

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

**ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO MATEUS-ES

2021

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Professora Dr^a Nilda da Silva Pereira

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

B465e

Benevides, Andressilda Graça Santos.

Estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem: uma pesquisa-ação na educação infantil / Andressilda Graça Santos Benevides – São Mateus - ES, 2021.

92 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Nilda da Silva Pereira.

1. Educação infantil. 2. Estratégias Lúdicas. 3. Pesquisa-ação. 4. Metodologias de ensino. I. Pereira, Nilda da Silva. II. Título.

CDD: 371.337

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

**ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

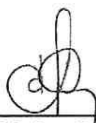
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Nilda da Silva Pereira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Verônica da Silva Cunha Cavati
Centro Federal de Educação Tecnológica,
Governo Federal - Unidade de Educação - CEFET

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ser meu alicerce, por me dar força e por me de dar saúde para chegar até aqui.

Ao meu esposo, Geandson, que nunca mediu esforços para me ajudar, estando sempre ao meu lado, me apoiando, me incentivando e não me deixando desanimar.

Em memória da minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e batalhar para alcançar meus objetivos.

Aos meus filhos, Alejandro e Álvaro, que sempre, do jeitinho deles, oravam a Deus pedindo força e sabedoria, para que eu conseguisse chegar até o final sem fraquejar.

À minha irmã, Andressa, minha cunhada Luceli e sobrinha Yasmin, pelo apoio incansável nos momentos de angústia e desânimo.

À minha sogra Izabel e meu sogro Gelson, por sempre me apoiarem e ajudarem com meus filhos.

À minha orientadora, Professora Doutora Nilda da Silva Pereira, pelo incentivo, contribuição, competência e respeito.

À Faculdade Vale do Cricaré, por dispor de profissionais qualificados que me impulsionaram e ajudaram a chegar até aqui.

À prefeitura de Presidente Kennedy, pela bolsa de estudos que me permitiu dois anos de formação acadêmica diferenciada e de qualidade.

A todos os familiares e amigos que, direta ou indiretamente, estão fazendo parte desta minha trajetória.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Paulo Freire (2003, p. 47).

RESUMO

BENEVIDES, Andressilda Graça Santos. 2021. **Estratégias Lúdicas no processo de ensino e aprendizagem: uma pesquisa-ação na educação infantil**. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

A dissertação trata sobre a implantação de estratégias lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos da educação infantil. Com este trabalho, buscou-se responder à problemática: como as estratégias lúdicas poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil? Considerando a questão enunciada, norteadora da pesquisa, foi proposto como objetivo geral compreender a importância do lúdico como forma de ensino e aprendizagem para crianças da educação infantil. O referencial teórico foi constituído com embasamento nos estudos de Vygotsky (1978, 1934, 1997 1985), Almon (2003), dentre outros estudiosos que tratam o brincar como a zona de desenvolvimento proximal de uma criança. O estudo é de cunho qualitativo, caracterizando-se por uma pesquisa-ação. Os sujeitos participantes foram: uma criança com cinco anos de idade, o diretor escolar, o pedagogo, o professor regente e a mãe do aluno. A coleta de dados foi realizada por meio de um roteiro de entrevistas com perguntas semiestruturadas aplicadas aos participantes da pesquisa, objetivando compreender a importância do lúdico como forma de ensino e aprendizagem para alunos da Educação Infantil. Seguidamente, realizou-se uma observação participante e direta na residência da criança. Em prosseguimento, foram apresentadas estratégias lúdicas que contribuirão com o seu aprendizado, tais como contação de histórias com fantoches; pinturas, desenhos e colagem; mímicas; músicas e outras que surgirem, de acordo com a aceitação do mesmo. E, por fim, elaborou-se um e-book com propostas e estratégias lúdicas para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estratégias lúdicas. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

BENEVIDES, Andressilda Graça Santos. 2021. **Playful strategies in the teaching and learning process: an action research in early childhood education.** 92 f. Dissertation (Professional Master in Science, Technology and Education) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

The research deals with the implementation of playful strategies for the teaching and learning process of early childhood education students. Thus, this research sought to answer the problem: how can playful strategies contribute to the teaching and learning process of children in early childhood education? Considering the stated question, which guided the research, it was proposed as a general objective to understand the importance of play as a way of teaching and learning for children in early childhood education. The theoretical framework was based on studies by Vygotsky (1978, 1934, 1997 1985), Almon (2003) among other scholars who treat play as a zone of proximal development of a child. The research is qualitative in nature, characterized by action research. The subjects participating in the research were: a five-year-old child, the school principal, the pedagogue, the regent teacher and the student's mother. Data collection was carried out through a script of interviews with semi-structured questions applied to research participants, aiming to understand the importance of play as a way of teaching and learning for Early Childhood Education students. Then, a participant and direct observation was carried out in the child's home. Afterwards, playful strategies that will contribute to their learning were presented, such as storytelling with puppets; paintings, drawings and collage; mimics; songs among others that appear according to the acceptance of the same. And, finally, an e-book was prepared with proposals and playful strategies for Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Playful strategies. action research

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Scielo	Scientific Electronic Library Online
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 OBJETIVOS	13
1.1.1 Objetivo geral	13
1.1.2 Objetivos específicos	13
1.2 HIPÓTESES.....	13
1.3 JUSTIFICATIVA.....	13
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	18
2.1.1 O brincar segundo Vygotsky	19
2.1.2 Definindo o jogo ideal	21
2.1.3 Benefícios dos jogos	22
2.1.4 O impacto do jogo	23
2.1.5 O papel dos adultos nos jogos	23
2.2 ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ..	24
2.2.1 As teorias construtivistas e promoção da aprendizagem baseada em brincadeiras infantis	31
2.2.2 A teoria sociointeracionista de Vygotsky	34
3 METODOLOGIA	39
3.1 VISÃO GERAL DA PESQUISA	39
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	40
3.3 LOCAL DA PESQUISA.....	41
3.4 COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS.....	42
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA EMPÍRICA	44
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS POR INTERMÉDIO DE ENTREVISTAS APLICADAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
4.1.1 A participação da família na formação das crianças pequenas matriculadas em instituições de Educação Infantil: o caso de Pedro	44
4.1.2 As concepções dos profissionais da educação sobre a prática escolar em instituições de educação infantil	46
4.2 APLICAÇÕES DO PRODUTO FINAL	50

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
REFERÊNCIAS.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES	72
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO.....	74
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR	74
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	77
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM O PEDAGOGO	81
APÊNDICE E – RELATÓRIO PEDAGÓGICO.....	85
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	86
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ..	85
ANEXOS –	89
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	89

1 INTRODUÇÃO

Venho¹ de uma família humilde de nove irmãos, do interior do Município de Presidente Kennedy-ES. Fomos criados com muito sacrifício e com o duro trabalho na roça de nossos pais. As dificuldades financeiras eram inevitáveis. A educação não era prioridade, pelo menos para meu pai, que só pensava no trabalho. Todavia, minha mãe incansavelmente nos orientava a respeito da importância dos estudos na formação de uma pessoa.

Quando estava com nove anos de idade, descobrimos que minha mãe tinha uma doença incurável. Depois de muita luta e sofrimentos, ela faleceu. Isso desestruturou toda a família, pois não pudemos evitar, devido às nossas precárias condições financeiras. Mesmo sem estrutura psicológica, aos doze anos, quando minha mãe veio a óbito, refleti bastante, e não me deixei ir junto a ela, pois o seu maior desejo era ver seus filhos terminar os estudos.

Concluí o ensino médio e fui oportunizada a participar do curso de capacitação para jovens e adultos ofertado pela faculdade São Camilo de Cachoeiro de Itapemirim-ES, com duração de uma semana. Após a conclusão do curso, fomos orientados a resgatar pessoas não alfabetizadas de nossa localidade, a fim de matriculá-las no programa “Alfabetização Solidária”. Momento marcante na minha vida profissional, pois foi o início da minha carreira de professora.

Motivada pela oportunidade, ingressei, no mesmo ano, em licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), cujo polo era em nosso município. Foram aulas inesquecíveis, haja vista que fui percebendo, no decorrer do curso, a necessidade de conhecimento para a prática profissional. E, mesmo com pouca experiência no âmbito educacional, tive o privilégio de assumir a turma de minha cunhada, em virtude do seu afastamento por licença maternidade. Foi no programa “Alfabetização é um direito”. A seguir, meu contrato foi renovado e permaneci vivenciando essa oportunidade de sala de aula, alfabetizando adultos.

E não parei mais, fiz uma especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra e outra em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de

¹ A primeira parte da Introdução, por se tratar de um memorial, em alguns momentos, se utilizará a primeira pessoa do singular.

Administração, Ciências, Educação e Letras (FACECEL) e alguns outros cursos de formação continuada.

No ano de 2016, ingressei na segunda graduação no curso de Artes Visuais pela Universidade Paulista (UNIP), com polo em Cachoeiro de Itapemirim. Foi uma experiência valiosa para minha vida pessoal. Convivi com pessoas de diversas cidades e aprendi muito com elas, devido os seus diversos modos de vida e cultura diversificada.

Minha caminhada foi árdua, mas não me deixei vencer pelo cansaço. Dei prosseguimento para realizar o sonho de minha mãe. No ano de 2020, fui contemplada pela Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy a ingressar no Mestrado Profissional de Ciência, Tecnologia e Educação, pela Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus-ES.

Fred Froebel² criou o conceito de jardim de infância, em 1816, o que significa "crianças jardim" (UNICEF, 2013). Na década de trinta, dos novecentos, a educação infantil começou a se afastar das brincadeiras para atividades dirigidas. Nas décadas de oitenta e noventa, as práticas se voltaram para os testes e conteúdos preparatórios para as séries posteriores e, como resultado direto, o tempo de brincadeira era limitado (FROMBERG, 2002).

O artigo 31 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança declara que "as crianças têm o direito de participar de uma ampla variedade de atividades culturais, artísticas e outras atividades recreativas" (UNICEF, 2013). No entanto, muitas escolas se tornaram linhas de montagem nas quais as crianças são tratadas como uma estrutura de carro em uma fábrica. Em cada parada ou nível da série, informações são adicionadas à criança ou ao quadro (ELKIND, 1993).

Para "ter um carro completo", os professores contam com instruções ininterruptas e uma padronização do ensino. Eles enfatizam a memorização de fatos pelos infantes e o uso de habilidades distintas. De acordo com Fromberg (2002), o aprendizado da criança é medido com testes padronizados. Todavia, neste altamente estruturado ambiente, há pouco tempo disponível para brincar.

. Almon (2003) descreveu um dia de seis horas no jardim de infância: 90 minutos no início dos exercícios de alfabetização, 60 minutos em matemática e 30

² O alemão Friedrich **Froebel** (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor.

minutos em ciências. Não há tempo de programação para brincadeiras internas e apenas 30 minutos para brincadeiras externas. Na realidade, a palavra “brincar” pode nem aparecer na maioria dos currículos do jardim de infância.

Essa aniquilação do lúdico certamente terá graves ramificações para as crianças e para o futuro da própria infância. Elas naturalmente imitam os adultos; portanto, é muito importante que testemunhem eles serem animados e criativos com o aprendizado lúdico. Isso inspirará brincadeiras em crianças pequenas (ALMON, 2003).

Nesse sentido, por meio da brincadeira, as crianças começam a entender o mundo, a relacionar-se com o outro, a criar e reproduzir culturas. É o mecanismo que elas usam para começar a interpretar e contemplar seu mundo. De acordo com Isenberg e Quisenberry (2002), a criança precisa do brincar, pois, assim, aguça a sua criatividade, imaginação, desenvolve a leitura e habilidades cognitivas, além de desenvolver habilidades motoras finas e grossas.

De acordo com Russ e Schafer (2006), a teoria do construtivismo é uma busca pela compreensão de como os indivíduos aprendem. Segundo a teoria, os indivíduos formulam sua própria compreensão e conhecimento do mundo através da relação com o objeto e da reflexão sobre essas experiências. Para fazer isso, é preciso realizar perguntas, explorar e avaliar o que é conhecido. Na sala de aula da educação infantil, a visão construtivista da aprendizagem pode apontar para uma série de estratégias de ensino (RUSS E SCHAFER, 2006)

O lúdico e as brincadeiras são combinações perfeitas para crianças, especialmente as pequenas (HOWARD et al, 2006). A proposta de ensino e aprendizagem considerada, nesta pesquisa, é a ludicidade e as crenças dos professores em relação às práticas instrucionais. Min e Lee (2006) afirmaram que brincar é uma parte importante da cultura e da vida das crianças. Na educação infantil os professores têm a oportunidade de usar o lúdico para direcionar a aprendizagem e fornecer significantes experiências para os pequenos. Conectar a brincadeira à aprendizagem é uma ponte que será examinada neste estudo.

Como nos identificamos na área educacional, afirmamos o apreço pela educação infantil, modalidade que nos realiza profissionalmente. Em relação ao problema deste estudo, levantamos o questionamento: **Como as estratégias lúdicas**

poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Compreender a implantação de estratégias lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos da Educação Infantil.

1.1.2 Objetivos específicos

- Averiguar como o lúdico contribui no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil;
- Discutir a relevância do lúdico na educação infantil;
- Construir ferramenta pedagógica com estratégias lúdicas para/com os profissionais da Educação infantil.

1.2 HIPÓTESES

Hipótese 1 – O tempo dedicado às brincadeiras na Educação Infantil tem diminuído substancialmente ao longo dos anos.

Hipótese 2 – As atividades lúdicas, ao serem utilizadas de maneira sistematizada pelos professores da EI, contribuem para uma melhora no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Um ambiente de Educação Infantil deve ser um espaço propício para as aprendizagens, a partir de uma variedade de experiências lúdicas. Pesquisas apontam que a utilização de brincadeiras, jogos e outros recursos lúdicos são pouco utilizados ou, e até mesmo, eliminados da rotina educacional das crianças pequenas.

Os benefícios da ludicidade são cruciais para que uma criança se desenvolva adequadamente (WEISBERG et al., 2015).

De acordo com Sjoerdsma (2016) os primeiros anos da criança devem promover e desenvolver sua curiosidade através de uma ampla variedade de experiências com o lúdico. Pois, ao experienciar o lúdico, as crianças pequenas são capazes de vivenciar uma variedade de papéis que apoiarão o crescimento e, por fim, se traduzem nas habilidades necessárias para a vida adulta (WEISBERG et al., 2015).

O brincar é um elemento essencial para o aspecto do desenvolvimento, incluindo o social, o comportamental, a linguagem e o cognitivo. Famílias, educadores e administradores precisam se tornar advogados da importância do lúdico para os primeiros alunos (SJOERDSMA, 2016).

Estudos apontam que nas salas de aula, em que ocorre a aprendizagem por meio do lúdico, as crianças se envolvem na investigação e na descoberta de seu próprio conhecimento e aprendizado (IOWA, 2010). A aprendizagem baseada em brincadeiras permite que a criança construa e amplie seus conhecimentos e experiências anteriores, pois são capazes de interagir com o ambiente (IOWA, 2010).

As brincadeiras/jogos permitem aos pequenos criar, adaptar, explorar, experimentar, aprender, comunicar, socializar e resolver problemas (VYGOTSKY, 1978). Quando as crianças estão construindo conhecimento, valores e habilidades adicionais, isso é considerado trabalho (ELKIND, 2003). Segundo Elkind (2003), o brincar se torna verdadeiramente brincadeira quando a atividade do brincar não tem outro objetivo, exceto pelo prazer exclusivo da atividade.

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da comunicação e interação para as crianças pequenas, a partir das quais elas desenvolvem as habilidades linguísticas (ELKIND, 2003).

A brincadeira, nas instituições de educação infantil, é mais diária, exigida do currículo. Há disponibilidade de tempo e espaço para brincar frequentemente uma atividade extra, programada pelo professor, do que uma atividade presente na rotina diária (GOPNIK, 2011). Os professores são confrontados com as tensões diárias, expectativas e padrões, bem como a implementação está diminuindo devido ao uso crescente de tecnologia. Mudanças sociais e novas tecnologias afetaram a maneira como as crianças brincam e a quantidade de tempo livre que recebem para as brincadeiras.

Crianças entre os oito e os 10 anos gastam mais de oito horas por dia se engajando em uma variedade de dispositivos de mídia diferentes. Os professores também precisam ter uma visão realista de como as brincadeiras devem parecer nas salas de aula. Para se tornar a aprendizagem efetiva, é importante que cada professor possa conectar-se com suas próprias experiências com o jogo (GOPNIK, 2011).

Os professores sentem pressões para se concentrarem apenas nos objetivos conteudistas, o que levou muitas salas de aula da educação infantil a limitar e eliminar a brincadeira e adicionais, para preparar as crianças para os testes padronizados exigidos (BOWDON, 2015; LYNCH, 2015).

Em contrapartida, Bowdon (2015) demonstra que o jogo é uma fonte de aprendizagem e tem múltiplos efeitos no desenvolvimento integral da criança. Segundo o autor, brincar permite que elas se envolvam em interações, construam a linguagem oral, a imaginação, pensamento crítico e habilidades sociais.

Mediante o exposto, acreditamos na relevância da pesquisa, pois, se faz necessária a reflexão sobre o lúdico e, principalmente, a construção sistematizada de estratégias lúdicas para enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo foi fracionado em dois momentos. Sendo que no primeiro apresentamos uma breve discussão concernente à importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e a concepção dos profissionais da educação sobre o ato de brincar. Posteriormente, aprofundamo-nos nas discussões sobre o lúdico, os jogos e outras estratégias pedagógicas para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010). Essa concepção nos mostra que as crianças pequenas constroem e se apropriam de conhecimentos e culturas a partir de suas ações: na troca de olhares, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo da apropriação da fala, se comunicam e se expressam de diferentes formas, em diferentes linguagens.

Para tanto, acreditamos que o lúdico é uma estratégia fundamental para o trabalho na Educação Infantil. Entendemos como lúdico o envolvimento prazeroso por parte da criança em uma atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos. Neste contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender e desenvolver, com o uso de estratégias e atividades prazerosas.

Nesse sentido, percebemos que o conceito de lúdico não pode ser definido, *a priori*, mas sim, no processo, no ato, contextualizado em sua especificidade. Na relação dos objetos, histórias, atividades selecionadas pelo professor. Na relação que os envolvidos, os brincantes mantêm com o espaço e com as propostas trabalhadas.

No decorrer da construção da revisão de literatura da pesquisa, recorreremos a sites de diversas instituições: Universidade Federal de Campina Grande, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro Universitário Moura Lacerda, bem como consultamos as plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), conjuntamente à biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A dissertação de Janice Anacleto Pereira dos Reis (2019) defendida pela Universidade Federal de Campina Grande com a temática: “O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB” traz um estudo sobre as práticas de professoras de creches de Lagoa Seca/PB acerca do brincar na educação infantil. Assim como o entendimento delas sobre suas práticas e no que concerne o brincar das crianças na creche e na pré-escola. Sendo uma pesquisa qualitativa, procurou identificar essas práticas de forma minuciosa com observações e entrevistas semiestruturadas. Que resultaram na compreensão das práticas realizadas pelas professoras estudadas quanto ao brincar nos grupos que atuam.

Outra dissertação que contribuiu para a construção da pesquisa, defendida pela Miriam Bastos de Oliveira da Cruz (2018) com o tema: “A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas” objetivou conhecer a importância de atividades educacionais desenvolvidas pelo programa social Povo das Águas, tendo como base as contribuições de crianças ribeirinhas. Buscou-se, nessa pesquisa, uma relação entre os jogos, as brincadeiras e literatura infantil com as crianças ribeirinhas; uma vez que são sujeitos protagonistas, que possuem desejos, sentimentos e vontades que necessitam ser ouvidas. A pesquisa evidencia a amplitude do repertório lúdico com experiências lúdicas oportunizadas pelo programa social Povo Águas de 2010 a 2016.

Amanda de Cássia Moura de Almeida (2018) defendeu sua dissertação pelo Centro Universitário Moura Lacerda com a seguinte temática: “Tecnologias como ferramentas didáticas na educação infantil” analisou a prática docente, no que tange às tecnologias como instrumento didático, procurando analisar os conhecimentos já obtidos pelo professor acerca das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e se o mesmo já faz uso de algum tipo de ferramenta para enriquecimento de sua prática no transcorrer de suas aulas. Essa pesquisa envolveu nove escolas das redes públicas e privadas. Após as análises realizadas, a autora consegue identificar quais foram as principais ferramentas didáticas tecnológicas utilizadas na educação infantil, como também conseguiu observar a recente incorporação da educação infantil no

emprego de ferramentas pedagógicas como tecnologia atual nas unidades escolares do município.

Miriam Stock Palma (2017) em artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, com o tema: “Representações das crianças sobre o brincar na escola, verificou que as brincadeiras preferidas das crianças são aquelas que necessitam de movimento e ocorrem em grupos, geralmente no espaço de recreio da escola. As crianças da educação infantil, afirmaram que brincam na sala de aula, ao contrário das do ensino fundamental, que brincam apenas no horário de recreio ou nas aulas de educação física, onde as brincadeiras são dirigidas e diversificadas.

Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Lúcia Castanheira e Maria Cristina Soares Gouvêa (2015) no artigo: “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes” objetivam examinar o cotidiano de uma escola pública de educação infantil em Belo Horizonte-MG, a partir dos conceitos de escrever, ler e brincar com crianças pequenas. O estudo procura se situar nas circunstâncias das discussões sobre espaço do letramento e da alfabetização na educação infantil que foram consolidadas com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, conforme as leis federais. Após as análises realizadas, pôde-se demonstrar a possibilidade da integração do brincar e do letramento na educação infantil.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A percepção e concepção dos educadores sobre a importância do brincar e do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças impactam os estilos de ensino e as práticas pedagógicas desses profissionais (ASHIABI, 2007).

Os primeiros educadores são treinados para projetar suas salas de aula de acordo com as necessidades da criança. Elas são o centro do projeto educativo, podem fazer escolhas através de atividades e materiais fornecidos pelo professor. As atividades são ministradas em pequenos grupos ou individuais (BREDEKAMP e COPPLE, 2007). É importante compreendermos as perspectivas dos educadores sobre o brincar nas salas de aula, a fim de garantir que as crianças, na escola, recebam os mais adequados desenhos instrucionais, estratégias e oportunidades de aprendizado. A afirmação central, tecida ao longo deste estudo, é a importância do

brincar no âmbito da infância. Vygotsky, Piaget, Montessori, Dewey e Froebel são vários dos pioneiros proeminentes que lançaram a pedra angular da primeira infância. Hoje, os indivíduos são influenciados pelas investigações que esses proeminentes pesquisadores concluíram. Embora suas abordagens variem, eles compartilham a crença de que as crianças aprendem através da participação ativa e que a aprendizagem significativa ocorre principalmente durante o jogo (BENNETT, et al, 1997).

Ao longo do século XX, muitos estudos foram conduzidos que aprofundam diferentes aspectos do jogo nas salas de educação infantil. Estes confirmam que o brincar é parte integrante do incentivo às crianças para que se tornem relevantes ao longo da vida alunos (PARTEN, 1932).

O autor estava curioso e esperançoso em encontrar estudos focados no jogo especificamente nas salas de aula da educação infantil. Hierarquia de habilidades de jogo tem sido estudada extensivamente desde o século XIX, começando com Mildren Parten³ em 1929, quando ela escreveu sua dissertação sobre as etapas do jogo. Parten foi pioneira com suas observações de jogo. Em 1932, desenvolveu seis etapas de jogo que ela observou em crianças em idade pré-escolar que são reconhecidas e usadas pelos educadores atualmente: brincadeira desocupada em que a criança não está envolvida em nenhuma atividade; peça solitária que ocorre quando uma criança brinca sozinha; jogo do espectador quando uma criança observa o jogo, mas não participa; jogo paralelo quando uma criança brinca ao lado de outra, mas não se envolve com seu par; jogo associativo que ocorre quando há interação verbal, mas nenhuma organização de jogo; e brincadeira cooperativa quando as crianças assumem papéis ativos durante o brincar (ALMON, 2003).

2.1.1 O brincar segundo Vygotsky

As ideias do psicólogo russo do desenvolvimento Lev Vygotsky tiveram início no século XX e forjaram uma teoria inovadora que confere grande importância à experiência social e cultural no desenvolvimento (BERK, 1994). Sua pesquisa apoia a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem no processo de

³ Pesquisadora do Instituto de desenvolvimento e bem-estar das crianças da Universidade de Minnesota, onde, junto de outros pesquisadores, desenvolveu um longo estudo observacional do comportamento social de crianças em idade pré-escolar.

interação social entre os pares. Neste sentido, segundo o autor, os momentos de brincadeiras que permitem criatividade e imaginação em todo o pré-escolar e na primeira infância.

Ao estudar como a brincadeira se relaciona com o desenvolvimento, Vygotsky coloca que o comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, o oposto daquele apresentado nas situações de brincadeira. Esta cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança que, nela se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real.

Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Brincar, portanto, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP em uma criança. Durante o jogo, elas tendem a se comportarem acima da idade média e acima do comportamento diário. Quando são dadas oportunidades às crianças de brincar, elas melhoram em todos os aspectos do desenvolvimento (BERK, 1994).

O conceito de ZDP objetiva evidenciar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

A centralidade de teoria Vygotskyana pressupõe que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta. Esta forma de conceber a atividade humana não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura do seu grupo.

Vygotsky (1978) acredita que o jogo tem dois aspectos críticos estruturais que quando integrados desempenham um papel importante no início do desenvolvimento (BERK, 1994). Primeiro todo jogo representacional cria uma situação imaginária que permite que as crianças cumpram desejos, como desempenhar um papel de pai ou mãe com uma boneca.

Segundo Vygotsky (1978), o jogo de fantasia ocorre quando as crianças aprendem a adiar a gratificação de impulsos. Durante as brincadeiras de fantasia, elas percebem que certos desejos permanecerão insatisfeitos durante as situações (BERK, 1994). Comportamentos importantes aprendidos através dos jogos envolvem segurança, respeito à propriedade, autocuidado (como lavar as mãos) e aprender rotinas diárias. A pesquisa de Vygotsky também indica que o jogo imaginário permite que as crianças realizem desejos não satisfeitos na vida real.

O jogo imaginário e representacional contém regras: "Sempre que houver uma imaginária situação, existem regras" (BERK, 1994, p. 32). Uma criança não pode se comportar em uma situação imaginária sem regras (BERK, 1994). Situações imaginárias durante o jogo permitem que regras apoiem organicamente a peça adequadamente. De acordo com Vygotsky, "o jogo apoia a capacidade de separar pensamentos de ações e objetos, bem como a capacidade de renunciar a ações impulsivas em favor ou deliberar atividade de autorregulação" (BERK, 1994, p. 32).

2.1.2 Definindo o jogo ideal

Segundo Bickart (2010) o jogo deve ser motivador e incorporado à atividade escolhida. Esta não deve ser governada por necessidades básicas ou demandas sociais. Jogadores individuais devem estar mais preocupados com a atividade escolhida do que com os objetivos da atividade. Metas devem ser impostas e o comportamento do jogador é espontâneo. O jogo deve ocorrer com objetos novos ou desconhecidos, os jogadores terão a oportunidade de explorar novos objetos desconhecidos. Os jogadores devem poder aplicar seu próprio significado às atividades lúdicas, bem como ser capazes de controlar as próprias atividades (BICKART, 2010). As atividades de brincadeira podem ser não literais. As regras impostas externamente e todas as regras existentes podem ser modificadas pelos

jogadores. O jogo requer envolvimento ativo de todos os jogadores (SARACHO e SPODEK, 1998, p. 3-4). Deve ser uma experiência que traga alegria aos indivíduos.

De acordo com Saracho e Spodek (1998) quando solicitadas a definir brincadeiras, crianças de três e quatro anos descrevem o jogo como uma atividade que envolve sua participação em fazer algo. Brincar é um conceito universalmente conhecido e observado como requisito fundamental para o desenvolvimento das crianças. Muitas crianças pequenas estão associadas a uma atividade reconhecível que se estende ao longo de sua vida útil, desde a primeira infância com experiências na vida adulta e em várias culturas (RUSSO, 2012).

Russo (2012) acredita que o jogo é mais frequentemente associado em um ambiente educacional, promovendo o desenvolvimento da cognição e do desenvolvimento. A brincadeira é um elemento crítico dos padrões curriculares da primeira infância. Reproduzir influências ao crescimento no desenvolvimento social emocional, físico e cognitivo. Permitir que as crianças brinquem, incentiva os alunos a adquirir habilidades de comunicação que lhes permitam comunicar necessidades e emoções, bem como compartilhar conhecimentos prévios do mundo à sua volta, ao mesmo tempo experiências. O jogo é motivador e livre de expectativas (RUSSO, 2012).

2.1.3 Benefícios dos jogos

Os benefícios dos jogos são diversos e complexos. O jogo contribui para o desenvolvimento de uma matriz diversificada de capacidades nas crianças pequenas. Dos dois aos cinco anos, o jogo social dramático e o faz de conta emergem e evoluem (BERK, 1994). À medida que a criança envelhece a peça também altera. As interações começam a durar mais, mostram mais envolvimento e tendem a interagir com uma variedade de colegas e se tornam mais cooperativas. Crianças envolvidas em atividades sociais, experiências dramáticas, são mais avançadas no desenvolvimento intelectual geral, bem como uma capacidade aprimorada de entender os sentimentos dos outros (BERK, 1994).

Os benefícios conhecidos incluem habilidades mentais fortalecidas, melhora memória, além de promover habilidades de linguagem e de contar histórias. Além disso, o faz de conta permite que a criança expanda seu vocabulário, e oportuniza a

raciocinar através de situações aparentemente impossíveis, o que aumenta seu problema com habilidades de resolução e lhes permite ganhar confiança em suas habilidades de tomada de decisão. Todos esses benefícios combinados provaram levar a pontuações mais altas em comparação com as crianças que não participam de experiências de faz de conta (BERK, 1994).

2.1.4 O impacto do jogo

As crianças que têm oportunidades de brincar tendem a usar sua criatividade e imaginação. Brincar é essencial para o desenvolvimento do cérebro. É através da brincadeira que elas começam a se envolver e interagir com o mundo à sua volta, enquanto são capazes de criar e explorar o mundo, são capazes de dominar e conquistar seus medos (WENNER, 2009). Quando as crianças começam a dominar o mundo a sua volta, tendem a desenvolver novas competências que podem levar a melhor confiança e resiliência necessária para enfrentar desafios futuros.

Enquanto são pequenas, a oportunidade de brincar permite que aprendam a trabalhar em grupo, a compartilhar, negociar, resolver conflitos e aprender habilidades diversas. Desta forma, elas praticam habilidades de tomada de decisão, seguindo seu próprio ritmo, descobrindo suas próprias áreas de interesse e são capazes de se envolverem plenamente (WENNER, 2009).

Atualmente, muitas crianças em idade escolar recebem menos tempo livre e menos estabelecimentos físicos ao longo do dia. Isso se dá porque os alunos têm experimentado uma diminuição no tempo livre. Assim, impactando na capacidade da criança de armazenar novas informações e para a desconexão que ocorre nas habilidades sociointeracionais, intelectuais e cognitivas (WENNER, 2009).

2.1.5 O papel dos adultos nos jogos

Existe uma variedade de jogos que pode ser explorada em casa e na escola. Seja através de aplicativos baixados em dispositivos móveis, ou até mesmo sem recurso específico. Pensando em melhorias para o crescimento social e cognitivo infantil, refletimos sobre a real importância do adulto nos jogos com as crianças.

É importante que os educadores julguem o nível apropriado dos jogos que serão oferecidos para as crianças (WEISBERG et al., 2015). Aquelas que têm uma vida altamente programada possuem menos tempo para brincadeiras criativas. Logo, o tempo das brincadeiras tem se reduzido drasticamente (WEISBERG et al., 2015).

Há uma variedade de soluções para os pais usarem para garantir que seus filhos estejam recebendo tempo para jogar sem instrução. É muito importante que os pais se sintam apoiados e aceitos, quando estão fazendo sugestões para não seguirem as influências da mídia sobre seus filhos. É importante que pesquisem os benefícios do tempo de reprodução estruturado e não estruturado (WEISBERG et al., 2015). É de fundamental importância que haja um monitoramento, de perto, dos pais, no que diz respeito ao tempo em que seus filhos ficam jogando de forma livre, pois a mídia oferta uma variedade de subterfúgios não estruturados. Algo que pode causar danos irreparáveis à vida das crianças.

2.2 ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Brincar é um componente estruturante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando elas são perguntadas sobre o que gostam de fazer melhor, as respostas são unânimes: brincar. Por outro lado, a educação para as crianças é, no geral, organizada para promover a aprendizagem, desconsiderando o lúdico. No entanto, enquanto a escola é tradicionalmente vista como um lugar de estudos e não de brincadeira, a pré-escola é mais frequentemente associada com o lúdico do que com o aprendizado, da perspectiva da criança. O brincar também é considerado uma prática iniciada pelas crianças, enquanto a aprendizagem é vista como resultado de uma prática ou atividade iniciada por um adulto.

Embora a brincadeira seja a atividade que mais atende às necessidades educacionais das crianças, as instituições de ensino frequentemente se concentram na aprendizagem e não no brincar (PRAMLING SAMUELSON e ASPLUND CARLSSON, 2008). Esta situação é predeterminada pelas peculiaridades da organização da educação em geral. Os currículos da educação infantil proporcionam certos resultados de aprendizagem. Buscando uma realização direcionada dos resultados, os professores iniciam atividades voltadas para a aprendizagem direta das crianças.

A brincadeira não pode ser usada diretamente na busca de resultados de aprendizagem pelos professores, porque é iniciada e desenvolvida pelas próprias crianças. Portanto, menos tempo é alocado para jogar. Neste caso, o brincar e o aprendizado são vistos como duas atividades separadas.

Estudos de pesquisa têm se concentrado intensamente em outra estrutura conceitual, onde o jogo e a aprendizagem são vistos como uma totalidade entrelaçada (BROCK et al., 2009). No contexto da educação infantil, o brincar e a aprendizagem são, muitas vezes, separados no tempo, bem como no espaço. Tempo de círculo, horas de alfabetização, trabalho de arte criativa etc. são vistos como práticas de ensino e instrução e, portanto, a origem da aprendizagem; enquanto a brincadeira é deixada de lado até o tempo de lazer ou horas ao ar livre e faz parte do próprio *resort* infantil. Ao mesmo tempo, os currículos da educação dos primeiros anos, em todo o mundo, afirmam que o jogo deve ser de extrema importância.

Estudos enfatizam que brincadeiras e aprendizados nem sempre são atividades separadas, quando abordados do ponto de vista da criança. Destaca-se o conceito de "criança que aprende brinca" (PRAMLING SAMUELSON e ASPLUND CARLSSON, 2008). Brincar é uma atividade poderosa e importante. Tem uma influência natural e positiva no desenvolvimento social, físico, emocional e cognitivo das crianças. O melhor aprendizado acontece quando elas brincam.

Os pesquisadores também enfatizam a mudança da aprendizagem das crianças para o seu desenvolvimento em instruções (YELLAND, 2011). Brincar aumenta a curiosidade da criança e permite que ela experimente, questione, descubra e resolva problemas. Quando as crianças estão brincando, elas estão tentando coisas novas, assumindo riscos seguros e confiando em suas próprias decisões. Na educação, a criança experimenta essas etapas do desenvolvimento, brincando.

Vygotsky (1997) define a educação como "o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento" (p.88). Ou seja, segundo ele, o desenvolvimento é possível por natureza, mas o nível de desenvolvimento é potencializado por um ambiente definido ou oportunidades. Vygotsky percebe a sala de aula como um ambiente social e se concentra nos efeitos desse ambiente na autoconsciência.

Da mesma forma, Montessori (1912) defende que a escola incentive o desenvolvimento de um senso de responsabilidade entre as crianças. Além disso, apoiar a autonomia estudantil é fundamental em todos os níveis da educação, sendo

uma das formas mais eficazes de melhorar a motivação (MONTESSORI, 1912). Na teoria de Montessori, o aluno age de forma independente e constrói seu potencial com seus próprios esforços. Ou seja, a criança é sua própria professora.

Nesse contexto, podemos argumentar que as metas do currículo são definidas de acordo com os interesses das crianças. Os alunos de Montessori têm oportunidades de autonomia em muitos aspectos de seu cotidiano e aprendem a atribuir sucesso e fracasso às suas próprias ações, com base em experiências de suas próprias decisões. Em consonância com isso, Montessori destaca que "nossos alunos [estão] equipados em todo o seu ser para a aventura da vida, acostumados ao livre exercício de vontade e julgamento, iluminados pela imaginação e entusiasmo" (MONTESSORI, 1984, p.34).

Na educação montessoriana, cria-se o ambiente de autonomia estudantil, onde o controle da vida educacional dos alunos e a conveniente definição de metas são componentes essenciais. Montessori aponta a questão "por quê?" e aconselha os professores a dar às crianças razões para a importância dos objetivos (MONTESSORI, 1984).

Assim, ela se preocupa com o "pensamento crítico", defende a ideia de uma "mudança da formação individual para o desenvolvimento como seres sociais" (MONTESSORI, 1984, p.31). De fato, a educação montessoriana sugere que o poder das relações sociais deve ser usado para promover a motivação das crianças. Nesse contexto, a sala de aula do ensino fundamental possui três atividades que facilitam a relação com outros alunos: o ciclo de três anos em cada sala de aula, a liberdade de trabalhar em pequenos grupos e reuniões de classe (MONTESSORI, 1984).

Cheng e Stimpson (2004) descrevem que o envolvimento de um adulto na brincadeira infantil não é claramente compreendido ou praticado. Sua pesquisa revelou um conflito entre a teoria da aprendizagem baseada no jogo, entendida pelos professores e a realidade do jogo. Vários docentes usam a brincadeira apenas para aumentar o interesse das crianças e, em seguida, procedem ao ensino direto. Outros professores se concentram apenas no jogo gratuito ou na aprendizagem direta.

É necessária uma atitude investigativa positiva dos professores em relação à aprendizagem baseada em brincadeiras, onde busquem estratégias pedagógicas adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Vangsnes e Okland (2013) identificaram o fenômeno da dissonância didática. Os autores a

percebem em situações em que um professor e uma criança assumem diferentes papéis conflitantes e têm expectativas diferentes, o que impede o processo de aprendizagem dos alunos. Os professores também encontram uma dissonância didática semelhante em busca de seu próprio papel didático na encenação das crianças. Envolvida na encenação, uma criança desempenha um papel assumido de um artista, bem como um observador e criador de uma situação de jogo.

O papel didático do professor na encenação infantil deve ser a criação de interação interpessoal didática com uma criança com base na situação da brincadeira. Atualmente, os professores evitam interferir na brincadeira dos alunos, ou seja, não estabelecem relações interpessoais didáticas e situações de aprendizagem, ou fazem tentativas de supervisionar o brincar infantil, ou seja, privam as crianças da alegria do desenvolvimento da brincadeira e transformam o brincar em um processo oficial de aprendizagem.

Poucos professores assumem o papel de assistente de uma criança que brinca o que não contradiz a posição das crianças como jogadoras e observadoras de sua própria peça. Por meio da interação interpessoal com os alunos, tal docente facilita a criação de situações de aprendizagem para elas, que naturalmente se fundem com a peça desenvolvida pelas próprias crianças. Segundo Pramling Samuelson e Asplund Carlsson (2008) o conceito do objetivo deve estar no centro das estratégias pedagógicas. Uma criança que aprende e brinca, é concentrada em algo, em um objetivo, enquanto durante o processo de aprendizagem a ênfase é colocada apenas no que tem que ser aprendido. Por isso, as estratégias pedagógicas de promoção da aprendizagem baseada em brincadeiras infantis e as estratégias de iniciação e manutenção da aprendizagem são diferentes.

A orientação direta de uma criança durante sua brincadeira, para os resultados de aprendizagem planejados com antecedência, pode arruinar o seu próprio jogo. Os professores devem aplicar técnicas que contribuam para reter a peça autêntica da criança (liberdade para escolher o que e como brincar, um fluxo livre de pensamentos e imaginação), e simultaneamente chamar a atenção para o objeto da aprendizagem.

Eles não devem escolher o objeto de aprendizagem com antecedência. Ela deve surgir da brincadeira da criança e deve receber atenção central da criança e do professor por um tempo significativo.

A aprendizagem infantil é explicada pelo conceito de aprendizagem "en passant"⁴ (HILLE et al., 2013). Reischmann (1986) nos mostra as características dessa aprendizagem

a) situações de aprendizagem curta, b) situações em que menos da metade da motivação total da pessoa está na aprendizagem, c) o chapéu de conteúdo não é claro no sentido de que o aluno sabe com antecedência o que e como usá-lo ou se produzirá algumas mudanças duradouras em si mesmo (p. 185).

Hille et al (2013) adaptam essas ideias às atividades e brincadeiras de crianças pequenas. Segundo os autores, enquanto aprendem "en passant", os esforços das crianças não são direcionados para o que ele ou ela quer aprender, mas para um objetivo diferente, ou seja, jogar seu jogo favorito, experimentar algo memorável ou se comunicar com os outros. Perseguindo outros objetivos a criança aprende muitas coisas úteis.

Portanto, enquanto brincam, as crianças aprendem umas com as outras; elas ganham interesse, observam, modelam seu jogo e ajudam uns aos outros (EGGUM-WILKENS et al., 2014). As crianças se sentem libertas umas com as outras, pois através da brincadeira, elas conseguem se comunicar, interagir, brincar e principalmente aprender.

Durante as brincadeiras as crianças tendem a investigar "as ideias conflitantes uns dos outros", "formas de pensar"; negociam, discutem e fornecem argumentos para aceitar ou rejeitar conceitos, que são mencionados por seus pares (PRAMLING SAMUELSON e ASPLUND CARLSSON, 2008). Elas procuram constantemente averiguar o que os seus pares tentam expressar e argumentar de forma a entender seus conflitos.

Grande parte da brincadeira infantil é baseada na interação social. Portanto, enquanto brincam, as crianças aprendem umas com as outras; elas ganham interesse, observam, modelam seu jogo e ajudam umas às outras (EGGUM-WILKENS et al, 2014).

Percebemos a necessidade de os professores aplicarem estratégias de promoção da aprendizagem das crianças com os pares. Estratégias pedagógicas que são utilizadas para promover a aprendizagem baseada em brincadeiras infantis sem destruir a autenticidade do brincar infantil estão fundamentadas na teoria da atenção

4 A propósito (tradução do Francês).

conjunta. Segundo Pramling e Pramling Samuelsson (2011), a didática da primeira infância é a interação e a comunicação entre um professor e uma criança, quando atingem intersubjetividade e atenção conjunta ou pensamento compartilhado sustentado.

Atividades conjuntas e comunicação, em particular, servem de base para a interação durante as brincadeiras infantis. Isso é significativo para o professor, a fim de identificar e sentir no que uma criança se concentra enquanto brinca, para demonstrar que um professor está interessado nas mesmas coisas que uma criança (para dar uma olhada no objeto do ponto de vista de uma criança, usar gestos de pontaria, comentar ou perguntar), incentiva uma criança a mudar constantemente sua atenção do objeto para o professor, sentir uma conexão emocional com uma criança e coordenar o processo de manutenção da atenção com ela, e responder ao seu desejo iniciado de estabelecer atenção conjunta com o professor (RACINE e CARPENDALE, 2007).

Quando uma criança é bem pequena (1-3 anos), a situação da atenção conjunta abraça o conceito de iniciador de atenção, aquele que responde e simultaneamente coordena olhares, gestos e falas, bem como um verdadeiro objeto de interesse. Quando uma criança é pequena (4-6 anos), o objeto de interesse pode ser simbólico (falar sobre algo, envolver em fantasias, pensar juntos, etc.). Sewell, St George e Cullen (2013) realizaram pesquisas com foco tanto na participação conjunta de professores e crianças na brincadeira, quanto apenas na das crianças. A participação conjunta é uma atividade recíproca de natureza dialógica e responsiva e se baseia na atenção conjunta.

Iniciando e mantendo a atenção conjunta com uma criança brincando, um professor pode melhorar a aprendizagem da criança. No entanto, também é muito importante notar o seu interesse e permitir que ela desenvolva uma peça autêntica unindo o fluxo de pensamentos infantis, apoiando-os e expandindo-os, encorajando uma criança a criar significados pessoais e conhecimento comum em vez de direcionar a brincadeira em uma nova direção.

A teoria dos encontros comunicativo-didáticos entre um professor e um aluno (PRAMLING e PRAMLING SAMUELSSON, 2011), a partir de ideias de interação bidirecional entre ambos, concentra-se no empoderamento da criança, andaimes, co-construção de conhecimento, pensamento, resolução conjunta de problemas, diálogo

educacional, ouvindo e respondendo à conversa infantil, questionamento, modelagem e desafio e encorajamento (YELLAND, 2011).

Aplicando esses métodos no incentivo à aprendizagem, baseada em brincadeiras infantis, o professor deve abordar o brincar da perspectiva da criança, ou seja, interpretar o brincar e a aprendizagem dos alunos como dois processos interconectados. A interação entre o professor e a criança durante a brincadeira deve obedecer à natureza da brincadeira do infante; o docente tem que estar envolvido na peça como uma criança e tem que criar situações genuínas de aprendizagem que naturalmente se fundem com o jogo.

As metas educacionais estabelecidas também devem estar em conformidade com a natureza do jogo; um professor deve ter como objetivo incentivar uma criança que brinque sobre o mundo circundante e criar significados e fazê-lo apoiando as ideias da criança, chamando sua atenção para os objetos relevantes para a exploração, criando situações desafiadoras para uma criança brincando e aplicando outros métodos que não destroem a autenticidade da peça (PRAMLING SAMUELSON e ASPLUND CARLSSON, 2008).

Teorias metacognitivas são úteis para o desenvolvimento de estratégias de promoção da aprendizagem baseada em brincadeiras infantis. Também comprovam o benefício da reflexão sobre as experiências e técnicas de aprendizagem obtidas durante a brincadeira. A pesquisa realizada por Robson (2010) mostra que a metacognição da criança consiste em três componentes do conhecimento metacognitivo: o primeiro abrange a percepção do eu e dos outros como aprendizes, bem como a compreensão dos processos de aprendizagem, o segundo inclui distinção de intenções ou objetivos e "reconhecimento de que diferentes tarefas fazem diferentes tipos de demanda cognitiva", o terceiro elemento refere-se à consciência de "estratégias a serem utilizadas para resolver problemas identificados e atingir metas".

Lee, Teo e Bergin (2009) distinguem os seguintes subcomponentes da metacognição infantil: conhecimento processual, conhecimento declarativo e conhecimento condicional. Além do conhecimento metacognitivo, os autores também destacam a regulação metacognitiva, enquanto Robson (2010) vê a "regulação emocional e motivacional" como particularmente significativa. Na opinião de Robson, as manifestações da metacognição infantil podem ser naturalmente observadas em

suas brincadeiras, e seu desenvolvimento tem uma influência considerável na aprendizagem autorregulada das crianças. Diálogos autoreflexivos são importantes para o conhecimento e regulação da metacognição das crianças (BERNARD, PROUST e CLÉMENT, 2015).

A reflexão das crianças sobre a aprendizagem baseada em brincadeiras pode ser conduzida de diferentes formas: "verbalmente, em desenhos, em brincadeiras, em experimentos". Ajuda a "tornar o invisível visível para as crianças" (PRAMLING SAMUELSON e ASPLUND CARLSSON, 2008). Assim, buscando incentivar a aprendizagem baseada em brincadeiras infantis, os professores podem aplicar com sucesso estratégias de promoção das reflexões das crianças sobre experiências e técnicas de aprendizagem. A aplicação das estratégias supracitadas não interrompe a peça autêntica das crianças porque as experiências são refletidas quando a brincadeira acaba. A reflexão é particularmente útil para o futuro brincar das crianças, ou seja, é orientada para o futuro.

2.2.1 As teorias construtivistas e promoção da aprendizagem baseada em brincadeiras infantis

As teorias construtivistas são significativas para a modelagem teórica de estratégias de promoção da aprendizagem baseada em brincadeiras infantis. Embora já se soubesse há muito tempo que as crianças têm suas próprias ideias, muitas vezes em desacordo com as da ciência sobre fenômenos naturais e outros, o surgimento do construtivismo, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, desencadeou uma inundação virtual de tais estudos. As ideias das crianças para todos os fenômenos pensáveis (como força e movimento, eletricidade, calor, etc.) foram estudadas em grande detalhe. Isso também implicava uma redescoberta do início de Piaget (do final da década de 1920 e algumas décadas a seguir), onde ele havia publicado muitos livros sobre esses temas. Também a metodologia de pesquisa de Piaget, a entrevista clínica, teve um renascimento, mas também foi complementada por muitas outras pesquisas, qualitativa e quantitativa.

A influência de Piaget é evidente em quase toda a referência escrita sobre construtivismo, especialmente nas fases iniciais. Um dos principais contribuintes para este desenvolvimento foi um contemporâneo de Jean Piaget, o russo Lev Vygotsky

(1896-1934). Muitos livros foram escritos, onde Piaget e Vygotsky são vistos como mais ou menos opostos. Pode ser mais produtivo notar algumas semelhanças fundamentais. Ambos podem ser vistos claramente como construtivistas. Algumas das diferenças entre os dois podem ser explicadas pelo fato de terem agendas de pesquisa bastante diferentes.

Enquanto Piaget estava interessado em epistemologia e conhecimento, em si, Vygotsky estava mais interessado em entender as condições sociais e culturais para a aprendizagem humana. Assim, seus escritos podem estar mais próximos das preocupações dos educadores. Com seu estresse sobre a natureza social e colaborativa da aprendizagem, Vygotsky é frequentemente considerado o pai do construtivismo social, enquanto Piaget é frequentemente classificado como precursor do construtivismo pessoal (ou cognitivo). Pode ser interessante notar que Piaget e Vygotsky corresponderam, e que Piaget reconheceu ter sido inspirado pelas ideias de Vygotsky. Nesse contexto, é notável tentar compreender a complexidade que a aprendizagem infantil traz dentro dessa abordagem.

No contexto social da aprendizagem, a teoria está fundamentada nas ideias do construtivismo social de Vygotsky e destaca o efeito sinérgico da aprendizagem em conjunto, o estabelecimento de um campo educacional comum e a construção do conhecimento comum (VYGOTSKY, 1997). O professor construtivista precisa conhecer a disciplina que ensina, porém, com uma razão diferente da que se imagina. Anteriormente, se preocupava em saber bem para repassar bem o conteúdo. Agora, a única preocupação é saber bem para ter subsídios suficientes para uma boa discussão com a criança, a fim de identificar seu ponto correspondente de pensamento para se fazerem perguntas “inteligentes”, organizar hipóteses para sistematizar, quando houver necessidade.

A pesquisa é baseada na síntese das teorias do construtivismo cognitivo de Piaget e do construtivismo social de Vygotsky (PIAGET, 1951, 1961, VYGOTSKY, 1978), que pré-determinam a escolha de uma abordagem metodológica. De acordo com as teorias anteriormente mencionadas, uma criança constrói seu próprio mundo: percepção e formas de aprender sobre seu entorno com a ajuda de interações sociais.

Segundo Brown (1987), a estratégia de atividade é entendida como uma totalidade de métodos orientados a metas e formas de monitorar os resultados de sua aplicação. Logo, as estratégias são mecanismos que ajudarão na autorregulação para

aprendizagem, sendo métodos de caráter intencional e consciente selecionadas, cuja finalidade é utilizar e armazenar informações de forma fundamentada em diversos contextos. De acordo com a autora,

Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, p. 59, 1993).

A autora evidencia um fator importante a ser destacado, que são determinadas tarefas que as crianças não conseguem executar sozinhas, contudo, mediante instruções, ou se alguém demonstrar através de passo a passo, por pistas ou com assistência no decorrer do processo, elas são capazes de executar o comando. As crianças, quando são bem conduzidas nas tarefas, conseguem desempenhar com qualidade o comando, todavia, se fazem necessárias instruções adequadas para que isso ocorra.

O campo da educação passou por um notável movimento em relação à natureza da aprendizagem dos seres humanos e às circunstâncias que melhor contribuem nos diferentes aspectos da aprendizagem humana. Essa mudança notável começou do comportamentalismo ao cognitivismo e agora a outras teorias. Recentemente, uma das visões efetivas que tem capturado o interesse dos pesquisadores e professores na esfera educacional é uma perspectiva conhecida como construtivismo. Apesar de defender uma nova conceituação sobre o processo de aprendizagem, continua sendo um programa dominante em muitas áreas educacionais, gerando mais pesquisas e insights. Como qualquer teoria, o construtivismo não foi apresentado por uma voz única, havia muitos teóricos.

Os dois mais eminentes, que são frequentemente comparados, pois ambos reconhecem o papel ativo dos seres humanos na construção do conhecimento, são Piaget (construtivismo cognitivo) e Vygotsky (construtivismo sociocultural). A diferença entre eles está na forma como o conhecimento é construído. Para Piaget, o conhecimento é produzido na mente do aluno, enquanto ele organiza suas experiências e estruturas cognitivas. Segundo Vygotsky, no entanto, o conhecimento é produzido através de interações sociais e culturais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que é preciso 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 (BRASIL, 2010, p.25)

2.2.2 A teoria sociointeracionista de Vygotsky

A construção do conhecimento humano é afetada por fatores biopsicossociológicos. Houve muitos debates sobre seu papel e as teorias que tentam explicá-los. Podemos mencionar aqui a teoria da "interação operacional de Piaget", "aprender através da mediação de Vygotsky", da teoria Bruner, etc. Entre elas, a construtivista social apoia a ideia de que o fator social afeta, facilita e acelera o desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos. A personalidade da criança também é afetada por esses fatores. Dependendo do seu nível de desenvolvimento, o papel do ambiente social é diferente e, como resultado, a modificação da estrutura mental é diferente em cada criança. Nessa jornada, a modificação é alcançada quando a criança está ativa nessa interação fatorial.

Desse ponto de vista, os ambientes de educação das crianças pré-escolares devem trazer e promover tempos e espaços que favoreçam o papel de interação social entre elas e adultos (professores, educadores) ou seus pares. A filosofia predominante que apoia e destaca o papel do fator social na aprendizagem é a teoria de Vygotsky e seus seguidores. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, seguido por instrumentos como "andaimes" são mecanismos psicológicos que devem ser reconhecidos e aplicados em sala de aula para ajudar a criança a passar essa distância de forma eficiente.

Segundo Vygotsky (1934), embora os fatores biológicos constituam as pré-condições necessárias para que os processos elementares naturais apareçam e se desenvolvam os fatores socioculturais também são importantes.

O mais conhecido representante da teoria construtivista sociocognitivo é Vygotsky. Ele buscou explicar o papel do diálogo na estruturação do conhecimento e origem das funções cognitivas como produto da interação social. A aprendizagem humana significa uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças entram gradualmente na vida intelectual das pessoas que as rodeiam (VYGOTSKY, 1934).

Lantolf (2000) confirma que, com base nos principais conceitos da teoria sociocultural, a mente humana é mediada. Segundo Vygotsky (1934), o ambiente sociocultural confronta as crianças com um conjunto diversificado de tarefas e perguntas. Nos estágios iniciais, a criança é completamente dependente de outras pessoas, especialmente dos pais, que iniciam suas decisões enquanto são instruídos quanto ao que fazer, como fazê-lo e o que não fazer. Inicialmente, elas são realizadas através da linguagem, que desempenha um grande papel na forma como a criança se adapta à inerência social. Vygotsky (1934) declara que a criança recebe o conhecimento inicialmente através dos contatos e interações com as pessoas, e então assimila esse conhecimento adicionando os valores pessoais nele.

Essa passagem, do social para as qualidades pessoais, não é uma simples imitação, mas uma transferência do que foi aprendido a partir da interação com os valores pessoais. Vygotsky (1934) admite que isso é o que acontece nas escolas. As crianças não só copiam o que foi oferecido pelos professores, mas também as traduzem durante o processo de locação. Assim, a interação entre professores e crianças tem natureza dinâmica e a aprendizagem acontece como resultado dessa interação.

Lantolf (2002) e Wertch (1985) acreditam que a teoria sociocultural da aprendizagem começa não através da interação, mas durante esse processo. No início, as crianças terminam uma tarefa com a ajuda de outra pessoa, aprendem e depois são capazes de fazer as mesmas tarefas sozinhas. Dessa forma, a interação social é um apoio à aprendizagem intermediária. Eles ainda afirmam que a teoria sociocultural apoia a ideia de que as interações sucessivas são aquelas durante as quais as crianças são ajudadas a terminar novas tarefas. Uma das contribuições mais importantes da teoria construtivista de Vygotsky é a diferença que faz ao nível atual e ao desenvolvimento potencial, ou a chamada "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP).

Wertch (1985) admite que Vygotsky introduziu o conceito ZDP porque não aprovava a forma como as habilidades intelectuais infantis estavam sendo avaliadas. Segundo ele, as técnicas desenvolvidas para testar as crianças definem apenas o nível atual de desenvolvimento, mas não medem suas capacidades potenciais. Ele apoia fortemente a visão de que a psicologia deve estudar "o que ainda não é", então

com o que se espera que venha e o que é possível ser alcançado. Ele introduziu o conceito de ZDP como:

A distância entre o nível real de desenvolvimento de uma criança como determinado pela resolução independente de problemas, e o maior nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação adulta ou em cooperação com pares mais capazes (WERSTCH, 1985, p.60).

Em outras palavras, isso significa introduzir duas apresentações diferentes de uma criança: “sem ou com a ajuda de um parceiro” (CARUGATI e SELLERI, 2001, p.51). A transição de um conceito espontâneo para um científico, que afeta o desenvolvimento intelectual de uma criança, não é automática nem espontânea. Esse desenvolvimento é alcançado através da interferência dos adultos e exatamente neste momento aparece o que Vygotsky chama de processo de aprendizagem.

A ZDP ajuda a determinar as funções mentais, da criança, que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que estão em fase embrionária, mas amadurecerão amanhã. O professor não deve se limitar ao que a criança pode fazer hoje, mas ao que seria capaz de fazer, se a ajuda fosse oferecida (APRILE, 2010). Através do auxílio de um adulto, ou dos pares mais capazes, na ZDP aparecem uma série de processos de desenvolvimento interno que, mais tarde, se tornam parte da conquista independente. A instrução e o desenvolvimento são dois processos diferentes que se unem através de uma relação complexa mútua.

De acordo com Shayer (2002), Vygotsky apoia a ideia de que uma boa instrução deve prosseguir com o desenvolvimento e deve despertar e pressionar para o revigoramento de um conjunto de funções que estão em fase de maturidade e estão em ZDP. Dessa forma, a instrução pode desempenhar um grande papel no desenvolvimento. Ele continua sugerindo que os professores são responsáveis por oferecer o contexto de aprendizagem na qual a intrusão se move à frente do desenvolvimento e o conduz.

Shayer (2002) afirma que a aplicação de ZDP na prática escolar não é fácil. Um problema observado nos textos escolares está ligado ao fato de que o que significa ajudar as crianças a progredir de um nível para outro e que é o papel do professor na facilitação desse processo. Professores e educadores devem entrar onde e quando necessário em ZDP. Vários meios importantes têm sido discutidos, como a

intermediação, que é central para a teoria sociocultural e os andaimes que são mencionados pelos psicólogos cognitivos.

O termo "andaimes" foi introduzido e significa "criar um andaime" ou fornecer um suporte externo através de algo que ajude a construir um edifício. No entanto, essa é uma metáfora que ajuda a entender as modalidades utilizadas pelos adultos para organizar suas atividades com crianças (CARUGATI e SELLERI, 2001). O andaime descreve o processo de transição da assistência ao professor para a independência. Ele responde à pergunta frequente sobre o ZDP: se uma criança pode funcionar em alto nível apenas com assistência, como essa criança pode eventualmente ser capaz de funcionar no mesmo nível de forma independente? (BODROVA e LEONG, 2001).

CC (1994) afirma que andaime é um conceito derivado da psicologia cognitiva. Ele confirma que durante a interação social, um participante mais capaz, através do uso da linguagem e outras condições de apoio, pode ajudar a criança a avançar para uma alavanca maior com os conhecimentos e habilidades de propriedade. Na educação, andaime é uma estrutura instrutiva através da qual o professor modela a estratégia ou tarefa de aprendizagem e, em seguida, transfere essa responsabilidade para as crianças. Segundo Turuk (2008), a aprendizagem, especialmente nas escolas, pode ser vista como "conquista com ajuda".

O uso do andaime de apoio facilita, ajuda e acelera a tarefa de aprendizagem das crianças. Quando o professor e seus pares usam andaimes na aprendizagem cooperativa, o aprendizado melhora (BODROVA e LEONG, 2001). No entanto, isso levanta a questão de quão capaz é o professor escolher o tipo certo e quantidade de ajuda, para que a criança finalize a tarefa de forma independente, e seja tão bem quanto quando a tarefa foi feita com ajuda. Estudos apontam que, se uma resposta não for fornecida para esta pergunta, os andaimes continuarão a ser uma metáfora e não uma estratégia instrucional a ser usada.

Os seguidores de Vygotsky trazem um conjunto de meios através dos quais podemos mencionar o uso da linguagem interior por crianças, especialmente, as da pré-escola e do ensino fundamental podem se beneficiar muito com isso. A linguagem interior tem outra função importante: as ajuda a corrigir seu comportamento externo e mental (BODROVA e LEONG, 2001). Por outro lado, o jogo simbólico ou dramático, que está presente durante a era pré-escolar, desempenha um papel especial na teoria de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Um estudo mais específico sobre o andaime de apoio foi apresentado por Turuk (2008), que analisa esse conceito na escrita infantil. Ele tem pesquisado o papel de diferentes níveis do andaime de apoio à compreensão das crianças e na demonstração de seus conhecimentos. As tarefas são classificadas com base naqueles que precisam de um suporte mínimo para os que precisam de suporte intermediário e alto nível. Durante a aplicação de andaimes, o especialista deve estar ativo e atento. Ele precisa rever continuamente sua ajuda e decidir quando precisa modificá-la e movê-la (TURUK, 2008).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico percorrido durante a pesquisa.

Doravante, optamos por uma pesquisa-ação que é ordenada para produzir as propostas práticas de um ator social uniforme, valendo-se de autossuficiência para incumbir e moderar a pesquisa. O ator é ligado correntemente a uma associação ou uma comunidade ativa. Pesquisadores admitem as propostas definidas e conduzem a uma análise em função dos meios acessíveis (THIOLENT, 1986). Através da pesquisa-ação buscamos esclarecimentos, tendo como base levantamentos bibliográficos e entrevistas com perguntas semiestruturadas. Segundo Thiollent (1986), tem por objetivo prático, logo, a pesquisa-ação tende a:

Contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo (THIOLENT, p. 18, 1986).

3.1 VISÃO GERAL DA PESQUISA

Considerando as causas sistemáticas desta pesquisa, tentamos responder a sugestão dos objetivos aludidos, tendo em conta a implicação direta da pesquisadora, pois, a realizamos em seu ambiente de trabalho, e o desejo de colaborar juntamente ao método de ensino e aprendizagem foram motivos propulsores para a sua consumação. As estratégias metodológicas requereram contato próximo com os envolvidos no cenário em que os fenômenos passaram a acontecer. Levamos em consideração casualidade da exploração dos fatos, evitando propagar os resultados.

Com a flexibilidade que caracteriza a pesquisa-ação, nos foi permitido modalizar os procedimentos no transcórrer da junção de dados, sendo que, no desencadear da pesquisa e da formação desses dados, amoldamos as técnicas com o intuito de conseguir um envolvimento melhor do sujeito principal e informações detalhadas dos outros participantes da pesquisa.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A criança escolhida para contribuição na pesquisa foi Pedro⁵, com cinco anos de idade, matriculado em uma escola da Educação Infantil do município. Ele é filho único, reside com seus pais em uma situação financeira mediana. A mãe trabalha como diarista e o pai ordenha vacas. A família possui também um ponto alugado, na comunidade de Santo Eduardo, interior do município de Presidente Kennedy/ES.

Conhecemos a criança no ano de 2019, período em que atuamos na instituição como professora substituta. Naquele primeiro contato, percebemos que a criança não interagia com os demais colegas e não participava das atividades propostas pela professora regente.

As características de Pedro, em relação ao desenvolvimento e aprendizagens, segundo relatos (APÊNDICE D) da professora são apresentadas a seguir. Segundo a professora, a criança apresenta um comportamento totalmente introvertido, se silencia constantemente no decorrer das aulas, não se manifesta ao ser chamada pelo nome, nem mesmo com um simples olhar. A professora, de forma insistente, o chama pelo nome e repetidas vezes, no decorrer de suas aulas, mas não obtém sucesso. Ainda, segundo ela, Pedro apresenta atraso em sua coordenação motora ampla e não consegue andar em linha reta.

Sua rotina em casa é bem dinâmica: acorda cedo com seus pais, toma café, assiste seus desenhos prediletos na TV e em alguns momentos acompanha o pai ou a mãe no trabalho. Mesmo em casa, Pedro apresenta um comportamento solitário, não gosta muito de se comunicar e de expressar seus sentimentos.

Dessa forma, optamos por estudá-lo para que o mesmo avançasse no desenvolvimento integral. Para tanto, escolhemos a implantação de estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, atividades diversificadas que trabalham a criatividade e a imaginação. Acreditamos que tais atividades podem despertar, na criança, indícios de motivação para o envolvimento nas experiências desenvolvidas pela professora em sala de aula.

Durante o processo percebemos como a criança interpela a pesquisadora levando-a a pensar nas questões a pesquisa. Na cena posterior, constatamos como o mundo da criança está preenchido e é permeado pelo brinquedo e pela brincadeira.

⁵ Nome fictício

Após o momento de contação de histórias, a criança me convida para conhecer os seus bichinhos de estimação. Ela me apresenta diversos bonecos de animais que possui. A criança, nesse convite para “ver os seus brinquedos” está nos chamando a “conhecer o seu mundo”, “os seus gostos”, mostrando-nos os caminhos para a construção de momentos lúdicos.

Pedro, em diversos momentos, manteve interação conosco durante as atividades, participando atentamente e com atitude participativa. “*Oia ua aca*” – dizia, apontando e tocando o livro da Vaca Mimosa.

A pesquisa também contou com participação da mãe da criança, que acrescentou com dados a respeito da rotina diária da criança e da família, bem como concedeu autorização para participação no estudo.

A mãe mantém uma aproximação muito direta com a instituição escolar. É recorrente, nessa etapa do ensino, maior aproximação, visto que se trata de criança pequena, e que, o próprio currículo pressupõe a indissociabilidade entre o “cuidar e o educar” (BRASIL,

Para a realização das intervenções, a mãe mostrou-se muito solícita, reconhecendo que o filho “necessita de atividades diferenciadas para se desenvolver”. Ela relatou que a criança, a partir das atividades realizadas, sempre perguntava quando iríamos voltar e quando iríamos ver a “tia” novamente.

O diretor escolar, foi quem autorizou a realização da pesquisa na escola, e que responde pela área administrativa e pedagógica. O pedagogo, profissional que norteia todo o trabalho realizado com a criança e o professor regente, responsável pela turma em que ela está inserida e que possui propriedade para descrevê-lo quanto ao seu desenvolvimento. A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreram presencialmente e via WhatsApp. O questionário apresentado para três profissionais foi o mesmo, buscando compreender as concepções dos profissionais da educação em relação ao lúdico.

3.3 LOCAL DA PESQUISA

A escola selecionada para a pesquisa está situada no endereço Santo Eduardo, zona rural de Presidente Kennedy/ES. Em relação à infraestrutura, a escola possui 04 salas de aula, sala de leitura, refeitório, cozinha, parque infantil, despensa, biblioteca,

sala de secretaria e pátio descoberto. Possui TV e aparelho de som. Atende os alunos da educação infantil, ensino fundamental I e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando, em média, 58 alunos.

3.4 COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS

O procedimento para coleta de dados de nossa pesquisa se deu através de uma observação participante. De acordo com Correia (1999):

A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (CORREIA, 1999, p. 31).

Para registros dos dados obtidos, no decorrer da observação, realizamos em diário de campo. Segundo Gil (2008), os registros são feitos normalmente por meio de observação participante. A seguir, fizemos uma organização mais profunda sobre a bibliografia ideal a fim de detectar materiais que tenham conexão com a temática escolhida e que possam ajudar a nortear a análise proposta.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para as autorizações e liberação. Sendo aprovada com número do Parecer Consubstanciado 4.791.52, bem como organização de formulário específico, a fim de obter o consentimento da mãe do aluno selecionado para essa pesquisa.

Visando o alcance de dados fidedignos para organização desta pesquisa, aplicamos entrevistas com perguntas semiestruturadas aos participantes. A seguir, elaboramos um cronograma para observação e aplicação das intervenções pedagógicas mediadas por recursos lúdicos. Seguidamente, organizamos as intervenções junto à criança, seguindo o cronograma: três vezes na semana, sendo uma hora por dia. As intervenções aconteceram na residência de Pedro, pois, ele não estava participando das aulas presenciais, a família optou pelas aulas remotas em decorrência das suas comorbidades.

Inicialmente, buscamos apresentar a importância do lúdico como forma de ensino e aprendizagem na educação infantil. Posteriormente, classifica-se a

relevância que o lúdico possui para a educação infantil. Por conseguinte, apresentamos as estratégias lúdicas como instrumento motivador para o processo de ensino e aprendizagem da criança selecionada para o estudo. E, por fim, construímos uma ferramenta pedagógica com estratégias lúdicas.

Para elaboração do e-book consideramos as contribuições de Lowenfeld (1977), Efland (2004) e Freire (2003) sobre criatividade e desenvolvimento da capacidade criadora; Machado (1970) e Brooker (2001) sobre os recursos pedagógicos para o trabalho lúdico; e Perrenoud (1993) e Freire (2003) , que abordam questões relacionadas ao papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Como marcos legais da Educação Infantil, ainda, consideramos o RCNEI (1997) e a BNCC (2018), como fundamentais para pautar o trabalho junto às crianças da Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA EMPÍRICA

No presente tópico, tecemos a análise e discussão dos dados levantados durante as entrevistas semiestruturadas e durante o processo de intervenção pedagógica. Em um primeiro momento, tratamos da participação da família no processo de desenvolvimento da criança e das concepções e práticas dos profissionais da educação infantil. Por fim, uma discussão sobre estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a análise da aplicação da ferramenta pedagógica junto à criança.

De acordo com as entrevistas semiestruturadas, apresentamos discussões acerca da participação, das concepções e pareceres sobre as práticas pedagógicas de crianças da/na Educação Infantil, o papel do lúdico e do adulto no processo de mediação das aprendizagens.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS POR INTERMÉDIO DE ENTREVISTAS APLICADAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

De acordo com as entrevistas aplicadas aos envolvidos na pesquisa apresentamos discussões acerca da participação, das concepções e pareceres sobre as práticas pedagógicas de crianças da/na Educação Infantil, o papel do lúdico e do adulto no processo de mediação das aprendizagens.

4.1.1 A participação da família na formação das crianças pequenas matriculadas em instituições de Educação Infantil: o caso de Pedro

A família é o primeiro contexto na qual a criança desenvolve padrões de socialização. Essa relação com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária que vai refletir na sua vida escolar. Sendo assim, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar ativa.

A participação dos familiares/responsáveis é de extrema importância para uma educação exitosa das crianças da Educação Infantil. É um processo de parcerias para a tomada de decisões, para o fortalecimento de uma educação de qualidade e democrática. Freire (2003) aponta que os responsáveis têm o dever ético e pedagógico de participar de tomadas de decisões no âmbito das escolhas escolares

e que estes devem aceitar o papel de enorme importância de assessor ou assessora do filho ou da filha. Ponderamos o entendimento de que o assessor é o brincar junto, possibilitar espaços para as brincadeiras livres e guiadas, participar das atividades propostas.

Tendo em vista a pandemia da Covid-19 e o modelo de funcionamento das atividades da Educação Infantil adotadas pelo município de Presidente Kennedy, o(s) responsável (ís) pela criança tornou-se, junto aos professores, mediadores diretos do processo de ensino aprendizagem. Durante esse período, foram utilizados/disponibilizados materiais impressos com as atividades e orientações para serem realizadas em casa, as atividades também eram explicadas pelos professores via grupo do WhatsApp da turma. Objetivando, pois, uma rotina de tarefas para as crianças realizarem em conjunto com um adulto.

A rotina é a base fundamental que organiza as atividades na Educação Infantil. A rotina diária é a execução prática do planejamento. É também a sequência das diferentes atividades que irão possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para o aluno, pois permite que estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

As alterações no funcionamento das dinâmicas da Educação transformaram a casa da criança em um espaço de realizações de atividades da “educação formal”. Entrelaçando-se rotinas tão distintas: casa x escola. Tendo isso em vista, é válido pensar sobre a rotina da criança nesse espaço. Segundo a mãe de Pedro, a rotina é bastante diversificada, como podemos constatar em seu relato: *Ele acorda lava o rosto, escova os dentes, toma café da manhã, depois vai brincar com os brinquedos, anda de bicicleta, faz os exercícios da escola, almoça, brinca a tarde, toma banho, janta e vai dormir* (MÃE. ENTREVISTA EM:15/07/2021). Percebemos que a rotina de Pedro é preenchida por momentos lúdicos, de momentos de/do brincar, da relação com os brinquedos, em pelo menos três períodos do dia.

Essa prática do brincar possibilita o envolver e o interagir com o mundo à sua volta, enquanto é capaz de criar e explorar o mundo que eles são capazes de dominar e conquistar seus medos (WENNER, 2009). Como apontado pela professora em relatório datado, a criança apresentava limitações nas habilidades de “caminhar em linha reta” durante atividade desenvolvida com a turma. Na fala da mãe, podemos

observar como a criança ao brincar de bicicleta, possivelmente, está avançando no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeira” (BRASIL, 2018).

As DCNEI apontam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve promover espaços para “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.” (2009) Em relação à família x escola, a mãe do aluno informou: *Eu enquanto mãe sou parceira da escola, estou sempre presente em reuniões e sempre que sou chamada. É muito importante a família ser parceira da escola onde seus filhos estudam* (MÃE. ENTREVISTA EM: 17 DE MAIO DE 2021).

Nesse sentido, a fala da mãe apresenta elementos que demonstram que a instituição tem propiciado espaços para trocas com as famílias das crianças e com a comunidade escolar., conforme percebemos na fala: *[...] nos da comunidade e a escola são bem organizados, [...] elaboravam projetos para que a família estivesse presente e participando do desenvolvimento das crianças* (MÃE. ENTREVISTA EM: 17 DE MAIO DE 2021).

4.1.2 As concepções dos profissionais da educação sobre a prática escolar em instituições de educação infantil

Este tópico tem por objetivo tecer análises sobre as concepções dos profissionais da educação (na pesquisa focamos nas figuras do diretor, pedagogo e professor) responsáveis pelo *cuidar e educar* de crianças em instituições de Educação Infantil e suas práticas em relação às brincadeiras e o desenvolvimento infantil.

Compreendemos que para efetivação de seus objetivos, as propostas e práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, a fim de propiciar experiências que visam a formação integral da criança, que devem ser norteadas pelas brincadeiras e interações (BRASIL, 2010).

Durante as entrevistas percebemos uma centralidade na fala dos adultos em atividades dirigidas para o “desenvolvimento da aprendizagem da criança”, desconsiderando as brincadeiras como centralidade na educação daquelas pequenas. Como corroboram Pramling Samuelson e Asplund Carlsson, (2008) as instituições de

ensino frequentemente se concentram na aprendizagem e não no brincar. Esta situação é predeterminada pelas peculiaridades da organização da educação em geral.

Os currículos da educação infantil proporcionam certos resultados de aprendizagem. Buscando uma realização direcionada dos resultados, os professores iniciam atividades voltadas para a aprendizagem direta das crianças. Segundo DCNEI (BRASIL,2010) as creches e pré-escolas devem prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Nas entrevistas com os profissionais da educação infantil, em nenhum momento apareceu a palavra brincadeira, brincar, apenas uma vez a palavra brinquedo. Por outro lado, percebemos o formato de aulas, característicos do ensino fundamental, com a perceptível dissociabilidade entre os atos de brincar e o de aprender.

O principal objetivo da professora, segundo relato em entrevista, estava ligado ao desenvolvimento de autonomia, absorção de conteúdos e socialização das crianças. *Ao elaborar as aulas, procuro atividades diferenciadas que visam estimular o aluno a desenvolver sua aprendizagem com autonomia, ajudando-o a adquirir e fixar os conteúdos em estudo (PROFESSORA, ENTREVISTA EM 18 DE MAIO DE 2021).*

Em contrapartida, constatamos que há momentos de brincadeiras coletivas na prática da docente e uma observação dos aspectos atitudinais das crianças durante as mesmas, segundo exposto em relatório individual do aluno. Inclusive sendo um dos poucos momentos em que a professora percebe a interação dele com os colegas. Segundo relato: *Iniciamos os trabalhos com o aluno buscando a socialização do mesmo, com os colegas e professores pois ele apresentou no início muita dificuldade de socializar-se na escola (PROFESSORA, ENTREVISTA EM 18 DE MAIO DE 2021).*

No momento da brincadeira, como aponta Vygotsky, o adulto tem papel central de mediação no processo de aprendizagem da criança. De acordo com Shayer (2002), a mediação deve prosseguir com o desenvolvimento e deve despertar e pressionar para o revigoramento de um conjunto de funções que estão em fase de maturidade e estão em ZDP.

Dessa forma, a mediação pode desempenhar um grande avanço ao desenvolvimento. Os adultos têm um papel muito importante na educação, pois são

os mediadores entre a criança e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem para desenvolver as capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais.

Indagamos sobre o planejamento, em que a pedagoga afirmou que *“deve levar em consideração o interesse das crianças, o que é relevante para o grupo, o que vai despertar curiosidade, entre outros”*.

Na fala da Diretora percebemos a preocupação em oferecer condições para execução desses planejamentos e, também, momentos coletivos de reflexão sobre as melhores estratégias de ensino-aprendizagem. Como se verificamos em seu depoimento, ao

qual é o material mais adequado para determinada situação, quanto tempo é necessário para cada experiência, como a organização do espaço pode oferecer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um e do grupo como um todo” (DIRETORA, ENTREVISTA: EM 18 DE MAIO DE 2021).

A Pedagoga da instituição também aponta, em sua fala, a importância do planejamento coletivo com os professores, inclusive apontando o que preconiza a BNCC (2018) em relação aos campos e direitos de aprendizagem para este público.

O planejamento é feito com os professores da educação infantil, de forma semanal, respeitando os seis direitos de aprendizagem das crianças, os cinco campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (PEDAGOGA, ENTREVISTA: EM 18 DE MAIO DE 2021)

Analisando o contexto existente e as eventuais limitações, acreditamos que o momento do planejamento coletivo seja valioso para propor brincadeiras de acordo com as necessidades das crianças. Tornando-se um momento coletivo de troca, aceções e preposições de ideias e reflexão da prática.

Segundo Freire (2003) ensinar

não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (p.13).

Neste ponto observamos como o tratamento com atividades diferenciadas, para as crianças com “dificuldade de aprendizagem”, acaba por limitar práticas interacionistas entre os pares, limitando-se em explorar aspectos relacionados ao cognitivo, ao motor e, ainda, “pode não contemplar uma efetiva inclusão dela, tanto

no grupo, quanto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem” (REIS, 2019). Entendemos que ao taxar a criança com *dificuldades de aprendizagens*, desconsidera-se que está em processo de construção desses conhecimentos na relação com o outro e com o mundo.

A propósito dessa questão, propomos, no referencial deste estudo, o conceito de “andaime” (DONATO, 1994), na qual é necessária a mediação do adulto e, ou, a relação entre os pares para a construção de conhecimento pelas crianças. Para o autor, o *andaimento* pode ocorrer entre pares (as crianças em interação), por meio do diálogo de apoio, e pode ocorrer entre os colegas e não somente entre um professor, tutor e alunos ou entre pais e filhos.

Ainda sobre isso, aponta-se que a família tem um papel fundamental. A DCNEI (2010) ressalta que as instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação, cuidado das crianças com as famílias. Segundo Reis (2010) “é importante a criação e o fortalecimento de vínculos entre esses protagonistas para o desenvolvimento e aprendizagem significativa que atenda as crianças e suas especificidades.”

Ao pensar essa relação na instituição estudada é válido salientar que a sua aproximação com a comunidade e com a família, nas falas dos adultos em entrevista, percebemos como existe uma relação de trocas e diálogos entre as partes. A BNCC (2018) corrobora com essa visão indicando que

para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (s/p).

Neste sentido, a escola se mostra aberta à participação da família, com execução de projetos e constante diálogo, principalmente durante a pandemia de Covid-19, conforme registrado em entrevista com a diretora:

A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação. É comum acreditar que cada um deve cumprir seu papel separadamente. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em constante sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento. (DIRETORA, Entrevista: Em 18 de maio de 2021)

Nota-se que há uma preocupação da instituição escolar em garantir à criança certa centralidade nas experiências educativas, principalmente nos momentos de

planejamento coletivo e na participação das famílias. Por outro lado, percebemos certo distanciamento da centralidade das brincadeiras como mediadora de novos aprendizados e descobertas, dos prazeres dos momentos lúdicos, das significações e ressignificações do mundo e da cultura a partir delas.

Diante disso, faz-se necessário repensar os tempo-espço das instituições de educação infantil para os momentos de brincadeira, subvertendo a lógica do ensino de conteúdos e o desenvolvimento motor das crianças, perpassando pelas demais linguagens (lúdicas) dos pequenos.

4.2 APLICAÇÕES DO PRODUTO FINAL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010). Essa concepção mostra-nos que as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos e culturas a partir de suas ações: na troca de olhares, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo da apropriação da fala, se comunicam e se expressam de diferentes formas, em diferentes linguagens.

O psicólogo russo Vygotsky (1997) teorizou que a interação com os outros tem uma grande influência no desenvolvimento cognitivo. Ele argumentou que as crianças têm a capacidade de realizar maiores quantidades de melhoria cognitiva através da interação social, Vygotsky acreditava que a mente de uma criança se desenvolve nas interações sociais, nas trocas com o outro. Durante a interação, as crianças utilizam a linguagem para tirar dúvidas, e outras respondem a elas, esse processo contribui para o desenvolvimento da sua capacidade.

Fatores sociais têm tido um papel significativo no desenvolvimento cognitivo entre as crianças. Elas vivem com seus próprios pais e interagem com seus pares e professores; todos eles têm grande influência sobre o nível de pensamento e

compreensão de uma criança. Vygotsky propôs que a mente das crianças se desenvolvesse em um contexto sociocultural. Assim, sugere-se que pesquisadores prestem atenção nos fatores sociais e contextos culturais. Vygotsky notou que ferramentas culturais, como sistemas de atividades pedagógicas lúdicas, têm um impacto muito forte no desenvolvimento cognitivo.

‘ Vygotsky (1997) pontua o papel do ato de brincar na construção do pensamento infantil, pois é na brincadeira, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A Base Nacional Comum Curricular evidencia, em sua proposta sobre Educação Infantil, que são “seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram a aprendizagem da criança na Educação Infantil, colocando-as em situações que possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores, onde são convocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017, p. 37 e 38).

Esses direitos são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. Além desses campos de experiências, que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 40, 41, 42 e 43) procurou organizá-los de modo mais específico nos eixos: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, numa intenção de possibilitar que as crianças “ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano”.

Assim sendo, com base nessas premissas, desenvolvemos um planejamento didático pedagógico baseado nas interações e brincadeiras, na ludicidade. A partir dos levantamentos iniciais, sobre os modos de vida, gostos, sentimentos da criança e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento para a faixa etária. Como preconiza a BNCC

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Quando iniciada a vivência com a criança, Pedro se mostrou tímido e inseguro, se retraindo e se escondendo atrás de sua mãe. Todavia, após muitos diálogos, conseguimos passar segurança para que ele pudesse se sentir confortável em participar. A BNCC aponta que a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2018). Assim faz-se necessário o entendimento do tempo da criança, do respeito ao seu espaço e modo de ser.

Freire (2003) aponta-nos que o encontro com os educandos deve ser permeado pelo diálogo e pelo respeito aos diferentes modos de ser e estar no mundo. Na busca de uma aproximação maior com o aluno, perguntamos se gostaria de brincar, então, ele balbuciou e gesticulou, negando em participar da atividade. Posteriormente, questionamos se gostaria de jogar bola e Pedro movimentou a cabeça para dizer que não. Em seguida, apresentamos a ele os fantoches para contação de histórias, sua reação foi abaixar a cabeça para não olhar para os fantoches. Foi então que a mãe relatou que o filho tem os momentos dele de interagir, conversar e brincar. Percebemos que a criança está no processo de desenvolvimento da capacidade de “atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros” (BRASIL,2018).

Constatamos que a criança apresenta limitações na comunicação oral, em muitos momentos, apenas se manifestando apenas por meio de gestos e expressões corporais. A linguagem oral está presente no dia a dia das crianças e adultos, assim sendo, presente na educação infantil e com suas famílias. As crianças falam umas com as outras, os adultos se comunicam entre si e com os infantes, transmitem ideias, desejos, repulsas.

No segundo encontro, como proposta de atividade, levamos o livro da história da Vaca Mimosa que tem um bichinho de pelúcia na capa. A atividade possibilitou à criança interagir de maneira oral e com o gênero textual fábula e portadores textuais - no caso o livro e nós, que assumimos o papel de contadores de história.

A criança demonstrou compreensão da função social da leitura, a reconhecendo como fonte de prazer e informação. Pudemos constatar que ele participou ativamente do processo de socialização mediada pela leitura do livro. Pedro ouviu atentamente a história, mostrou-se curioso pelas ilustrações presentes no livro.

A estética do livro: livro-objeto, também foi levada em conta, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018). Por outro motivo, também substancial, optamos pela adoção do livro: o pai da criança trabalha na pecuária, o que possibilitou uma maior aproximação e curiosidade do aluno. Dessa forma, buscamos a aproximação, experienciando trazer “objetos e brinquedos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (BRASIL, 2010).

Pedro demonstrou satisfação em participar da atividade, a criança cantou trechos da música, dançou e brincou com o bichinho de pelúcia da capa do livro, pois reproduz e cria novas culturas, novas formas de compor o espaço “casa-escola” Uma roda de imaginações e fantasias. Dessa forma, as experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados (BRASIL, 2018).

Percebemos que ao trabalhar com atividades que envolvem a expressão de maneira mais espontânea (não sem objetivos), como música, a criança comunica e expressa sua interação com o mundo.

Para Vygotsky (1997), a interação tem uma função central no processo de internalização. Segundo o autor, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

Após a contação da história, confeccionamos uma vaca de papelão com as tetas de luva contendo água e tinta branca, de forma que ele pudesse manusear e ordenhar a vaca. Pedro participou da atividade com entusiasmo e contentamento. O faz de conta permite que a criança entre em contato com novas palavras e oportunize a raciocinar através de situações imaginárias, abstratas, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e permitindo a expansão das habilidades de tomada de decisão (BERK, 1994).

No terceiro encontro com a criança, Pedro se mostrou entusiasmado para realizar as atividades propostas. Logo no início, ele já queria saber o que seria trabalhado. Então, apresentamos ao aluno atividades de colagem, a fim de trabalhar a sua criatividade, coordenação motora e noção de espaço. No processo de mediação como professora-pesquisadora, trabalhamos questões como cores e formas, escutando de maneira atenta as expressões da criança.

A realização dessa atividade lúdica é muito importante, pois desenvolve a linguagem, promove a imaginação, amplia o repertório cultural e auxilia o aluno no desenvolvimento e construção subjetiva. Acreditamos que os momentos lúdicos e de interação são importantes para ele, no sentido organizacional, pois utiliza esses momentos para acomodar a aprendizagem do novo, ao passo que internaliza os novos conhecimentos e habilidades que está aprendendo ao interagir com os adultos e os colegas, ao manusear os objetos, ao pronunciar palavras e recontar histórias.

Apresentamos ao aluno diversas atividades dinâmicas de pintura para que ele pudesse colorir sozinho. Ao realizá-las, percebemos que Pedro havia melhorado a coordenação motora e a concentração, demonstrando mais interesse ao executá-las.

Para além das questões motoras e cognitivas, o encontro com a arte visual, possibilita momentos em que a criança possa se expressar e se colocar dentro de uma produção artística, é também fazer com que ela se envolva e se sinta parte da obra, se sensibilize com a sua construção e com a dos outros.

Os processos de ensino e de aprendizagem das crianças pequenas são formados como processo social, no qual a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio da interação, já que o desenvolvimento cognitivo resulta do, e no, processo de interações sociais. Desta forma, entendemos que o conhecimento é constituído socialmente por meio da comunicação e de colaboração entre os educandos e educadores

Temos consciência do “inacabamento”, tanto da criança, como do nosso (adultos envolvidos na pesquisa), pois somos sujeitos históricos culturais, forjados no encontro com o outro, com o mundo. A consciência do mundo e a de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (FREIRE, 2003). A produção de significados, por parte da criança, é um processo contínuo: pois histórico. Como adulto mediador desse processo deve-se possibilitar a ampliação desse repertório da criança e mediar conhecimentos para que ela possa ir além do que já conhece, experimentando novos saberes, novas formas de brincar com o corpo e palavras, de descobrir o mundo e a si: interagindo e brincando.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao término das análises empíricas, no desdobrar de toda pesquisa, surgiu a necessidade de elaborarmos uma ferramenta pedagógica que subsidie a prática de profissionais que trabalham com o público da Educação infantil. O principal propósito do recurso pedagógico pauta-se em prover o desenvolvimento de ensino e aprendizagem harmoniosos para ambos, não somente para o aluno, como também para os profissionais que o acompanham, visto que, para conseguir a atenção do público da educação infantil, são necessárias estratégias diversas.

O material faz uma breve explanação sobre as estratégias lúdicas a serem desenvolvidas com alunos da educação infantil. Apresenta sugestões de atividades dinâmicas que visam contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças dessa etapa e explica como as estratégias lúdicas podem ser grandes aliadas na aprendizagem. que tendem a melhorar o desempenho das crianças que, com o método tradicional, não seria possível.

Para elaboração das propostas, consideramos as contribuições de Lowenfeld (1977), Efland (2004) e Freire (2003) sobre criatividade e desenvolvimento da capacidade criadora; Machado (1970) e Brooker (2001) sobre os recursos pedagógicos para o trabalho lúdico; e Perrenoud (1993) e Freire (2003), que aborda questões relacionadas ao papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Como Marcos Legais da Educação Infantil, ainda, considera-se a BNCC (2018), como fundamental para pautar o trabalho junto às crianças da Educação Infantil.

Para Efland (2004), a imaginação e criatividade estão relacionadas às habilidades e competências de criar imagens mentais e que estão presentes para além dos nossos sentidos ou daquilo que fora vivenciado. Ainda, segundo o autor, tal processo cognitivo que permite aos sujeitos organização e reorganização de imagens, e símbolos, produções narrativas, desenhos, pinturas e outras expressões resultando em produtos da imaginação diferentes do pensamento comum.

Lowenfeld (1977) estudou o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, em que estipula fases de acordo com as idades: fase das garatujas (2 a 4 anos), fase pré-esquemática (4 a 7 anos), fase esquemática (7 a 9 anos) e fase do realismo (9 a 12 anos). Lowenfeld (1977) também classificou em etapas a fase da

adolescência: fase pseudonaturalista (12 a 14 anos) e fase da decisão (14 a 17 anos). Por compreender a faixa etária em estudo, levamos em consideração as análises tecidas pelo autor na fase pré-esquemática.

Desta forma, consideramos, de acordo com Lowenfeld (1977), na fase pré-esquemática, na qual ocorrem as primeiras experiências de representação e se deve dar ênfase privilegiada ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças. Para o autor

A criatividade necessita ser alimentada por um tipo especial de ambiente. A atmosfera de 'vale-tudo' parece exercer uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, onde os indivíduos estão completamente dominados. A criatividade deve ser amparada, mas, ao mesmo tempo, precisa ser orientada para caminhos socialmente aceitáveis (LOWENFELD, 1977, p. 66)

Perrenoud (1993) e Freire (2003) enfatizam a importância do trabalho docente para a aprendizagem das crianças. Colocando-os como fundamentais para a formulação de práticas que objetivem a superação das imposições padronizantes. De acordo com Freire (2013, p.58)

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida à certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos aliados. (FREIRE, 2013, p.58)

Freire (2003) destaca ainda a necessidade da relação do professor com a criança e, por conseguinte, o seu papel mediador na construção do conhecimento, do ensinar ao aprender e do aprender ao ensinar.

No que tange aos estímulos para promover o envolvimento das crianças no universo infantil, vários instrumentos podem ser utilizados para proporcionar a livre expressão do seu pensamento e reflexão e atenuar o formato pergunta-resposta, geralmente, altamente controlador e centrado no adulto.

Brooker (2001) sugere alguns recursos na investigação com as crianças:

- a) bonecas, fantoches como recursos para as crianças expressarem atitudes e sentimentos;
- b) bonecas como forma de representação de pessoas específicas para ajudar as crianças a construir uma narrativa ou contexto acerca de uma pessoa mais "real";
- c) fotografia e desenhos por possibilitarem à criança classificar, agrupar, apontar para imagem caso tenha alguma dificuldade na comunicação verbal ou pelo fato do registro lhe ser familiar, fala sobre a imagem sem parcimônia;

d) desenhos e pinturas das próprias crianças como uma forma de iniciar uma conversa. De acordo a autora, essa utilização demonstra respeito pela criança ao utilizar sua própria produção (BROOKER, 2001, p.166-167)

Para a construção dessa ferramenta pedagógica recorreremos, ainda, aos estudos de Machado (2009) que tratam sobre a utilização de teatro de bonecos na escola.

A utilização do teatrinho de bonecos, de acordo com Machado (2009), “é um canal por onde se escoia a imaginação, a capacidade de crer no irreal e de viver dentro dele tão própria do espírito infantil” (MACHADO, 2009, p. 56).

Ainda, segundo a autora, alinhada ao processo de ensino e aprendizagem o teatro de bonecos é de inestimável valor; não somente porque faz a criança criar, manipular e viver um teatro, incentivando o espírito de grupo (onde todos são indispensáveis).

LIVROS BRINCANTES

1º MOMENTO – RODA DE LEITURA

LIVRO: Vaca Mimosa. A edição do livro é surpreendente e propõe-se a ser um livro objeto, possui um boneco de pelúcia na capa, para a criança brincar.

Ressaltamos a importância de as crianças, mesmo que ainda não leiam, tenha contato e brinquem com livros.

JUSTIFICATIVA: A realização dessa atividade lúdica é muito importante, pois, desenvolve a linguagem, promove a imaginação, amplia o repertório cultural das crianças e auxilia no desenvolvimento e construção subjetiva.

A atividade possibilita ao aluno interagir de maneira oral e interagir com diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:

(BNCC)

(EI01EO04) EI02EO04) EI03EO04 (EI02EF03) (EI01EF03) (EI03EF03)

Receber os alunos e proceder à leitura. O educador pode ler o texto em voz alta, apresentando as ilustrações. O professor então propõe que as crianças registrem as suas ideias, o que pode ser através de desenhos ou de maneira oral, sem direcionar o tema, deixando os pequenos registrarem as suas ideias. Caso haja diversos exemplares, é fundamental que a criança toque o livro, experimente o acesso às ilustrações e às diferentes texturas presentes no livro.

O educador pode propor que os alunos recontem a história a partir das ideias apresentadas.

No caso de desenhos, o professor pode propor uma exposição.

RESULTADOS: Esta atividade é muito marcante, observou-se que a criança escutou de maneira atenta a história. Brincou e cantou. A estética do livro também chamou a atenção da criança.

2º MOMENTO: ARTESANIA

Conversa sobre a história da Vaca Mimosa. Após a conversa, conversar com as crianças sobre a vida no campo e como se dá a nossa relação com os animais, o que eles nos fornecem. Construir com a criança uma vaca de papelão. Incentivar o aluno a pintar a vaca. Incentivar a criança a ordenhar a vaca.

1º MOMENTO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FANTOCHES DE PALITO

Ler e recontar história de maneira oral ou não e com o auxílio de fantoches.

A atividade possibilita expressar-se por meio da linguagem artística – literatura e teatral, pois propicia a criança o contato com a escuta de história e encenação por meio de fantoches.

É válido construir os fantoches, se possível com o auxílio da criança.

O lúdico, a brincadeira e a experimentação do mundo são trabalhados nessa atividade, além da produção e reprodução da arte.

Materiais: Impressão de Fantoches, História.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC)

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

2 ° MOMENTO: BRINCANDO COM CORES E FORMAS // RECONTAR A HISTÓRIA POR MEIO DE DESENHOS E PINTURAS

A atividade objetiva a expressão por meio da linguagem artística – pintura. Por meio da pintura é trabalhar com as crianças questões relacionadas às cores, formas, texturas.

Para além das questões motoras e cognitivas, o encontro com a arte visual, possibilita momentos em que a criança possa se expressar e se colocar dentro de uma produção artística é também fazer com que ela se envolva e se sinta parte da obra, se sensibilize com a sua construção e com a dos outros.

Materiais: Tintas e Folhas de papel

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC)

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

2 ° MOMENTO: BRINCANDO COM CORES E FORMAS // RECONTAR A HISTÓRIA POR MEIO DE DESENHOS E PINTURAS.

A atividade objetiva a expressão por meio da linguagem artística – pintura. Por meio da pintura é possível trabalhar com as crianças questões relacionadas às cores, formas, texturas.

Para além das questões motoras e cognitivas o encontro com a arte visual, possibilita momentos em que a criança possa se expressar e se colocar dentro de uma produção artística é também fazer com que ela se envolva e se sinta parte da obra, se sensibilize com a sua construção e com a dos outros.

Materiais: Tintas e Folhas de papel

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC)

(EI02CG05). Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

(EI03CG05). Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

PALAVRAS FINAIS

Esse e-book é um convite para alçar voos e se acasular. São propostas de intervenções lúdicas com crianças da educação infantil. Temos por convicção que o ato de brincar proporciona, as crianças, diversos e novos saberes. Experimentam emoções, dentre outros.

Como adultos mediadores desse processo, devemos possibilitar a ampliação desse repertório da criança e mediar conhecimentos para que ela possa ir além do que já conhece, experimentando novos saberes, novas formas de brincar com o corpo e palavras, de descobrir o mundo e a si: interagindo e brincado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROOKER, L. **Integrating new technologies: UK classrooms: lessons for teachers fro early years practitioners** IN Childhood Education. 2003. Disponível em: <http://go.galegroup.com.ez22.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE%7CA104520645&v=2.1&u=capes58&it=r&p=AONE&sw=w>. Acesso 30 de dez. 2021

EFLAND, A. D. **Arte y cognición: la integración de las artes en el currículum**. Barcelona: Octaedro EUB (Ediciones Universitarias de Barcelona), [2002] 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, [1947] 1977.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro & Como fazer teatrinho de bonecos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

PRAMLING, N.; PRAMLING SAMUELSSON, I. (Eds.) **Encontros Educacionais: Estudos Nórdicos em Didática da Primeira Infância**. Dordrecht: Springer. doi.org/10.1007/978-94-007-1617-9, 2011.

PRAMLING, S. I.; ASPLUND, C. M. **A criança que aprende brincando. Rumo a uma pedagogia da primeira infância**. Scandinavian Journal of Educational Research, 52 (6), 623-641. doi.org/10.1080/00313830802497265, 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de estratégias lúdicas possibilita maior envolvimento das crianças nas atividades da Educação Infantil. A participação familiar também é necessária, como aponta a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa.

O desenvolvimento de habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem torna-se mais motivador quando são baseadas em práticas que envolvem brincadeiras e interações, tornando o ensino e aprendizagem significativos ao contexto das crianças. Nesse sentido, faz-se necessário ao educador saber lidar com as especificidades de cada educando, propondo, assim, experiências lúdicas para que as crianças aprendam na relação com os seus pares e com os adultos.

Os profissionais da Educação Infantil e familiares/responsáveis apontaram caminhos e dificuldades que devem ser bem observadas. Alguns educadores julgam pais/mães/responsáveis como responsáveis pelo sucesso escolar das crianças. Por outro lado, os familiares se mostram dispostos a participar da vida escolar das crianças. Observamos que há uma aproximação entre as famílias e a escolas, principalmente por ser uma escola localizada em zona rural, como aponta-nos a diretora em relato.

Por outro lado, percebemos certo distanciamento da centralidade das brincadeiras como mediadora de novos aprendizados e descobertas, dos prazeres dos momentos lúdicos, das significações e ressignificações do mundo e da cultura a partir delas. Em poucos momentos, no relato dos entrevistados, aparece referência às brincadeiras como fundamentais para a aprendizagem na EI.

Diante disso, faz-se necessário repensarmos os tempos e espaços das instituições de educação infantil para os momentos de brincadeira, subvertendo a lógica do ensino de conteúdos e o desenvolvimento motor das crianças, perpassando pelas demais linguagens (lúdicas) dos pequenos.

Porém, observamos caminhos de acertos, quanto boa parte dos entrevistados se mostram preocupados com a necessidade de planejamento que contemple as diferentes vivências e experiências das crianças. O planejamento coletivo tem se mostrado uma prática interessante adotada pela instituição.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. M. **Tecnologias como ferramentas didáticas na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6916051, Acessado em 2021. 15 mai de 2021.
- ALMON, J. O papel vital da brincadeira na educação infantil. Em S. Olfman (Ed.), **Todo o trabalho e nada de brincadeira**. Como as reformas educacionais estão prejudicando nossos pré-escolares (pp.17-41). Westport, CT: Praeger Publishers, 2003.
- APRILE, L. 2010. **Manual de psicologia educacional**. Piccini, 317-343, 2010.
- ARTHUR, J. et al. **Métodos e Metodologias de Pesquisa em Educação** (3ª ed.). Londres: Sage, 2012.
- ASHIABI, G. S. Brincar na sala de aula pré-escolar: seu significado sócio-emocional e o papel do professor em jogo. **Revista de Educação Infantil**, 35 (2), 199-207, 2007.
- BENNETT, N. et al. **Ensinando através da brincadeira: o pensamento dos professores e prática em sala de aula**. Filadélfia: Open University Press, 1997.
- BERK, L. **Teoria de Vygotsky: A importância do brincar de faz de conta**. Jovem Crianças, 50 (1), 30-38, 1994.
- BERNARD, S.; PROUST, J.; CLÉMENT, F. **Metacognição processual e compreensão das falsas crenças em crianças de 3 a 5 anos**. PLoS ONE, 10 (10): e0141321. doi.org/10.1371/journal.pone.0141321, 2015.
- BICKART, T. S et al. **Estratégias de ensino objetivos para o desenvolvimento e a aprendizagem do nascimento no jardim de infância**. Bethesda, MD: Estratégias de Ensino, LLC, 2010.
- BOWDON, J. **Primeira vítima do núcleo comum: aprendizado lúdico**. Phi Delta Kappan, 96 (8), 33-37, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BREDEKAMP, S.; COPPLE, C. Prática de desenvolvimento apropriada em salas de aula da primeira infância. Washington, DC: NAEYC. **Educação: ideias da história e**

da teoria. *The Journal of Education*, 177 (3), 129-148, 1997. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/42742374>. Acessado em 06 de jun. 2020.

BROCK, A., et al. **Perspectivas no Brincar: Aprender para a Vida**. Harlow: Pearson Education, 2009.

BROWN, A. **Metacognição, controle executivo, autorregulação e outros mecanismos mais misteriosos**. Em F. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 65-116, 1987.

CARUGATI, F.; SELLERI, P. 2001. **Psicologia dell'educazione**. Il Mulino, Bologna, 2001.

CHENG, D. P. W.; STIMPSON, P. **Articulando contrastes no conhecimento implícito de professores de jardim de infância sobre a aprendizagem lúdica**. *Jornal Internacional de Pesquisa Educacional*, 41 (4/5), 339-352. doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.005, 2004.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36, 1999.

CRUZ, M. B. O. C. **“A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas”**. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6950799, 2018. Acessado em 15 mai de 2021.

DONATO, R. Andaimos coletivos no aprendizado da segunda língua. In: Lantolf, J.P., ed. **Vygotskian se aproxima da pesquisa de segunda língua**. London: Ablex Publishing, 33-56, 1994.

DONATO, R. Contribuições socioculturais para a compreensão da sala de aula de língua estrangeira e segunda língua. In: Lantolf, J. P., ed. **Teoria sociocultural e aprendizado de segunda língua**. Oxford University Press, 27-50, 2000.

EGGUM-WILKENS, N. D. et al. **Brincando com os outros: Brincadeiras de pares das crianças do Head Start e relações com a competência da escola de jardim de infância**. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 345-356. doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.008, 2014.

ELKIND, D. **Imagens da criança: ensaios coletados sobre desenvolvimento e Educação**. Washington, DC: Associação Nacional para a Educação de Jovens Crianças, 1993.

ELKIND, D. **Obrigado pela memória: o valor duradouro do jogo verdadeiro**. *YC Young Crianças*, 58 (3), 46-51, 2003. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/42729779>. Acessado em 06 de jun. 2020.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FROMBERG, D.P. **Brincadeira e significado na educação infantil**. Boston: Allyn e Bacon, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GOPNIK, A. **Por que a pré-escola não deveria ser como a escola**. Na ardósia, 2011. Disponível em: http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2011/03/why_preschool_shouldnt. Acessado em 06 de jun. 2020.
- HILLE, K.; EVANSCHITZSKY, P.; BAUER, A. **A criança** - o desenvolvimento entre três e seis anos. Colônia: Berna, 2013.
- HOWARD, J. et al. **Categorização das crianças para brincar e aprender com base no contexto social**. Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância, 176 (3-4), 379-393, 2006.
- IOWA, C. B. **Salas de aula centradas no aluno**. Características de eficácia instrução, 2010. Disponível em http://www.iglls.org/files/classroom_brief.pdf. Acessado em 06 de jun. 2020.
- ISENBERG, J.P.; QUISENBERRY, N. **Brincar**: Essencial para todas as crianças. Uma posição artigo da Association for Childhood Education International. Infância Educação, 79 (1), 33-39, 2002.
- KAUGARS, A. S.; RUSS, S. W. **Avaliação da brincadeira de criança em idade pré-escolar**: Validação preliminar do afeto na versão pré-escolar em escala lúdica. Cedo Educação e Desenvolvimento, 20 (5), 733-755, 2009.
- KITCHENER, R. F. **Jean Piaget**: O Sociólogo Desconhecido? Revista Britânica de Sociologia, 42, 421-442. <https://doi.org/10.2307/591188>, 1991.
- LANTOLF, J.P. Introduzindo teoria sociocultural. Em: Lantolf, J.P., ed. **Teoria sociocultural e aprendizado de segunda língua**. Oxford University Press, 1-26, 2000.
- LEE, C. B.; TEO, T.; BERGIN, D. **O uso de metacognição pelas crianças na resolução de problemas do dia-a-dia**: um estudo inicial de um contexto asiático. Australian Educational Researcher, 36 (3), 89-102, 2009.
- LYNCH, M. **Mais brincadeiras, por favor**: a perspectiva dos professores de jardim de infância em brincadeiras a sala de aula. American Journal of Play, 7 (3), 347-369, 2015.
- MIN, B.; LEE, J. **Local da vizinhança infantil como um ponto de vista psicológico e domínio comportamental**. Jornal de Psicologia Ambiental, 26 (1), 51-71, 2006.
- NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes”. **Revista**

Brasileira de Educação. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100215&lang=pt, 2015. Acessado em 15 mai de 2021.

PALMA, M. S. “Representações das crianças sobre o brincar na escola”. **Revista**

Portuguesa de Educação. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000200010&lang=pt, 2017. Acessado em 15 mai de 2021.

PARTEN, M.B. Participação social em crianças pré-escolares. Diário de Rubin, K., Maioni, T. e Hornung, M. (1976). **Comportamentos de jogo livre nos níveis médio e baixo pré-escolares:** Parten e Piaget revisitados. *Desenvolvimento Infantil*, 47 (2), 414-419, 1932.

PIAGET, J. **Brincar, sonhos e imitação na infância.** Biblioteca Morton. Nova Iorque, NY, EUA: W W Norton e Co, 1962.

PRAMLING, N.; PRAMLING SAMUELSSON, I. (Eds.) **Encontros Educacionais:** Estudos Nórdicos em Didática da Primeira Infância. Dordrecht: Springer. doi.org/10.1007/978-94-007-1617-9, 2011.

PRAMLING, S. I.; ASPLUND, C. M. **A criança que aprende brincando.** Rumo a uma pedagogia da primeira infância. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641. doi.org/10.1080/00313830802497265, 2008.

RACINE, T. P.; CARPENDALE, J. I. M. **Práticas compartilhadas, compreensão, linguagem e atenção conjunta.** *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 45-54, 2007.

REIS, J. A. P. “**O brincar na educação infantil:** práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB”. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7658079, 2019. Acessado em 15 mai de 2021.

REISCHMANN, J. **Aprendizagem “en passant”:** a dimensão esquecida. Artigo apresentado na Conferência da Associação Americana de Educação Continuada e de Adultos, Hollywood, Flórida, 23 de outubro de 1986. Obtido em <http://www.reischmannfam.de/lit/1986-AAACE-Hollywood.pdf>, 1986.

ROBSON, S. **Autorregulação e metacognição nas brincadeiras autoiniciadas e no diálogo reflexivo de crianças pequenas.** *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 227-241, 2010.

RUSS, S. W.; SCHAFFER, E. D. **Afeta nas brincadeiras de fantasia, emoção nas memórias e pensamento divergente.** *Creativity Research Journal*, 18 (3), 347-354. doi: 10.1207 / s15326934crj1803_9, 2006.

RUSSO, L. **Brincadeira "padronizada" e criatividade para crianças pequenas?** O clima de maior padronização e responsabilidade na primeira infância salas de aula. *Contrapontos*, 425, 140-156, 2012.

SARACHO, O.; SPODEK, B. Brincadeira de crianças e primeira infância. **Revista de Educação Infantil**, 22 (4), 104-120, 1995.

SEWELL, A.; GEORGE, S.T.; CULLEN, A. J. **As características distintivas da participação conjunta em uma comunidade de alunos.** *Ensino e formação de professores*, 31, 46-55, 2013.

SHAFFER, D. R. et al. **Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência.** EUA: Wadsworth. Shaughnessy, 2010.

SJOERDSMA, S. **"Importância do brincar: instrução baseada no brincar em uma pré-escola ambiente de aprendizagem"**. Teses do Programa de Mestrado em Educação. 103, 2016. Disponível em: http://digitalcollections.dordt.edu/med_theses/103. Acessado em 06 de jun. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TURUK, C. M. **A relevância e as implicações da teoria sociocultural de Vygotsky na sala de aula de segunda língua.** *ARECLS 2008*, vol 5 244-262, 2008.

UNICEF. **A convenção sobre os direitos de uma criança**, 2013. Acessado em: http://www.unicef.org/crc/files/Survival_Development.pdf. Acessado em 06 de jun. 2020.

VANGSNES, V.; OKLAND, N. T. G. **Dissonância didática: papéis do professor em situações de jogos de computador em jardins de infância.** *Tecnologia, Pedagogia e Educação*, 24 (2), 211-230, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na sociedade.** Cambridge, MA: Harvard University Press. Por que jogar é importante para o desenvolvimento do seu filho, 1978. Disponível em: <https://pathways.org/blog/why-is-play-important/>. Acessado em 06 de jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Metacognição e Construtivismo.** Pensamento e linguagem, citado em Lidio Miato, *The Vygotskian theory*. Disponível em: http://www.iprase.tn.it/old/documentacione/Pdf/Teoria_Vygotskij.pdf date 3.5, 1934.

VYGOTSKY, L. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

WEISBERG, D. et al. **Fazer jogar trabalho para a educação.** *O Phi Delta Kappan*, 96 (8), 8-13, 2015. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24375880>. Acessado em 06 de jun. 2020.

WENNER, M. **A séria necessidade de brincar.** Scientific American Mind, 20 (1), 22-29, 2009. Recuperado em <http://www.jstor.org/stable/24940063>. Acessado em 06 de jun. 2020.

WERTSCH, J. **Vygotsky e a formação social da mente.** Reino Unido: Harvard University Press, 1985.

YELLAND, N. **Reconcetualizando Brincadeiras e Aprendizagem nas Vidas de Crianças Pequenas.** Australasian Journal of Early Childhood, 36 (2), 4-12, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A MÃE DO ALUNO

Prezado (a) responsável,

Esta entrevista objetiva coletar algumas informações sobre sua formação acadêmica e a rotina domiciliar de Pedro.

Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica (CONEP), todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal. Caso tal contato não aconteça, os dados do respondente serão mantidos em sigilo.

Tal entrevista serve de base, como instrumento de coleta de dados, como parte da obtenção do título de Mestra em Ciência Tecnologia e Educação, desenvolvido pelos discentes.

Sua colaboração é muito importante

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

- 1- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL;
- 1.1. Nome: *Keili Xavier Batalha rodrigues*
- 1.2. Sexo: (X) feminino () masculino
- 1.3. E-mail: *keilixavier2020@gmail.com*
- 1.4. Telefone: *28 99952-2923*
- 1.5. Idade do respondente: *31 anos*

Formação acadêmica: *Ensino médio completo e técnico em meio ambiente.*

- 2- Descreva a rotina de Pedro em casa:

Ele acorda lava o rosto escova os dentes toma café da manhã, depois vai brincar com os brinquedos, anda de bicicleta, faz os exercícios da escola, almoça, brinca a tarde, toma banho janta e vai dormir.

3- Pedro faz algum acompanhamento médico? Se sim, descreva.

Sim, faz acompanhamento com a fonoaudióloga, da sede do município de Presidente Kennedy, mas devido a pandemia parou os atendimentos.

4- Qual a sua percepção em relação a parceria família x escola?

Eu enquanto mãe sou parceira da escola, estou sempre presente em reuniões e sempre que sou chamada. É muito importante a família ser parceira da escola onde seu filhos estudam.

5- O que você acha que pode ser feito para melhorar esse processo (aluno x escola x família) ou o que está faltando?

Graças a Deus nos da comunidade e a escola são bem organizados, sempre antes da pandemia elaboravam projetos para que a família estivesse presente e participando do desenvolvimento das crianças.

6- Você acredita que a implantação da proposta de pesquisa, Pedro irá melhorar em relação ao processo de aprendizagem?

Sim, com certeza.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR

Prezado (a) diretor (a),

Esta entrevista objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional na educação infantil na rede municipal de ensino da EMEIEF "Santo Eduardo", Presidente Kennedy.

Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica (CONEP), todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal. Caso tal contato não aconteça, os dados do respondente serão mantidos em sigilo.

Tal entrevista serve de base, como instrumento de coleta de dados, como parte da obtenção do título de Mestra em Ciência Tecnologia e Educação, desenvolvido pelos discentes.

Sua colaboração é muito importante

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

Eixos: I) FORMAÇÃO ACADEMICA;

II) PERCEPÇÃO PLANEJAMENTO;

III) PRÁTICA PLANEJAMENTO;

1- Identificação pessoal.

1.1- Nome: *Kátia Leiria Pacheco*

1.2- Sexo: Feminino () Masculino

1.3- E-mail: *katiacopacheco@hotmail.com*

1.4- Telefone: *(022) 99906-4528*

1.5- Idade do Respondente: *33*

1.6- Formação Acadêmica:

1.6.1) Graduação e ano:

Licenciada em Pedagogia
Ano: 2013

1.6.2) Curso de Especialização e ano:

Alfabetização e Letramento
Ano: 2018

1.6.3) Curso de Mestrado e ano:

Piñcia Tecnologia e Educação, Ano 2019

1.6.4) Curso de Doutorado e ano:

Não tenho

2- A escola desenvolve algum projeto específico para alunos com dificuldades de aprendizagem? Se sim, quais?

A escola está sempre trabalhando com a inclusão

3- Há quanto tempo atua como diretor (a) escolar desta instituição de ensino?

2 anos

4- Muito se fala na educação contemporânea, sobre habilidades e competências dos discentes como fatores relevantes. Como eles devem ser levados em consideração para o planejamento e a prática docente do professor em sala de aula no que concerne ao público da educação infantil?

O planejamento nada mais é do que projetar o que está por vir. No ato de planejar, o professor toma decisões considerando suas condições quem é a criança, como ela aprende, quais competências e habilidades importantes em cada faixa etária, qual é o professor e seu papel, qual é o material mais adequada para determinada situação, quanto tempo é necessário para cada experiência, como a organização do espaço pode oferecer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. O planejamento tem estruturas diversas que estão relacionadas com o tempo que se pretende organizar e planejar. Não dura uma semana, alguns meses, um ano, no entanto, durante o planejamento não se

5- Você considera relevante que o professor realize seu planejamento considerando as habilidades e competências identificadas nos seus alunos da educação infantil no que tange a aprendizagem? Justifique.

Uma preocupação relevante hoje na educação é como ensinar e como avaliar considerando as competências e habilidades. Essa questão está sendo cada vez mais discutida em um esforço para que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e preparação dos alunos para os desafios ^{no mundo atual}.

6- Quando a família é convidada a se apresentar à instituição, ela se faz presente?

Por ser uma escola rural a maioria das famílias são muito presente.

7- A escola já fez alguma intervenção em relação ao aluno devido a indisciplina?

Sempre que acontece alguma indisciplina os pais logo são chamados para solucionar o problema.

8- Qual a sua percepção em relação a parceria escola x família?

A parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação. É comum acreditar que cada um deve cumprir seu papel separadamente. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em constante interação, tendo como objetivo final o pleno ^{desenvolvimento}.

9- O que você acha que pode ser feito para melhorar esse processo (aluno x escola x família) ou o que está faltando?

Promover uma comunicação direta e aberta com os familiares é fundamental para aproximar pais e responsáveis dos processos pedagógicos e assim desenvolver os alunos da melhor maneira possível. Ainda assim, a escola deve ir além de se comunicar com as famílias a fim de criar um bom relacionamento com todas as partes.

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Prezados (as) professor (as),

Esta entrevista objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional na educação infantil na rede municipal de ensino do CMEI “Bem Me Quer”, Presidente Kennedy.

Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica (CONEP), todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal. Caso tal contato não aconteça, os dados do respondente serão mantidos em sigilo.

Tal entrevista serve de base, como instrumento de coleta de dados, como parte da obtenção do título de Mestra em Ciência Tecnologia e Educação, desenvolvido pelos discentes.

Sua colaboração é muito importante

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

Eixos:

I) FORMAÇÃO ACADEMICA;

II) PERCEPÇÃO PLANEJAMENTO;

III) PRÁTICA PLANEJAMENTO;

1- Identificação pessoal.

1.1- Nome: *Mary da Silva Costa Brandão*

1.2- Sexo: (x) Feminino () Masculino

1.3- E-mail: *maryprof2@hotmail.com*

1.4- Telefone: *(28) 99950-3890*

1.5- Idade do Respondente: *47 anos*

1.6- Formação Acadêmica: *pós graduada em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*

1.6.1) Graduação e ano:

Licenciada em pedagogia, Conclusão dezembro de 2013

1.6.2) Curso de Especialização e ano:

Pós Graduação em Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental conclusão fevereiro de 2015

1.6.3) Curso de Mestrado e ano:

-

1.6.4) Curso de Doutorado e ano:

-

2- Quais critérios metodológicos o professor deve adotar para selecionar o conteúdo programático a ser em ensinado na educação infantil, considerando o currículo adotado pela instituição de ensino no que diz respeito aos alunos com dificuldade de aprendizagem?

Ao elaborar às aulas, procuro atividades diferenciadas que visam estimular o aluno a desenvolver sua aprendizagem com autonomia, ajudando-o a adquirir e fixar os conteúdos em estudo.

3- Quais procedimentos utiliza para efetivamente ministrar o conteúdo e como estabelece o objetivo a ser alcançado com o aluno?

Observar o aluno para entender suas necessidades de aprendizagem, pesquisar em diferentes fontes, materiais que estimulem o desenvolvimento da criança, para assim, elaborar atividades de acordo com a realidade da mesma, objetivando sempre a melhor maneira para que aprenda os conteúdos em estudos e se desenvolva como um todo.

4- Muito se fala na educação contemporânea, sobre habilidades e competências dos discentes como fatores relevantes. Como eles devem ser levados em consideração para o planejamento e a prática docente do professor em sala de aula no que concerne ao público da educação infantil?

Sendo a educação infantil o início da fase escolar da criança, e de acordo com o que entendo da educação contemporânea, o planejamento deve ser elaborado visando formar no futuro um cidadão crítico e autônomo, que saiba conviver em sociedade respeitando o outro, as diversidades, as diversas culturas e com capacidade de resolver os problemas que surgirem em seu cotidiano, contribuindo com ações que beneficie a sociedade onde está inserido.

5- Você considera relevante que o professor realize seu planejamento considerando as habilidades e competências identificadas nos seus alunos da educação infantil no que tange à aprendizagem? Justifique.

Sim. O objetivo maior ao realizar o planejamento tem que sempre está voltado ao desenvolvimento integral do aluno.

6- Você cumpre seu planejamento semanal? Qual a carga horária e como esse planejamento ocorre (orientação pedagogo, atividades desenvolvidas, por área ou individualmente, materiais e recursos de apoio)?

SIM.

Vinte e cinco horas semanais.

O planejamento ocorre seguindo a orientação da pedagoga, de acordo com os cinco campos de experiência de forma integral, sempre buscando materiais que enriqueça a aprendizagem dos alunos.

7- Como você avalia suas práticas pedagógicas para o atendimento aos alunos da educação infantil com necessidade especiais de aprendizado, cumprem seu objetivo, todas tem intencionalidade?

Apesar de não ser especialista na área de educação especial, avalio a minha pratica como uma busca constante pelo melhor para o meu aluno, buscando sempre inserir atividades que estimulem seu raciocínio e desenvolva a sua aprendizagem.

8- Participa de programas de formação pedagógica com que frequência? Explícite como são realizados e o que contemplam tais formações.

Sempre participo das formações oferecidas pela instituição onde trabalho, nesse período de pandemia tenho participado de formações on-line.

9- Relate a metodologia utilizada com o aluno, quais os resultados observados no desenvolvimento de habilidades e competências?

Iniciamos os trabalhos com o aluno buscando a socialização do mesmo, com os colegas e professores pois ele apresentou no início muita dificuldade de socializar-se na escola. Agora estamos trabalhando sua coordenação motora e criando atividades que estimulem seu desenvolvimento.

10- Qual a sua percepção em relação a parceria escola x família?

A boa parceria entre escola x família e a maneira mais produtiva para o rendimento escolar da criança.

11- O que você acha que pode ser feito para melhorar esse processo (aluno x escola x família) ou o que está faltando?

Acredito que o diálogo e a melhor maneira de se ter um bom resultado nesse processo, pois é através dele que podemos conhecer o outro e buscar melhoria para o bom resultado da educação.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM O PEDAGOGO

Prezado (a) pedagogo (a),

Esta entrevista objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional na educação infantil na rede municipal de ensino da EMEIEF “Santo Eduardo”, Presidente Kennedy.

Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica (CONEP), todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal. Caso tal contato não aconteça, os dados do respondente serão mantidos em sigilo.

Tal entrevista serve de base, como instrumento de coleta de dados, como parte da obtenção do título de Mestra em Ciência Tecnologia e Educação, desenvolvido pelos discentes.

Sua colaboração é muito importante

ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES

Eixos:

I) FORMAÇÃO ACADEMICA;

II) PERCEPÇÃO PLANEJAMENTO;

III) PRÁTICA PLANEJAMENTO;

1- Identificação pessoal.

1.1- Nome: MARCIANA DUARTE DE OLIVEIRA ALMEIDA

1.2- Sexo: (X) Feminino () Masculino

1.3- E-mail: *marcianaalmeida1@hotmail.com*

1.4- Telefone: (28) 999819386

1.5- Idade do Respondente: 41 anos

1.6- Formação Acadêmica: *MESTRA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO*

1.6.1) Graduação e ano:

PEDAGOGIA- 2007

1.6.2) Curso de Especialização e ano:

PSICOPEDAGOGIA – 2009

GESTÃO ESCOLAR – 2012

1.6.3) Curso de Mestrado e ano:

CIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO – 2020

1.6.4) Curso de Doutorado e ano:

NÃO

2- A escola desenvolve algum projeto específico para alunos com dificuldades de aprendizagem? Se sim, quais?

NÃO

3- Descreva como procede o Planejamento Pedagógico para orientar as ações dos professores?

O PLANEJAMENTO É FEITO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE FORMA SEMANAL. RESPEITANDO OS SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS. OS CINCO CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.

4- Muito se fala na educação contemporânea, sobre habilidades e competências dos discentes como fatores relevantes. Como eles devem ser levados em consideração para o planejamento e a prática docente do professor em sala de aula no que concerne ao público da educação infantil?

O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL É COMPOSTO POR CRIANÇAS MUITO ESPERTAS, O PROFESSOR DEVE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO O INTERESSE

DAS CRIANÇAS, O QUE É RELEVANTE PARA O GRUPO, O QUE VAI DESPERTAR CURIOSIDADE, ENTRE OUTROS.

5- Você considera relevante que o professor realize seu planejamento considerando as habilidades e competências identificadas nos seus alunos da educação infantil no que tange à aprendizagem? Justifique.

CERTAMENTE. CADA CRIANÇA É ÚNICA, ENTÃO CONSIDERO IMPORTANTE TRATÁ-LAS COM HETEROGENEIDADE.

6- A família do aluno Pedro é assídua nas reuniões de pais e plantões pedagógicos?

GERALMENTE AS FAMÍLIAS SE FAZEM PRESENTES. MESMO COM O DISTANCIAMENTO POR CAUSA DA PANDEMIA, HÁ UMA BOA COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA.

7- Como você avalia suas práticas pedagógicas para o atendimento aos alunos da educação infantil com necessidade especiais de aprendizado, cumprem seu objetivo, todas tem intencionalidade?

NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA SUPRACITADA, HÁ SOMENTE UM ALUNO QUE AINDA NÃO TEM O LAUDO FECHADO QUANTO A SUA NECESSIDADE. NO ENTANTO, AO QUE TUDO INDICA TRATA-SE DE ESPECTRO DE AUTISMO. AS PROFESSORAS (TITULAR E EDUCAÇÃO ESPACIAL) FAZEM PLANEJAMENTO JUNTOS PARA ADAPTAR AS ATIVIDADE AO ALUNO.

8- Participa de programas de formação pedagógica com que frequência? Explícite como são realizados e o que contemplam tais formações.

NO MOMENTO NÃO TEMOS FORMAÇÃO.

9- Relate a metodologia utilizada com o aluno Pedro, quais os resultados observados no desenvolvimento de habilidades e competências?

DENTRO DAS SUAS LIMITAÇÕES, O ALUNO TEM AVANÇADO.

10- Qual a sua percepção em relação a parceria escola x família?

A FAMÍLIA É MUITO RECEPTIVA E AJUDA SEMPRE NO QUE É SOLICITADO.

11- O que você acha que pode ser feito para melhorar esse processo (aluno x escola x família) ou o que está faltando?

DENTRO DAS ESPECIFICIDADES DO MOMENTO PANDÊMICO, ESTÁ TUDO OCORRENDO DENTRO DO ESPERADO.

APÊNDICE E – RELATÓRIO PEDAGÓGICO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “BEM-ME-QUER”
Rua projetada, s/n, Boa Esperança-Presidente Kennedy-ES/CEP: 29350-000
EMAIL: bemmequer_bmq@hotmail.com

RELATÓRIO INDIVIDUAL

ALUNO: [REDACTED]

DATA DE NASCIMENTO: 07/11/2016

[REDACTED] está matriculado no CMEI “Bem-Me-Quer”, na turma Maternal II B, turno integral.

Durante o pouco convívio com o aluno devido as aulas estarem suspensas em razão da pandemia do novo corona vírus (covid-19) e sua baixa frequência, observei que apresenta um comportamento introvertido, ficava silencioso durante todo o tempo de permanência na instituição, não respondia com o olhar quando chamado pelo nome. Tentei várias vezes estabelecer um diálogo com ele, não obtive sucesso. [REDACTED] não estava desfraldado, devido sua dificuldade de comunicação não pedia para ir ao banheiro.

Percebia interação com os colegas, apenas quando espalhava os brinquedos na sala ou no pátio externo e deixava-os brincar livremente, atividades que exigiam comandos de voz, ele aparentava não entender.

O aluno alimentava-se bem, porém precisava de ajuda, durante o horário de descanso adormecia com facilidade.

Apresenta atraso em sua coordenação motora ampla, conclui após o aluno não conseguir, andar em linha reta em uma atividade desenvolvida com a turma.

Portanto, para seu desenvolvimento integral é necessário que seja avaliado pelo psicólogo e fonoaudiólogo da equipe multidisciplinar.

Presidente Kennedy, 25 de maio de 2020.

[REDACTED]

Professora

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

EMEIEF "SANTO EDUARDO"

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Katia Corrêa Pacheco, ocupante do cargo de diretor escolar na EMEIEF "Santo Eduardo", autorizo a realização nesta instituição que fica localizada na zona rural em Santo Eduardo no município de Presidente Kennedy – ES. A pesquisa "Estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem: uma pesquisa-ação na educação infantil", sob a responsabilidade da pesquisadora Andressilda Graça Santos Benevides, tendo como objetivo primário (geral) averiguar como o lúdico poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy, 26 de abril de 2021.

LMÉREF SANTO EDUARDO
Ato de Criação nº 109 de 03/05/61
Aldeia Ag. Res. ou CEE nº 41/75 de 28/11/73
Presidente Kennedy - ES


Katia Corrêa Pacheco

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Diretora Katia Correa Pacheco
Escola E.M.E.I.E.F. Santo Eduardo
Decreto nº 0151/2019

LMÉREF SANTO EDUARDO
Ato de Criação nº 109 de 03/05/61
Aldeia Ag. Res. ou CEE nº 41/75 de 28/11/73
Presidente Kennedy - ES

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

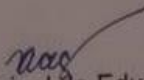
Secretaria Municipal de Educação
Rua Átila Vivacqua, 79 – centro
Presidente Kennedy/ES
CEP 29350-000 Tel. (28) 3535-1157

AUTORIZAÇÃO

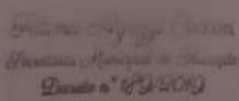
Eu, **FÁTIMA AGRIZZI CECCON**, Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy, autorizo a pesquisadora **ANDRESSILDA GRAÇA SANTOS BENEVIDES**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, realizar sua pesquisa de estudo do trabalho de dissertação na **EMEIEF "SANTO EDUARDO"** onde buscará informações para descrever sobre o tema: **"Estratégias Lúdicas no Processo de Ensino e Aprendizagem: Uma Pesquisa-Ação na Educação Infantil"**. Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência da conclusão do curso.

O pesquisador, após defesa da dissertação fica a incumbência de entregar na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma cópia do seu trabalho de pesquisa aprovado pela instituição.

Presidente Kennedy/ES, 18 de junho de 2021.



Secretária Municipal de Educação
Fátima Agrizzi Ceccon
Decreto N° 189/2019



RUA ÁTILA VIVACQUA, N.º 79- CENTRO - PRESIDENTE KENNEDY- ESPÍRITO SANTO
CEP 29.350-000 - FONE (28) 3535-1954

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 44556621.5.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.791.520

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora: Os professores da educação infantil de hoje permanecem na luta de como implementar os jogos nas salas de aula. Frequentemente, os professores usam a brincadeira como recompensa por bom comportamento. Buscando aprofundamento sobre a importância da ludicidade na vida dos alunos da educação infantil, buscar-se-á com essa pesquisa, responder a seguinte problemática: como as estratégias lúdicas poderão contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil? Considerando a questão enunciada, norteadora da pesquisa, foi proposto como objetivo geral, averiguar como o lúdico poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil. O referencial teórico foi constituído com embasamento no autor Vygotsky, que trata o brincar como uma zona de desenvolvimento proximal de uma criança. A pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizando-se por uma pesquisa-ação, onde o ator é ligado correntemente a uma associação ou uma comunidade ativa. Os sujeitos participantes da pesquisa serão: um aluno com três anos de idade, o diretor escolar, o pedagogo, o professor regente e a mãe do aluno. A coleta de dados será realizada por meio de um roteiro de entrevistas com perguntas semiestruturadas aplicadas aos participantes da pesquisa, objetivando entender o contexto social e acadêmico da criança. Seguidamente, será feita uma observação simples e direta da rotina escolar da criança de forma on-line pelo aplicativo Whatsapp devido a Pandemia do novo Corona vírus. Após, será apresentada ao aluno, as estratégias lúdica que contribuirão no seu aprendizado, tais como contação de

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@vc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.791.520

histórias com fantoches; pinturas, desenhos e colagem; mímicas; músicas dentre outras que forem surgindo de acordo com a aceitação do mesmo. E, por fim, será elaborado um guia didático para nortear o trabalho dos profissionais que atuam com alunos da educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário da Pesquisa:

Averiguar como o lúdico poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil.

Objetivo Secundário:

Compreender a importância do lúdico como forma de ensino e aprendizagem para alunos da educação infantil;

Classificar a relevância do lúdico na educação infantil;

Apresentar as estratégias lúdicas como instrumento motivador para o processo de ensino e aprendizagem de um aluno de quatro anos de idade da educação infantil;

Construir um guia prático e instrutivo com estratégias lúdicas para profissionais da educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos serão minimizados com a conduta ética e zelosa dos pesquisadores, perante os campos e sujeitos de pesquisa. Pode-se afirmar que os riscos são mínimos, pois não haverá exposição da criança, visto que as atividades serão realizadas em casa, acompanhada por familiares, tendo em vista a pandemia.

Benefícios:

Subsidiar formas funcionais no processo de ensino e aprendizagem do aluno que venha facilitar a compreensão e absorção de conhecimentos por intermédio de atividades lúdicas, e, contribuir para que ele se comunique melhor com as pessoas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa-ação ocorrerá no Município de Presidente Kennedy em uma escola do interior da Educação Infantil, como metodologia de pesquisa de questionários para o pedagogo e o responsável, além do acompanhamento 3 vezes por semana por meios virtuais a um aluno de C4

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@vc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.791.520

anos, filho de pais com renda mediana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões e Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões e Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem recomendações que interfiram no processo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1682164.pdf	28/05/2021 21:37:58		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_INTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	28/05/2021 21:35:48	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.docx	28/05/2021 21:35:30	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.doc	27/04/2021 10:42:15	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL.docx	27/04/2021 10:38:09	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/01/2021 13:27:32	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
Outros	RG_VERSO.jpeg	16/12/2020 19:03:52	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
Outros	RG_FRENTE.jpeg	16/12/2020 19:03:36	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)33 13-0000

E-mail: cep@vc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.791.520

Outros	RG.pdf	16/12/2020 19:03:12	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES.pdf	16/12/2020 18:59:19	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_REGENTE.docx	16/12/2020 18:58:07	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PEDAGOGO.docx	16/12/2020 18:57:57	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETOR_ESCOLAR.docx	16/12/2020 18:57:47	ANDRESSILDA GRACA SANTOS BENEVIDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 18 de Junho de 2021

Assinado por:

José Roberto Gonçalves de Abreu
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415

UF: ES **Município:** SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@vc.br