas, para entrevista, três professoras. São profissionais que trabalham com crianças de três a cinco anos, portanto,

³⁷ Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cabo Frio, datado de 2016.

creche e pré-escola. Os critérios de escolha foram tempo de experiência na educação de infância; melhor exemplificado na tabela abaixo. Outra selecionada foi uma profissional/coordenadora da equipe de educação de infância da Secretaria de Educação do Município.

Tabela 3 - Tempo de Experiência das Profissionais na Educação de Infância.

	Participantes	Idade	Tempo de experiência e formação	Atuação – ano de escolaridade
Observação direta e entrevista individual	P1	19 anos	1 ano – magistério (Ensino Médio)	Creche IV
	P2	57 anos	5 anos – Letras (Graduação) (português/literatura)	Pré I
	P3	30 anos	11 anos – Pedagogia (Graduação) Psicopedagogia (Pós-Graduação)	Pré II
Entrevista	C1	50 anos	30 anos – Pedagogia	Coordenação Seme

A observação em sala de aula foi uma das técnicas utilizadas, começando pela professora com o primeiro ano de atuação e fechando com a que está há 11 anos nesta etapa. As profissionais selecionadas prontamente concordaram com a participação neste estudo, sendo identificadas através de sigla.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

A observação foi utilizada como técnica por articular os sentidos, na intenção de compreender determinados aspectos da realidade. Uma de suas maiores vantagens está na possibilidade de apontar e obter a informação *in loco* na ocasião do fato. Segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 190), o

propósito vai além de apenas tentar ver e ouvir; constitui vontade em observar os fenômenos no seu contexto.

A entrevista individual demonstrou ser um instrumento relevante. Entendida como uma conversa entre duas pessoas: entrevistadora e entrevistada, uma conversa sistematizada, que surtiu resultados bastante satisfatórios e informações vitais, (Marconi & Lakatos, 2003). A intenção das entrevistas é encontrar respostas às questões implícitas do entrevistado, sendo esta induzida a falar sobre suas concepções, vivências, experiências, crenças, atitudes e conhecimentos subentendidos à investigação. Gil define a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. (Gil, 2008, p. 117)

Para registro das observações efetuadas utilizou-se o diário de campo.

2.4.1. Observação direta

A observação ajuda muito o pesquisador, e umas de suas maiores vantagens está na possibilidade de apontar e obter a informação na ocasião do fato, sem que os observados tenham consciência dos objetivos (mesmo que possam ter comportamentos influenciados pela presença do/a investigadora), mas que orientam seu comportamento. Cumpre com seu papel nos processos observacionais, permitindo conhecer e entender os indivíduos no contexto da descoberta, ou seja, os acontecimentos e as situações, submetendo o investigador a um contato mais direto com a realidade. Marconi & Lakatos (2003, p. 190) definem observação como “uma

técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Tem caráter científico à medida que constitui planejamento, registro metódico dos acontecimentos, além de estar sujeita a averiguação da veracidade da pesquisa.

Não se trata apenas de ver e também ouvir. Um ver e ouvir informado pela leitura de documentos (livros, artigos e legislação) relevantes, na perspectiva de que estes documentos ajudam na observação, pois, dão conhecimento sobre estudos realizados por outros. Para o controle da objetividade daquilo que é objeto de observação, a expectativa é extrair dele um conhecimento determinado e imprescindível. Contudo, para garantir a validade e fidedignidade do trabalho, exige-se do investigador uma postura ética e responsável. Exige planejamento com referência ao que observar e como observar, incluindo “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. (Lüdke & André, 1986, p. 25)

Houve preocupação, por parte da pesquisadora, em ficar atenta a todos os detalhes no que se referiam a prática pedagógica com as crianças, como era a relação entre as crianças e as professoras, em que momento as professoras proporcionam o espaço e tempo para brincar, e valorizam o brincar no planejamento e nas atividades desenvolvidas, e qual era a visão a respeito do lúdico como facilitador no processo de aprendizagem; o que pensam as professoras? Foi pensando sobre a importância da professora refletir sobre seu saber-fazer profissional que a visão sobre a questão de partida foi se ampliando: as professoras na educação de infância têm vivenciado a ludicidade no cotidiano escolar? Quais são suas concepções?

2.4.2. Diário de Campo

O diário de campo, essencial para o registro das informações que, à posteriori, ajudam o pesquisador na análise dos dados. (Minayo, 2009, p. 71)

Com prévia permissão da equipe gestora, o período de observação ocorreu entre os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2016. Os acontecimentos e vivências do cotidiano observados foram metodicamente registrados. (Minayo, 2009, p. 71)

Com intuito de enriquecer a pesquisa, procurou-se manter conversas informais com as professoras e esses registros eram feitos logo em seguida, fora da unidade escolar, sempre com a preocupação de manter os relatos de acordo com o que foi percebido.

2.4.3. Inquerito por entrevista

As entrevistas foram realizadas com três professoras, de acordo com os critérios já mencionados, com a intenção de identificação das concepções acerca do tema proposto. Além das professoras, foi feita entrevista com a Coordenadora da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município. Marconi & Lakatos (2009, p. 94) consideram entrevista como “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.

O propósito da entrevista com as professoras foi compreender as concepções por trás da prática de ensino, no que diz respeito às experiências e vivências de vida, as crenças que podem direcionar ou não para uma prática

lúdica. As perguntas foram, ainda, elaboradas com o objetivo de interpretar a concepção de criança e a concepção de Educação de Infância por parte das professoras.

Procurou-se compreender como conduzem a prática pedagógica no que diz respeito ao processo educacional infantil. Os dados recolhidos a partir das perguntas permitiram compreender esse contexto e o que pensam em relação ao trabalho com as crianças nos espaços educacionais, lócus da pesquisa.

Gil (2008, p. 117), conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, como uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Segundo Mazzotti (2004, p. 168), “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de questionários, explorando-os em profundidade”.

A entrevista concede ao pesquisador/a condições de formular perguntas ao entrevistado com base no material teórico levantado, permitindo a este a liberdade de explorar as questões do contexto proposto.

Embora possa parecer simples à pesquisadora formular algumas perguntas e anotar ou gravar as respostas, na verdade essa tarefa é bastante complexa. O rol de perguntas considerou todas as possibilidades de questionamentos possíveis para tentar esgotar o tema em questão. Assim, a entrevista “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Triviños (1987, p. 146)

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras escolhidas e englobaram perguntas abertas. Foram gravadas com autorização das participantes. Após a gravação, as envolvidas ouviram e mediante consentimento, passou-se a transcrição na íntegra para este estudo.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Uma das etapas mais relevantes da pesquisa é a análise dos dados. Isso porque, é a partir da análise que as respostas e o fechamento da pesquisa serão apontados. E esse resultado pode ter caráter final ou favorecer pesquisas posteriores. (Marconi & Lakatos, 2003)

Os instrumentos de análise de dados têm tanta importância quanto o próprio resultado da investigação. A demonstração dos resultados encontrados na abordagem qualitativa através dos instrumentos utilizados – observação e entrevista - foi através de análise do conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 48) é “(...) conjunto de técnicas de análise das comunicações (...)”, cujo foco é acrescentar algo a mais na leitura e ultrapassar as dúvidas, retirando informações na retaguarda do objeto investigado, procurando outros sentidos inerentes à comunicação. O autor propõe algumas maneiras para analisar o conteúdo de materiais de pesquisa: análise de avaliação, análise de expressão, análise de enunciação e análise temática.

Ao pensar num procedimento de análise de dados, automaticamente pensa-se na interpretação desses dados, visto que, enquanto método envolve alinhar tais dados para a análise. Para tanto, essa interpretação “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem”. (Creswell, 2007, p. 194)

Após a coleta dos dados, executada a partir da escolha dos procedimentos, a pesquisadora retomou a organização do trabalho fazendo um exame criterioso dos dados coletados, de maneira a verificar falhas ou erros. Nesse caso a análise crítica é essencial, pois, segundo (Marconi & Lakatos, 2003, p. 166), “A seleção cuidadosa pode apontar tanto o excesso como a falta de informações. Neste caso, a volta ao campo para reaplicação do instrumento de observação, pode sanar esta falha”.

O universo da análise do conteúdo aponta singularidades no caminho de escolha do procedimento adequado de análise, já que o propósito sempre é o de atingir a interpretação profunda da comunicação manifesta nos documentos descodificados. Portanto, a decisão pela escolha dos procedimentos fica por conta dos objetivos da investigação, da construção ideológica do pesquisador sob o ponto de vista das ferramentas na pesquisa analisada. Segundo Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Conforme afirma Triviños:

(...) o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para uma nova busca de informações. (1987, p. 137)

Desse modo, a análise do conteúdo tem demonstrado ser a técnica mais apropriada para pesquisas qualitativas. Para Minayo (2009, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas e/ou observado pela pesquisadora. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

A análise do conteúdo, de certa maneira, evidencia o ponto de vista do pesquisador à luz da interpretação dos dados. Nesse contexto, ficam imbricados os valores e a linguagem do investigador. A apreciação dos dados requer captação do contexto que resulta em sentido interpretativo. Exige, contudo, assentar-se em esclarecimentos que denotem claramente os objetivos.

Na investigação da realidade, as decisões nesse caminhar, pontuados por Lüdke & André (1986), não podem ser fechadas, já que enquanto pesquisadora as decisões são relevantes e pertinentes na condução dos instrumentos necessários ao desenrolar do processo de análise, que perpassou pelas etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise de conteúdo divide-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e interpretação dos resultados obtidos, segundo Bardin (2011). Na pré-análise foi providenciado o planejamento do trabalho. Na segunda fase o material selecionado foi estudado através de primorosa leitura, com o objetivo de organização das categorias. E, por último, a que trata da interpretação do referencial, onde as respostas encontradas foram categorizadas.

Com base em Bardin (2011), quanto à análise de dados, o procedimento passou por algumas etapas: leitura criteriosa do material coletado através das observações, leitura dos registros de campo e do conteúdo das entrevistas. Para garantir validade ao estudo, a pesquisadora retornou ao ambiente de investigação buscando dirimir as dúvidas surgidas no transcorrer da pesquisa. O procedimento inicial foi a análise do conteúdo das observações, para, posteriormente seguir com a análise das respostas dadas pelas professoras nas entrevistas (perguntas abertas). Com o intuito de elucidar e codificar as categorias das notas de campo e respostas obtidas das professoras e da coordenadora de educação de infância nas entrevistas utilizou-se uma grelha para análise de conteúdo, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 - Grelha de Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	
1. Ludicidade	Ludicidade e desenvolvimento	Ausência da noção de ludicidade como base para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança
	Ludicidade como recurso pedagógico	Ludicidade sempre atrelada à aprendizagem formal (jogo dirigido)
2. Educação de Infância	Conceções de educação de infância	Défice na articulação entre teoria e prática
	Função da professora	Professora como mediadora Professora como facilitadora
3. Prática Pedagógica	Planeamento pedagógico	Ausência de Supervisão Escolar
		Planeamento pedagógico sem referência aos materiais de apoio
4. Brincar	Brincar livre	Obstáculos estruturais ao brincar livre
		Professora como 'obstáculo' ao livre brincar
	Jogos e Brinquedos	Objetivo de aprendizagem
		Visão centrada nos conteúdos curriculares
5. Cotidiano Escolar	Organização da rotina escolar	Preparação para o ensino fundamental
		Espaço físico como condicionante da rotina escolar
	Constrangimentos	Falta de recursos financeiros como condicionante
6. Formação	Formação acadêmica	Deficiência na formação acadêmica
	Vivências Lúdicas e experiência pedagógica	Dificuldade de vivências lúdicas
		Experiência pedagógica Insatisfatória Experiência pedagógica satisfatória
	Referenciais e Diretrizes Curriculares	Profissionais não se Baseiam nos Referenciais e Diretrizes curriculares norteadores da prática pedagógica
7. Coordenação Pedagógica (do Município)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	Preconiza o desenvolvimento integral da criança em instituições de educação de infância.
	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil	Preconiza as áreas de conhecimento a serem trabalhadas na educação de infância. Base para estruturação da proposta de trabalho.
	Referencial de Educação Infantil da Rede Municipal de Cabo Frio	Material orientador da prática pedagógica no Município de Cabo Frio a ser reformulado.

Fonte: a autora a partir de Bardin (2011)

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

A pesquisa é um processo pensante meticulosamente organizado, cuja intenção é possibilitar ou viabilizar elucidações à questão de partida. No momento seguinte, o caminho a seguir trata da escolha das estratégias e técnicas para esquematização da pesquisa. Sendo assim, com o emprego correto da metodologia na pesquisa, fica mais fácil constatar a importância do estudo, garantindo validade e confiabilidade aos resultados encontrados, sem deixar qualquer possibilidade de dúvida quanto à fidedignidade dos dados recolhidos. Foi o que tentou fazer a pesquisadora desde o início desta pesquisa, partindo da questão-problema, para, em seguida, seleção de autores/teóricos para estudo sobre o assunto buscando o maior conhecimento possível, de maneira a possibilitar validade e confiabilidade.

Para conferir confiabilidade e validade à pesquisa, é importante fazer um pré-teste ou teste piloto com qualquer instrumento empregado, na perspectiva de aferir seus princípios. A pesquisadora fez um pré-teste com uma pequena parte da população do “universo”, de maneira a evitar pequenos pormenores e percalços, e verificando a necessidade de melhor estruturar o instrumento empregado, no caso, a entrevista. Segundo Richardson (1999), a validade da pesquisa qualitativa não está associada ao tamanho da amostra, e sim na maneira como a pesquisa é executada.

Validade pode ser definida como qualidade, ou condição de válido, que, por sua vez, como algo que tem valor, vigoroso, segundo dicionários (Ferreira, 2009). Desse modo, para garantir a validade e confiabilidade da pesquisa, a escolha do método é muito importante, já que sua adequação à questão-problema deve possibilitar a maior clareza possível em relação ao objeto de estudo. Assim, a metodologia das pesquisas científicas pode ser abalizada e

elucidada de acordo com a abordagem, objetivo e instrumentos técnicos empregados (Vergara, 2005). Então, fidedignidade seria a possibilidade de se atingir as mesmas respostas, sem considerar quem vai aplicá-lo. Quanto à validade, é importante averiguar todos os dados encontrados e analisar se são imprescindíveis à pesquisa ou não, ou se, porventura, algum dado relevante tenha passado despercebido durante a coleta. E operatividade, que é examinar se a terminologia é compreensível e se o sentido de cada tópico está correto e se é confiável. (Marconi & Lakatos, 2003)

Como metodologia essencial à validação da pesquisa, o pesquisador precisa ter grande preocupação com a primeira etapa da pesquisa. Isso porque, de acordo com André (2005), o desdobramento do estudo de caso passa por três fases: a exploratória, momento que o investigador se aproxima do fenômeno a ser investigado de maneira a elucidar o caso, designar os participantes e determinar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; coleta dos dados ou de definição do estudo e a fase de análise dos dados.

Posteriormente ao passo inicial e definição ou constatação dos critérios a serem empregados na pesquisa, o passo seguinte, a fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados, a pesquisadora empregou diversas fontes e instrumentos. Todo esse processo de descrição tem importante papel na organização do conhecimento, encadeando os subsídios teóricos do estudo com os dados coletados, inclusive com outras pesquisas relacionadas permitindo até mesmo a superação da descrição.

3. **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (Lüdke & André, 1986, p. 45)

A perspectiva epistemológica da análise buscou respostas no que tange a questão mobilizadora deste estudo que consistiu em compreender como as brincadeiras são consideradas no contexto educacional da unidade pesquisada e de que maneira a ludicidade se coloca no saber-fazer de ser professora na prática cotidiana de educação de infância. “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (Gil, 2008, p. 168). A maneira como esses dados serão organizados, vão facilitar posteriormente a interpretação.

Para direcionar o processo de pesquisa, através dos objetivos específicos, buscou-se determinar e compreender o papel do lúdico no desenvolvimento da criança de educação de infância a partir das concepções das professoras e da prática pedagógica.

3.1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Decida-se, senhor escritor, e pelo menos por uma vez seja a flor que perfuma em vez de ser o cronista do aroma. Escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve. (Galeano, 1984, s.a.)

A jornada desta pesquisa iniciou antes de tudo com uma conversa informal com a diretora geral da Unidade, buscando autorização para o estudo empírico. Após autorização, iniciaram-se as visitas ao ambiente com a expectativa de escolha das participantes e aplicação dos instrumentos de recolha. As envolvidas gostaram de fazer parte do estudo empírico. Duas professoras participantes revelaram, ao longo do estudo, comprometimento com a profissão e afeto com as crianças.

Definido o campo e a natureza da instituição de educação de infância – creche/escola - e de posse do roteiro para as observações, iniciaram-se as visitas formais, em períodos distintos e em situações diversas, onde a investigadora, munida de seu “caderninho” de anotações buscou perceber mais atentamente os pormenores surgidos nas primeiras observações, analisando como as atividades lúdicas e o brincar se apresentavam no contexto das crianças, na interação entre elas, professoras e funcionários e como esse brincar se mostrava no espaço físico da Unidade.

Sendo assim, o passo seguinte tratará das observações realizadas na Unidade que, em se tratando do brincar e da ludicidade, revelou mudanças significativas, outras nem tanto, intrigando à investigadora quanto à profissionalidade das professoras participantes.

Como desdobramento do material empírico coletado e análise dos dados, dividiu-se o material em três categorias: Conceção de brincar, Conceção de Educação de Infância, Ludicidade na prática pedagógica.

As categorias supracitadas esclarecem e alicerçam a questão de partida desta pesquisa, que é compreender a relação entre teoria e prática a partir das concepções das professoras de educação de infância considerando a ludicidade.

3.1.1. Observações

Iniciado o período estabelecido para as observações, a apreensão tomava conta da alma da pesquisadora; ansiosa quanto ao que estava por vir, ao que seria desvendado naquele espaço. O primeiro olhar deu conta de que havia mais que apenas professoras e crianças. Os registros permitiram captar as interpretações das professoras concernentes ao brincar das crianças no tocante ao seu papel de mediadora do processo de aquisição de competências por parte das crianças.

Na Unidade o horário de entrada das crianças é 12h30m³⁸. As crianças da creche IV normalmente eram aguardadas pela auxiliar de classe que as levava até as salas de aula. Lá permaneciam sentadas em suas mesas e cadeiras à espera do lanche. Na maioria das vezes pegavam um brinquedo e brincavam sentadas mesmo. Não era permitido que brincassem no tapete antes do lanche. As crianças da pré-escola entravam sozinhas ou algumas vezes seus

³⁸ O horário normal de entrada estabelecido pela Rede Municipal de Cabo Frio – RJ, - 13h.

responsáveis as levavam até a sala de aula. O lanche delas era servido em horários variados por serem muitas turmas (treze no total), e o refeitório da escola não comporta todos ao mesmo tempo. Começava a ser servido por volta das 12h50, 13h. A situação das turmas da pré-escola não era muito diferente, brincavam ou nada faziam até a chegada do lanche. Normalmente, era nos horários da entrada, no parquinho e um tempo antes da saída, à espera do responsável que a criança podia brincar livremente.

Logo nas primeiras visitas, em conversas informais, observou-se professoras mencionando a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança e o brincar como direito. Contudo, ao mesmo tempo que demonstravam compreender a relevância do brincar livre e espontâneo como direito, direcionavam algumas vezes, as atividades lúdicas com a justificativa de que as crianças podiam cair e se machucar. “Elas ainda não sabem brincar sozinhas, não sabem emprestar o brinquedo, brigam. Por isso, brincam sentadas ou eu organizo a brincadeira para não ter confusão” (P1).

Observou-se logo no primeiro dia, que as crianças, nesta turma, vão chegando e procuram logo suas cadeiras (todas são identificadas com os nomes delas). No primeiro dia de observação a professora permitiu que pegassem brinquedos até o horário do lanche (por volta das 13h). A permissão, no entanto, era para brincarem sentados em suas cadeiras. Havia na sala quatro conjuntos de mesas compostas com quatro cadeiras. Algumas crianças pegaram bonecas, bichos de pelúcia e outras, peças de plástico de encaixar, tipo lego.

Professora 1: A professora informou que faria a rodinha após o lanche: “Acho melhor assim porque as crianças chegam atrasadas e gosto que todos participem da rodinha”. Chegada a hora do lanche e ida para o refeitório, a

professora diz: “guardem os brinquedos, vamos lanchar!”. Após retorno, a atividade do dia era a contação da História da Chapeuzinho Vermelho: hoje vou trabalhar a cor vermelha”, disse ela. Algumas crianças dispersavam, demonstrando pouco interesse, queriam brinquedos e a professora não deixava, dizia que não era hora. Fez círculos vermelhos para ser o vestido: “Quero aproveitar para reforçar a figura geométrica círculo”. Em seguida, chamou as crianças para a atividade. Na verdade era um grande papel onde a professora montava a personagem Chapeuzinho. Chamava individualmente e orientava o trabalho que era apenas desenhar braços, pernas e as partes do rosto (desenhar olho, boca, nariz). Essa não parecia ser uma atividade prazerosa para as crianças, muito menos significativa como aprendizagem. Nesse momento, as demais podiam brincar com as peças de encaixe (lego). Terminada a atividade é o momento da higiene das mãos para o jantar, momento de escovação dos dentes e aguardo de seus responsáveis. Em seguida: “Crianças abaixem a cabeça, papai e mamãe já estão chegando”. A professora olha para mim e justifica a atitude alegando que é para elas ficarem calmas.

Professora 2: Nesta turma as crianças também chegam, pegam brinquedos e brincam sentadas até o horário do lanche. Calmamente a professora diz: “guardem os brinquedos, é hora do lanche”. Após o lanche a professora fez uma atividade lúdica direcionada. “zip, zap, zum... é hora de quê crianças?”. As crianças respondem: “de ouvir historinha”. A história de hoje é do Sapo comilão. A história foi o eixo para trabalhar a letra S. “Agora vamos cantar uma musiquinha”, disse ela. As crianças cantaram a cantiga de mãos dadas em círculo:

O Sapo não lava o pé

Não lava porque não quer

ele mora lá na lagoa

Não lava o pé porque não quer,

Mas que chulé!

Após a brincadeira de roda, todas sentaram ao chão para a descoberta de quais nomes (das crianças) começavam com a letra S. Três crianças tinham essa letra inicial no nome e descobriram rapidamente. Às 13h50m saem para o “parquinho”³⁹. Uma funcionária é responsável pelas crianças nesse momento. A ordem dela é para as crianças não saírem desse espaço, não correr para não machucar. Procurei conversar e saber por que razão as crianças não podiam explorar o espaço, não podiam correr. A resposta foi: “a direção não quer porque aqui os pais reclamam de tudo e você viu como o chão é cimentado? Se cair nesse chão grosso eles vão ralar o joelho”.

As atividades lúdicas são dirigidas quase o tempo todo. O brincar livre pouco é permitido às crianças, a não ser sentadas à mesa com peças de montar. Mesmo assim, foi possível observar em sala de aula, a diversão das crianças na cantiga de roda que, mesmo sendo o espaço de sala de aula pequeno, a professora junto das crianças empurrou as mesas e cadeiras e conseguiram o espaço que queriam. Para acalmá-las, buscou uma atividade dinâmica e divertida. A professora soube explorar o espaço com atividades lúdicas. “Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades com o uso de mesas, cadeiras, divisórias, etc”. (Friedmann, 2006, 22)

Professora 3: A professora não espera o lanche (normalmente servido para a turma dela por volta das 13h20m, 13h30m) para o início das atividades.

³⁹ Uma pequena área coberta com poucos brinquedos disponíveis.

Assim que as crianças chegam (12h30m) são logo convidadas a participar da rodinha onde cada uma procura seu nome, diz a letra inicial, escolhe o nome de um amigo e também diz a letra inicial. Ela me olha e diz: “não posso perder tempo, o lanche sempre atrasa. Então, vou adiantando a rodinha e quantos somos”. Trabalha quantidade de meninos e meninas e duas crianças fazem o registro dessa quantidade. Após higienização das mãos e lanche, as crianças retornam para continuidade do trabalho. Em seguida diz: “agora vamos ouvir história crianças!”. As crianças respondem: “vamos”. Ela diz: “zip, zap, zummmm”. E começa a história: “Mel e seus amigos no jardim da vovó. Como recurso da história usou uma boneca representando a Mel. As crianças se encanavam, todas queriam tocá-la. A professora aproveitava para estimular o mundo imaginário envolvendo-as no contexto da história, questionando quem era a Mel, o que ela fazia e como era o jardim da vovó. O momento foi bem interessante. Como reconto, as crianças desenharam mostrando traçados já bem definidos. A professora dava atenção a todos e elogiava os desenhos.

Ainda que o espaço da sala de aula seja pequeno, as atividades lúdicas aconteceram nas três turmas observadas. Uma em especial, no entanto, pouca vezes; a professora se preocupava em controlar as crianças. Ter familiaridade com atividades lúdicas contribui nas relações interpessoais como também no processo socioafetivo, emocional e na metodologia educacional. Vale ressaltar que, nas três turmas observadas, as professoras trabalham três áreas de experiências: Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade. O planejamento semanal era organizado de acordo.

Professora 1: “A atividade de hoje será de matemática”, disse a professora. Por volta das 14h50m, depois das atividades de rotina, com as crianças sentadas em suas cadeiras, a professora coloca peças de encaixar

(lego) em duas mesas e blocos de madeira em outras duas. No canto da sala, em uma mesa há um monte de cadernos de desenho onde a professora desenha o número três. Chama individualmente um por um para fazer o traçado do número. Entrega o pincel à criança, pede para molhar na tinta vermelha e pintar o número. Quando a criança errava a posição, ela segurava em sua mão. Alegava que a criança ainda não tinha firmeza nas mãos, precisava de ajuda. A expressão nos rostos das crianças era de tristeza, desânimo, não de prazer.

Professora 2: Atividade do dia: Contação da história do Gato Xadrez. Com 12 fantoches de gato, cada um de uma cor e as crianças em círculo, a professora contava a história. Havia 17 crianças em sala. Todos queriam segurar um gato e comparar com o do amigo, de cor diferente. O gato xadrez destoava dos demais, chamava mais atenção. Ela perguntava qual era o som que o bichinho fazia e as crianças: “miau, miau, miau....” As crianças contavam o número de gatos (fantoches). Em seguida, de posse do gato, a criança tinha que pegar qualquer objeto da cor correspondente em sala. A professora soube explorar o espaço, contextualizou a história para o reconhecimento de cores e quantidades. Ainda aproveitou para brincadeira de boliche no pátio porque o dia estava nublado, com sol forte não dá. A professora rapidamente organizou os boliches com números de 1 a 9 e a turma em dois grupos. As crianças derrubavam boliches e corriam para pegar objetos correspondendo às quantidades. João⁴⁰ disse empolgado: “Tia⁴¹, vou acertar todos”.

⁴⁰ Os nomes dados às crianças citadas nesta pesquisa são fictícios para resguardar a identidade delas.

⁴¹ As crianças chamam a professora de tia.

Professora 3: O objetivo da professora na aula de hoje era levar às crianças ao reconhecimento do alfabeto de maneira lúdica. Era a atividade do dia. Antes, trabalhou a letra inicial do nome de cada criança. Afastou mesas e cadeiras deixando uma área livre. Escondeu várias letras pelas salas em armários, estantes, embaixo de mesas e cadeiras sem que os alunos vissem. Dividiu a turma em dois grupos. Ganhava o grupo que encontrasse mais letras e as colocasse em ordem linear. Assim que a letra fosse encontrada o aluno tinha que associá-la ao som. Após a brincadeira, num momento de interação e descontração, os grupos juntaram as letras de forma linear. Foi um desafio, porém divertido.

As crianças desta Unidade são bem carentes, inclusive de afeto. O projeto organizado para o mês de outubro propunha melhorar a autoestima das crianças, principalmente por ser o mês delas. Como suporte ganhou ênfase a literatura infantil com três histórias para fundamentar as atividades. São elas: Maria que Ria de Rosinha; Campeão tem dor de dentes de Vani Mehra e Douglas quer um abraço de David Melling.

A pesquisadora quis observar como cada uma das professoras desenvolvia o trabalho com literatura infantil, se era de maneira dinâmica e lúdica. Por isso, organizou as observações de acordo com a organização de cada uma diante das histórias.

Professora 1: “O objetivo de trabalhar a história Douglas quer um abraço é estimular mesmo o abraço, o carinho, o afeto entre as crianças”, disse a professora. Douglas é um urso que um dia acordou e sentiu que precisava de um abraço. E saiu a procura de um abraço perfeito. Antes de começar as crianças corriam pela sala. Apesar de querer controlá-las, a professora não conseguia acalmá-las. Quando conseguiu que todas parassem logo iniciou a contação. Porém, algumas se dispersavam, pegavam brinquedos e a

professora brava ficava. Queria a atenção de todos ao mesmo tempo. Não compreendia que criança nessa faixa etária (três anos) se dispersa com facilidade, não se interessa por tudo que é proposto. Por isso, as salas de aula devem proporcionar vários “cantinhos” e permitir terem liberdade que explorem o que quiserem. Ao final, convidou a todos para um abraço coletivo, depois sugeriu abraço em dupla com escolha do colega. O urso era o personagem principal da história. A professora não soube explorar muito bem. Entregou o desenho de um urso em folha de papel para as crianças pintarem; algumas rabiscavam o desenho e se distraíam com outro brinquedo ou qualquer outra coisa.

Professora 2: Em outra turma observou-se uma outra exploração com essa mesma história. O envolvimento das crianças foi muito maior. A professora levou para sala um grande urso de pelúcia como personagem. Evidentemente, todos queriam pegá-lo, tocá-lo, ficar com ele. São crianças carentes, com poucos brinquedos em casa, segundo informação da própria professora. O momento do abraço foi contagiante. Na turma tem um aluno com necessidades educacionais especiais. Sempre acolhido pelos colegas, todos quiseram abraçá-lo ao mesmo tempo.

A intenção não foi de forma alguma fazer comparação entre as professoras, mas mostrar como a prática pode fazer a diferença, não esquecendo evidentemente a formação.

Professora 2: Para a aula deste dia a professora fez um planejamento para trabalhar a higiene bucal. Trouxe para a sala a literatura infantil Maria que Ria. Fez a boneca de papelão, vestiu com roupas de tecido e colocou no rosto um belo sorriso. Também fez uma enorme boca. São estratégias que instigam ainda mais o gosto pela leitura. Contou a história explorando a importância da higiene bucal para um lindo sorriso. Levou as crianças a se olharem no

espelho e perceberem se os dentes estavam ou não saudáveis. Em seguida deu a cada criança um pedaço de garrafa pet de 600 ml. Na verdade, a parte de baixo que representaria o dente. Juntou as mesas de duas em duas, cobriu com jornal, colocou tinta e pincel nas mesas. De posse do material todos deveriam pintar o dente de acordo com os seus. Se estivessem cariados assim deveriam ser representados. Cortou uma boca enorme de papelão, mostrou às crianças que aquela seria a boca de todos e cada um colaria seu dente assim que secasse. Aproveitou para explorar a cor branca e a quantidade de dentes que as crianças pequenas têm na boca. Veio a hora do jantar. Ao término deste, a maioria pegou escovas e creme dental para aula de escovação correta. Três crianças não possuíam escovas, queriam escovar com os dedos. A professora justificou: “Já solicitei várias vezes aos responsáveis, mas a situação está difícil, os pais estão desempregados. Se eu não conseguir doação vou acabar comprando, fico com pena porque eles também querem escovar”. Não havia nos banheiros espelho para as crianças se observarem escovando os dentes. A professora fazia o que podia. Orientava individualmente. Faltava pouco tempo para a saída das crianças. De maneira criativa, a professora sugeriu às crianças uma cantiga de roda onde as crianças poderiam inserir a Maria (boneca). Assim fez, todos queriam segurar a mão da boneca, necessitando de intervenção da professora.

A barquinha virou
Quem deixou ela virar
Foi por causa da Maria
Que não soube remar
Tirilim pra cá
Tirilim pra lá
A Maria ainda Quer se casar.

Foi possível constatar o quanto as crianças estavam envolvidas na atividade, o quanto estava sendo prazerosa para elas.

Professora 3: Por volta das 15h45min a professora levou para sala de aula uma caixa surpresa com vários livros para manuseio das crianças. Diariamente histórias são contadas na turma, ora dentro do planejamento, ora como diversão. Todos pegam, fazem trocas, outros saem pela sala a “ler” a história. O despertar pela leitura visual. Através das imagens, Maria passeava pela sala “lendo” em voz alta. Em seguida chama os colegas: “ó, vou começar a contar história, vem todo mundo”. Com os colegas sentados, Maria contagiava aos colegas. “Tia, também quero ler”, diziam alguns. A professora então organizava de maneira que cada um pudesse contar histórias. Uma criança chamou atenção. Pedro não se envolveu na atividade coletiva. Em seu canto parecia deslumbrado com o livro em suas mãos. Dizia: “Tia, eu sei ler, quer ver?” Passeava sobre as imagens ilustrativas do livro, se encantava, e no seu mundo imaginário, lia e lia. Percebe-se, portanto, que as crianças são despertadas para a leitura. Como relato, a professora distribuiu folhas, canetinhas, giz de cera nas mesas e pediu que cada um desenhasse a história que “leu” ou a que mais gostou. Aproveitou para incentivar a escrita do nome no papel. Lembrou-as para a escrita do nome no papel. E a professora fazia as intervenções com questionamentos sobre quem eram os personagens, o que faziam, onde moravam. E as crianças respondiam envolvidas na atividade. A professora aproveitou o momento e inseriu as três histórias selecionadas para o projeto permitindo a exploração por parte dos alunos por acreditar que o momento de trabalhar individualmente cada uma seria mais estimulante porque as crianças as reconheceriam. Fazia o papel de professora mediadora. Ao final, iniciou a contação com a história: Campeão tem dor de dentes, explorando a importância da alimentação para dentes fortes e saudáveis. Selecionou legumes como cenoura, inhame, brócolis (a maioria não conhecia), chuchu, batata e couve para a sopa do jantar. Possibilitou às crianças o

contato com todos os ingredientes explorando bem cada um e levou à cozinha para o cozimento. As crianças ansiosas aguardavam o horário do jantar para degustação da sopa. Todos queriam ter dentes fortes. Infelizmente, muitos, no entanto, já tinham dentes cariados.

Durante as observações constatou-se a predominância pela literatura infantil. Diariamente as crianças tinham acesso a contação de histórias.

Com base no levantamento das brincadeiras, jogos e brinquedos demonstrados na prática pedagógica das professoras, será feita uma análise a partir dos aspectos importantes considerando a ludicidade na aprendizagem das crianças na educação de infância.

3.1.2. Análise das Entrevistas

O que pensam as professoras sobre ludicidade.

Duas das três professoras comprovaram satisfação pela escolha profissional através das respostas nas entrevistas e nas observações. Percebeu-se comprometimento com o que fazem através da atenção e afeto às crianças, preocupação com o planejamento e organização do trabalho. Uma delas ainda não sabe se é esse o caminho que deseja trilhar. Certamente ainda vai descobrir. A escolha pela educação de infância foi se definindo pelo encantamento com a etapa, manifestada nas vivências e experiências corriqueiras do cotidiano. São os saberes da experiência. Contudo, a prática pedagógica de ser professor requer algumas atitudes no cotidiano escolar muitas vezes não apreendidas na sua formação docente. São saberes adquiridos ao longo da carreira e da sua própria história de vida.

Conhecimentos estes adquiridos na convivência com outros colegas de trabalho, nas relações com seus alunos, com a escola e com sua própria prática do dia a dia. Esses saberes são entendidos pelos autores (Borges, 1998; Tardif, 2014; Pimenta, 1999), como saberes da experiência. Tardif (2014, p. 48, 49) diz que estes saberes “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Nessa configuração, o professor ao mesmo tempo que é sujeito, é também construtor do saber-fazer. Considerando que cada professora tem uma história de vida, deve ter também uma concepção sobre sua prática com base na ludicidade no desenvolvimento da criança.

O lúdico facilita a compreensão de mundo e o desenvolvimento global de todo ser humano, sendo considerado a partir de suas experiências internas. Na visão de Luckesi (2005, p. 27) a ludicidade é uma atividade onde a pessoa se entrega por inteiro, de corpo e alma, definindo-a assim:

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.

Sobre ludicidade, várias são as concepções já discutidas neste estudo. Contudo, qual é a concepção da professora sobre o lúdico e sua relação com a infância, com a cultura, com suas vivências? É importante que identifiquem suas concepções. As respostas demonstraram entender o lúdico na educação de infância como meio para finalidades pedagógicas.

Educação de infância já diz, você está lidando com criança, e como é meio de criança não tem como lidar formalmente. Tem que ter esse lado lúdico, da brincadeira, de respeito às cantigas, recuperar a vivência da criança com a escola. Trazer na memória as brincadeiras que podem ser passadas adiante.
(P1)

Eu acho importante pelo fato da motivação da criança. É uma forma de a criança aprender brincando e trabalhar também a motivação. (P2)

Eu acho que a ludicidade está ligada a todos os contextos de educação de infância. Ela deve estar presente em todos os momentos, porque é aí que a criança se expressa; brincar livre e espontâneo. Então, tudo que a gente quer observar dessa criança vem através do é lúdico, do que é infantil, que vem da imaginação do que é livre. (P3)

Rau (2011, p. 16) ressalta que o lúdico pode ter finalidade educativa, mas a professora precisa conhecer os aspectos teóricos e práticos que o envolvem, sendo necessária a constante reflexão sobre as necessidades e os interesses dos alunos. Acrescenta que:“(...) é fundamental que o professor estabeleça uma ponte entre sua própria concepção de ludicidade, com base em suas vivências, e o conhecimento construído a partir de um sólido referencial teórico”. (Rau, 2011, p. 41)

Notou-se através da fala da P2, certo distanciamento entre seu discurso e sua prática lúdica em sala de aula. Foi possível observar em muitos momentos durante a observação o quanto propõe atividades lúdicas, como permite e brinca com as crianças sem qualquer finalidade pedagógica. A falta de conhecimento sobre o assunto permite uma visão limitada, restringindo o lúdico apenas como recurso pedagógico. Kishimoto (2011, p. 40) reforça dizendo que: “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. Ainda discorrendo sobre a concepção da prática pedagógica diante do brincar, considerando que todas as informantes entendem o brincar com finalidades educativas, assim responderam:

Eu acho que se você está lidando com educação de Infância não tem como você passar algo, um projeto, algo sem ter brincadeira até porque criança precisa disso para focar a mente dela. Se fosse só o ato de pegar e ensinar como adulto ela não ia ter concentração, não ia poder focar naquilo ali. Ela acaba ficando muito mais dispersa quando não tem a brincadeira. (P1)

A minha prática pedagógica diante do brincar fica fácil de ser exercitada porque quando a criança brinca o professor aproveita o momento da brincadeira para trabalhar vários aspectos na educação da criança. (P2)

A minha prática não vejo desvinculada do brincar em momento nenhum, porque tudo que eles precisam aprender quanto ao conceito de conteúdo como no conceito de comportamento, o que a gente quer estimular vem através das brincadeiras. (P3)

Constatou-se com a falta de conhecimento que a brincadeira não é vista pelas professoras como indispensável à infância, como capacidade de a criança fantasiar e representar a realidade através do brincar. “As atividades lúdicas são a essência da infância”. (Santos, 2011, p. 19)

As professoras acreditam que esta é a fase do brincar e têm preocupação em proporcionar brincadeiras, porém, ficam evidentes os princípios institucionais.

Após toda essa reflexão, um questionamento tornou-se indispensável. Como as professoras, sujeitos desta pesquisa, definem educação de infância?

Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados na educação de infância e com a formação das professoras que atuam nesta etapa. Deliberada pela LDB como primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29), deve ser oferecida em creches e instituições equivalentes para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos (Art. 30, inciso I e II). Apesar de promulgada em 1996 e já passados vinte anos, surpreendentemente apenas uma professora respondeu que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica: “(...) é a primeira etapa, (...) que se for bem trabalhada, a sua vida lá na frente vai ter o reflexo do que foi trabalhado”. (P1)

Ainda que percebam a educação de infância como base, na prática o que se observou foi um pouco diferente: “É importante porque é o início de tudo, é a base”. (P2). As concepções das professoras demonstraram valorizar a ludicidade na educação. Contudo, suas práticas baseavam-se na preocupação com a aquisição dos conteúdos como preparação para o seguimento seguinte, como foi possível averiguar através das entrevistas.

Educação de Infância é a primeira etapa, então acho que se for bem trabalhada a sua vida lá na frente vai ter o reflexo do que foi trabalhado. Então, quanto mais você usa, quanto mais você explora essa fase, mais reflexo vai ter lá frente, seja bom ou ruim. (P1)

A educação de infância no meu ponto de vista, durante esses dez anos que estou dentro desse contexto, é a parte mais importante porque a educação de infância bem desenvolvida é a garantia de quase um sucesso até uma faculdade, (...). (P3)

É importante porque é o início de tudo, é a base. (P2)

Pensar no lúdico na prática de ensino envolve pensar que a professora ao utilizá-lo deve ter conhecimento sobre o assunto. (Antunes, 2004)

Sobre o pensamento de Rau (2011), a professora ao escolher desenvolver um trabalho envolvendo jogos e brincadeiras como recurso pedagógico, deve entender primeiramente que o lúdico está presente no cotidiano infantil. O posicionamento da P2, ainda que não revele aprofundamento teórico no discurso, fica claro seu pensamento sobre o lúdico na prática de ensino, e as observações realizadas em sua turma comprovam: “O lúdico é tudo. Sem o lúdico a educação de infância não iria andar muito. O lúdico é um trabalho que você pode usar para que a criança venha a se desenvolver mais”.

A declaração da P1, por sua vez, denota complexidade de fatores. Intrinsecamente refere-se ao “sistema” como uma proposta de metodologia tradicional que valoriza a aquisição de conteúdos e preparação para etapas posteriores. Contudo, acredita na importância da ludicidade. Santos (2014, p.

23) acredita que “o educador do novo milênio deve promover novos e estimulantes desafios, (...)”.

É o primordial, às vezes a gente acaba se deixando levar pelo sistema que tem que ter aquilo ali, a gente começa a ver que não funciona assim, então pega um pouquinho do que o sistema tenta passar para gente, mas não perdendo essa parte lúdica, porque senão até mesmo fica difícil você trabalhar. (P1)

A P3 demonstra preocupação semelhante. Apesar de uma prática que entende a importância do brincar que deve também ter intenções educativas, evidenciadas nas observações, que deve “agregar algum conhecimento para ela”. O lúdico como recurso metodológico pode promover conhecimentos.

A ferramenta é uma coisa muito importante que a gente tem que está ligando porque o conceito de brincar e de lúdico não é só uma coisa sem objetivo. Esse brincar tem que estar vinculado com alguma experiência positiva, prazerosa para criança, mas também tem que agregar algum conhecimento para ela. (P3)

Entre os relevantes na educação de infância, a P1 considera: “A brincadeira, a questão da consciência corporal, a questão do corpo em si, da higiene e família”. A P2 já considera o cognitivo. “Quando a parte cognitiva da criança é bem trabalhada, ela se desenvolve melhor”. E a P3 considera o todo, entendendo assim:

Vários aspectos são importantes. Eu acho que desde a prática dentro de sala de aula, a gente está percebendo o que a criança precisa conhecer e o que ela tem como bagagem, mas também os aspectos familiares precisam estar vinculados o tempo todo.

Na fala das professoras entrevistadas fica evidenciada a falta de articulação entre a teoria e a prática caracterizando ausência de aprofundamento teórico.

(...) o educador lúdico deve ser um profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, uma pessoa que vivencia, que chora, que ri, que canta e que brinca, dando um caráter de humanização ao trabalho escolar. (Santos, 2014, p. 24)

Quando perguntadas como utilizam os jogos e brinquedos com as crianças, as opiniões discordam umas das outras, mas concordam que o trabalho com as crianças deve envolver aspectos lúdicos.

Reciclados, e até mesmo elaborados por eles porque com a correria do dia a dia a gente não tem tempo de fazer sozinha. Como são muitas crianças a gente acaba pegando um pouco de cada, aí usa de certa forma as crianças porque é pra eles mesmos usarem o material. De certa forma pra eles é brincadeira também. (P1)

A P2 acredita na sua utilização com fins de interação e propósito de observação do desenvolvimento: “Aproveito os jogos para que as crianças possam, a partir daquele momento dos jogos interagir umas com as outras e passar a observar o desenvolvimento do aluno”.

Somente a P3 entendeu que acima de tudo, a utilização dos jogos e brinquedos deve ser um momento de aprendizagem prazerosa para as crianças.

Eu acho que acima de tudo, que esse momento deve ser prazeroso. A criança tem que está ali se divertindo. E a partir do momento que ela está gostando, que é prazeroso vir para a escola, ela sabe que ali vai esperar uma coisa bacana naquele dia, diferente do outro dia, ali você explora tudo que ela precisa. (P3)

Vigotski (2003, p. 121) explica que nem sempre a atividade lúdica dá prazer à criança, “(...) existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante”.

Na investigação sobre o que fazem enquanto brincam as crianças, as professoras relatam que aproveitam o momento para observar e analisar melhor as crianças.

Observação. Tem hora que a gente brinca junto, mas tem hora que você pára para observar até mesmo para ver o que eles estão fazendo, como é o

pensamento deles, até mesmo algumas crianças que nessa hora que apresentam realmente como elas são. (P1)
De mediadora, sempre de mediadora. (P2)

O pensamento da P2 vai ao encontro ao de Kishimoto por acreditar que:

O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento. (2011, p. 109)

Eu acho que o olhar precisa ser muito peculiar. O momento da brincadeira é o momento que a gente percebe o que que a criança está trazendo, o que ela tá agregando para a sala de aula, o que ela vai precisar de você a partir desse momento. Um exemplo, se ela tá brincando, o que ela está expressando, ela é muito individualista, ela tem medo de que pegue dela, ela é insegura ou ela divide demais, observar se ela só diz não quando deve dizer sim, a dizer sim quando diz não, se é agressiva, enfim, é um momento muito precioso. (P3)

Na análise das respostas das professoras quanto a organização da rotina com base em atividades lúdicas, foi interessante observar que todas demonstram preocupação com a organização dessa rotina pensando em atender às especificidades das crianças.

A rotina depende muito da turma. Se você vê que a turma está reagindo bem àquela rotina de chegar, lanche, cantar musiquinha, sentar, fazer chamadinha, continua. Se você vê que ela já está perdendo a essência, tem que arranjar outra forma, uma chamadinha diferente, tirar de sala, depende muito do dia. (P1)

Começo revendo as dificuldades das crianças e também aproveitando o tempo, dentro do que a escola propõe. Procuo aproveitar o tempo e a rotina da turma. (P2)

Faço o planejamento da rotina de aula seguindo o que a escola propõe em termos de trabalho pedagógico, entretanto, se no meio do caminho o aluno aparece com alguma novidade interessante, logo a aula se volta para esse momento que acaba sempre sendo proveitoso, porque o assunto surgiu do aluno. (P3)

Todo trabalho pedagógico requer um planejamento, uma rotina, por isso é tão importante que as professoras baseiem suas práticas em conhecimentos

que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. E a organização da rotina propiciar como objetivos, experiências e atividades lúdicas, de responder às expectativas da liberdade, do prazer e do brincar.

Chama atenção nenhuma delas mencionar os documentos oficiais orientadores da prática pedagógica com crianças pequenas, elaborados pelo MEC como suporte para o planejamento de organização do trabalho, como o RCNEI e as DCNEI.

A professora P3 demonstrou ser mais criativa. Sempre atenta, expressa em suas respostas preocupação com a aprendizagem de seus alunos com foco nas atividades lúdicas.

Por fim, ao versarem sobre a participação em cursos de formação como aperfeiçoamento da prática, todas entendem sua relevância, pois a melhoria da prática se dá com a formação contínua na profissionalidade de ser professor. Pimenta acrescenta:

(...) espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (2011, p. 47)

Sim. Alguns cursos são dados pela prefeitura municipal e até mesmo como eu sou formada também já estou procurando movimentação, até mesmo para não estagnar e não ficar com aquela coisa de não saber para onde ir. (P1)

A P2 declarou seu desejo de continuar sua formação, aprofundando seus estudos na área de atuação.

Ano passado participei bastante, a prefeitura proporcionou. Até inclusive estou pensando na minha pós-graduação em cima da educação infantil. (P2)

A P3 reconhece a relevância de se aperfeiçoar sempre, da formação continuada. Ressalta que busca constantemente cursos de atualização de

maneira a não se distanciar das questões norteadoras propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil, embora nenhuma delas tenham citado o documento como base de pesquisa e orientação.

Sim, sempre. Eu estou buscando os cursos que vão agregar a partir de música, a partir de construção de jogos de construção com eles porque é muito importante não só trazer, mas construir com eles, fazer a partir da reciclagem, a partir da arte. (P3)

É associando teoria e prática que se pode refletir sobre os desafios educacionais e buscar alternativas positivas.

Neste sentido, a formação do educador, a nosso ver, ganharia em qualidade se, em sua sustentação, estivessem presentes os três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e como inovação a formação lúdica. (Santos, 2011, p. 14)

E, para finalizar, análise da entrevista da coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação identificada com a sigla C1. A entrevistada iniciou sua carreira como professora de educação de infância, e com o prosseguimento de seus estudos, de sua formação, tornou-se supervisora escolar, para posteriormente ocupar o cargo de Coordenação de Educação Infantil da Rede Municipal de Cabo Frio, totalizando uns trinta anos de experiência.

Após esses levantamentos, iniciou-se com a pergunta sobre suas concepções no que tange a esta etapa da Educação Básica, logo se referindo à LDB, reforçando a importância do desenvolvimento integral e autonomia da criança, assim respondendo:

De acordo com a LDB mesmo que fala, é a preocupação, é o desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento global, cognitivo, afetivo, social e o que a gente percebe hoje é que a maior preocupação da educação infantil, e objetivos e as concepções que a gente tem mais preocupação é a autonomia das crianças porque a partir da autonomia ela vai desenvolver várias outras coisas, ela vai conseguir lidar com o outro, ela vai conseguir direcionar todo um trabalho em relação à psicomotricidade dela também, e a gente percebe que as crianças às vezes vêm com algumas deficiências de casa. Às vezes ele

tem maturidade para um lado, mas não tem o desenvolvimento até afetivo, social pela falta dos pais e a educação infantil vai favorecer muitas áreas, porque ela vai desenvolver valores, o dividir, o compartilhar. Ela não se preocupa só com o cognitivo, se preocupa também com o desenvolvimento social dessa criança e o afetivo também. A gente lida hoje com muitas crianças que chegam à escola sem autonomia porque o pai, a mãe sempre dá tudo muito pronto, tudo muito na mão e quando ela vai para a escola a gente percebe assim perfeitamente esse desenvolvimento, ela chega às vezes com fralda, chupetinha, e a gente tem aquele trabalho de desfraldar, tirar chupeta, mamadeira, e até utilizar os objetos, as coisas dela com autonomia, isso às vezes até em pouco tempo, no primeiro semestre você vê um avanço enorme delas e isso a gente fica muito feliz porque a gente quer que ela se desenvolva, a gente tem um trabalho todo com ela para a questão do cognitivo, dela conhecer os conceitos, as habilidades, mas a nossa preocupação é que ela caminhe sozinha também, que é a autonomia, a gente busca essa autonomia das crianças, então a nossa preocupação é que ela se desenvolva e se desenvolva bem.

Perguntou-se também a respeito de seu trabalho a frente da Coordenação, de como esse trabalho se efetiva. Vale ressaltar que apesar de ter registrado neste estudo o período de recolha dos instrumentos da pesquisa empírica nos meses de agosto a novembro, esta entrevista ocorreu em quinze de março de 2017, em decorrência de vários fatores ocorridos, dentre eles greve de um grupo de profissionais.

Atualmente a gente vive assim, um tempo de colocar as coisas em ordem, a gente vive um momento de trabalhar fechando o ano de 2016, que a gente teve um diferente, um atípico, com várias dificuldades, então a gente está no ano civil de 2017, mas fechando ainda 2016. A princípio a gente precisa fechar todo esse trabalho e nosso trabalho enquanto coordenador e hoje como gerente de educação infantil é estar organizando a rede, depois a gente vai estar fazendo propostas e materiais de apoio pedagógico, a gente visita as escolas, a gente faz um trabalho com os supervisores através das reuniões, de visitas, de material de suporte sobre o trabalho que ele vai desenvolver na escola. Nós resolvemos problemas que às vezes acontecem dentro das escolas. Hoje, por exemplo, eu visitei uma escola que não tinha supervisor e a direção da escola estava meio que fazendo o trabalho do supervisor, de coordenação pedagógica e aí, nós vamos lá, fazemos a intervenção, conversamos, entramos em sala, vemos material, damos um apoio para esse professor que às vezes fica sem orientação, o que esse professor está fazendo. Então assim, a secretaria hoje se coloca à disposição das escolas para que ela possa estar

desenvolvendo um bom trabalho com as crianças, mesmo às vezes você tem um supervisor, mas ele às vezes é inexperiente, ele precisa de uma ajuda para caminhar, como que a rede funciona, então nós fazemos isso, trabalhamos dando um suporte para o supervisor que está nas escolas.

E sobre a proposta pedagógica para a educação de infância:

A questão hoje, o Brasil passa por várias situações, a gente tem uma BNCC que é uma Base Nacional Comum que está aí no forno, querendo sair, que é uma proposta nova para todo o ensino, não só para educação infantil, mas para a Educação Básica, para o Ensino Médio, há toda uma reforma. Nós desejamos esse ano uma mudança e até atualizar a proposta da rede. O Referencial de educação infantil nosso foi construído em 2008, então ele já tem um tempo, a gente precisa estar revendo, porque têm novas diretrizes, têm novos ensinamentos, têm coisas que a gente precisa estar revendo. Nós queremos esse ano tá fazendo isso. Em relação até o perfil do Pré II porque na semana passada nós participamos de um Fórum Permanente que acontece todo mês no Rio sobre educação infantil, e uma das propostas foi essa questão da obrigatoriedade das crianças da educação infantil a partir dos 4 anos, e aí surgiu a preocupação: como trabalhar com essas crianças, como que elas estão chegando no 1º ano e aí foi construído um material muito rico em cima dessa obrigatoriedade que a gente precisa trabalhar. Então, o que que a gente pensa hoje: tá revendo todo o perfil do Pré II, o que que essas crianças, como que elas vão estar chegando no 1º ano, de uma forma mais positiva, não que a gente já não tenha trabalhado, a rede não tenha trabalhado, mas a gente precisa aperfeiçoar e melhorar isso porque a cada ano elas estão se desenvolvendo mais e as necessidades vão surgindo. Então a gente quer mudar porque a gente quer trabalhar em cima de habilidades e competências e não só em cima de conteúdos, então, os projetos, como estão sendo organizados os projetos nas escolas, é de uma semana, é instantâneo, cada dia aparece uma coisa, é de acordo com uma data comemorativa porque de acordo com nossa cultura, uma coisa que a gente vê muito hoje na educação infantil é se trabalhar só em cima de data comemorativa e isso não uma coisa que tem que ser prioridade, tem professor que só trabalha em cima de datas comemorativas e a gente não precisa necessariamente trabalhar coisas só com aquelas datas, a gente precisa abrir um leque. Eu já tive professora, por exemplo, que me cobrou: “ué, a gente não vai trabalhar o dia da mulher?” As crianças não tem noção. Então, eu posso desenvolver outras coisas, habilidades, então eu que hoje as crianças precisam desenvolver muito mais a questão do corpo, do movimento, muito a psicomotricidade, o brincar porque existe uma cobrança muito grande de papel, de EVA, de disso, daquilo. Eu tenho assim, muito me tem levado a pensar sobre que trabalho é esse que tá sendo mostrado, trabalhado com as crianças, às vezes você vai à uma exposição e você olha lá 80% é feito pelo professor, ou quando não é mais. E aí

quando você bota o trabalho da criança, ah, mas isso tá feio, tira, guarda, joga fora, não expõe e a gente tem que valorizar aquilo que a criança faz, mesmo que esteja com defeito, com erro, deixa ele escolher o material, deixa ele escolher o que que ele vai fazer, e o que a gente faz, dá prontinho para ele copiar porque o objetivo da educação infantil é desenvolver autonomia.

Sobre o Referencial curricular elaborado em 2008, de acordo com a proposta do MEC - RCNEI (1998), segundo a entrevistada, é um documento de cunho orientador da prática pedagógica, onde os supervisores e professoras tomavam conhecimento dos eixos temáticos: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Mesmo que o referencial citado pela coordenadora esteja ultrapassado, em função de mudanças ocorridas a partir desse período, há outros caminhos a basear a prática educativa, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010) onde determinam 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:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- 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;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. (2010, p. 25)

O RCNEI (1998) foi amplamente divulgado, possibilitando a muitos municípios usá-lo na formação de seus professores ou servindo de base para

os municípios elaborarem seus próprios referenciais, como é o caso supracitado. Porém, é o que:

(...) não ocorre, ainda, com o documento mais recente de 2009⁴²: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI. A falta da formação continuada com uso do novo documento curricular impede a compreensão, por exemplo, de que a brincadeira e as interações relacionam-se com pessoas e conteúdos culturais, com o conhecimento de si e do outro, além de proporcionar leitura do mundo, com uso das múltiplas linguagens, prevalecendo a tradição do brincar pobre, fragmentado, espontaneísta, sem ampliação do repertório cultural”. (Kishimoto, s.a., p. 3)

A entrevistada refere-se também a Base Nacional Comum Curricular que é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. O que se deseja é a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Por trás da construção da Base Nacional Comum de Educação Infantil – BNCCEI⁴³, há ainda muita polêmica quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, de acordo com Kishimoto (s.a., p. 11), que:

Se a experiência propicia aprendizagem, os direitos de aprendizagem definidos pela BNCEI, como “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar, conhecer-se”, entre outros, indicam a direção dessa educação, que são finalidades educativas, ou também objetivos amplos de aprendizagem, que não limitam ações e interesses das crianças. Considerando a criança como ativa, criativa e com saberes, é desejável a incorporação de objetivos de aprendizagem relacionados às experiências desafiadoras e criativas, uma vez que a criança recria a cultura em seu processo de comunicação com pares. Nem toda comunicação é criativa, ela pode ser repetitiva.

⁴² Refere-se ao Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Ministério da Educação - MEC

⁴³ Entre 2015 e 2016 o Ministério da Educação propôs uma consulta pública buscando ouvir o que pensam as pessoas sobre conteúdos, competências e habilidades necessários para cada ano de escolaridade na Educação Básica para reformulação da Base Nacional Comum dos currículos.

Por fim, entende-se que mudar faz-se necessário para atender, sempre, às especificidades infantis e os desafios na educação de infância, ainda muitos. As professoras relataram preocupação com aprendizagem das crianças, contudo, uns dos desafios é a formação, considerada essencial para a descoberta de um novo “olhar” sobre esta etapa da educação básica.

3.1.2.1 **Conceção de Brincar**

Nesta categoria, evidenciam neste estudo empírico as concepções das professoras acerca da importância da ludicidade no cotidiano da educação de infância. Estas, contudo, entendem ludicidade como jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, direcionadas na maioria das vezes. O brincar ficava restrito ao espaço de sala de aula e as brincadeiras eram sempre direcionadas pelas professoras, impossibilitando assim, que as crianças tivessem mais liberdade de escolha. Só brincavam, e sempre com os mesmos brinquedos, à espera do lanche ou do responsável antes da saída.

Brinquedos e brincadeiras fazem, naturalmente, parte da vida do ser humano. Para Brougère (1998), a criança faz parte de um contexto social desde seu nascimento e tem, portanto, contato com brinquedos e brincadeiras vivenciadas no seu meio. Desse modo, o brincar nas instituições educacionais deve aproveitar as brincadeiras já conhecidas das crianças fora da escola e trazer para dentro da escola. Com certeza, será muito mais fácil conduzir essas brincadeiras na escola, carregadas da realidade delas.

Desse modo, a pesquisa empírica permitiu também observar momentos interessantes. Com exceção dos momentos do brincar livre, aconteciam também momentos de brincadeiras em sala de aula com mediação das

professoras. Duas das três investigadas se permitiam brincar junto das crianças. Exemplo de uma brincadeira foi o mestre mandou, conhecida pela maioria das crianças, onde a professora ensinava e iniciava a brincadeira sendo o mestre para, em seguida, designar uma criança com função de ser o mestre e dar continuidade à brincadeira permitindo que todas se envolvessem, se divertissem na interação da brincadeira. Mesmo não tendo sido organizada na rotina planejada daquele dia, segundo a professora2: “sobrou tempo, vou aproveitar para brincar com as crianças”, houve interação, socialização, prazer. Através da mediação a professora conseguiu despertar e motivar as crianças, e elas participaram porque quiseram, não houve imposição da professora, e as crianças queriam mais brincadeiras, dando a entender que nem sempre as professoras ensinavam brincadeiras. As atividades anteriores também foram propostas e realizadas pelas crianças. Essa mediação oportunizava às crianças se envolverem e participarem de atividades dirigidas, pensadas e organizadas com a intenção de aquisição de competências e habilidades. Mas também, de se expressarem de maneira lúdica. Segundo as DCNEI (2010, p. 08):

Também as 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.

Ao propor a brincadeira, percebeu-se um momento bastante prazeroso para as crianças, porém durante todo o período de observação poucos foram os momentos como este exemplo aqui citado, o espaço não favorecia. A criança sente prazer tanto com o brincar livre, como com as brincadeiras

direcionadas. Por isso, proporcionar brinquedos e brincadeiras também em sala de aula é muito importante, como orienta o RCNEI:

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc, auxilia o desenvolvimento da autonomia. (1998, p. 62)

Ao pensar na disposição dos móveis na sala de aula, a criança deveria ser a protagonista desse espaço. Isso porque, a criança pela sua natureza se movimenta bastante, gosta de explorar objetos e o próprio ambiente. Por essa razão, a disposição do mobiliário deveria ser repensada. Diante das brincadeiras, a mediação da professora faz toda a diferença. A professora, ao empurrar as mesas e cadeiras na intenção de ampliar o espaço para as brincadeiras, demonstrou valorizar as brincadeiras, embora a pesquisadora tenha percebido pouca valorização ao brincar das crianças, acontecendo, normalmente, antes do lanche, e refeições ou até mesmo após o término das atividades: “quem terminou de fazer atividade pode brincar”.

O ambiente coletivo pode configurar várias nuances do brincar, ressignificando a cultura lúdica com novos jogos e brincadeiras. Assim, pode-se concluir que as professoras demonstraram interesse em possibilitar brincadeiras, mas a falta de conhecimento, poucos recursos disponíveis e falta de apoio por parte da equipe gestora e propriamente do sistema, inviabilizam um pouco a concretude de seus objetivos. Kishimoto (2010, p. 1) garante que “(...) a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.”

Sob essa premissa, com a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras a escola pode provocar e impulsionar o mundo imaginário fortalecendo a

criatividade das crianças. A diversidade de atividades lúdicas estimula tanto brincadeiras livres como direcionadas.

3.1.2.2 **Cotidiano Escolar: Espaço de Vivências Lúdicas?**

Nesta subcategoria, procurou-se verificar o que acontecia no cotidiano escolar, se era ou não um espaço de vivências lúdicas. Se as brincadeiras ficavam restritas ao espaço de sala de aula, onde mais podiam brincar as crianças?

As crianças tinham uma rotina preestabelecida, conforme já descritas acima, com horário para o lanche, refeição e parquinho. Normalmente, saiam da sala de aula nesses momentos. Notadamente, no cotidiano escolar a criança tem vontade de brincar como necessidade de interação e socialização com seus pares.

Ao organizar os espaços nas instituições de educação de infância, deve-se primeiramente pensar nas crianças. A criança precisa se sentir bem na escola, precisa ter liberdade e prazer. Em sala de aula os espaços podem ser organizados assim:

Estes espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão podemos definir espaços com tapetes, panos, plásticos coloridos. Nas laterais com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados em cordas, cortinas de bambu e outros. No teto podemos colocar móveis, placas informativa, toldos com lençóis e outros. (Clady & Kaercher, 2001, p. 76)

“(...) as instituições já reconhecem o valor do brincar. Sabem que brincando a criança pode pensar, criar, simbolizar e aprender” (Santos, 2011, p. 14). Deixar uma área livre na sala de aula faz toda diferença. Uma área onde as crianças possam mexer, possam ter liberdade para a exploração, criar e transformar objetos reais em fantasias como montar casinhas, por

exemplo. Além de liberdade, o tempo também é relevante, nada de apressar a brincadeira que, deve ter início, meio e fim.

Seguindo o RCNEI (1988), brincar é uma atividade indispensável ao ambiente escolar de educação de infância. Brincadeiras permitem às crianças oportunidades de experiências novas e ricas de descobertas, de desenvolvimento da autonomia, cognição, linguagem e muitos outros aspectos. (RCNEI, 1998, v. 2, p. 22). Brincar é uma conexão entre a realidade e a fantasia promovendo todo um desencadeamento psicológico. As atividades lúdicas são, portanto, importantes para a aprendizagem, para processos cognitivos. “Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos”. Machado (2003, p.37)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 14) estabelece que “(...) as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições”. Segundo Friedmann (2006, p. 22): “Na escola, é possível planejar os espaços de brincar”. Os espaços escolares podem ser transformados em espaços de atividades lúdicas desenvolvidas a partir de mesas, cadeiras, armários, enfim, mobiliários. E para que isso ocorra é muito importante a ação da professora.

A criança tem direito de viver experiências prazerosas na escola como citado acima. Para tanto, o espaço escolar deve proporcionar brincadeiras, vivências lúdicas entre as crianças e entre as professoras e crianças. Horn (2004, p. 19) concebe ser “[...] fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores”. Uma prática mediadora exige da professora um saber-fazer baseado em saberes interiorizados do brincar. Somente assim, a professora poderá possibilitar e valorizar a ludicidade e vivências com

crianças. Através das observações foi possível constatar que o trabalho lúdico cumpria sempre uma função de aprendizagem, tinha sempre um objetivo a ser alcançado pela criança.

A rotina do cotidiano deve ser dinâmica, com atividades contextualizadas onde os jogos, os brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas possam fazer parte dessa rotina.

Por intermédio dos jogos e brincadeiras, com regras ou sem, as crianças são mais instigadas a usar a inteligência, “pois todos querem jogar bem” (Kishimoto, 2011, p. 107). Ficam mais dispostas a enfrentar os desafios, vencer os obstáculos, sejam cognitivos ou emocionais. Esse processo de motivação deixa a mente mais motivada. Para Kishimoto (2011, p. 189): “O jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica, na brincadeira”.

Observou-se também um trabalho privilegiando a literatura infantil no planejamento das aulas com muita contação de histórias. E estas retratam os sentimentos vivenciados pelas crianças como medo, dor, curiosidade, afeto. Despertam também para muitos outros aspectos. “É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras (...)” (Abramovich, 1997, p. 17). Segundo Abramovich (1997, p. 23) a criança passa a ter um melhor entendimento de sua compreensão de mundo quando ouve histórias, pois “[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”. Kishimoto (2010, p. 07) reforça: “Ao agregar a natureza lúdica no recontar histórias, a livre expressão de experiências, vivências e formas de ver o mundo penetra nas narrativas infantis”.

Vale ressaltar que havia um desejo por parte das professoras em proporcionar brincadeiras na área externa da escola. Porém, a falta de estrutura, também já mencionada, impedia a efetivação desse desejo. Então, o que lhes restava fazer quase todo o tempo era o desenvolvimento de

atividades dentro de sala de aula. E, por vezes, tentavam explorar esse espaço – já pequeno -, deixando num canto a mobília.

3.1.3. **Conceção de Educação de Infância**

Nesta categoria procurou-se responder a este estudo entendendo que a professora que atua com a educação de infância deve conhecer as crianças, suas particularidades e direitos, e sua própria maneira de trabalhar, com base em que metodologia, em que conceção? Entender o que a legislação propõe para o desenvolvimento dessa criança também é importante. As atividades lúdicas são portadoras de possibilidades que ajudam as crianças a internalizarem conhecimentos curriculares através do brincar.

As DCNEI (2010) demonstram preocupação com as propostas pedagógicas para as instituições educacionais para essa etapa, considerando relevantes a integração dos aspetos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e linguísticos, entendendo a criança como sujeito integral.

A despeito da compreensão de criança como ser integral, percebeu-se algumas vezes, atividades fragmentadas e até mesmo descontextualizadas na prática da P1. Em determinado momento tinha objetivo de trabalhar a coordenação motora, em outro o brincar era direcionado, em outro não era direcionado, enfim, são momentos fragmentados. Dessa maneira, esse fracionamento não contribui em nada para o desenvolvimento integral da criança, nem tampouco para a construção de sua personalidade, levando em consideração que qualquer sujeito precisa “construir sua própria personalidade e inteligência”. Esse processo de desenvolvimento é construído

com base na interação da criança com o meio físico e social. (Friedmann, 2006, p. 52)

Entendendo que cada criança tem seus próprios conhecimentos, oriundos de experiências e vivências nas convivências familiares distintas, etnias, classes sociais, gênero e necessidades especiais, há de considerar variadas maneiras de pensar a educação que atenda essa diversidade de circunstâncias e as diferenças.

No método tradicional o currículo é único e as crianças são vistas como no mesmo nível de capacidade de aprendizagem, como iguais, com estrutura de salas de aula padronizada e enrijecida, mantendo a mesma organização das mesas e cadeiras, e sempre os mesmos recursos. Já na educação baseada na experiência, o ambiente há de ser outro, precisa ser “vivo”, estimulante, com materiais diversos possibilitando à criança a exploração do local como local de aprendizagem. (Kishimoto, s.a., p. 9)

Para Vigotski (2003) a aprendizagem começa antes mesmo de a criança ir para a escola. Mas trata-se de um aprendizado não sistematizado, sendo sistematizado quando estiver se desenvolvendo em uma instituição educacional. A atividade que a criança consegue resolver sozinha, sem ajuda de um mediador, define-se como nível de desenvolvimento real. Por sua vez, quando necessita da ajuda de alguém mais capaz porque não consegue resolver sozinha, trata-se do nível de desenvolvimento proximal ou potencial. Por essa razão, a mediação da professora é considerada indispensável. Conforme Vigotski, o ensino só tem valor quando dá à criança a oportunidade de aprender o que não aprenderia sozinha. É nessa configuração que a mediação do adulto é importante no processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança. Para tal, encontrar o nível de desenvolvimento é

essencial para explicar a zona de desenvolvimento proximal. São, portanto, dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível de desenvolvimento pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando terminamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (Vigotski, 2003, p. 111)

Refletindo ainda sobre a teoria de Vigotski constata-se uma enorme importância também, além do desenvolvimento proximal, ao processo de imitação e faz de conta para o aprendizado.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. (...) Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (2003, p. 135)

Desse modo, o lúdico deve permear a prática escolar, fluindo e manifestando-se na criatividade. Portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores tenham convicção e levem a sério a importância do brincar, pois a criança em idade pré-escolar começa a experimentar necessidades, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados por meio do brinquedo, como um mundo imaginário, no qual a criança cria e imagina, e ao imaginar ela brinca, pois o brinquedo proporciona a mediação entre o real e o imaginário (Vigotski, 2003). O brincar se destaca na imaginação da criança pela concentração dos significados. O brincar tem um contexto cultural de infância, que põe a “brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”. (Kishimoto, 2010, p. 01)

3.1.4. Ludicidade na Prática Pedagógica

Nesta categoria, buscou-se com a realização das observações e entrevistas compreender o papel do lúdico no desenvolvimento da criança a partir das concepções das professoras. Embora no discurso todas reconheçam sua importância, na visão predominante da pesquisadora destacou-se uma educação de cunho preparatório, onde os jogos, as brincadeiras e as atividades lúdicas vinham quase sempre carregadas de um objetivo educacional, com uma visão de criança um tanto quanto distorcida, vista como aluno e não como sujeito do espaço institucional. Conforme já explicitado nesta pesquisa, a ludicidade é entendida pelas ações do brincar que contemplam o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Portanto, pode e deve ser levada a sério na prática pedagógica e a “formação lúdica favorece essa prática”. (Rau, 2011, p. 35)

A ludicidade na educação espera da professora uma atuação pedagógica lúdica, o que supõe um envolvimento com o referencial teórico da área, dentre outros aspectos que considere os interesses e necessidades da criança com foco no brincar, observando-a em sua totalidade. "Ensinar através do lúdico é ver como o brincar na escola pode ser diferenciado dependendo dos contextos e situações; é buscar novas formas de trabalhar as informações; é ter novos paradigmas para a educação (...)". (Santos, 2014, p. 7)

A atuação da professora junto às crianças no cotidiano escolar exerce um papel de extrema relevância, além de ser um momento valioso para reflexão de como essas atividades lúdicas são inseridas nesse contexto: como passatempo ou como local de experiências lúdicas?

Sob esse paradigma, é muito importante que a professora dessa área de atuação compreenda a sua própria concepção sobre ludicidade e sua conexão

com o desenvolvimento da criança, com a cultura e com a educação. Essa questão não ficou muito clara para as professoras nas entrevistas, pareceram confusas ao definir ludicidade. Essa reflexão poderá indicar possibilidades quanto às novas premissas educativas.

Para que isso ocorra verdadeiramente, é preciso que a ludicidade, em suas funções lúdica e educativa, seja repensada constantemente pelo educador, observando as necessidades e os interesses de seu grupo de educandos, a reflexão sobre o que faz, por que o faz e a relação com os diferentes instrumentos pedagógicos e as várias linguagens utilizadas. (Rau, 2011, p. 16)

Sob a perspectiva de procedimento pedagógico, a ludicidade encontra justificativa por ponderar que o “educador que pesquisar, conhecer e vivenciar as diversas abordagens da ludicidade na educação considera que o conhecimento pode ser construído com base no universo infantil(...)” (Rau, 2011, p. 14).

Bomtempo (1999), corrobora com a autora por pontuar que se as professoras entenderem que as crianças aprendem brincando, poderão interferir, criar e recriar ações educativas em prol da aprendizagem. Uma prática pedagógica significativa na educação de infância deve considerar primeiramente o direito de brincar no cotidiano escolar. Moyles (2002, p. 32) alega que dentre as classificações do comportamento do brincar, este pode ser visto como processo ou modo. A distinção está no fato de como os adultos e as crianças enxergam determinados objetos e eventos, como é a interação e o que pressupõe se estão ou não se comportando de maneira lúdica. Nesse paradigma, o brincar livre pode compreender os dois - processo e modo, enquanto o dirigido refere-se precipuamente ao processo. No entanto, é no brincar envolvendo processo e modo que as professoras devem direcionar a aprendizagem das crianças.

Em contrapartida, se esse brincar for pobre e repetitivo, deixa de ser significativo tornando dificultoso o avanço das aprendizagens conceituais quando a criança ingressar no ensino fundamental. Isso porque a criança continua no mundo imaginário se o brincar não for estimulado. O brincar precisa ser considerado crucial e atividade principal na expectativa de a criança enfrentar sem grandes barreiras uma nova realidade que é o ensino fundamental. Contudo, os recursos são indispensáveis, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras são transformados em ricas experiências de aprendizagens.

A ausência dessas condições no país reproduz o brincar espontaneísta, repetitivo, sem complexidade e que impede o avanço no aprendizado. Falta uma clara política pública municipal voltada não apenas à formação continuada de professores nessa direção como de inserção de estruturas de tempos, espaços e materiais que contribuam para criar esse novo ambiente educativo, rico e complexo que possibilitaria a continuidade da experiência. (Kishimoto, s.a., p. 20)

Mesmo sem a riqueza de recursos e ausência de área externa, as professoras em suas entrevistas e práticas, demonstraram preocupação com a aprendizagem futura das crianças, ou seja, o ingresso no ensino fundamental. Através das atividades lúdicas buscam a qualidade na prática de ensino através do brincar e que as crianças tenham uma transição tranquila para o seguimento seguinte.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI, 2010, p. 30)

O que se espera das instituições e professoras atuantes de educação de infância é a busca constante por aprofundamento teórico como objetivo de

transformação desses espaços. Desse modo, a formação continuada no contexto educacional pode se reverter em local de estudo, em construção do saber-fazer "[...] de partilha de pontos de vista e de projetos, de espaço para a resolução de problemas, oferecendo condições para a superação de práticas reprodutivistas e tendo a reflexão permanente como base [...]". A prática não se constrói sozinha, na profissionalidade de ser professor a teoria necessita caminhar junto (Gomes, 2009, p. 187). Com base nesse pensamento, tanto as observações quanto as entrevistas mostraram a intenção das professoras em manter-se atualizadas, mas em 2016 não receberam cursos de formação continuada oferecidos até então pela Secretaria de Educação. Informalmente, a pesquisadora ouviu por parte delas que esses cursos foram oferecidos até 2015, e, muitas vezes não conseguiam participar dos cursos dentro da área de atuação, e acabavam participando de outros apenas por conta de uma exigência de cumprimento de carga horária mensal de formação a ser cumprida. Como diz Pimenta,

(...) espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (2011, p. 47)

Nesse sentido, atualizar e antecipar a revisão do Referencial da Educação Infantil da Rede Municipal de Cabo Frio (2008) pode ser um enorme aliado na formação continuada das professoras, conseqüentemente na prática pedagógica com foco na ludicidade, já que é um norteador do planejamento pedagógico e da organização das atividades docentes desenvolvidas nas escolas da rede municipal de ensino que oferecem educação de infância.

A preparação para a ação efetiva de ser professor que não se esgota em si mesma. É um processo contínuo que possibilita a transformação e (re) construção de novos conceitos, novos paradigmas sobre educação com perspectivas de mudança de mundo. A tarefa prática de ser professor tem como apropriação fundamental a conscientização “sobre a própria prática” (Pimenta, 1999, p. 11). Muitos outros aspectos envolvem esse sujeito professor. Suas vivências pessoais e culturais, a valorização profissional, enfim, questões demasiadamente relevantes na concretização qualitativa dos saberes-fazer nos espaços educacionais. Precisam, então, compreender “como estabelecer os vínculos entre conhecimentos, formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, na sociedade de hoje” (Pimenta, 1999, p. 8). Partindo dessas ponderações, entende-se o professor como alguém que, na junção dos vínculos supracitados, adquire o amadurecimento, em sentido produtivo e construtivo. Vale destacar o quão relevante é o princípio da pesquisa na prática educativa de ser professor, de maneira a desenvolver competências e habilidades no ato de ensinar e aprender. “Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador”. (Demo, 2002, p. 15)

Lúdico para as professoras são atividades prazerosas e estimulantes para o processo de aprendizagem, e os aspectos lúdicos estão intrinsecamente inseridos na educação de infância. As três professoras concordam com a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, mas confundem seu conceito. Entendem o brincar como possibilidade lúdica, como recurso na prática pedagógica, denotando falta de referencial teórico para melhor explicar seu conceito. A brincadeira, além de desenvolver e promover uma variedade de atividades lúdicas, assume grande importância

no processo de aprendizagem infantil, e principalmente o desenvolvimento da criança como sujeito integral.

3.1.4.1 Concepções das professoras acerca do lúdico na educação de infância

Nesta subcategoria, espera-se com esta pesquisa contribuir de alguma maneira com a prática pedagógica daquelas que atuam diretamente na educação de infância.

Considerar a ludicidade como recurso pedagógico, requer da professora de educação de infância um novo olhar sobre as brincadeiras infantis e seu elo com os referenciais teóricos. Espera-se através do lúdico que a professora utilize e explore materiais diversos e planeje objetivos que contribuam com as ações educativas e recreativas das crianças, além de mediar a prática escolar buscando a manifestação da criatividade, bem como todos os envolvidos, não só a escola, mas também a família. A P2 acredita que lúdico é tudo: “O lúdico é tudo”.

Mesmo não tendo consciência, os educadores deixam transparecer, em suas concepções de ensino, práticas que determinam, de certa forma, o que eles pensam sobre educação e sobre o brincar na escola. São essas concepções que determinam a utilização do lúdico nas propostas pedagógicas, havendo nesse processo, no mínimo, dois enfoques: um que enfatiza o brincar por brincar e o outro, que enfatiza o brincar para aprender e resolver problemas. Daí decorre todo o processo metodológico que envolve os conteúdos a serem trabalhados. (Santos, 2014, p. 15-16)

Faz-se indispensável à professora estabelecer um elo, uma conexão sobre seu próprio pensamento a respeito da ludicidade, considerando suas vivências e o conhecimento adquirido e apreendido com base em referencial teórico.

Analisando a resposta da P3, observou-se sua concepção sobre o lúdico como “experiência positiva, prazerosa para a criança”, mas com finalidades

educativas. Desse modo, a reflexão sobre sua prática lúdica requer uma postura de busca por conhecimento na premissa de compreender o que faz e por qual razão o faz, com o objetivo de apropriar-se dos recursos pedagógicos a fim de melhor aplicá-los frente às novas exigências educativas.

Em relação ao conhecimento sobre ludicidade, a professora que optar por trabalhar com jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve entender primeiramente que o lúdico faz parte do cotidiano infantil.

Com base nessas premissas, professoras devem estar sempre em aprendizagem porque é na leitura que encontrarão respostas para questões complexas no contexto educacional. As concepções das professoras demonstraram pouco conhecimento sobre o assunto, Somente com mudança, tornando-se pesquisadoras, conseqüentemente com mais informação a atuação poderão melhor se adequar às necessidades das crianças.

Santos (2014) reforça que a criança precisa brincar para desenvolver-se integralmente e, nesse contexto, a ludicidade é essencial, é também uma necessidade, o que não significa que a professora não precise de planejamento, acompanhamento, observação e avaliação desse trabalho. Por conta disso, a brincadeira nas instituições de infância “nunca será totalmente livre, pois essa liberdade é única e exclusivamente da criança e, por conseguinte, não do educador”. (Santos, 2014, p. 16)

A linha pedagógica que utiliza o brincar livre está centrada em três premissas: a primeira preocupa-se com a inserção da criança no mundo adulto, considera que a escola deve priorizar a alfabetização e que o brincar é perda de tempo; a segunda está centrada na criatividade, pois acredita que se a criança brincar livremente será mais criativa e a terceira preconiza que na

escola as crianças precisam ser educadas; nesse sentido, o brincar estaria fora da sala de aula.

A autora também reforça a importância da professora se soltar, se sentir livre ao propor jogos e brincadeiras para as crianças, entendendo que o oferecimento do lúdico ativa as habilidades das crianças, estimula para descobertas.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Santos, 2011, p. 12)

Em se tratando do exposto, uma preocupação tem sido a formação dos professores quanto aos saberes-fazer. A complexidade da formação tanto acadêmica quanto pedagógica espera do profissional uma imersão ao “mundo do saber” e da cultura geral. Aprende-se o tempo todo. O saber dos professores é plural e temporal, segundo Tardif (2014). O saber de ser professor é constituído ao longo de sua vida, de sua carreira profissional. Isso porque, ensinar pressupõe “aprender a ensinar”. Para ser conhecedor dos saberes-fazer, o professor assume o papel de pesquisador para tornar significativa sua prática docente, na junção à sua experiência profissional, não esquecendo seu contexto social, ou seja, o que se aprende sozinho, mas também junto aos colegas de profissão, no seu espaço de trabalho. “(...) o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de fontes diferentes”. (Tardif, 2014, p. 18). Ao analisar a proficiência de ser professor, Tardif (2014, p. 19) acrescenta que “(...) o saber profissional está, de certo

modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”.

Colaborando com Tardif, Pimenta conclui:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (1999, p. 18)

Para tanto, Libâneo (2010, p. 35) pontua a importância de “superar as dicotomias entre a teoria e a prática, de modo que a Pedagogia possa constituir-se como teoria prática e prática teórica”. Cabe, portanto, a desconstrução de paradigmas na ação pedagógica de maneira a se permitir novas experiências. Afinal, para Demo (1998, p. 127), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”. Para Morin (2004, p. 39) “O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”. Que informações elas têm a respeito... Foi exatamente o que a pesquisadora buscou compreender. Quais as concepções das professoras sobre a ludicidade na prática pedagógica. A pesquisa empírica mostrou que falta, apesar dos esforços e dos desafios enfrentados no dia a dia, mais informação, mais conhecimento que, somente com a mudança de postura, conforme citam os autores acima, pode mudar a prática significativamente. Quebrar paradigmas epistemológicos no enfrentamento das exigências educativas do século XXI são cruciais. Caso contrário, a educação, especialmente a de infância continuará sendo assistencialista, perdendo a essência central do: Cuidar, Educar, Ensinar e Brincar, cruciais no processo de desenvolvimento da criança.

Comungando com a expectativa de trilhar o caminho da transformação profissional através do conhecimento – tão urgente e necessário para a educação do futuro – propõe-se aprofundamento dos estudos na dinâmica de transformar o modelo engessado de ensinar e aprender, o que implica compreensão da cultura lúdica, capaz de privilegiar uma ação educativa com foco na linha de aprendizagem onde o lúdico precisa ser visto como elemento vital no desenvolvimento infantil.

Pimenta (1999, p. 24) ressalta a relevância da articulação dos saberes entre si, ou seja, o saber da experiência, construído com base na experiência vivenciada pelo professor e pelo aluno, incluindo as representações sobre escola e sobre ensino. Nesse caso, a escola pode e deve ser um local de construção de saberes, pois, segundo Pimenta,

(...) os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática. (1999, p. 20-21)

Conforme explicitado neste estudo, sem domínio do conteúdo a ser trabalhado, sem saber como utilizar o lúdico como recurso na prática de ensino, sem prazer pela profissionalidade, será difícil despertar nas crianças o gosto pelas brincadeiras, pelas atividades lúdicas, pela escola. As professoras de educação de infância ensinam a partir de suas concepções de criança e de ludicidade. O fazer pedagógico deve ser dinâmico. Nessa etapa, as professoras além da articulação entre teoria e prática, precisam de ações efetivas de todos os envolvidos, no caso, do sistema educacional como todo, de garantia e condições necessárias para a efetivação da prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender, através de fundamentação teórica e trabalho de campo, o que pensam as professoras a respeito da ludicidade na educação de infância.

Considerando as especificidades próprias ao desenvolvimento da criança, a ludicidade discutida teoricamente pelos autores aqui presentes e muitos outros, vem ganhando notoriedade no contexto educacional. Jogos, brinquedos e brincadeiras são naturalmente essenciais à educação de infância. Como recursos pedagógicos são facilitadores do processo de aprendizagem. Brincando a criança tem a possibilidade de experienciar, de vivenciar diferentes maneiras de interpretar a realidade, de compreender o mundo. Nesse contexto, a professora é a mediadora entre a criança e a cultura lúdica. Ao propor atividades lúdicas e jogos, mostra compreender que é essencial conhecer os diferentes tipos de jogos, sua evolução e suas regras de maneira a adequar e atender as necessidades das crianças. Contudo, percebeu-se nesta pesquisa, a que a professora (educadora) de infância, está perante um grande desafio. O desafio de conhecer diferentes formas de expressão e cultura das crianças, diferentes leituras e tendências para melhor compreender a ludicidade, onde o brincar não pode ser visto como passatempo, mas como significativas possibilidades de aprendizagem.

E refletindo sobre o trabalho com as crianças, sobre as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras que compreendemos o significado da educação de infância. Uma educação que deve, idealmente, ter uma finalidade pedagógica, com objetivo de aquisição de competências e conhecimentos específicos. No

caso desta investigação o brincar acontecia em poucos momentos e sempre com mediação da professora.

Diferentemente do que se tem visto, as escolas precisam considerar o brincar como atividade indispensável ao processo de construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança. A dimensão do brincar se restringia ao momento do “parquinho” e muitas vezes antes de atividades consideradas relevantes na organização da rotina. Era, portanto, um brincar empobrecido, com pouca variedade de perspectivas e até de objetos de brincar: de brinquedos. Essa tem sido uma realidade principalmente de escolas de periferia, assim como o *lócus* desta pesquisa.

Quando são relatadas as preocupações das professoras em utilizar atividades lúdicas com finalidades educativas é porque também são cobradas dentro de um sistema de ensino tradicional com preocupações em “preparar as crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental”. A própria experiência tem mostrado ausência de transição entre as turmas da pré-escola para turmas de 1º ano. São realidades distintas deixando muitas vezes a criança insegura impedindo-a de se abrir para o novo. São cobradas, mas não lhes são proporcionados os recursos para um trabalho de qualidade. Conforme relatado, as profissionais tiram pouco seus alunos de sala de aula porque não há espaço físico adequado para brincadeiras, para atividades lúdicas e ou jogos. Sem árvores e área descoberta com as altas temperaturas fica inviável. Brincar em meio aberto é essencial, na medida a criança se desenvolve na relação com a natureza (Araújo, 2012), mas não é o que observamos. As professoras não merecem o tamanho da responsabilidade que lhes são impostas sobre esse contexto, muitas vezes negativo no processo de escolarização das crianças. Claro que alguns aspectos negativos ficaram evidentes como a falta de conhecimento sobre o que a dimensão lúdica pode

proporcionar no desenvolvimento das crianças, indicando melhor formação, o que o sistema de ensino também pode contribuir sobremaneira. Exigir sem saber o que exigir não faz muito sentido. Um trabalho bem articulado entre professoras, gestores e equipe de formação, inclusive na própria escola pode ser um bom caminho, além da reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico diante das limitações sofridas nas instituições como impedidores de melhor desenrolar sua prática lúdica, limitando a ludicidade às atividades lúdicas apenas conforme citado inúmeras vezes neste estudo.

Outro fator relevante com influência direta na aprendizagem e requisito proposto e esperado para que uma unidade educacional ofereça educação de qualidade é a estrutura, tanto física para o bem-estar das crianças, como as condições de trabalho adequadas às professoras. Não se alcança uma educação de qualidade só com improvisos. Recursos como brinquedos e jogos são aliados importantes, pois são promotores de valiosas experiências cognitivas, emocionais e afetivas para as crianças. Aliás, as crianças brincam com o que têm à mão, pelo que ter materiais, recursos e objetos para que as crianças se apropriem e construam as suas brincadeiras é essencial para o seu bem-estar como refere Araújo (2012).

Com base nos dados recolhidos e ponderando acerca das concepções das professoras e das atividades observadas, a ludicidade era considerada um recurso na prática pedagógica no cotidiano escolar como possibilidade de facilitar o desenvolvimento das crianças. As professoras têm a ideia de que adquirem (aprendem) conhecimento para ensinar às crianças, não compreendem que devem é proporcionar um ambiente interativo de aprendizagem em que a criança com a ajuda da professora/mediadora possa explorar, experimentar, descobrir e aprender.

A prática educativa só se concebe no saber-fazer do educador que pesquisa, que busca aprimoramento intelectual de maneira autônoma. Teoria e prática são indissociáveis no processo de construção e transformação social e profissional. Uma prática que considere a ludicidade requer da professora vivência lúdica. E essa concepção esbarra na formação, considerando uma rutura entre a formação acadêmica e o que acontece na prática nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola enquanto local de troca de conhecimento e experiências individuais e coletivas cabe pensar na formação permanente, onde as professoras possam se apropriar de estudos de referenciais norteadores de uma prática que contemple todos os aspectos para a educação de infância, especialmente com foco na ludicidade. Assim, a (re)construção não perpassará somente pela profissionalidade, mas também pelo sujeito envolvido que aprende e ensina, ensina e aprende com seus pares na troca de vivências e experiências.

A articulação entre teoria e prática terá reflexo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando sua realidade social. A importância do vínculo de ser professor no universo de sua aprendizagem e a construção de sua história profissional ao longo da vida, redefinindo sua prática, sem perder de vista a postura de pesquisador, assumindo sempre uma atitude reflexiva. Vale destacar o quão relevante é o princípio da pesquisa na prática educativa de ser professor, de maneira a desenvolver competências e habilidades no ato de ensinar e aprender.

Vale lembrar ainda, que, no Brasil a profissionalidade de ser professor não é só desvalorizada monetariamente, mas também é vista na sociedade como profissão de “segunda categoria”, com exceção dos professores universitários.

As experiências vivenciadas no contexto profissional desafiam a aprofundar os estudos na busca por encontrar respostas capazes de mudar o fazer e

contribuir com o saber individual e coletivo, pois a contemporaneidade nos apresenta desafios diários, requisitando de cada um de nós, mais conhecimento, soberania intelectual, inovação para criar soluções e gerir informações.

Espera-se que, este estudo, possa ser um contributo, importante, para a compreensão e valorização das culturas da infância e assim do respeito pelo brincar no contexto educativo. Brincar é um direito pelo que seria um contributo fundamental para a prática pedagógica compreender a atividade lúdica como essencial para o bem-estar das crianças na medida que faz com que elas desenvolvam a criatividade, raciocínio, imaginação, autonomia cognitiva e emocional, tornando-as protagonistas de suas próprias histórias, ou seja, dos seus processos de construção de vida, do seu bem-estar.

Por fim, esta pesquisa não pretende encerrar a discussão acerca da ludicidade na educação de infância. Nessa linha de pensamento, acredita-se que a discussão em torno do brincar e a ludicidade não se limita ao que foi pesquisado, analisado e debatido nesta investigação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Almeida, P. N. (1995). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Almeida, L. R. & Mahoney, A. A. (Orgs). (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/109136>
- Antunes, C. (2014). *O jogo e a educação infantil: Falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Araújo, M. J. (2010). *Crianças Ocupadas! Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Araújo, M. J. (2012). *As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças*. Actas do Congresso Internacional de História e Património Cultural realizado na Universidade Federal de Piauí – Teresina. Brasil.
- Aquino, L. & Vasconcelos, V. (2011). *Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI)* In: Vasconcelos, V. (org.), *Educação da Infância: história e política*. 2ª ed. Niterói: EDUFF. pp. 165-186.

- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. 2a ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, R. (1982). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. v. X, t. III. Edição comemorativa de centenário. Salvador: Fundação Casa de Rui Barbosa. Fund. Cultura da Bahia. Conselho Estadual de Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Borges, C. M. F. (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: papyrus.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carroll, L. (2009). *Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8a ed. São Paulo: Cortez.
- Claidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?* São Paulo: Artmed.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Demo, P. (1998). *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (2002). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez.

- Demo, P. (2009). *Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papyrus.
- Didonet, V. (2001). *Creche: a que veio, para onde vai*. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto, 18(73), pp. 151-155. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2148/2117>
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário de língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- Ferreira, L. A.M. & Garms, G. M. Z. (2011). *Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 25 (3), pp. 545-561. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19664/11462>
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil*. São Paulo, SP: Moderna.
- Friedmann, A. (2006). *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo, SP: Moderna.
- Frigotto, G. (2005). *Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História*. IN: Saviani, Demerval; Lombardi, José Claudinei (orgs). *A escola pública no Brasil: História e Historiografia*. (2005). Campinas, SP: Autores Associados. pp. 221-254.
- Fundação Itaú Social. (2014). *Educação infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira*. São Paulo: Fundação Itaú Social. Recuperado de http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_LIVRO.pdf
- Fullgraf, J. B. G. (2001). *A infância de papel e o papel da infância* (Dissertação de mestrado). Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de

Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82098>

Galeano, Eduardo (1984). *As palavras andantes*. Porto Alegre, RS: L&PM.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, C. L. (2004). *Lúdico*. In: Gomes, C. L. Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, M. O. (2009). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Gomes, C. F. (2009). *A atividade lúdica na relação ensino- aprendizagem: reflexões sobre o papel do ludismo na formação de professores*. Trabalho apresentado ao IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, Curitiba, PR. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1881_1456.pdf

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância*. (R. Cataldo, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Horn, M. G. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. São Paulo: Artmed S.A.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, SP: Perspectiva.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Revista Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, pp. 105-128. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>

- Kishimoto, T. M. (s.a.). *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. s.l.: s.n. Recuperado de http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_005.pdf
- Kishimoto, T. M. (1999) *Jogos infantis: o Jogo, a criança e a educação*. 10a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Kramer, S. (org). (1992). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 4a ed. São Paulo, SP: Ática.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (orgs). (1998). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 3a ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Kuhlmann, M., Jr. (2015). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7a ed., Porto Alegre, RS: Mediação.
- Kuhlmann, M., Jr. & Fernandes, R. (2004). *Sobre a história da Infância*. In Faria, L. M., Filho (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Lima, J. M. (2003). *O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

- Luckesi, C. C. (2005). Lucidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Recuperado de http://www.luckesi.com.br/textos/ludicidade_e_atividades_ludicas.doc
- Luckesi, C. C. (2005b). *Brincar, o que é brincar?* Recuperado de http://www.luckesi.com.br/textos/ludicidade_brincar_01.doc
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Marafon, D. (s.a.) *Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância*. Recuperado de www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../ZjxYEbbk.doc
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Mazzoti, A. J. A. (2004). *O método nas ciências naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 3. ed. São Paulo, SP: Pioneira.
- Menezes, M. B. & Ramos, W. M. (Orgs.) (2005). *Coleção Proinfantil. Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil*. Módulo 1, unidade 3. Livro de estudo, v.2. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distância. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003203.pdf>
- Minayo, M. C. S. (org). (2009). *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. 18a ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Morin, E. (2004). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 9a ed. São Paulo: Cortez.

- Moyles, J. (Org.) (2002). *A excelência do brincar: A importância da transição entre Educação Infantil e anos iniciais*. (Veronese, M. A. V. Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Nóvoa, A. (2007). *O Regresso dos Professores* (conferência). Originalmente Publicado Em: *Comunicações - Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e Para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Portugal, 2007. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Universidade de Lisboa (repositório), 2007. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf.
- Oliveira, S. M. L. O. (2002). *A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios*. In Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. (2005). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo, SP: Editora Scipione.
- Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3a ed. Campinas, SP: EDUNICAMP.
- Pimenta, S. G. (org). (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G. (org). (2011). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Pinto, M. (1997). *A infância como construção social*. In: Pinto, M. & Sarmiento, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.

- Rau, M. C. T. D. (2011). *A ludicidade na educação: Uma atitude pedagógica*. 2ª ed. Curitiba: Ibpex.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo, SP: Atlas.
- Rosemberg, F. (2008). *Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil*. In Machado, M. L. A. (Org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Rousseau, J. J. (1994). *Emílio ou Da educação*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Sacristán, J. G. (1995) *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora.
- Santos, S. M. P. (2014). *O brincar na escola. Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Santos, S. M. P. (2011). *O lúdico na formação do educador*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2002). *Imaginário e culturas da Infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do projeto “*As marcas dos tempos: A interculturalidade nas culturas da infância*”. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B. (Coords.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2007). *Visibilidade social e estudo da infância*. In Vasconcelos, V. & Sarmiento, M. J. (orgs). *Infância (In)visível*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin.

- Sarmiento, M. J. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: Pinto, M. & Sarmiento, M. J. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Saviani, D. (2000). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*. 3a ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Sousa, A. M. C. (2000). *Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas, SP: Papyrus.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 8a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo, SP: Atlas.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6a tiragem. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre, RS: Bookman.

5.1. OUTRAS REFERÊNCIAS

Andrade, C. D. (s.a.). Recuperado de <http://www.pensador.info.br>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm

Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (s.a.). IBGE Cidades. Recuperado de <http://cidades.ibge.gov.br>

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a LDB n. 9.394/96, diz que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na educação infantil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1994). *Política nacional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, v. 1-3. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). *Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, v. 2. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfieie.pdf>

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

Ministério da Educação. Conselho de Educação (2009). *Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*: Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Política nacional de educação infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, DF: MEC/SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2009). *Parecer CNE/CEB Nº 20/2009*. Aprovado em 11/11/2009. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download

d&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

ONU (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembléia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Recuperado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm

6. APÊNDICES

APÊNDICE 1

Entrevista com Professora - Educação de Infância

Identificação: P1

Formação: Magistério

Tempo de magistério na Educação de Infância: 1 ano

Turma que trabalha: Creche IV Parcial

Idade: 19 anos

1) Qual é seu pensamento à respeito da ludicidade na educação de infância?

Educação de infância já diz, você está lidando com criança, e como é meio de criança não tem como lidar formalmente. Tem que ter esse lado lúdico, da brincadeira, de respeito às cantigas, recuperar a vivência da criança com a escola. Trazer na memória as brincadeiras que podem ser passadas adiante.

2) Como vê sua prática pedagógica diante do brincar?

Eu acho que se você está lidando com educação de Infância não tem como você passar algo, um projeto, algo sem ter brincadeira até porque criança precisa disso para focar a mente dela. Se fosse só o ato de pegar e ensinar como adulto ela não ia ter concentração, não ia poder focar naquilo ali. Ela acaba ficando muito mais dispersa quando não tem a brincadeira.

3) Como planeja seu trabalho pedagógico com as crianças?

Depende da turma. Pega uma turma e você vai ter que avaliar e ver como elas estão se submetendo aquela atividade e aí você vai ver qual lado que mais precisa ser mais trabalhado. Geralmente nessa faixa etária de 3, 4, 5 anos é a questão do egocentrismo, aquela questão do é meu e aí você começa a trabalhar com eles, a questão também do morder, de saber que não pode, então depende da turma, de ver o que está mais em falta e começa a focar naquilo ali diante de atividades passadas.

4) Como definiria Educação de Infância?

Educação de Infância é a primeira etapa, então acho que se for bem trabalhada a sua vida lá na frente vai ter o reflexo do que foi trabalhado. Então, quanto mais você usa, quanto mais você explora essa fase, mais reflexo vai ter lá frente, seja bom ou ruim.

5) Que importância dá ao papel do lúdico como ferramenta na prática de ensino?

É o primordial, às vezes a gente acaba se deixando levar pelo sistema que tem que ter aquilo ali, a gente começa a ver que não funciona assim, então pega um pouquinho do que o sistema tenta passar para a gente, mas não perdendo essa parte lúdica, porque senão até mesmo fica difícil você trabalhar.

6) Que aspectos considera relevantes na Educação de Infância?

A brincadeira, a questão da consciência corporal, a questão do corpo em si, da higiene e família.

7) Como utiliza os jogos e brinquedos com as crianças?

Reciclados, e até mesmo elaborados por eles porque com a correria do dia a dia a gente não tem tempo de fazer sozinha. Como são muitas crianças a gente acaba pegando um pouco de cada, aí usa de certa forma as crianças porque é pra eles mesmos usarem o material. De certa forma pra eles é brincadeira também.

8) Quando as crianças estão brincando em sala de aula, que papel desempenha?

Observação. Tem hora que a gente brinca junto, mas tem hora que você pára para observar até mesmo para ver o que eles estão fazendo, como é o pensamento deles, até mesmo algumas crianças que nessa hora que apresentam realmente como elas são.

9) Como é a organização da rotina das crianças diante de atividades lúdicas?

A rotina depende muito da turma. Se você vê que a turma está reagindo bem àquela rotina de chegar, lanche, cantar musiquinha, sentar, fazer chamadinha, continua. Se você vê que ela já está perdendo a essência, tem que arranjar outra forma, uma chamadinha diferente, tirar de sala, depende muito do dia.

10) Costuma participar de cursos de formação como aperfeiçoamento de sua prática profissional de ser professora?

Sim. Alguns cursos são dados pela prefeitura municipal e até mesmo como eu sou formada também já estou procurando movimentação, até mesmo para não estagnar e não ficar com aquela coisa de não saber para onde ir.

APÊNDICE 2

Entrevista com Professora - Educação de Infância

Identificação: P2

Formação: Letras (Português/Literatura)

Tempo de magistério na Educação de Infância: 5 anos

Idade: 57 anos

Turma que trabalha: Pré-escola (4 anos)

1) Qual é seu pensamento à respeito da ludicidade na educação de infância?

Eu acho importante pelo fato da motivação da criança. É uma forma de a criança aprender brincando e trabalhar também a motivação.

2) Como vê sua prática pedagógica diante do brincar?

A minha prática pedagógica diante do brincar fica fácil de ser exercitada porque quando a criança brinca o professor aproveita o momento da brincadeira para trabalhar vários aspectos na educação da criança.

3) Como planeja seu trabalho pedagógico com as crianças?

Eu planejo meu trabalho em cima da necessidade de cada criança e do cognitivo aproveitando os momentos da brincadeira.

4) Como definiria Educação de Infância?

É importante porque é o início de tudo, é a base.

5) Que importância dá ao papel do lúdico como ferramenta na prática de ensino?

O lúdico é tudo. Sem o lúdico a educação de infância não iria andar muito. O lúdico é um trabalho que você pode usar para que a criança venha a se desenvolver mais.

6) Que aspetos considera relevantes na Educação de Infância?

O cognitivo. Quando a parte cognitiva da criança é bem trabalhada, ela se desenvolve melhor.

7) Como utiliza os jogos e brinquedos com as crianças?

Aproveito os jogos para que as crianças possam, a partir daquele momento dos jogos interagir umas com as outras e passar a observar o desenvolvimento do aluno.

8) Quando as crianças estão brincando em sala de aula, que papel desempenha?

De mediadora, sempre de mediadora.

9) Como é a organização da rotina das crianças diante de atividades lúdicas?

Começo revendo as dificuldades das crianças e também aproveitando o tempo, dentro do que a escola propõe. Procuro aproveitar o tempo e a rotina da turma.

10) Costuma participar de cursos de formação como aperfeiçoamento de sua prática profissional de ser professora?

Ano passado participei bastante, a prefeitura proporcionou. Até inclusive estou pensando na minha pós-graduação em cima da educação infantil.

APÊNDICE 3

Entrevista com Professora - Educação de Infância

Identificação: P3

Idade: 30 anos

Formação: Pedagogia com especialização em Psicopedagogia

Tempo de magistério na Educação de Infância: 11 anos

Turma que trabalha: Pré-escola (5 anos)

1) Qual é seu pensamento à respeito da ludicidade na educação de infância?

Eu acho que a ludicidade está ligada a todos os contextos de educação de infância. Ela deve estar presente em todos os momentos, porque é aí que a criança se expressa; brincar livre e espontâneo. Então, tudo que a gente quer observar dessa criança vem através do é lúdico, do que é infantil, que vem da imaginação do que é livre.

2) Como vê sua prática pedagógica diante do brincar?

A minha prática não vejo desvinculada do brincar em momento nenhum, porque tudo que eles precisam aprender quanto ao conceito de conteúdo como no conceito de comportamento, o que a gente quer estimular vem através das brincadeiras.

3) Como planeja seu trabalho pedagógico com as crianças?

A partir de uma sondagem coletiva, a partir do olhar também individual, que além do coletivo, além do individual, cada um precisa de um estímulo, tanto no conhecimento na parte cognitiva como na parte de comportamento, que às vezes um está interligado no outro, às vezes a timidez, também a insegurança e tudo isso vai travando aquilo que a criança precisa explorar no cognitivo.

4) Como definiria Educação de Infância?

A educação de infância no meu ponto de vista, durante esses dez anos que estou dentro desse contexto, é a parte mais importante porque a educação de infância bem desenvolvida é a garantia de quase um sucesso até uma faculdade, até o mestrado.

5) Que importância dá ao papel do lúdico como ferramenta na prática de ensino?

A ferramenta é uma coisa muito importante que a gente tem que está ligando porque o conceito de brincar e de lúdico não é só uma coisa sem objetivo. Esse brinquedo tem que estar vinculado com alguma experiência positiva, prazerosa para criança, mas também tem que agregar algum conhecimento para ela.

6) Que aspectos considera relevantes na Educação de Infância?

Vários aspectos são importantes. Eu acho que desde a prática dentro de sala de aula, a gente está percebendo o que a criança precisa conhecer e o que ela tem como bagagem, mas também os aspectos familiares precisam estar vinculados o tempo todo.

7) Como utiliza os jogos e brinquedos com as crianças?

Eu acho que acima de tudo, que esse momento deve ser prazeroso. A criança tem que estar ali se divertindo. E a partir do momento que ela está gostando, que é prazeroso vir para a escola, ela sabe que ali vai esperar uma coisa bacana naquele dia, diferente do outro dia, ali você explora tudo que ela precisa.

8) Quando as crianças estão brincando em sala de aula, que papel desempenha?

Eu acho que o olhar precisa ser muito peculiar. O momento da brincadeira é o momento que a gente percebe o que que a criança está trazendo, o que ela tá agregando para a sala de aula, o que ela vai precisar de você a partir desse momento, um exemplo, se ela tá brincando, o que ela expressando, ela é muito individualista, ela tem medo de que pegue dela, ela é insegura ou ela divide demais, observar se ela só diz não quando deve dizer sim, a dizer sim quando diz não, se é agressiva, enfim, é um momento muito precioso.

9) Como é a organização da rotina das crianças diante de atividades lúdicas?

Sempre pensando no desenvolvimento das crianças. Proponho sempre atividades lúdicas e prazerosas. Assim, a aprendizagem é mais divertida e mais dinâmica.

10) Costuma participar de cursos de formação como aperfeiçoamento de sua prática profissional de ser professora?

Sim, sempre. Eu estou buscando os cursos que vão agregar a partir de música, a partir de construção de jogos de construção com eles porque é muito importante não só trazer, mas construir com ele, fazer a partir da reciclagem, a partir da arte.

APÊNDICE 4

Entrevista com Coordenadora – Educação de Infância

Identificação: C2

Habilitação: Supervisão Escolar/Disciplinas Pedagógicas

Tempo de magistério na Educação de Infância: 30 anos

Formação: Pedagogia **Idade:** 50 anos

1) Trabalha há quanto tempo com Educação de infância?

Mais ou menos uns 30 anos, desde que me formei.

2) Quais são suas concepções sobre Educação de infância?

De acordo com a LDB mesmo que fala, é a preocupação, é o desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento global, cognitivo, afetivo, social e o que a gente percebe hoje é que a maior preocupação da educação infantil e objetivos e as concepções que a gente tem mais preocupação é a autonomia das crianças porque a partir da autonomia ela vai desenvolver várias outras coisas, ela vai conseguir lidar com o outro, ela vai conseguir direcionar todo um trabalho em relação à psicomotricidade dela também, e a gente percebe que as crianças às vezes vêm com algumas deficiências de casa. Às vezes ele tem maturidade para um lado, mas não tem o desenvolvimento até afetivo, social pela falta dos pais e a educação infantil vai favorecer muitas áreas, porque ela vai desenvolver valores, o dividir, o compartilhar. Ela não se preocupa só com o cognitivo, se preocupa também com o desenvolvimento social dessa criança e o afetivo também. A gente lida hoje com muitas crianças que chegam na escola sem autonomia porque o pai, a mãe sempre dá tudo muito pronto, tudo muito na mão e quando ela vai para a escola a gente percebe assim perfeitamente esse desenvolvimento, ela chega às vezes com fralda, chupetinha, e a gente tem aquele trabalho de desfraldar, tirar chupeta, mamadeira, e até utilizar os objetos, as coisas dela com autonomia, isso às vezes até em pouco tempo, no primeiro semestre você vê um avanço enorme delas e isso a gente fica muito feliz porque a gente quer que ela se desenvolva, a gente tem um trabalho todo com ela para a questão do cognitivo, dela conhecer os conceitos, as habilidades, mas a nossa preocupação é que ela caminhe sozinha também, que é a autonomia, a gente busca essa autonomia das crianças, então a nossa preocupação é que ela se desenvolva e se desenvolva bem.

3) Como é o trabalho da coordenação de Educação de Infância da SEME?

Atualmente a gente vive assim, um tempo de colocar as coisas em ordem, a gente vive um momento de trabalhar fechando o ano de 2016, que a gente teve um diferente, um atípico, com várias dificuldades, então a gente está no ano civil de 2017, mas fechando ainda 2016. A princípio a gente precisa fechar todo esse trabalho e nosso trabalho enquanto coordenador e hoje como gerente de educação infantil é estar organizando a rede, depois a gente vai estar fazendo propostas e materiais de apoio pedagógico, a gente visita as escolas, a gente faz um trabalho com os supervisores através das reuniões, de visitas, de material de suporte sobre o trabalho que ele vai desenvolver na escola. Nós resolvemos problemas que às vezes acontecem dentro das escolas. Hoje, por exemplo, eu visitei uma escola que não tinha supervisor e a direção da escola estava meio que fazendo o trabalho do supervisor, de coordenação pedagógica e aí, nós vamos lá, fazemos a intervenção, conversamos, entramos em sala, vemos material, damos um apoio para esse professor que às vezes fica sem orientação, o que esse professor está fazendo. Então assim, a secretaria hoje se coloca à disposição das escolas para que ela possa estar desenvolvendo um bom trabalho com as crianças, mesmo às vezes você tem um supervisor, mas ele às vezes é inexperiente, ele precisa de uma ajuda para caminhar, como que a rede funciona, então nós fazemos isso, trabalhamos dando um suporte para o supervisor que está nas escolas.

4) Fale um pouco sobre a proposta pedagógica para a Educação de infância.

A questão hoje, o Brasil passa por várias situações, a gente tem uma BNCC que é uma Base Nacional Comum que está aí no forno, querendo sair, que é uma proposta nova para todo o ensino, não só para educação infantil, mas para a Educação Básica, para o Ensino Médio, há toda uma reforma. Nós desejamos esse ano uma mudança e até atualizar a proposta da rede. O Referencial de educação infantil nosso foi construído em 2008, então ele já tem um tempo, a gente precisa estar revendo, porque têm novas diretrizes, têm novos ensinamentos, têm coisas que a gente precisa estar revendo. Nós queremos esse ano tá fazendo isso. Em relação até o perfil do Pré II porque na semana passada nós participamos de um Fórum Permanente que acontece todo mês no Rio sobre educação infantil, e uma das propostas foi essa questão da obrigatoriedade das crianças da educação infantil a partir dos 4 anos, e aí surgiu a preocupação: como trabalhar com essas crianças, como que elas estão chegando no 1º ano e aí foi construído um material muito rico em cima dessa obrigatoriedade que a gente precisa trabalhar. Então, o que que a gente pensa hoje: tá revendo todo o perfil do Pré II, o que que essas

crianças, como que elas vão estar chegando no 1º ano, de uma forma mais positiva, não que a gente já não tenha trabalhado, a rede não tenha trabalhado, mas a gente precisa aperfeiçoar e melhorar isso porque a cada ano elas estão se desenvolvendo mais e as necessidades vão surgindo. Então a gente quer mudar porque a gente quer trabalhar em cima de habilidades e competências e não só em cima de conteúdos, então, os projetos, como estão sendo organizados os projetos nas escolas, é de uma semana, é instantâneo, cada dia aparece uma coisa, é de acordo com uma data comemorativa porque de acordo com nossa cultura, uma coisa que a gente vê muito hoje na educação infantil é se trabalhar só em cima de data comemorativa e isso não uma coisa que tem que ser prioridade, tem professor que só trabalha em cima de datas comemorativa e a gente não precisa necessariamente trabalhar coisas só com aquelas datas, a gente precisa abrir um leque. Eu já tive professora, por exemplo, que me cobrou: “ué, a gente não vai trabalhar o dia da mulher?” As crianças não tem noção. Então, eu posso desenvolver outras coisas, habilidades, então eu que hoje as crianças precisam desenvolver muito mais a questão do corpo, do movimento, muito a psicomotricidade, o brincar porque existe uma cobrança muito grande de papel, de EVA, de disso, daquilo. Eu tenho assim, muito me tem levado a pensar sobre que trabalho é esse que tá sendo mostrado, trabalhado com as crianças, às vezes você vai à uma exposição e você olha lá 80% é feito pelo professor, ou quando não é mais. E aí quando você bota o trabalho da criança, ah, mas isso tá feio, tira, guarda, joga fora, não expõe e a gente tem que valorizar aquilo que a criança faz, mesmo que esteja com defeito, com erro, deixa ele escolher o material, deixa ele escolher o que que ele vai fazer, e o que a gente faz, dá prontinho para ele copiar porque o objetivo da educação infantil é desenvolver autonomia.

APÊNDICE 5

Tabela 2 – Distribuição de alunos por ano de escolaridade e turno

Turno	Ano de Escolaridade	Número de Alunos	Alunos com Necessidades Especiais
Matutino/Vespertino	C IV Integral A	16	
Matutino/Vespertino	C IV Integral B	15	
Matutino/Vespertino	C IV Integral C	13	
Matutino	C IV Parcial D	19	
Matutino	C IV Parcial E	19	
Matutino	PRÉ I A	19	
Matutino	PRÉ I B	18	
Matutino	PRÉ I C	16	
Matutino	PRÉ I D	18	
Matutino	PRÉ I E	19	
Matutino	PRÉ II A	19	
Matutino	PRÉ II B	20	
Matutino	PRÉ II C	20	
Vespertino	C IV Parcial F	17	
Vespertino	C IV Parcial G	18	
Vespertino	PRÉ I F	19	
Vespertino	PRÉ I G	19	
Vespertino	PRÉ I H	19	
Vespertino	PRÉ II D	20	1
Vespertino	PRÉ II E	19	1
Vespertino	PRÉ II F	20	1
Vespertino	PRÉ II G	20	1
Vespertino	PRÉ II H	17	1

Fonte: elaborada pela autora



Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em
Educação – Especialização em Administração das
Organizações Educativas

Outubro 2017