

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

THAÍS CARDOSO GUIMARÃES DE AGUIAR

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES**

**SÃO MATEUS-ES
2020**

THAÍS CARDOSO GUIMARÃES DE AGUIAR

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

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

Área de Concentração: A Educação e a Inovação.

Orientadora: Prof.^a Mestre Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS-ES
2020

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

A282i

AGUIAR, Thaís Cardoso Guimarães de.

A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil: um estudo de caso em Presidente Kennedy/es / Thaís Cardoso Guimarães de Aguiar – São Mateus - ES, 2020.

95 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: Prof.^a Me. Luana Frigulha Guisso

1. Lúdico. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Educação Infantil. 4. Presidente Kennedy I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.397

THAÍS CARDOSO GUIMARÃES DE AGUIAR

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES**

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 abril de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Multivix São Mateus

Dedico esta conquista a Deus, pois graças te dou, ó Senhor, porque cuidou minuciosamente de cada detalhe do início ao fim. Sem Deus jamais teria conseguido alcançar a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois “o Senhor não retarda sua promessa, ainda que alguns a tem por tardia; mas é longânimo para convosco e fiel para fazer infinitamente mais de tudo quanto pedimos ou pensamos”. Por todas as coisas que tem me proporcionado a vida, a família, a saúde, o emprego e a alegria em Te servir. Em tudo Te dou graças, porque sei que o Senhor está comigo.

Ao meu esposo, Aloisio Povia de Aguiar, pelos incentivos em estudar sempre, buscando aprimoramento para minha profissão e que me impulsionou a tornar este Mestrado uma realidade.

Aos meus filhos, pelo amor incondicional, pela compreensão com as noites, dias e finais de semana que me dediquei aos estudos, sem cobrar ou questionar, sempre demonstrando carinho e paciência, Lucas Guimaraes de Aguiar e Luann Guimaraes de Aguiar, heranças do Senhor em minha vida.

Aos meus pais, Luiz Carlos Guimaraes e Raimunda Cardoso Guimaraes, e a minha sogra, Sebastiana Povia de Aguiar, pessoas que amo e que sempre me estimularam, me deram coragem e forças para correr atrás dos meus sonhos e projetos.

A minha irmã, Tácia Cardoso Guimaraes, pelas dicas e informações que foram fundamentais nesse processo.

Aos meus amigos do coração, pessoas mais que especiais, Hilda Angélica Lima Fontana Gomes e Wiliam Passos, presentes em todos momentos, desde os mais angustiantes aos mais simples, e que não foram poucos...uma parceria e cumplicidade que não consigo descrever em poucas palavras. Vocês me fizeram chegar até aqui!

A minha orientadora, Luana Frigulha Guisso, um exemplo de paciência, sabedoria e dedicação dispensada a mim. Sempre disposta a ajudar, uma incentivadora fiel e atenta a todos os detalhes... às vezes imperceptíveis a mim.

Aos professores do Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré, por oportunizarem momentos de aprendizado e constante busca em prol do crescimento profissional e intelectual.

A secretária do Mestrado, Luzinete Duarte, sempre pronta a ajudar, uma colaboradora dedicada e atenciosa em todos os momentos.

A Prefeitura Municipal de Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy, por me proporcionar a bolsa de estudos através do PRODES/PK, tornando possível e real esse sonho, e a Secretaria de Educação, que sempre colaborou e nunca criou obstáculos para que se concluísse com êxito todas as etapas desta formação acadêmica.

As escolas que aceitaram participar da pesquisa com presteza e boa vontade e a seus professores, respondendo às perguntas de forma a contribuir verdadeiramente, dando veracidade às perguntas realizadas e, assim, sendo peças fundamentais para a execução de minha pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta e indireta, meu muito obrigada!

Você ganha força, coragem e confiança através de cada experiência em que você realmente para e encara o medo de frente.

Eleanor Roosevelt

RESUMO

A Educação Infantil constitui o primeiro contato da criança com o universo escolar e o início de sua vivência com o conhecimento sistematizado. Por determinação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a Educação Infantil abrange o atendimento a crianças de 0 a 5 anos, integrando a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Nesta etapa, o lúdico se configura numa situação privilegiada de aprendizagem, na medida em que significa a utilização de um recurso que é próprio do universo infantil para o desenvolvimento cognitivo da criança. Em alguns casos, os profissionais da educação não compreendem o quanto este recurso pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. É através do brincar que as crianças se colocam diante de desafios diários, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade com a qual interagem. Diante desse contexto, tendo o objetivo geral de compreender como o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação de seus conteúdos, desenvolveu-se uma metodologia composta por um grupo focal com três escolas da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES. Os resultados concluíram que os recursos lúdicos, especialmente os cantinhos produtivos ou pedagógicos, são bastante subutilizados pelas professoras, apontando para a necessidade de um melhor aproveitamento destes recursos. Diante destas constatações, a pesquisa propôs a realização do Projeto Cantinhos Especiais da Educação Infantil, a fim de oferecer formações continuadas que colaborem para o aprimoramento do trabalho com o lúdico pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município capixaba.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil. Presidente Kennedy.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first contact of the child with the school universe and the beginning of their experience with the systemized knowledge. By determination of Law no. 9.394/1996 (Law of Guidelines and Bases for National Education – LDB), Early Childhood Education serves children from 0 to 5 years old, integrating the first stage of Basic Education in Brazil. In this step, the ludic is configured in a privileged situation of learning, in so far as it means the use of a resource that is specific to the children's universe for the child's cognitive development. In some cases, the education professionals do not understand how much this resource can contribute to the cognitive development of children. It is through play that children have to face daily challenges, raising hypotheses in an attempt to understand the problems that are posed by reality with an interaction. In this context, taking the overall aim to understand how the ludic contributes in the teaching-learning process of Early Childhood Education and the diversification of their contents, developed a methodology consists of a focal group with three schools in the Presidente Kennedy Municipal Education Network. The results concluded that the ludic resources, especially the productive or educational corners, are quite underused by teachers, pointing to the need for a better exploitation of these resources. Faced with these findings, the research proposed the realization of the Project “Special Corners of Early Childhood Education”, in order to provide ongoing training to cooperate for the improvement of working with the ludic by teachers of Early Childhood Education of the Municipal Education Network in the municipality of Espírito Santo.

Keywords: Ludic. Teaching-learning process. Early Childhood Education. Municipality of Presidente Kennedy.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Mapa do município de Presidente Kennedy | 49 |
| Figura 2 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 1) | 63 |
| Figura 3 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 2) | 63 |
| Figura 4 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 3) | 64 |
| Figura 5 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 4) | 64 |
| Figura 6 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 5) | 65 |
| Figura 7 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 6) | 65 |
| Figura 8 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 7) | 66 |
| Figura 9 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 8) | 66 |
| Figura 10 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 9) | 67 |
| Figura 11 – Exemplo de Cantinho de Leitura | 68 |
| Figura 12 – Exemplo de Cantinho de Matemática | 69 |
| Figura 13 – Exemplo de Cantinho das Artes | 69 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| EMEIEF | Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PME | Plano Municipal de Educação de Presidente Kennedy |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRODES/PK | Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico no Município de Presidente Kennedy |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SEME | Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 21 |
| 2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 21 |
| 2.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO INFANTIL | 30 |
| 2.3 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL | 36 |
| 2.4 ALGUMAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 38 |
| 2.4.1 A ABORDAGEM GENÉTICO-COGNITIVA | 38 |
| 2.4.2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL | 40 |
| 2.5 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO | 42 |
| 3 METODOLOGIA | 47 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 47 |
| 3.2 O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY | 48 |
| 3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS | 50 |
| 3.4 A PESQUISA | 51 |
| 4 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO | 52 |
| 4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO GRUPO FOCAL | 52 |
| 4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS OBSERVAÇÕES DAS ESCOLAS | 62 |
| 4.3 PRODUTO FINAL | 71 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| 6 REFERÊNCIAS | 75 |
| APÊNDICES | 83 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DAS PROFESSORAS | 84 |
| APÊNDICE B – PRODUTO FINAL (PROJETO CANTINHOS ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL)..... | 85 |
| ANEXOS | 90 |
| ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA | 91 |
| ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... | 92 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se caracteriza quando a criança tem o primeiro contato com o universo escolar e inicia sua vivência com o conhecimento sistematizado. Sua visão de mundo e de sociedade ainda está em formação e será construída a partir das relações sociais e da cultura na qual a criança está inserida, tendo a escola, neste último caso, participação fundamental no processo de construção do indivíduo no mundo moderno.

Nota-se que o lúdico se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que se caracteriza pela utilização de um recurso que é próprio do universo da criança para o seu desenvolvimento cognitivo. Algumas vezes, os profissionais da educação não possuem uma compreensão de como este recurso pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. É através do brincar que as crianças se colocam diante de desafios diários, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade com a qual interagem. Assim, ao brincarem, compreendem a realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

Para Vandebroek e Lazzari (2014), é no lúdico que, basicamente, os professores regentes buscam ensinar à criança as letras, números, cores e formas, bem como iniciá-las no processo de interação com as outras. Percebe-se ainda a tentativa de incentivar a linguagem, a discussão e o dar e receber, além do desenvolvimento de algumas habilidades sociais preliminares. Trata-se de um passo fundamental no desenvolvimento das crianças, que estabelece bases para o seu amadurecimento e sua aprendizagem futura, podendo contribuir para a igualdade de oportunidades, além de reduzir as desigualdades.

Nesse universo, Oliveira (2005) destaca que um dos aspectos mais relevantes do ambiente físico em instituições de educação infantil acaba sendo os espaços destinados às atividades pedagógicas para o desenvolvimento da materialidade, aprendizagem e construção de significados diversos na criança, os chamados cantinhos pedagógicos. Segundo a autora, esses espaços contribuem ainda para o desenvolvimento das crianças, como o faz de conta, a manipulação de diversos objetos e a exploração do espaço, que conta com modelos diferentes de brincadeira.

Tudo isso leva os pequenos a dominarem a independência que os permite alcançar a autonomia equivalente a cada idade.

Para potencializar a atividade, é preciso escolher materiais e brinquedos que estimulem os sentidos e o movimento, como a diversidade de texturas, cores e materiais, e mesmo a própria organização da sala para o deslocamento das crianças. Existe a crença de que a criança só aprende se o professor ensinar, e que ele é o responsável pelo desenvolvimento de todas as suas potencialidades. No entanto, vê-se que não é bem assim, pois ela também aprende com a troca de experiências com seus pares. O professor, mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, prepara e proporciona espaços ricos e situações de aprendizagens desafiadoras na articulação de recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios (AVER, 2012).

Brincar, jogar e fazer de conta são parte da natureza da criança, uma atividade da infância por excelência na qual, por meio delas, as crianças desenvolvem a interação com o outro e com situações que aprimoram suas habilidades socioemocionais, como o gerenciamento dos sentimentos, afetos e da relação com o outro, além da ampliação da autonomia na resolução de “conflitos”, como num diálogo com o amigo sobre um ponto de vista, que o meio proporciona (VYGOTSKY, 2008).

Para Vieira (2009), a escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, tornando possíveis as inúmeras mediações qualitativamente diferentes. É nos espaços físicos da educação infantil, internos e externos, que se dão parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Assim, lembra Martins et. al. (2018), da forma como se apresenta substancial a liberdade que o professor deve ter para modificar o ambiente pedagogicamente, tornando-o inovador e ao alcance da criança, permitindo que ela tire as suas percepções para realizar as atividades propostas, a escola, junto a sua equipe pedagógica, precisa pensar no espaço como um elemento essencial para a melhoria da prática pedagógica, assegurando o bem-estar e segurança da criança.

É possível perceber a importância do espaço para atividades pedagógicas da Educação Infantil no impacto das práticas pedagógicas praticadas na escola e que possibilitam à criança vivenciar uma compreensão melhor e mais profunda do processo de aprendizagem de forma individual e coletiva nesse "espaço de ação",

onde possam encontrar significado em atividades ou brincadeiras de sua própria escolha (TAGUCHI, 2010).

Assim, define Clark (2010), são as contribuições no processo de exploração das diferentes dimensões de espaço e materialidade existentes na Educação Infantil, exploradas no espaço físico das escolas e os cuidados dispensados pelos docentes, que contribuem essencialmente para o bem-estar, desenvolvimento, aprendizagem e crescimento das crianças.

No campo educacional, durante as últimas décadas, a importância da Educação Infantil tem sido cada vez mais reconhecida pela comunidade de pesquisa e pelos governos e formuladores de políticas de todo o mundo. Por outro lado, Moyles (2012) destaca que nem sempre a Educação Infantil tem sido valorizada, pois, enquanto em alguns países europeus e nos Estados Unidos há a ênfase na oferta de experiências ricas e socialmente estimulantes a crianças e jovens, no restante do mundo tem sido adotada a abordagem da massificação (quanto mais rápido melhor), ao introduzir nas crianças pequenas o mais cedo possível as habilidades formais de alfabetização e numeração.

Essa política é hostil à provisão e suporte para oportunidades de jogos ricos, algo cada vez mais reconhecido nas comunidades de pesquisa e políticas educacionais como um ingrediente vital no apoio ao brincar e ao desenvolvimento intelectual, emocional e social saudável de crianças pequenas diante da oferta de oportunidades (SANTOS, 2014).

Brincar, muitas vezes, contrasta com "trabalhar", sendo caracterizado como uma atividade essencialmente sem importância, trivial e carente de qualquer propósito sério. Como tal, é vista como algo que as crianças fazem por serem imaturas e que cessará à medida que crescerem e se tornarem adultas.

No entanto, Pena e Neves (2013), defendem que essa visão já se tornou mais do que equivocada, pois brincar, em toda a sua rica variedade, é uma das maiores conquistas da espécie humana, juntamente com a linguagem, a cultura e a tecnologia. De fato, lembra Weisberg et al. (2013), sem brincadeiras, nenhuma dessas outras conquistas seria possível, e seu valor, cada vez mais reconhecido por pesquisadores, tem sido diretamente ligado à relação entre a realização intelectual e o bem-estar emocional do indivíduo.

O brincar nunca está ausente na vida humana, especialmente para crianças. Um jogo, sendo digital ou não, é definido como uma atividade em que se engaja por

diversão e pode aparecer em várias formas, como a realidade virtual, a realidade aumentada, o mundo físico ou até mesmo na própria imaginação da criança.

Décadas atrás já surgia uma definição de Huizinga (1971), que definia o jogo como uma atividade governada por regras. Anos depois, Crawford (1984) o classificou pelos fatores de representação, interação, conflito e segurança, sendo que a maioria deles (por exemplo, jogos de tabuleiro e jogos esportivos) era projetada de acordo com as condições acima mencionadas, tendo seus próprios sistemas e regras onde os jogadores reagem contra a resposta ou ação dada por outro jogador. Para Santaella (2013), é através da motivação produzida pelos jogos que o lúdico impulsiona o aprendizado e contribui com a cognição, por ser também um elemento de entretenimento.

Fora isso, incentivam a competição entre os jogadores, sendo o vencedor recompensado ao final do jogo. No entanto, alguns jogos, especialmente os imaginários, podem não incluir regras ou competição e não precisam de companhia para jogar, exigindo apenas um objeto (brinquedos) ou habilidade particular (imaginação), o que acaba dificultando uma definição universal ao termo "jogo". Eles também podem ser distinguidos em vários outros aspectos, ou seja, pelo uso de plataforma, equipamentos ou ferramentas, pelo envolvimento de jogadores e fluxo de jogo (COJOCARIU; BOGHIAN, 2014).

No caso dos jogos não digitais e seus benefícios, percebe-se uma discrepância em relação à idade devido ao estado psicofísico das crianças. Numa idade mais jovem, por exemplo, eles podem incentivar a interação física e o desenvolvimento de uma criança, enquanto em uma idade mais avançada, eles podem fomentar seu desenvolvimento cognitivo e social (KOVAČEVIĆ; OPIĆ, 2014).

Através da dimensão da idade, a investigação do impacto dos jogos na aprendizagem é essencial para compreender as preferências das crianças e os resultados potenciais para as várias áreas do desenvolvimento (PENA; NEVES, 2013). Óbvio se faz, no entanto, destaca Fromberg e Berg (2015), que para o uso correto dos jogos não digitais no desenvolvimento da criança seja necessária uma proposta de classificação que ofereça informações detalhadas, permitindo combinar a idade da criança com o tipo de jogo, método de pesquisa e resultado de aprendizagem.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender o lúdico como um importante instrumento aliado ao processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades das crianças da Educação Infantil.

O educador e filósofo canadense da área de comunicação, Herbert Marshall McLuhan destacava o fato de que é ilusório supor que existe qualquer diferença básica entre entretenimento e educação, pois tudo o que agrada ensina de forma mais eficaz. Enquanto o aprendizado pode ser entediante e enfadonho devido às repetições na forma de se ensinar, principalmente resumindo e comprimindo linhas de um livro didático ou imagens numa revista ou em um vídeo, através dos jogos provoca-se a imersão, tensão, participação e empatia, culminando num potencial resultado de experiência para a criança (SANTOS, 2014).

Assim, no momento em que se investiga o impacto dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil e se compreende as preferências das crianças de diferentes idades, é possível obter informações suficientes para escolher um jogo apropriado à faixa etária específica, evitando, assim, as discrepâncias na direção e planejamento da aprendizagem.

Nesse sentido, utilizaremos nesta discussão a experiência de três escolas da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy. A importância da pesquisa consiste na compreensão de como o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação de seus conteúdos. Tal busca será apresentada, nesta dissertação, a partir da investigação da prática de ensino e do uso dos espaços pedagógicos pelas professoras regentes das escolas da rede.

A escolha da pesquisa justifica-se por vários motivos consorciados, dentre os quais se destaca o interesse pessoal do pesquisador em conhecer mais e melhor as contribuições do lúdico, na forma de brincadeiras e jogos, como instrumento essencial no desenvolvimento das habilidades das crianças para seu crescimento e autonomia no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil.

Parte-se do princípio de que o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) destaca os jogos e brincadeiras, com seus efeitos lúdicos, como ferramentas essenciais ao ensino-aprendizagem. O trabalho pedagógico, apoiado no uso desses instrumentos lúdicos, resulta em desafios genuínos, gerando interesse, prazer e motivação, tornando, assim, o ensino-aprendizagem dos conteúdos, na prática educativa, muito mais atraente para as crianças.

O processo de ensino-aprendizagem que se dá por intermédio das ferramentas lúdicas possibilita que o aluno acumule conhecimentos através de uma alternativa em oposição aos padrões tradicionais e metódicos, levando à incorporação de características lúdicas que potencializam de maneira significativa a discussão e apreensão de ideias pertinentes aos conteúdos.

Por trazer à luz da discussão a importância da ludicidade como um impulsionador da aprendizagem e estratégia de ensino e aprendizagem na educação infantil, esse estudo vem ressaltar a importância do jogo como atividade de ensino-aprendizagem, possibilitando não diretamente um novo método, mas sim uma estratégia para incentivar a interação, motivação, cooperação e criatividade na criança diante da resolução de problemas.

O jogo possibilita acelerar ou mesmo potencializar a construção do conhecimento pelo estímulo que traz com a curiosidade que desperta proporcionando que a criança tenha contato com valores no processo de interação e lhe permita desenvolver características específicas e o almejado raciocínio lógico, tão desejável no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se buscará responder a seguinte questão: de que forma o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelas professoras? O objetivo geral será o de compreender como o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação de seus conteúdos. Os objetivos específicos, porém, serão:

I – Verificar como acontece o uso dos jogos e brincadeiras na diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelas professoras de três EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES;

II – Identificar de que forma as professoras¹ da Educação Infantil utilizam os espaços pedagógicos durante as suas aulas e se as mesmas contemplam os “cantinhos pedagógicos” na sua prática educativa;

III – Propor um projeto à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (SEME), a partir dos resultados da pesquisa, para o desenvolvimento de

¹ Dado o predomínio absoluto de mulheres no conjunto dos docentes de Educação Infantil no Brasil, nesta dissertação, será utilizada a forma feminina do gênero do substantivo professor para se referir ao conjunto dos profissionais do magistério desta etapa.

formações continuadas e/ou oficinas pedagógicas que possam colaborar para o aprimoramento do trabalho com o lúdico pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal.

No próximo capítulo será apresentado o referencial teórico desta dissertação, iniciando pela história da Educação Infantil, que, no Brasil, assumiu características próprias. Posteriormente, será dado destaque a discussão sobre a conceituação de Educação Infantil, tanto teórica, a partir de autores de referência na literatura acadêmica, quanto legal, de acordo com a legislação que organiza o sistema de ensino brasileiro. Também serão evidenciadas algumas definições sobre infância.

O capítulo a seguir explicita os procedimentos metodológicos utilizados nesta dissertação, o *lócus* da pesquisa, a caracterização das escolas e a abordagem selecionada – no caso, a pesquisa exploratória, por meio de grupo focal, com abordagem qualitativa, como propõe Gil (1999) – para captar a compreensão sobre o uso do lúdico na Educação Infantil pelas professoras da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy

No quarto capítulo, serão apresentados os resultados e reflexões do grupo focal, evidenciando como as professoras da Educação Infantil da rede abordada utilizam os espaços pedagógicos durante as aulas. Também será apresentada uma proposta, direcionada à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, para o desenvolvimento de ações de formação continuada e/ou oficinas pedagógicas para as professoras.

Posteriormente, será feita a exposição das considerações finais, a partir dos resultados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 História da Educação Infantil

A história das instituições de educação infantil não pode ser compreendida de forma dissociada da história da sociedade e da família. No Ocidente, a origem das instituições de atendimento à infância deu-se na Europa, no século XIX, associada às distintas ideias de infância que naquele momento havia. O desenvolvimento dessas instituições esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente significativo de pessoas, entre elas mulheres e crianças.

Por isso, Kuhlmann Júnior (1998, p. 77) aponta que

a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

A modificação na concepção de infância, a nova estrutura familiar, o trabalho feminino e as transformações econômicas estimularam o desenvolvimento de instituições de educação infantil no mundo e no Brasil.

Entretanto, a história da educação infantil no Brasil, apesar de sua associação com a história internacional, possui características próprias. No país, ao contrário do que aconteceu na Europa, até o século XIX praticamente não existiam instituições destinadas à educação das crianças. Para Bujes (2001), isso se dava porque havia a compreensão de que a educação de uma criança era responsabilidade exclusivamente familiar. Nesse contexto, cabe diferenciar o que ocorria no meio rural e no meio urbano brasileiro.

No meio rural, então predominante, ainda era muito forte a noção de que quem deveria cuidar e educar as crianças eram as mães. Nesse contexto, Oliveira (2005, p. 91) lembra que “famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco”. No meio urbano, entretanto, as crianças abandonadas pelas mães eram encaminhadas à “roda dos expostos”, que existiam em algumas cidades do Brasil desde o século XVIII.

A Roda dos Expostos, aliás, marca a história das instituições de assistência à infância. Ela surgiu ainda no período Colonial, em 1726, na Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, com os recursos doados pelo rico comerciante baiano, João de Mattos de Aguiar. A segunda Roda dos Expostos foi instalada no Rio de Janeiro, em 1738, após outra volumosa doação destinada pelo benfeitor Romão Duarte. Nesse espaço, atendia-se a bebês abandonados pelas mães solteiras, que buscavam esconder a desonra, e a bebês de famílias pobres, em condições precárias. Para Rizzini e Rizzini (2004), o surgimento desses espaços de acolhimentos foi de grande importância para a sociedade, uma vez que nesses locais evitou-se que bebês fossem abandonados na rua, à espera da morte.

O abandono de crianças, muitas vezes bebês recém-nascidos, era prática comum no Brasil Colonial dos séculos XVII e XVIII, sobretudo no meio urbano. No campo, em decorrência do ritmo mais lento de crescimento demográfico, o abandono de crianças raramente ocorria e, quando ocorria, normalmente as crianças abandonadas acabavam sendo adotadas como filhos de criação ou como agregados de famílias estruturadas.

Torres (2007) lembra que, a partir do século XIII, ainda na Idade Média, foram criadas na Itália, Espanha, Portugal e França casas de caridade e instituições voltadas ao acolhimento religioso de bebês. Em Portugal, destaca o autor, no século XV já era utilizada a expressão enjeitados ou expostos. No Brasil, ainda no século XVI, os padres jesuítas criaram colégios para receber os meninos índios que perdiam a família devido às pestes ou conflitos com os colonizadores europeus. Assim, Torres (2007, p. 107) compreende que:

entre os séculos XVII e XIX, a sociedade ocidental católica desenvolveu uma forma de assistência infantil chamada Casa da Roda dos Expostos, que deveria garantir a sobrevivência do enjeitado e preservar oculta a identidade da pessoa que abandonasse ou encontrasse abandonado um bebê.

A este respeito, Marcílio (1998, p. 114) detalha um pouco do funcionamento da Roda:

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido.

E Torres (2007, p. 107-108) completa:

Após ser recolhida pela porteira (uma mulher de avançada idade e de costumes honestos) e identificado o seu estado de saúde e nutrição, a criança era encaminhada a uma ama-de-leite e depois a uma ama-seca ou de criação (requisitada entre as expostas) que cuidava do menino ou menina até os sete anos de idade. A criação também poderia ser feita por pessoas que enviavam um requerimento à Santa Casa manifestando desejo de criar os enjeitados, devendo informar regularmente sobre as condições de saúde da criança à administração da instituição. Para isso recebiam um pagamento mensal para custear a criação da criança, até os oito anos de idade para meninas ou sete anos para meninos. Nessa idade, a criança deveria ser devolvida à Casa da Roda. Não ocorrendo a devolução, a criança ficaria sob responsabilidade da mãe criadeira até a idade de 12 anos sem receber pagamento da Santa Casa. Após os doze anos a responsabilidade passava ao Juiz de Órfãos. Para a manutenção dos pagamentos das crianças mantidas nas Casas da Roda, a Santa Casa utilizava recursos próprios, de doações de particulares, do governo, das câmaras municipais e dos rendimentos dos bens dos expostos oriundos de doações.

Assim, é possível afirmar que, no caso do meio urbano, a Roda dos Expostos constituiu num importante instrumento de absorção do excedente demográfico infantil, privando muitas crianças da morte. Como afirmam Rizzini e Rizzini (2004), o surgimento desses espaços foi de grande importância para a sociedade. Entretanto, é importante destacar que, apesar do acolhimento, a Roda dos Expostos não eliminou a condição de vulnerabilidade das crianças rejeitadas, nem garantiu a elas a inserção educacional e social que lhes possibilitasse no futuro uma situação de igualdade, em relação, por exemplo, a outro adulto que não tivesse passado pela experiência da rejeição na infância.

Como, conforme lembra Bujes (2001), havia a compreensão de que a educação de uma criança era responsabilidade exclusivamente familiar, e não do Estado, ou da sociedade, acabava predominando a mentalidade da desresponsabilização em relação a educação das crianças abandonadas, o que fazia com que estas, no lugar de educação, recebessem apenas acolhimento e assistência, muitas vezes sob a forma, como recorda Torres (2007), de caridade cristã.

Com isso, as crianças rejeitadas, particularmente no meio urbano, em vez de indivíduos dotados de direitos e, assim, merecedores de educação, eram vistas como um problema para a sociedade que, no contexto do Brasil Colonial, passou a ser solucionado, ao menos parcialmente, com a Roda dos Expostos. Por outro lado, é importante recordar que, no mundo ocidental, as instituições de educação direcionadas especificamente à infância só começaram a surgir no século XIX,

associadas às mudanças de mentalidade em relação aos primeiros anos de um indivíduo. É por que isso que para Kramer (1995), esses acontecimentos caracterizam a primeira fase da educação pré-escolar no Brasil, que foi até 1930.

Essa primeira fase, porém, segundo a autora, pode ser dividida em três momentos: o primeiro momento vai do Descobrimento pelos portugueses até 1874, quando pouco se fazia em relação à educação pré-escolar, a criança e a infância. O segundo momento compreende o período de 1879 a 1889, quando começa a movimentação de pequenos grupos, como os de profissionais da área de saúde, por exemplo, que passam a se dedicar ao atendimento de crianças, procurando reduzir a mortalidade infantil. Por sua vez, o terceiro momento se dá entre o ano de 1889, que se destaca pela Proclamação da República e pela fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, e o ano de 1930. Neste terceiro momento, destaca a autora, foram criadas mais de uma dezena de creches, espalhadas entre capitais e outras importantes cidades brasileiras.

Assim, a Proclamação da República (1889) foi um importante marco histórico na elaboração de iniciativas destinadas a proteção à infância. A partir deste momento, foram criadas entidades de amparo à criança, como creches, asilos e internatos, com o objetivo de combater o alto índice de mortalidade infantil e assegurar o cuidado com as crianças pobres. Saveli e Samways (2012, p. 56) destacam que naquele período, “a criança era vista como o homem do amanhã, como a salvação da humanidade, porém, mesmo assim, ela era entendida como um sujeito a-histórico, ou seja, sem estar inserida no seu contexto histórico e social”, diferentemente do período pós-1930, quando a criança passou a ser “compreendida em suas necessidades básicas”, sendo afetada pelos “reflexos políticos, sociais e econômicos”.

Além do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, fundado no Rio de Janeiro, no ano de 1889 foi também inaugurada na então capital do Brasil a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, para acolher os filhos dos operários. Dessa forma, os primeiros espaços destinados ao cuidado das crianças pequenas foram criados com uma visão de prestação de serviços, ou, como afirma Oliveira (2005, p. 95), como um ato de caridade:

embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos.

Por outro lado, em atendimento ao outro extremo da sociedade, surgem, no mundo, na segunda metade do século XIX, os jardins-de-infância (“kindergarten”), instituições de educação infantil inspiradas nas teorias do pedagogo e pedagogista alemão Friedrich Fröbel. Também precursor da Psicologia, Friedrich Fröbel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a valorizar a infância, considerando seu início como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Este fato merece ser destacado porque, até então, a infância não era vista como uma fase particular da vida do ser humano, mas apenas como um período de “teste” para a vida adulta. Na Europa, por exemplo, até pouco tempo antes era comum meninos de 7 anos ingressarem nas Forças Armadas.

Para Fröbel (2001), a escola é o lugar onde a criança, por meio não dos estudos, mas da vivência, deve se preparar para a vida, conhecendo os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade e da iniciativa. Para possibilitar esse aprendizado, Fröbel via nos brinquedos, no trabalho manual e no estudo da natureza meios educativos e, ao mesmo tempo, processos espontâneos de realização deste objetivo na criança.

Partindo dos interesses e tendências inatos na criança, o jardim de infância, para Fröbel, deve ajudar os alunos a se expressar e a se desenvolver. Assim, a aquisição de conhecimentos deve ser considerada em segundo plano, sendo o mais importante a evolução natural das atividades infantis.

Na verdade, Fröbel defendia que o verdadeiro desenvolvimento da criança advém de atividades espontâneas. Nesse processo, embora o brinquedo seja uma ferramenta importante no desenvolvimento inicial infantil, ele deve desenvolver a imaginação das crianças. Assim, os currículos das escolas deveriam se basear nas atividades e nos interesses de cada fase da vida da criança.

No Brasil, essas ideias são disseminadas a partir do ano de 1875, quando são criados, no Rio de Janeiro, os primeiros jardins de infância. Poucos anos depois, foram fundados os jardins de infância públicos destinados à elite social brasileira. Estas novas instituições possuíam um programa pedagógico especialmente voltado para o desenvolvimento educativo das crianças, havendo, portanto, uma maior preocupação com o desenvolvimento escolar das crianças pequenas.

Essa diferenciação significa uma dupla visão de educação que, durante muito tempo, vai se perpetuar na educação brasileira: para as classes menos favorecidas,

uma educação compensatória e assistencialista; para as classes mais abastadas, propostas pedagógicas para o desenvolvimento de aprendizagens escolares.

Na década de 1930, o movimento escolanovista², impulsionado, sobretudo, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³, de 1932, trouxe para a educação brasileira uma nova mentalidade, com a criação de novos modelos de educação infantil e curso de formação para professores. Entretanto, mais uma vez, essas inovações só seriam destinadas aos jardins de infância, local onde eram educados os filhos da elite brasileira. Os parques infantis, ambiente frequentado pelos filhos das classes populares, permaneceram com as propostas educacionais anteriores, não sendo afetados pelas inovações trazidas pelos escolanovistas.

Na década de 40, houve o predomínio das práticas higienistas, da puericultura e da presença de entidades filantrópicas nos espaços de educação infantil. Devido aos graves problemas de saúde nos centros urbanos, ocasionados pelas péssimas condições sanitárias, foram tomadas iniciativas para evitar a mortalidade infantil. Nesse momento, foram criadas creches para combater epidemias, como afirma Oliveira (2005, p. 100):

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares.

Até meados da década de 1950, as poucas creches criadas fora das indústrias eram instituições filantrópicas, que, com o tempo, passaram a receber ajuda do

² Também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva e de Pedagogia Renovada, a Escola Nova ou o escolanovismo foi um movimento de renovação do ensino, surgido no final do século XIX, que ganhou força, no Brasil, na primeira metade do século XX. Entre as novidades no campo da Educação Infantil, a Pedagogia Renovada propunha a valorização das especificidades da natureza infantil, do caráter psicológico e do tempo da criança. Assim, a criança deveria ser tratada como criança, e não como um pequeno adulto. O grande objetivo desta tendência pedagógica é a promoção do homem integral, isto é, do sujeito como um todo, valorizando não somente o aspecto racional, mas também os emocionais, sensoriais e físicos.

³ Redigido por 26 intelectuais de destaque na época, entre os quais Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo e Roquette Pinto, é um documento considerado como o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, após a Revolução de 1930, que entregou a presidência da República à Getúlio Vargas. Além de diagnosticar a desorganização do aparelho escolar, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação, defendendo a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo de forte oposição da Igreja Católica, que, na época, detinha sob seu controle parcela expressiva das escolas da rede privada, além de enorme influência sobre as escolas públicas.

governo para desenvolver seus trabalhos, além de doações de famílias ricas sob a forma de “caridade”. Essas creches, define Oliveira (2005), possuíam um caráter assistencialista-protetoral, com uma visão muito forte voltada para o cuidado com o corpo (alimentação, hábitos de higiene e segurança física), sendo pouco valorizado o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. A preocupação com o cuidado com o corpo funcionava, na verdade, como forma de prevenção da criminalidade, já que existia na sociedade uma preocupação muito forte em evitar a marginalidade de crianças e adolescentes carentes, tanto que houve a criação, em 1942, da “Casa da Criança”, pelo Departamento Nacional da Criança.

Contudo, no ano de 1961, ocorre uma grande mudança para a educação infantil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61), que propunha a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, no seu Artigo 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” (BRASIL, 1961, Art. 23).

Posteriormente, nos governos militares, que têm início em 1964, o caráter assistencialista da educação infantil foi reforçado, com o incentivo da atuação das entidades filantrópicas, assistenciais ou de iniciativas comunitárias, onde mães cuidavam de turmas de Pré-escola com mais de cem crianças.

Assim, a educação na infância passa a adquirir um caráter compensatório, de suprimento tanto das necessidades orgânicas (alimentação, higiene e cuidado com o corpo) quanto das carências culturais (acreditava-se que o fracasso escolar estava vinculado a pobreza ou “carência de cultura”), para que quando as crianças ingressassem no Ensino Fundamental elas conseguissem obter rendimento escolar semelhante ao das crianças não carentes. Dessa forma, pode-se dizer que a educação infantil passa a ser vista como uma fase preparatória para a escolarização posterior. Na visão de Oliveira (2005, p. 109),

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas.

Tal compreensão acabou influenciando as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas que atendiam às crianças mais pobres. Baseadas na concepção de “educação sistematizada”, as propostas aplicadas nos parques infantis e escolas

maternais iam desde a estimulação precoce ou o trabalho com a alfabetização até a educação tecnicista desenvolvida na época, tendo como objetivo promover a preparação para o Ensino Fundamental.

Por outro lado, nos jardins de infância, que abrigavam crianças de classe média, a concepção de “educação sistematizada” assumia uma nuance diferente. As crianças não frequentavam estas unidades apenas para serem cuidadas e/ou assistidas, mas principalmente para desenvolverem novas aprendizagens. Dessa forma, havia a preocupação com o desenvolvimento intelectual dos pequenos, que se traduzia na proposta de um trabalho educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

No entender de Mendes (2015), no Brasil, os avanços na educação infantil, não obstante a dualidade que separava as crianças pequenas, vinculadas aos sistemas educacionais, dos bebês, cuja educação cabia aos órgãos da saúde e de assistência, seguiram um ritmo lento até a década de 1970. A este respeito, pondera Kuhlmann Júnior (2000, p. 6):

é durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Na década de 1970, com o aumento da população feminina trabalhando fora, a demanda da pré-escola aumentou significativamente, o que conduziu ao processo de municipalização da educação pré-escolar pública. Nesta época, segundo o dado apresentado por Mendes (2015), cerca de 460 mil matrículas já tinham sido realizadas nas pré-escolas de todo o país. Contudo, em meio a este avanço, foram travadas disputas entre as entidades assistencialistas privadas, que atendiam as pré-escolas, e aquelas de nível municipal, voltadas para creches e pré-escolas com função educativa. Na visão de Oliveira (2005, p.111), porém, este contexto, apesar dos problemas, acabou trazendo alguns benefícios, na medida em que

A referida pressão da demanda por pré-escola e os polêmicos debates acerca de sua natureza – assistencial versus educativa –, na segunda metade dos anos 70, dinamizaram as decisões na área.

Destaca-se, nesse momento, a criação do Projeto Casulo, em 1977, tendo o objetivo de orientar “monitoras com formação no então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição” (OLIVEIRA, 2005, p.112). Implantado pela Legião Brasileira de Assistência, para liberar as mães para o mercado de trabalho, atendeu, segundo Mendes (2015), no ano de 1981, cerca de 300 mil crianças, em períodos de quatro ou oito horas diárias, tendo, já em 1983, dobrado o atendimento para cerca de 600 mil meninos e meninas.

Por sua vez, na década de 1980, a educação pré-escolar, isto é, aquela que antecedia a escolarização obrigatória e que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade, começou, gradativamente, a ser convertida numa educação infantil tratada não mais como cuidado ou assistência, mas como um direito das crianças. As constantes reivindicações da população feminina em busca de espaços de atendimento às crianças, para que as mulheres que também fossem mães pudessem trabalhar fora, transformou a existência de creches num direito da trabalhadora e num dever do Estado. Nesse contexto, Junqueira Filho (2004, p. 108) completa:

Nos anos 70 e boa parte dos anos 80, a Educação Infantil (que a partir dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96 passa a ser entendida oficialmente como o atendimento simultâneo, complementar e indissociável de cuidado e educação de crianças de 0 a 3 anos – em creches – e de 4 a 6 anos – em pré-escolas) – tinha como função social apenas o cuidado das crianças, na medida em que não era considerada escola, portanto, isenta de educação.

Assim, é somente na década de 1990 que a Educação Infantil começa a desenvolver sua identidade, passando a ser reconhecida como uma etapa educacional, marcada pelo aprendizado de novos conteúdos, competências e habilidades, sob a mediação de uma concepção pedagógica particular. A década de 1990 assiste ainda a promulgação de uma nova LDB, a partir da Lei nº 9.394/1996, que passa a incorporar a Educação Infantil à Educação Básica brasileira, abrindo ainda a possibilidade de inclusão das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental. Seis anos antes, através da Lei nº 8.069/1990, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirmou a condição de direito, estabelecido pela Constituição de 1988, da educação das crianças de 0 a 6 anos, a ser garantido pelo Estado.

Ainda na década de 1990, o Ministério da Educação coordenou a elaboração, em 1994, do documento “Política Nacional de Educação Infantil”, no qual foram

definidos como principais objetivos para a área: a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos; o fortalecimento da concepção de indissociabilidade entre educação e cuidado; e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas. Nesse mesmo ano, como desdobramento desses objetivos, foi publicado também o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, no qual foi discutida a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Contudo, apesar de todo este avanço, dentro da legislação, Kuhlmann Júnior (2000, p. 7) conclui que

a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas.

Importante destacar, apesar das dificuldades na superação da concepção educacional assistencialista, conforme colocado por Kuhlmann Júnior, que a inclusão das creches dentro do capítulo da educação, na Constituição, constituiu um ganho, sem precedentes, na história da educação infantil brasileira.

2.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO INFANTIL

Em termos conceituais, a Educação Infantil, dentro da legislação, é caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade e subdivididas em creches, quando se tratam de crianças de até 3 anos, ou pré-escolas, quando a faixa etária é de 4 a 5 anos.

Na atual LDB (Lei nº 9.394/1996), esta definição está estabelecida nos Artigos 29 e 30, dentro da Seção II (da Educação Infantil), como se pode ver a seguir:

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996, art. 29-30).

Diferentemente das demais etapas da Educação Básica, isto é, o Ensino Fundamental⁴ e o Ensino Médio⁵, quando a aprendizagem de conteúdos ou, mais modernamente, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, de competências e habilidades, é o centro da escolarização, creches e pré-escolas constituem espaços organizados sobretudo para a geração de socialização e de aprendizagens a partir da interação.

Em vez de alunos realizando a mesma atividade, geralmente enfileirados em carteiras e de frente para um único professor e para um quadro ou lousa, onde é feita a exposição do conteúdo, na Educação Infantil, sob a mediação das professoras e de uma auxiliar, as crianças realizam diferentes atividades ao mesmo tempo. Normalmente, as salas são divididas em cantinhos⁷ de acordo com a idade, onde as crianças podem escolher o que fazer.

⁴ O Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica no Brasil e tem duração de 9 anos (1º ao 9º Anos). O 1º Ano é destinado aos alunos com 6 anos de idade e o 9º, aos alunos com 14 anos. Como muitos sistemas e redes de ensino, sobretudo a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, adotam a possibilidade de reprovação, que significa a retenção no mesmo ano de escolaridade por, pelo menos, dois anos, uma parcela significativa dos alunos no Brasil não completa o Ensino Fundamental na idade certa (14 anos), realizando esta etapa em situação de distorção idade-série.

⁵ Terceira etapa da escolarização básica brasileira, o Ensino Médio regular, isto é, aquele não realizado sob as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Rural ou Educação Quilombola, tem duração de 3 anos, sendo destinado aos alunos em idade de 15 (1º Ano do Ensino Médio) a 17 anos (3º Ano). Importante destacar que o Ensino Médio regular está segmentado em Ensino Médio Propedêutico, que confere apenas uma certificação de terminalidade, e Ensino Médio Técnico, voltado a uma especialização profissional. Este último, dependendo da formação, pode ser ofertado de três maneiras: de forma integrada ao Ensino Médio Propedêutico, num curso unificado (Ensino Médio Integrado); de forma paralela ao Ensino Médio Propedêutico, em cursos separados, porém simultâneos (Ensino Médio Concomitante); e de forma complementar ao Ensino Médio Propedêutico, com a etapa profissional podendo ser cursada somente após a conclusão deste último (Ensino Médio Subsequente).

⁶ Homologada em 20 de dezembro de 2018, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019, tendo, como prazo máximo, o início do ano letivo de 2020.

⁷ De acordo com Martins et al. (2018), “Cantinhos Produtivos ou Pedagógicos” é a denominação dada para a organização dos espaços de educação infantil. Dividem-se em cantinhos fixos e alternativos. Nos cantinhos fixos podem estar disponíveis, por exemplo, o cantinho da imaginação, com bonecas e brinquedos; o cantinho da linguagem, com alfabetos móveis e jogos de palavras; o cantinho da matemática, com jogos de regras, material dourado e números móveis; o cantinho da leitura, com livros, pufes, almofadas e tatame, etc. Já nos cantinhos alternativos, podem estar presentes, por exemplo, o cantinho da música, o cantinho do supermercado, o cantinho do consultório, entre outros.

Dessa forma, as crianças são estimuladas, nesta etapa, através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, a exercitar suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer explorações, experimentações e descobertas.

No que diz respeito a estrutura da Educação Infantil, as creches e pré-escolas estão organizadas conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Organização das Creches e Pré-Escolas de acordo com o ano de escolarização e a idade das crianças, em conformidade com o Artigo 29 da LDB (Lei nº 9.394/1996):

| Ano de escolarização | Idade |
|-----------------------------|--|
| Berçário I (Bebê) | A partir de 3 meses |
| Berçário I (Avançado) | Quando as crianças estiverem andando firme |
| Berçário II | 1 a 2 anos |
| Maternal I | 2 a 3 anos |
| Maternal II | 3 a 4 anos |
| Pré-Escola I ou Jardim | 4 a 5 anos |
| Pré-Escola II | 5 a 6 anos |

Fonte: A autora.

Entretanto, algumas escolas, especialmente na rede particular, também oferecem turmas de Pré-Escola III. Neste caso, a Pré-Escola destas unidades está organizada da seguinte forma:

Quadro 2 – Pré-Escola das unidades educacionais que oferecem turmas de Pré-Escola III.

| Ano de escolarização | Idade |
|-----------------------------|--------------|
| Pré-Escola I ou Jardim | 3 a 4 anos |
| Pré-Escola II | 4 a 5 anos |
| Pré-Escola III | 5 a 6 anos |

Fonte: A autora

Para além da organização dos anos de escolaridade, da dinâmica da sala de aula e do currículo⁸, as distinções reservadas à Educação Infantil também se estendem à avaliação, à carga horária, aos registros de frequência e à expedição de documentos. A este respeito, o Artigo 31 da atual LDB (BRASIL, 1996, art. 31) estipula:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Todas estas particularidades decorrem da compreensão, dentro da legislação que organiza o sistema educacional brasileiro, bem como das políticas que orientam as ações para esta etapa escolar, de que a criança constitui um sujeito diferenciado. Sobre isso, o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação” faz uma importante síntese acerca das mudanças mais recentes nas formas de se ver a criança:

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criatura e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças: a função de “educar e cuidar” como aspectos indissociáveis, tendo em vista suas necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2003, p. 7-8).

⁸ De acordo com o Artigo 3º da Resolução nº 5, de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo da Educação Infantil “é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, Art. 3º).

Na verdade, essa nova concepção sobre a criança, que orienta toda a compreensão contemporânea a respeito desta etapa da vida humana, inclusive norteando a legislação e a organização dos sistemas de ensino dos diferentes países, tem origem no trabalho de pesquisa do historiador francês Philippe Ariès, de modo especial a partir da publicação, em 1973, da obra “História Social da Infância e da Família”. Partindo da análise de velhos diários, testamentos, igrejas, túmulos e pinturas na França, particularmente entre os séculos XVI, XVII e XVIII, período correspondente ao chamado Antigo Regime, Ariès inaugurou a moderna discussão científica sobre o sentimento de infância, que deu origem à ideia de que a infância constitui uma etapa diferenciada da vida humana, contrapondo-se sobretudo com a vida adulta.

Para o historiador, o conjunto das transformações ocorridas na Europa após o fim da Idade Média, em particular na França, que se refletiu na emergência da família nuclear (apenas pai, mãe e filhos), em substituição a família extensa (que agregava também outros familiares), possibilitou o surgimento do sentimento moderno de família. O maior grau de cuidado e de atenção dispensados às crianças teria inspirado sentimentos novos, produzindo, assim, uma nova expressão de afetividade em relação aos pequenos. A partir desse período, houve o desenvolvimento de uma nova moral, que conduziu a uma mudança de comportamento: os pais já não se contentavam mais em somente colocar filhos no mundo, passando a se preocuparem também em proporcionar a todos os filhos uma preparação para a vida. Nesse momento, ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. Na visão de Ariès, isso produziu uma espécie de “pacto” entre a família e a escola para a retirada das crianças da “sociedade dos adultos”. Nas palavras do próprio Ariès:

Afirmo que essa sociedade via mal a criança e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje (ARIÈS, 1981, p.10).

Em outro trecho da mesma obra, o autor completa:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem

negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 156).

Assim, diante desta nova concepção sobre a infância, ou “da consciência da particularidade infantil”, para parafrasear Ariès, que passa a nortear a legislação e a organização dos sistemas de ensino em todo o mundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução nº 5, de 17/12/2009), no Brasil, no seu Artigo 4º, determina que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Dessa forma, para a legislação, a criança passa a ser concebida como um sujeito portador de direitos e detentor de particularidades que precisam ser respeitadas. Do ponto de vista legal, o que define a criança é o enquadramento dentro da faixa etária associada à infância, isto é, de 0 a 12 anos, conforme o estipulado pela Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), no seu Artigo 2º:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990, Art. 2º).

Normativamente, até há bem pouco tempo, a infância era dividida em três fases: primeira infância (0 a 3 anos), segunda infância (3 a 6 anos) e terceira infância (6 a 12 anos). Entretanto, a Lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069/1990, ampliou o conceito de primeira infância, no seu Artigo 2º:

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (BRASIL, 2016, Art. 2º).

Assim, de acordo com a interpretação ampliada apresentada por esta Lei, a primeira infância cobriria toda a faixa etária contemplada pela Educação Infantil, isto é, crianças de 0 a 5 anos. Enquanto sujeitos centrais do planejamento curricular nesta

etapa, como lembra as DCNEI, e como indivíduos que constroem suas identidades, entre outros, por meio das brincadeiras, da fantasia e da imaginação, a utilização do lúdico nesta etapa da escolarização acaba tendo papel fundamental, conforme será discutido.

2.3 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O lúdico na Educação Infantil é visto como um importante instrumento pedagógico, constituindo uma potente ferramenta para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento da expressão, da socialização e da comunicação. Associado ao educar, o brincar proporciona grande eficácia para a assimilação de conteúdos, dados e informações. Isso porque, desde muito cedo, a criança comunica-se por meio de gestos e sons, desenvolvendo, mais tarde, a imaginação por meio da brincadeira. Nas brincadeiras, as crianças também desenvolvem importantes capacidades, como a atenção, a imitação e a memória, amadurecendo ainda a socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Neste aspecto, Ornelas (2002) estabelece uma relação entre o lúdico e o brincar, sendo o brincar o conjunto das ações lúdicas desenvolvidas pelos seres humanos, manifestadas através do jogo ou da brincadeira, com o uso ou não do brinquedo como suporte, ou seja, o lúdico associa-se ao uso da brincadeira, do brinquedo e do jogo como instrumentos.

Para Dallabona e Mendes (2004), o lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais próxima da realidade. Dessa forma, se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica, na visão das autoras, poderá contribuir para a melhoria do ensino, seja a partir da qualificação ou formação crítica do educando, seja mediante a redefinição de valores e a melhoria do relacionamento das pessoas na sociedade.

Segundo Ferreira (1986), brinquedo é o objeto para brincar, sendo tudo aquilo que uma criança faz quando ela própria, ou qualquer outra pessoa, diz que está brincando. As brincadeiras têm o potencial de estabelecer novas capacidades, atividades imaginativas e habilidades na solução de problemas, conservando ainda as capacidades e habilidades já existentes no repertório da criança.

Para Kishimoto (2008), os brinquedos possuem significados sociais e em termos de valores, contribuindo ainda para uma construção cultural, ao diferenciar meninos e meninas. Na visão do autor, há um estereótipo em relação ao que a sociedade impõe para os sexos opostos, produzindo consequências na personalidade da criança na vida adulta, já que, de acordo com seus usos, a criança levará para a vida adulta os valores cultuados na infância, que passarão a integrar a sua personalidade, tanto de forma positiva quanto negativa.

O mesmo autor afirma ainda que, nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações, enquanto as meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e se interessam pelas atividades domésticas e pelo papel de mãe.

Ainda nessa perspectiva, Queiroz, Maciel e Branco (2006, p.170) afirmam que:

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

A capacidade de realização de brincadeiras começa a ser desenvolvida pela criança ainda quando ela é considerada um bebê. Nessa fase, a brincadeira contribui com o desenvolvimento da criança ao aguçar a percepção sobre os objetos e o ambiente onde ela está inserida.

Por se tratar a infância de uma fase em que o intenso número de descobertas faz com que poucas coisas prendam a atenção da criança, a utilização do lúdico em situações de aprendizagem necessita do direcionamento pedagógico para a construção de conhecimentos significativos, o que, segundo Kraemer (2007), deu origem a uma variante de atividade lúdica chamada Atividade Lúdica Educativa, que começou a ser utilizada em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento de conteúdos do currículo escolar.

A seguir, serão apresentadas duas das mais importantes abordagens do desenvolvimento do brincar na Educação Infantil.

2.4 ALGUMAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.4.1 A ABORDAGEM GENÉTICO-COGNITIVA

A abordagem genético-cognitiva, ou construtivismo, defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação das suas representações mentais em relação ao objeto do conhecimento. O termo começou a ser utilizado na obra de Jean Piaget (1896-1980)⁹ e desde então vem sendo apropriado por diferentes áreas do conhecimento. Trata-se, na verdade, da rejeição da ideia de objetivismo, segundo a qual a origem do conhecimento seria determinada pelas representações difundidas pelo próprio objeto. Para o construtivismo, as representações que o indivíduo tem da realidade são condicionadas pela estrutura da própria mente e construídas automaticamente por ela, podendo ser alteradas e substituídas a partir do recebimento de novos sentidos.

Para Piaget (1975), indivíduo e objeto são construções mútuas a partir da interação: o indivíduo age sobre o objeto, assimilando-o, enquanto o objeto, ao ser assimilado, resiste à assimilação do sujeito. Por isso, o sujeito reage refazendo seus instrumentos de compreensão ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, transformando os objetos em elementos cada vez mais complexos. A essa transformação dos instrumentos de assimilação¹⁰ Piaget (1975) chamou de ação acomodadora¹¹. Conhecer, portanto, na visão piagetiana, é transformar o objeto e transformar a si mesmo, sendo este o papel primordial do processo educacional, fundamentalmente proporcionado pela escola. Dessa forma, a construção do conhecimento é resultado da interação do indivíduo com o meio físico e social.

Por isso, dois conceitos fundamentais para a compreensão do modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget são assimilação e acomodação. Quando um

⁹ Biólogo e psicólogo suíço considerado o fundador da Epistemologia Genética, teoria do conhecimento voltada para o estudo da gênese psicológica do pensamento humano, e da Psicologia Cognitiva, ramo da Psicologia que estuda a cognição e os processos mentais por detrás do comportamento. Foi professor da Universidade de Genebra entre as décadas de 1920 e 1950, tendo escrito mais de cinquenta livros e centenas de artigos.

¹⁰ Assimilação, em Piaget (1975), consiste na tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência.

¹¹ Acomodação, por sua vez, em Piaget (1975), consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga com o objetivo de dominar um novo objeto do conhecimento.

indivíduo (criança ou não) tem uma experiência, ele primeiramente tenta assimilá-la em seus esquemas existentes. Se essa experiência, porém, resiste à assimilação, o esquema anterior é modificado para que o indivíduo acomode a experiência.

Em termos de definição, assimilação, em Piaget, é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptivo, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH, 1996), ou, nas palavras do próprio autor:

Uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

Isso significa que a criança tenta continuamente adaptar os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento. Como forma de exemplo, pode ser citada a situação em que uma criança está aprendendo a reconhecer animais, sendo que, até aquele momento, o único animal que ela conhece é o cachorro. Dessa forma, é possível dizer que a criança possui, em sua estrutura cognitiva, um esquema de cachorro. Assim, quando é apresentada, a esta criança, outro animal que possua semelhança com um cachorro, como um cavalo, por exemplo, na cabeça da criança será formada uma figura semelhante à de um cachorro.

No decorrer do processo de desenvolvimento cognitivo da criança, segundo a abordagem construtivista, as atividades lúdicas exercem papel importantíssimo. Para Piaget (1976), a atividade lúdica é a base principal das atividades intelectuais da criança, tendo os jogos uma posição de destaque. Para o biólogo e psicólogo suíço, o jogo constitui-se numa forma de expressão e numa condição para o desenvolvimento infantil, pois estimula nas crianças a percepção, a inteligência, a experimentação e os instintos sociais, tendo em vista que é por meio da brincadeira que a criança assimila e interpreta a realidade:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

Aplicado à prática pedagógica, e tendo por base a abordagem construtivista, o lúdico contribui para a aprendizagem da criança, possibilitando ainda ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e atraentes. Para Cunha (1994), qualquer tarefa que proporcione prazer com espontaneidade, seja na criança ou adulto, facilita o processo de aprendizagem, constituindo incentivo para a aquisição de novos conceitos.

Na percepção de Ferreira (2013), lúdico e construtivismo são palavras bastante utilizadas no processo de aprendizagem da Educação Infantil, especialmente na fase dos 4 e 5 anos de idade. Nesta etapa, o lúdico está mais direcionado aos jogos e brincadeiras que são realizados pelas crianças destas idades, porém são vários os aspectos que podem e devem ser atribuídos ao caráter lúdico, na opinião da autora.

Ao lado do construtivismo, outra importante abordagem do desenvolvimento da aprendizagem que valoriza a ludicidade e o ato de brincar na Educação Infantil é a abordagem histórico-cultural, que será tratada adiante.

2.4.2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A abordagem histórico-cultural, também conhecida como socioconstrutivista ou sociointeracionista, é uma teoria de aprendizagem que privilegia a importância e considera crucial as interações sociais e culturais para o desenvolvimento do indivíduo. No caso das crianças, a aprendizagem obtida na relação delas com os adultos e com outras crianças impulsionaria seu desenvolvimento.

O grande idealizador dessa abordagem foi o psicólogo e pesquisador bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)¹². Ele e seus colaboradores partiram do pressuposto de que o conhecimento é construído nas interações que o sujeito estabelece com o seu meio sociocultural e passaram a investigar através de quais processos o ser humano se apropria de sua cultura ao mesmo tempo em que a produz.

Assim, quando a criança chega à escola, ela não é uma “folha em branco”, já possuindo conhecimento adquirido, informalmente, na relação com as pessoas que fazem parte do seu universo social e cultural. Embora muitos destes conhecimentos

¹² Proponente da Psicologia cultural-histórica, fusão interdisciplinar entre a Psicologia, a Antropologia Cultural e a História, foi pioneiro no estabelecimento das relações entre desenvolvimento intelectual das crianças, interações sociais e condições de vida. Trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscou, durante o regime soviético, oferecendo ainda importantes contribuições para outros institutos, inclusive de educação. Suas principais ideias estão reunidas na obra "A Formação Social da Mente".

não sejam intencionalmente desenvolvidos, eles são produto da vivência da criança nos diversos ambientes com os quais ela interage. Na escola, a criança inicia seu processo de educação formal, no qual um conjunto de conhecimentos deve ser assimilado num determinado período. As interações que acontecem, principalmente entre professor e aluno, visam a um objetivo maior, o de promover o conhecimento ligado a determinados conteúdos.

No que diz respeito ao papel da ludicidade no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1984) atribui papel relevante ao ato de brincar. É brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, revelando ainda seu modo de aprender e de se relacionar cognitivamente com o mundo, com os acontecimentos, com as pessoas, coisas e símbolos.

Por meio da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo, segundo Vygotsky (1984), seu próprio pensamento. Nesse processo, a linguagem, segundo o autor, tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança porque sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com o pesquisador,

a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora dos seres humanos.

Assim, tanto para Vygotsky (1984) quanto para Piaget (1975), o desenvolvimento infantil é evolutivo, em vez de linear, com a imaginação amadurecendo no decorrer desse trajeto. O desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas brincadeiras contribui para a formação de conceitos, significando e consolidando a aprendizagem. A este respeito, Negrine (1994, p.19) sustenta:

as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Com direcionamento pedagógico, portanto, brincar pode se tornar sinônimo de aprender, daí a importância acerca da discussão sobre a inserção do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no currículo da Educação Infantil, conforme será feito brevemente a seguir.

2.5 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

Como já destacado anteriormente, desde a sua homologação, em 20/12/2018, a BNCC passou a orientar o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e que devem estar presentes nos currículos de todas as escolas e redes de ensino. No caso da Educação Infantil, a BNCC considera que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, como forma de assegurar aos pequenos os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa forma, o documento estrutura a organização curricular desta etapa em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

A definição e a denominação dos campos de experiências, porém, também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados às crianças e associados às suas experiências. Considerando tais saberes e conhecimentos, os campos de experiências nos quais se organiza a BNCC são:

a) O eu, o outro e o nós. Esse campo parte do pressuposto de que é na interação com outras crianças e com os adultos que os pequenos vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e, assim, descobrindo outros modos de vida e

outras pessoas, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na escola e na coletividade), as crianças constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, ao mesmo tempo em que desenvolvem autonomia. Dessa forma, a BNCC entende que, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais e com outros modos de vida, a fim de que os pequenos ampliem o modo de perceber a si mesmos e ao outro, valorizando a própria identidade, respeitando os outros e reconhecendo as diferenças.

b) Corpo, gestos e movimentos. Esse campo parte da ideia de que é com o corpo (por meio dos sentidos, gestos e movimentos) que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecendo relações, expressando-se e produzindo conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural. Por meio das diferentes linguagens (como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz-de-conta), elas se comunicam e se expressam, conhecendo e reconhecendo as sensações e funções do próprio corpo e, com seus gestos e movimentos, identificando as próprias potencialidades e limites. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, segundo a BNCC, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, no entender do documento, a escola precisa promover oportunidades ricas para que as crianças, animadas pelo espírito lúdico e na interação com outras crianças, possam explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo.

c) Traços, sons, cores e formas. Esse campo parte do pressuposto de que a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano escolar possibilita às crianças vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens (artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual), o que estimula o exercício da autoria (coletiva e individual), por meio da criação de sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. No entender da BNCC, essas experiências contribuem para que, desde cedo, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, além do conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Dessa forma, o documento defende que a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção,

manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal.

d) Escuta, fala, pensamento e imaginação. Esse campo entende que, desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do próprio corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, veículo privilegiado de interação dos pequenos. Assim, para o documento, é importante promover, na Educação Infantil, experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral. Por outro lado, também é importante a imersão na cultura escrita, a partir do contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, entre outros, propiciando a compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esse campo parte da compreensão de que as crianças, desde muito pequenas, vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Por isso, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantando hipóteses e consultando fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Dessa forma, a escola estará criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e, assim, possam utilizá-los em seu cotidiano.

Dessa forma, ao valorizar as interações e a brincadeira e ao colocar as crianças como protagonistas do próprio processo educacional, é possível dizer que a BNCC coloca o lúdico no centro do desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil, ressaltando, implicitamente, o papel de mediação que deve ser exercido pelo professor nesta etapa educacional.

Ao mediar as situações de ensino, o professor se coloca entre o aluno e a aprendizagem, quebrando o paradigma do professor enquanto o detentor único do saber. Para Xavier (2017, n.p.), mediar “é facilitar o processo para que a informação se transforme em conhecimento e gere novas aprendizagens”. Para a autora, ao

exercer a mediação entre o aluno e o conhecimento, o professor colabora na descentralização e fluência do saber, o que acaba por resultar num “encontro democrático, afetivo e efetivo em que os dois, professor e aluno, aprendem juntos”.

Nesse processo, intencionalidade e disponibilidade para instigar o aluno a abraçar o conhecimento, provocar reflexões, despertar o desejo de aprender, fazer conexões contribuindo para a realização da construção autônoma e crítica do conhecimento, bem como conexão e colaboratividade, são características importantes na atuação docente sob essa perspectiva e que devem fazer parte tanto da formação quanto da prática desse educador. Em contrapartida, na opinião de Xavier (2017), as escolas também devem criar circunstâncias para facilitar a formação e a atuação desse tipo de professor, que a autora chama de “professor mediador”.

No caso da Educação Infantil, uma forma pedagógica eficaz na realização da mediação e na criação de condições para tornar a criança protagonista do próprio processo educacional é a organização de espaços denominados por Martins et al. (2018) como “cantinhos produtivos ou pedagógicos”¹³, que, para Oliveira (2005), correspondem a um dos aspectos mais relevantes do ambiente físico das instituições de Educação Infantil.

Quando estes espaços são organizados numa sala de aula, por exemplo, a sala é dividida em cantinhos fixos e cantinhos alternativos, de acordo com a idade das crianças. Nesses cantinhos, as crianças podem escolher livremente o que querem fazer. A interferência da professora se limita a motivar os pequenos a interagir com o cantinho e com os demais colegas que também escolheram aquele espaço. Nesse processo, quando necessário, a professora também intervém ajudando as crianças a descobrirem os elementos daquele ambiente a desenvolver reflexões. Dessa forma, toda a aprendizagem e toda a construção de conhecimentos é realizada autonomamente pela criança, cabendo à professora apenas o papel de mediação.

Nos cantinhos fixos, por exemplo, podem estar disponíveis o cantinho da imaginação (com bonecas, bonecos e brinquedos), o cantinho da linguagem (com alfabetos móveis e jogos de palavras), o cantinho da matemática (com números móveis, jogos de regras e material dourado) e o cantinho da leitura (com livros, pufes, almofadas e tatame), enquanto nos cantinhos alternativos, podem estar presentes,

¹³ Também chamados de cantinhos temáticos, representam “áreas fechadas, com apenas três ou quatro lados delimitando o espaço”, decoradas e organizadas pedagógica e ludicamente a partir de um tema (BARBOZA; VOLPINI, 2015, p. 20).

por exemplo, o cantinho da música, o cantinho do supermercado, o cantinho da própria casa, o cantinho do consultório, o cantinho do trabalho, entre outros.

Dessa forma, compreende-se que os cantinhos se constituem num importante instrumento pedagógico de uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e de diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelas professoras desta etapa.

3 METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de responder à questão de pesquisa desta dissertação – de que forma o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelas professoras? –, desenvolveu-se uma metodologia composta por estudo de caso com abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos se dividem em duas partes: na primeira foram abordados os fundamentos teórico-metodológicos relacionados ao tema desta dissertação; na segunda foi realizado grupo focal com as professoras de três EMEIEFs da Rede Municipal de Presidente Kennedy, complementado por observações das escolas.

A aplicação da metodologia tem o intuito de verificar como é utilizado o lúdico na prática educativa por essas professoras e qual a relação deste recurso com a diversificação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O intuito é, a partir disso, buscar compreender e explicar o objeto e o campo de pesquisa, sem ser, contudo, um pesquisador à parte, atuando como mero observador/expectador, mas estabelecendo contato com o objeto a partir de questões conceituais e referenciais teóricos de modo crítico e histórico.

A metodologia, nas palavras de Demo (2000), se dedica à reconstrução da teoria, conceitos, ideias, ideologias e polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos e refazer quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado.

O presente estudo está embasado sobre uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, cujo intuito foi o de, segundo Gil (2008), poder proporcionar maior familiaridade com o problema, explicitando-o e podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e muitas vezes assumindo a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Procurou-se aqui explorar a temática da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil para, assim, tentar compreender como este recurso contribui no processo educacional das crianças, utilizando, para tanto, investigação através de pesquisas bibliográficas, por visar uma maior aproximação com o tema que pode ser construído a partir de hipóteses ou intuições.

Köche (2011) destaca que o principal objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo, pois, muitas vezes, o pesquisador não dispõe de conhecimento suficiente para formular adequadamente um problema ou elaborar de forma mais precisa uma hipótese. Assim, defende o autor, é preciso desencadear um processo investigativo para identificar a natureza do fenômeno e apontar as características essenciais das variáveis a se estudar.

Nesta dissertação, portanto, a produção de dados se dará através da realização de grupo focal, buscando entender melhor a visão das professoras envolvidas no processo, assim como sua importância, pela relação direta que têm com a implementação do uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, tema maior deste estudo.

Essa experiência permitirá perceber a visão dessas educadoras sobre o objeto pesquisado, em consonância com o pensamento de Santos (2014), que discursa sobre a importância das atividades lúdicas no universo da Educação Infantil. Essa afirmação deriva do fato de que, segundo o autor, o sucesso de uma atividade de ensino é principalmente possível se incluir atividades adequadas ao básico e à natureza do processo de aprendizagem.

3.2 O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

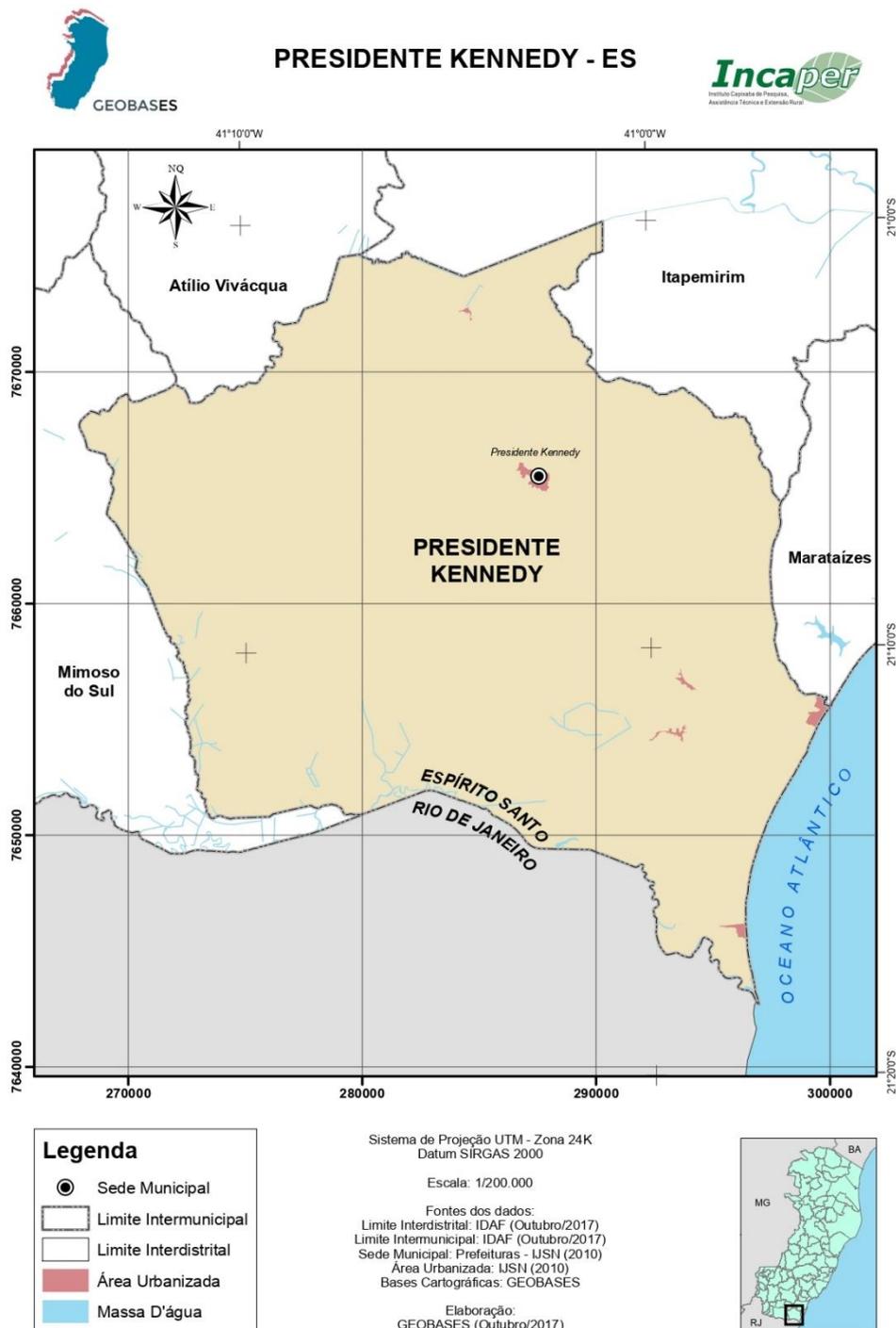
A emancipação política de Presidente Kennedy tem origem no desmembramento do município de Itapemirim, em 30 de dezembro de 1963, através da Lei Estadual nº 1.918 (PRESIDENTE KENNEDY, 2019). O município se chamaria Batalha, mas teve seu nome alterado para homenagear o presidente norte-americano John Kennedy, assassinado em 22 de novembro daquele ano.

Localizado no litoral sul capixaba, em um território de 583,932 km², possui população estimada, em 01 de julho de 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 11.574 habitantes (IBGE, 2019).

Presidente Kennedy dista 159 quilômetros da capital do estado, Vitória, e é banhado a sudeste pelo Oceano Atlântico. A sul, faz divisa com o estado do Rio de Janeiro e com os municípios fluminenses de Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana. A oeste faz divisa com o município de Mimoso do Sul, a noroeste com Atílio Vivácqua, a norte com Itapemirim e a oeste com Marataízes. Sua área urbanizada concentra-se, quase completamente, em torno de sua sede municipal

e de algumas localidades com função de balneário de veraneio, conforme se pode observar na Figura 1, que representa o mapa do município, produzido pela base de dados geoespaciais do estado do Espírito Santo.

Figura 1 – Mapa do município de Presidente Kennedy.



Fonte: GEOBASES – Base de Dados Geoespaciais do Governo do Estado do Espírito Santo.
Disponível em: <<https://geobases.es.gov.br/mapas-munic%C3%ADpios-es>>. Acesso em: 25 out. 2019.

Segundo o site da própria prefeitura, Presidente Kennedy apresenta o maior PIB *per capita* do país, por conta do repasse dos recursos dos royalties do petróleo. Entretanto, sua economia é majoritariamente ligada à agropecuária, basicamente cultivo de mandioca, maracujá, cana-de-açúcar e mamão, setor responsável por cerca de 70% da arrecadação do governo municipal. O município também se destaca na produção de leite, sendo o maior produtor do estado do Espírito Santo (PRESIDENTE KENNEDY, 2019).

A educação oferecida pela rede municipal de Presidente Kennedy é a terceira mais bem avaliada no Estado, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os dados divulgados pelo Ministério da Educação referentes a 2015 apontam que o município saltou quase 30 posições nos últimos anos, tendo superado a meta nacional projetada para 2021 (6.0 pontos) em quatro pontos. Desde 2013, Presidente Kennedy é o município que mais investe em educação por aluno no Espírito Santo, mantendo uma média de R\$ 15 mil *per capita* na área (BORGES; VILLELA, 2019).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Para a realização da pesquisa, optou-se por escolher três EMEIEFs da Rede Municipal de Presidente Kennedy por compreender que este número constitui uma amostra de toda a rede. Para preservar a identidade das unidades escolares, as mesmas serão representadas pela letra P de Presidente Kennedy combinada com os números 1, 2 e 3. Assim, no restante da dissertação, as escolas serão referidas como P1, P2 e P3.

Ao todo, as EMEIEFs escolhidas tinham menos de 300 funcionários em 2019 e atenderam a quase 2.000 alunos no ano passado, sendo mais de 200 crianças na Pré-Escola. Além da Pré-Escola, as três escolas oferecem Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) e Educação Especial.

O Quadro 3 caracteriza a distribuição dos alunos, professoras e turmas na Pré-escola destas unidades:

Quadro 3 – Caracterização das escolas pesquisadas.

| Turmas | Turnos | Alunos | Professoras |
|----------------|-----------------------|---------------|-------------------------|
| Pré I e Pré II | Matutino e Vespertino | 216 alunos | 12 Professoras Regentes |

Fonte: Elaboração própria.

3.4 A PESQUISA

Para o cumprimento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa e dado seu caráter qualitativo, as professoras regentes das três EMEIEFs selecionadas da Rede Municipal de Presidente Kennedy foram abordadas a partir da técnica do grupo focal. Tomando como ponto de partida o roteiro pré-estabelecido disponível nos apêndices, o grupo focal foi realizado separadamente por escola. O período de realização da pesquisa foi a terceira semana de março de 2020.

4 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO GRUPO FOCAL

Metodologicamente, optou-se pela técnica do grupo focal por se acreditar numa maior possibilidade de reflexão, estimulada pela fala das demais colegas, por parte das professoras regentes das escolas escolhidas da Rede Municipal de Presidente Kennedy.

Na EMEIF P1, o grupo focal envolveu 4 professoras do turno matutino e 3 professoras do turno vespertino. Já na EMEIEF P2 foram envolvidas 2 professoras, enquanto na EMEIEF P3 o número de professoras que participaram foi 3.

A aplicação da técnica do grupo focal também permitiu uma maior espontaneidade das professoras envolvidas, o que resultou na validação de 100% das respostas. Como foram realizadas no início do ano letivo de 2020, as professoras puderam fazer mais claramente um balanço das atividades de 2019, sendo provocadas a renovarem a prática pedagógica para o ano letivo que se inicia. Para preservar as identidades, os nomes das professoras participantes foram substituídos por letras, quando mencionados.

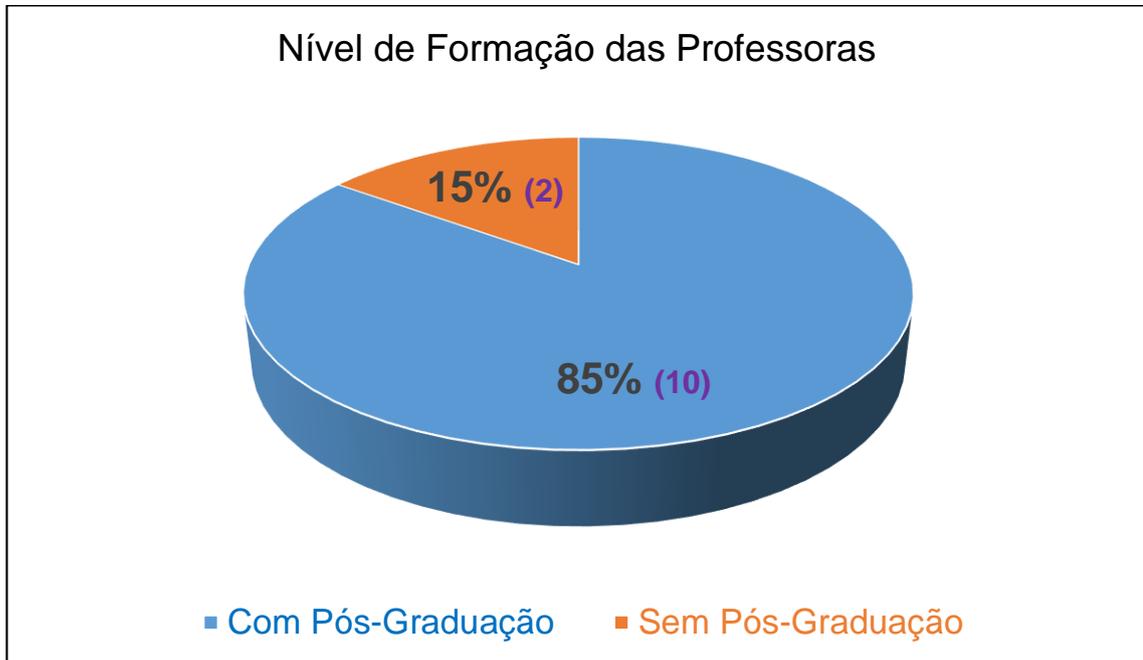
Inicialmente, o grupo focal procurou investigar o nível de formação acadêmica das professoras regentes. Criado em 2014, através da Lei Federal nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de todos os estados e municípios no período de 2014 a 2024. O objetivo da meta nº 16 do PNE é o de:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Em 2015, através da Lei Municipal nº 1.207/2015, Presidente Kennedy aprovou seu Plano Municipal de Educação (PME), atendendo ao que determina o PNE. A meta nº 2 do PME de Presidente Kennedy é a de: “formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada na função de atuação” (PRESIDENTE KENNEDY, 2015).

A esse respeito, o grupo focal apurou os seguintes resultados, apresentados no Gráfico 1, sobre o nível de formação das professoras.

Gráfico 1 – Nível de formação das professoras.

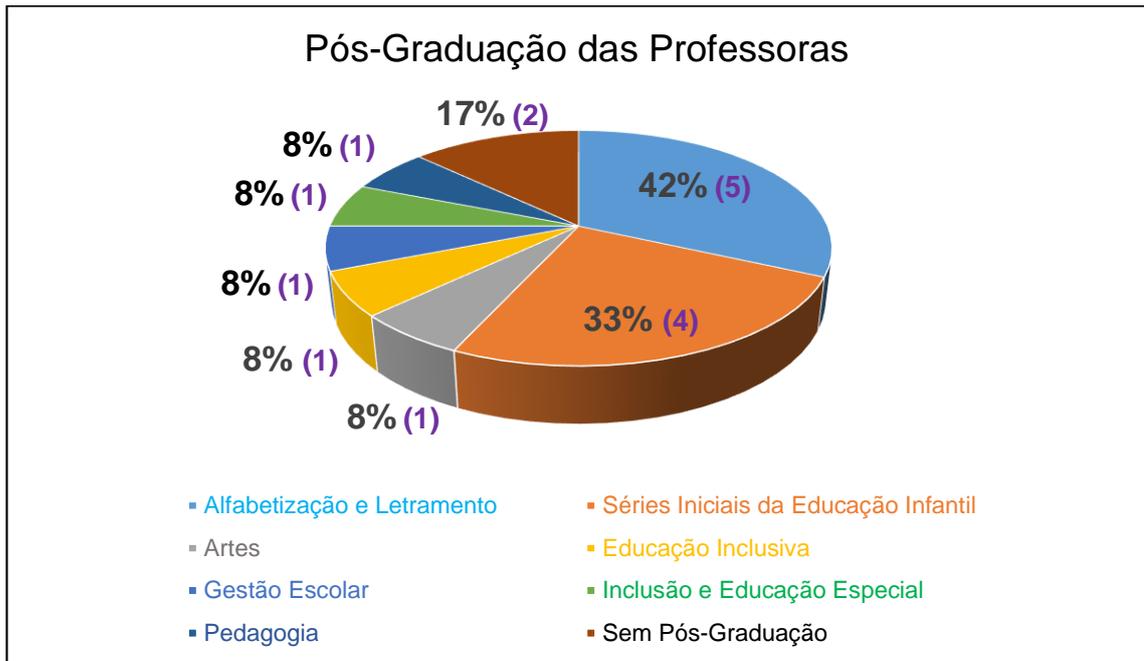


Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados obtidos no grupo focal.

Como se pode ver, 85% das docentes (10 professoras) são pós-graduadas, enquanto 15% (2 professoras) não detêm um título de pós-graduação. Dessa forma, os resultados do grupo focal mostram que, ao menos no que diz respeito a formação das professoras regentes das EMEIEFs selecionadas, a Rede Municipal de Presidente Kennedy já atingiu tanto a meta nº 16 do PNE quanto a meta nº 2 do PME do próprio município.

Destas 12 professoras, conforme apresentado no Gráfico 2, considerando que há docentes com mais de uma pós-graduação, 42% (5 professoras) são pós-graduadas em Alfabetização e Letramento, 33% (4 professoras) são pós-graduadas em Séries Iniciais da Educação Infantil, 8% (1 professora) são pós-graduadas em Artes, percentual que se repete para Gestão Escolar, Educação Inclusiva e Inclusão e Educação Especial, enquanto 17% (2 professoras) não possuem pós-graduação.

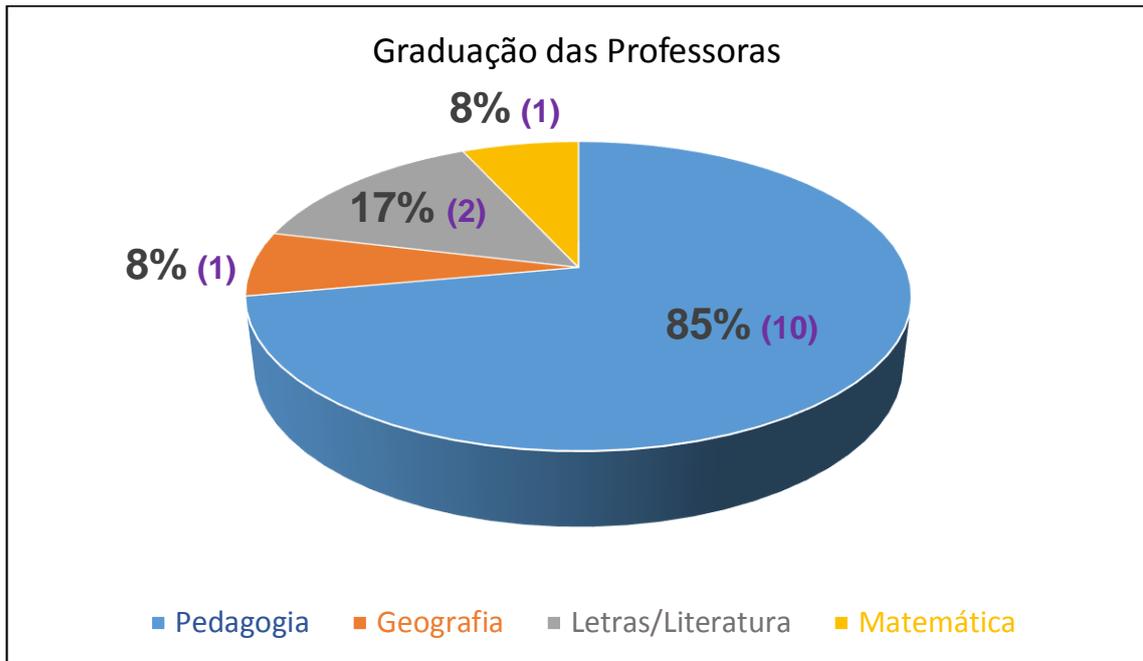
Gráfico 2 – Pós-graduação das professoras.



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados obtidos no grupo focal.

Em relação à graduação, 85% (10) das professoras regentes têm graduação em Pedagogia e 17% (2 professoras) apresentam uma segunda licenciatura. No total das graduações, 17% (2 professoras) são licenciadas em Letras/Literatura, 8% (1 professora) são licenciadas em Matemática e 8% (1 professora), licenciadas em Geografia, conforme representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Graduação das professoras.



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados obtidos no grupo focal.

Diante desses resultados, é possível que o Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico no Município de Presidente Kennedy (PRODES/PK), que oferece bolsas de estudo para ensino superior e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), em 13 instituições particulares conveniadas¹⁴, para residentes há mais de 10 anos no município ajude a explicar a presença de professoras da Educação Infantil com percentuais tão altos de formação a nível de graduação e pós-graduação, inclusive com segunda licenciatura e segunda pós-graduação. Também é possível que a particularidade dessa política de formação continuada e qualificação profissional do magistério adotada por Presidente Kennedy seja resultado do volume de royalties e participações especiais recebidos pelo município em decorrência da exploração e produção do petróleo e gás natural da região do Parque das Conchas (BC-10), na Bacia de Campos. A Tabela 1 traz a arrecadação de royalties e participações

¹⁴ São conveniadas: Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (ISE/CENSA); Empresa Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão S/A (MULTIVIX VITÓRIA); Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia (EMESCAM); Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC); Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças; Instituto Profissional de Educação e Saúde (IPES); Instituto de Ensino Superior do Espírito Santo (MULTIVIX CACHOEIRO); Instituto de Ensino Superior do Espírito Santo (MULTIVIX CASTELO); Instituto Vale do Cricaré Ltda; Lael Varella Educação e Cultura Ltda (Centro Universitário UNIFAMINAS); União Social Camiliana (Centro Universitário São Camilo); Sociedade Universitária Redentor/Itaperuna (UNIREDENTOR); e Sociedade Universitária Redentor EAD/Polo Presidente Kennedy-ES (PRODES, 2020).

especiais do petróleo e gás natural de Presidente Kennedy entre 2010 e 2019. A arrecadação está apresentada em valores correntes, isto é, em valores atuais, sem considerar a inflação. Para efeito de comparação, a tabela também apresenta o orçamento total do município em cada ano, a fim de evidenciar o percentual de participação dessas receitas extraordinárias na arrecadação total anual de Presidente Kennedy. Ainda na Tabela 1 é apresentada a população total anual do município capixaba¹⁵ e seu orçamento *per capita*, isto é, o orçamento total dividido pela população.

Tabela 1 – Royalties e participações especiais do petróleo e gás natural, em valores correntes, arrecadados por Presidente Kennedy (2010-2019).

| Ano | Royalties (R) | Participações Especiais (PE) | R + PE | Orçamento Total (OT) | R + PE/ OT (%) | População Total | OT <i>per capita</i> |
|------|----------------|------------------------------|----------------|----------------------|----------------|-----------------|----------------------|
| 2010 | 58.470.040,38 | 39.912.054,79 | 98.382.095,17 | 141.009.091,17 | 0,70 | 10.314 | 13.671,62 |
| 2011 | 98.412.010,09 | 109.816.428,50 | 208.228.438,59 | 224.396.283,35 | 0,93 | 10.373 | 21.632,73 |
| 2012 | 127.418.204,01 | 96.095.405,87 | 223.513.609,88 | 314.588.471,75 | 0,71 | 10.429 | 30.164,78 |
| 2013 | 124.638.790,03 | 131.078.710,93 | 255.717.500,96 | 305.498.410,35 | 0,84 | 11.130 | 27.448,20 |
| 2014 | 145.840.077,76 | 101.719.119,17 | 247.559.196,93 | 385.372.728,86 | 0,64 | 11.221 | 34.343,88 |
| 2015 | 118.595.381,15 | 69.202.634,78 | 187.798.015,93 | 378.507.410,35 | 0,50 | 11.309 | 33.469,57 |
| 2016 | 87.500.001,01 | 70.499.874,79 | 157.999.875,80 | 336.837.010,54 | 0,47 | 11.396 | 29.557,48 |
| 2017 | 117.683.176,51 | 95.901.784,76 | 213.584.961,27 | 356.180.376,04 | 0,60 | 11.742 | 30.333,88 |
| 2018 | 162.852.368,75 | 153.088.639,25 | 315.941.008,00 | 424.900.471,11 | 0,74 | 11.448 | 37.115,69 |
| 2019 | 121.685.146,87 | 99.404.390,57 | 221.089.537,44 | 418.458.431,33 | 0,53 | 11.574 | 36.155,04 |

Fonte: Inforoyalties/Universidade Cândido Mendes (royalties e participações especiais do petróleo e gás natural); TCE-ES (Orçamento municipal); e IBGE (população).

Outro fator que talvez ajude a explicar a presença de professoras da Educação Infantil com percentuais elevados de formação a nível de graduação e pós-graduação, inclusive segunda licenciatura e segunda pós-graduação, na rede municipal de Presidente Kennedy são as dificuldades de inserção profissional no município das professoras não concursadas. Por se tratar de um município de pequeno porte¹⁶, as oportunidades de trabalho são restritas, fazendo com que essas professoras, na

¹⁵ Para 2010 é apresentada a população do Censo Demográfico daquele ano. Para 2011 a 2019 são apresentadas as estimativas de população do IBGE, baseada no crescimento da população do município entre 2000 e 2010. Para maiores detalhes a este respeito, consultar: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>>.

¹⁶ Para o IBGE, municípios de pequeno porte no Brasil são aqueles com menos de 100 mil habitantes (FRANÇA, 2007).

ausência da oferta de concurso público, busquem ampliar a qualificação profissional com a expectativa de aumentar as chances de emprego nos processos seletivos para contratação temporária (também chamado de designação temporária) da Prefeitura. Nesse aspecto, a situação de Presidente Kennedy se assemelha a de muitos municípios pequenos e de interior no Brasil, onde a Prefeitura é, muitas vezes, além do principal, praticamente o único empregador.

Anteriormente, apontou-se que de acordo com Borges e Villela (2019), Presidente Kennedy é o município que mais investe em educação por aluno no Espírito Santo, mantendo uma média de R\$ 15 mil *per capita* na área. Diante deste dado, acredita-se ser possível levantar outra hipótese, a ser pesquisada e testada por trabalhos posteriores: a de que parte das receitas do petróleo e gás natural do município estejam sendo direcionadas com mais intensidade que em outros municípios para investimentos no setor de educação. Nesta direção, é necessário destacar também a oferta de infraestrutura e de recursos pedagógicos adequados e a política de valorização salarial do magistério adotado pelo município e presente no Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal (Lei Municipal nº 500/1998).

Ainda sobre esse assunto, é importante mencionar que o grau de qualificação e a prática do professor, em conjunto com os antecedentes familiares (formação acadêmica cultural e situação socioeconômica) e os estímulos durante a primeira infância (nutrição, saúde, vínculos socioemocionais e menor exposição à situação de estresse tóxico), são apontados pelo estudo produzido em 2014 pelo Banco Mundial e considerado uma referência, “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), como os principais fatores que impactam a aprendizagem dos alunos.

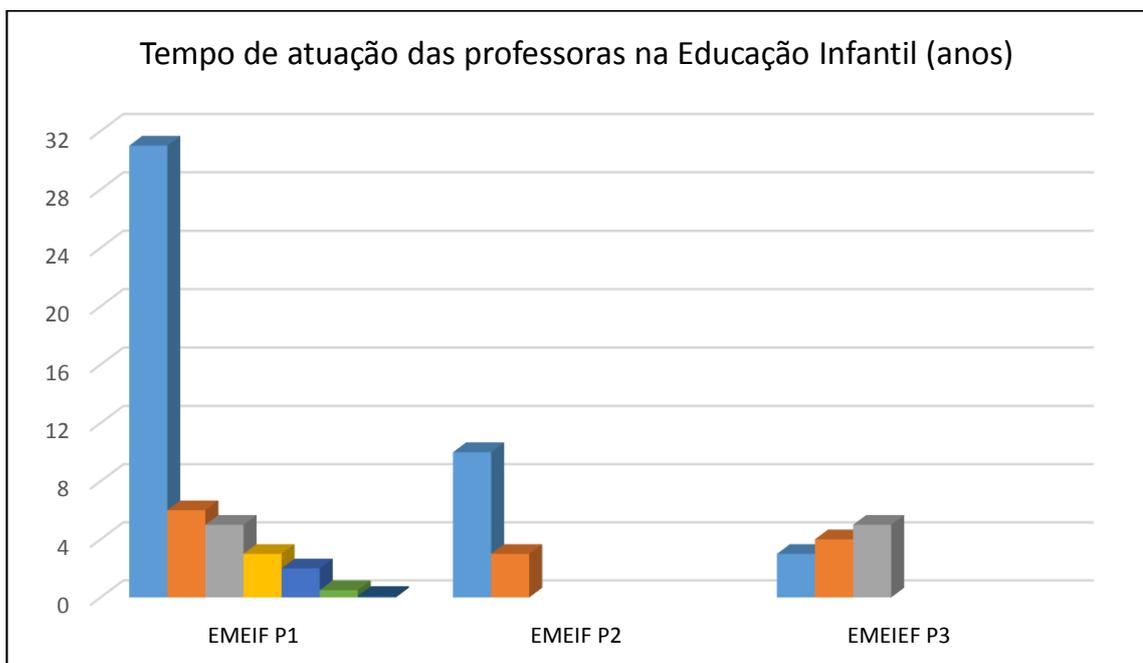
Ao calcular o impacto da qualificação do professor na aprendizagem dos estudantes, o estudo concluiu que os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para uma dada série, enquanto alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (HANUSHEK, RIVKIN, 2010; ROCKOFF, 2004).

O estudo mostra ainda que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda futura de um estudante, enquanto uma série de excelentes ou maus professores durante vários

anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos (CHETTY, FRIEDMAN, 2014; ROCKOFF, 2004). Nesse sentido, o estudo conclui que nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes.

Já que no diz respeito a experiência das participantes e dando prosseguimento ao grupo focal, investigou-se há quanto tempo as professoras selecionadas atuam na área de Educação Infantil. Conforme representado no Gráfico 4, o tempo de atuação das professoras regentes é bastante heterogêneo, variando de 1 mês a 31 anos na EMEIF P1, 3 a 10 anos na EMEIF P2 e 3 a 5 anos na EMEIF P3.

Gráfico 4 – Tempo de atuação das professoras na Educação Infantil (em anos).



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados obtidos no grupo focal.

Dando sequência ao grupo focal, procurou-se identificar qual a compreensão das professoras sobre a Educação Infantil. Todas as docentes concordaram que a Educação Infantil é a base da formação escolar, tendo algumas professoras destacado se tratar da fase mais importante da formação humana. Entre as falas mais importantes do grupo focal, está a da Professora A. Para ela,

A Educação Infantil é a base do sistema de ensino. É ali onde a gente vai observar a criança a conviver com o outro, a respeitar regras de convívio social e familiar porque a gente também tem que atuar junto com a

família...ensinar a criança sempre de forma prazerosa, lúdica, em que ela vai aprender, mas também vivenciar momentos marcantes na sua infância (PROFESSORA A, 2020).

Percebeu-se que a fala da Professora A segue na direção do preconizado por Bissoli (2014), para quem a Educação Infantil exerce influência fundamental na formação da personalidade do indivíduo, a ponto de serem produzidas diferenças marcantes na personalidade da criança que realizou a Educação Infantil em comparação com aquela que não participou desta etapa do sistema de ensino.

Por sua vez, na direção da “consciência da particularidade infantil”, proposta por Ariès (1981), a Professora B entende que a Educação Infantil “está muito associada ao brincar” e completa:

Acho que isso marca muito na vida da criança. Hoje em dia os pais e a sociedade não têm mais aquela infância que tinham antigamente. Então, nós da escola, como professoras de Educação Infantil, temos que ter esse olhar para as nossas crianças (PROFESSORA B, 2020).

Ampliando a discussão, a Professora C destacou os impactos da Educação Infantil sobre a trajetória escolar posterior de uma criança:

A Educação Infantil é muito importante, pois a gente vê a diferença entre as crianças que participaram de uma formação integral na Educação Infantil, no seu desenvolvimento posterior no Ensino Fundamental, daquelas que não tiveram acesso à Educação Infantil. E hoje a Educação Infantil está sendo vista com essa importância que ela sempre teve (PROFESSORA C, 2020).

A este respeito, a Professora E complementou:

A Educação Infantil é a base de uma formação. Uma Educação Infantil bem feita vai se refletir no Ensino Fundamental, nas Séries Iniciais. É fundamental na vida de uma criança! (PROFESSORA E, 2020).

Outra observação importante foi feita pela Professora D:

A Educação Infantil é onde a gente identifica algum problema que a criança, porventura, venha a ter porque, dentro de casa, os pais não observam, mas no convívio a gente já percebe algumas peculiaridades que não são observadas pelos próprios pais. Para mim, é a fase mais importante que a criança tem na vida. É a fase que o ser humano mais aprende, do zero aos seis anos. Então, a criança da Educação Infantil está apta a aprender tudo o que a gente ensina. Quando não aprende é porque tem algum tipo de probleminha e é aí que a gente identifica esse problema (PROFESSORA D, 2020).

Dando seguimento, o grupo focal procurou apurar a compreensão das professoras a respeito do lúdico na Educação Infantil. Todas concordaram que o lúdico é essencial na formação e no desenvolvimento do indivíduo, além de um recurso pedagógico indispensável na Educação Infantil. Entretanto, a Professora A destacou que a parte lúdica é fundamental “desde o berçário até o maternal ou pré-escola¹⁷” porque é através dela que as professoras estimulam as crianças (PROFESSORA A, 2020).

Já a Professora B destacou que o lúdico na Educação Infantil é importante “porque ele trabalha o desenvolvimento corporal¹⁸, a socialização das crianças¹⁹ e o raciocínio lógico²⁰” (PROFESSORA B, 2020), enquanto a Professora C, em sintonia com Ornelas (2002), que estabelece uma relação entre o lúdico e o brincar, definiu o lúdico na Educação Infantil como “a alegria, o brincar, as cores, as canções, os gestos e o faz-de-conta” (PROFESSORA C, 2020).

A Professora D lembrou que a criança, na fase da Educação Infantil, necessita do contato com o concreto, isto é, de materiais palpáveis: “eles precisam ver, pegar. Então o lúdico mostra isso mesmo. A criança necessita ver, sentir, pegar, pôr a mão para eles verem o que a gente está falando e ensinando para eles.” (PROFESSORA D, 2020).

Ampliando a compreensão, a Professora F destacou a presença a transdisciplinaridade²¹, ou seja, o atravessamento de todas as disciplinas pelo lúdico: “ao trabalhar o lúdico, você está trabalhando tanto Português quanto Matemática, ou seja, todas as disciplinas” (PROFESSORA F, 2020).

A professora G, em consonância com Dallabona e Mendes (2004), para quem, se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, enfatizou que “a criança só pensa em brincar e brincando ela vai aprender”, de tal forma que a criança, na Educação Infantil, “aprende de uma maneira melhor utilizando o lúdico” (PROFESSORA G, 2020).

¹⁷ A Educação Infantil brasileira, que atualmente abrange crianças de 0 a 5 anos, está dividida em dois momentos: Maternal, para crianças de 0 a 3 anos, e Pré-escola, para estudantes de 4 a 5 anos de idade. Contudo, o primeiro momento do Maternal, que atende crianças de 0 a 1 ano de idade também é chamado de Berçário.

¹⁸ Isto é, o reconhecimento pela criança das funções do próprio corpo e as interações com o ambiente, com os objetos e com as pessoas ao redor.

¹⁹ Diz respeito a capacidade de interação, comunicação e convivência das crianças com as outras crianças e adultos ao redor.

²⁰ Relaciona-se a consciência e a capacidade de organização do pensamento pelos pequenos.

²¹ Santos (2008) define transdisciplinaridade como a interação global entre as várias ciências ou área do conhecimento, isto é, quando já não é mais possível separar as disciplinas ou matérias escolares.

Quando perguntadas se desenvolvem o lúdico em sala de aula, todas as professoras responderam que sim e com periodicidade diária: “todos os dias têm o momento do lúdico” (PROFESSORA G, 2020).

Ao justificar o uso de jogos pedagógicos e de memorização, como os jogos de encaixe, a Professora B salientou que “é impossível trabalhar a Educação Infantil sem o lúdico” (PROFESSORA B, 2020). Nessa direção, a mesma professora definiu a relação entre o lúdico e a Educação Infantil como de parceria: “o lúdico e a Educação Infantil são parceiros” (PROFESSORA B, 2020).

Complementando a fala da Professora B, a Professora F enfatizou que, na Educação Infantil, a brincadeira assume papel fundamental: “não é só ler e escrever, nem pode ser só isso. Brincando ou cantando a criança vai aprender muito mais” (PROFESSORA F, 2020).

Por outro lado, a opinião das professoras se dividiu quando perguntadas se o lúdico desenvolvido em sala de aula seria algo criado por elas mesmas ou se seria uma imposição externa. Entretanto, para a maioria das docentes, o lúdico na Educação Infantil seria o resultado de um meio termo entre os dois casos.

Nesse sentido, a Professora C afirmou que “muitas vezes, a orientação pedagógica impõe o trabalho com o lúdico, mas as professoras costumam inserir o lúdico nas situações de aula: jogos pedagógicos, musicalização, o lúdico na rotina...” (PROFESSORA C, 2020).

Já a Professora E declarou: “às vezes, ele [o lúdico] já vem pronto, mas outras vezes a situação do momento leva a professora a criar uma situação lúdica” (PROFESSORA E, 2020).

Nesse momento do grupo focal, a Professora F confessou uma angústia: “eu sinto falta de alguém que me ajude a trabalhar com o lúdico, eu sinto dificuldades [...] sinto falta de uma orientação sobre como trabalhar o lúdico em sala de aula” (PROFESSORA F, 2020). A declaração da Professora F chamou a atenção e merece destaque neste capítulo porque um dos objetivos específicos desta pesquisa é exatamente o de propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, a partir dos resultados desta pesquisa, o desenvolvimento de formações continuadas e/ou oficinas pedagógicas que possam contribuir para o aprimoramento do trabalho com o lúdico em sala de aula pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal.

Por fim, o grupo focal perguntou como as professoras consideram o trabalho com o lúdico em sala de aula. O resultado das respostas foi um consenso em torno das palavras “prazeroso”, “satisfatório”, “difícil” e “importante”. Nesse aspecto, as falas da Professora A e da Professora B são as que resumem melhor tudo o que foi respondido:

“O ensinar muitas vezes é muito difícil [...], mas é prazeroso sim” (PROFESSORA A, 2020).

“É prazeroso trabalhar com o lúdico porque a gente vê o desenvolvimento da criança” (PROFESSORA B, 2020).

Dessa forma, percebe-se nas falas das professoras o reconhecimento da contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação dos conteúdos ministrados em sala de aula. Nesse contexto, a fim de se buscar vestígios sobre a aplicação na prática pedagógica do dia a dia dessas professoras daquilo que elas mesmas expressaram nas próprias falas, se procedeu, no momento seguinte ao do grupo focal, a observação do espaço físico das EMEIEFs.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS OBSERVAÇÕES DAS ESCOLAS

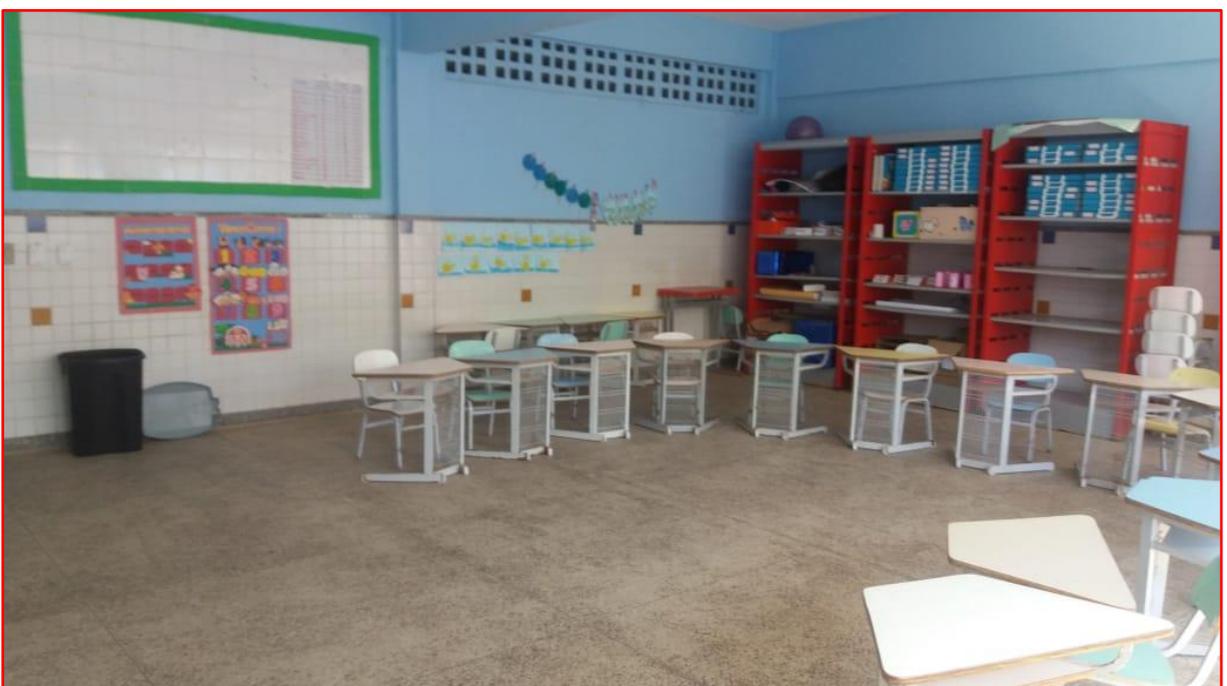
Complementando a realização do grupo focal, também foi observado o espaço físico das escolas, com atenção especial para as salas de aula onde as professoras da Educação Infantil desenvolvem seus trabalhos. Ao se observar estes espaços, buscou-se verificar vestígios da utilização do lúdico e sua relação com a diversificação dos conteúdos na prática educativa das docentes.

Figura 2 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 1).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 2).



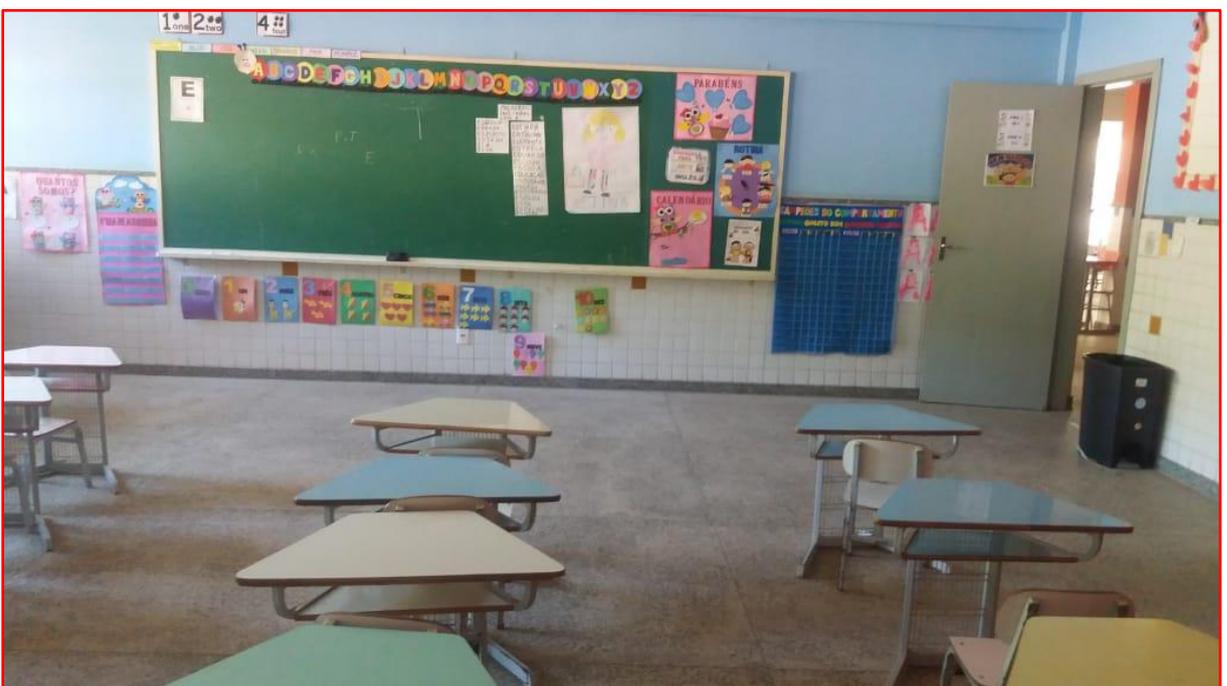
Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 3).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 4).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 5).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 6).



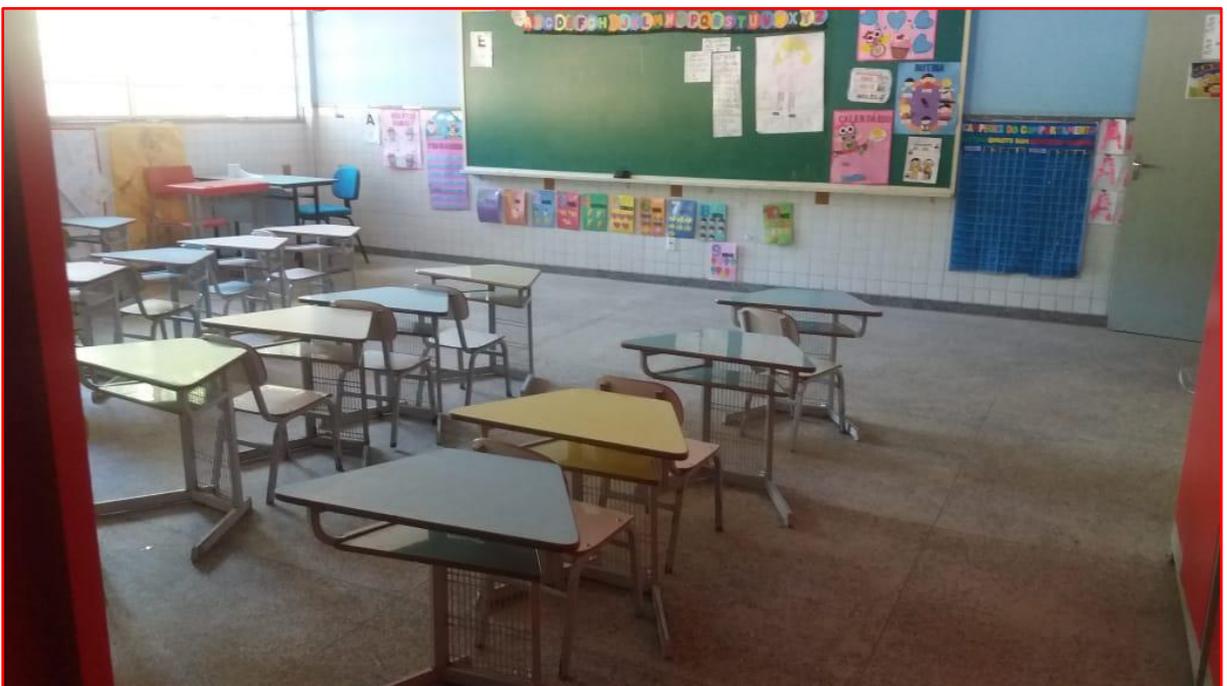
Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 7).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 8).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10 – Sala de aula da Educação Infantil de uma das EMEIEFs pesquisadas (foto 9).



Fonte: Acervo da autora.

Como já destacado, em vez de alunos realizando a mesma atividade, normalmente enfileirados em carteiras e de frente para um único professor e para um quadro ou lousa, onde é feita a exposição do conteúdo, na Educação Infantil, sob a mediação das professoras e de uma auxiliar, as crianças realizam diferentes atividades ao mesmo tempo. As salas costumam ser divididas em cantinhos produtivos ou pedagógicos (MARTINS et. al., 2018) de acordo com a idade, onde as crianças podem escolher o que fazer.

Na Educação Infantil, os cantinhos produtivos ou pedagógicos constituem uma forma pedagógica eficaz na realização da mediação e na criação de condições para tornar a criança protagonista do próprio processo educacional. Para Oliveira (2005), esses cantinhos correspondem a um dos aspectos mais relevantes do ambiente físico das instituições de Educação Infantil.

Segundo a autora (OLIVEIRA, 2005), esses espaços contribuem ainda para o desenvolvimento das crianças, como o faz de conta, a manipulação de diversos objetos e a exploração do espaço, que conta com modelos diferentes de brincadeira. Tudo isso conduz os pequenos a dominarem a independência que os levam a alcançar a autonomia equivalente a cada idade.

Para potencializar a atividade, é preciso escolher recursos e brinquedos que estimulem os sentidos e o movimento, como a diversidade de texturas, cores e materiais e mesmo a própria organização da sala para o deslocamento das crianças. Assim, quando os cantinhos produtivos ou pedagógicos são organizados em sala de aula, esta é dividida em cantinhos fixos e cantinhos alternativos, de acordo com a idade das crianças. Nesses cantinhos, as crianças podem escolher livremente o que querem fazer. A interferência da professora se limita a motivar a interação dos pequenos, a descoberta e ao desenvolvimento de reflexões. Dessa forma, toda a aprendizagem e toda a construção de conhecimentos é realizada autonomamente pela criança, assumindo a professora apenas o papel de mediação.

Nos cantinhos fixos, entre outros exemplos, podem estar presentes o cantinho da imaginação (com bonecas, bonecos e brinquedos), o cantinho da linguagem (com alfabetos móveis e jogos de palavras), o cantinho da matemática (com números móveis, jogos de regras e material dourado) e o cantinho da leitura (com livros, pufes, almofadas e tatame), enquanto nos cantinhos alternativos podem estar disponíveis o cantinho da música, o do supermercado, o da própria casa, o do consultório, o do trabalho, entre outros exemplos.

Figura 11 – Exemplo de Cantinho da Leitura.



Fonte: Ensinando com Carinho (2020).

Figura 12 – Exemplo de Cantinho da Matemática.



Fonte: Ensinando com Carinho (2020).

Figura 13 – Exemplo de Cantinho das Artes.



Fonte: Ensinando com Carinho (2020).

Dessa forma, compreende-se que os cantinhos constituem um importante instrumento pedagógico de uso do lúdico no ensino e na aprendizagem na Educação

Infantil, assim como na diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelas professoras desta etapa.

Ainda em relação ao lúdico, é importante destacar a fala da Professora F durante o grupo focal, que, apesar de afirmar utilizar este recurso na prática pedagógica em sala de aula, confessou, por outro lado, não abandonar o tradicional. Contudo, o que mais chamou a atenção foi o reconhecimento, pela própria professora, da necessidade de reforço da formação profissional voltada para o uso do lúdico:

eu sinto falta de alguém que me ajude a trabalhar com o lúdico, eu sinto dificuldades [...] sinto falta de uma orientação sobre como trabalhar o lúdico em sala de aula [...] mas eu realmente gostaria de saber como trabalhar melhor [o lúdico] porque, mesmo eu procurando alguma forma, eu vejo que posso fazer muito melhor do que é feito para não ser simplesmente uma brincadeira (PROFESSORA F, 2020).

Assim, é possível afirmar que uma boa formação pedagógica acaba se tornando um ingrediente fundamental para o uso adequado do lúdico na Educação Infantil, de forma que as atividades de ludicidade, ao serem adotadas, cumpram, de fato, sua finalidade pedagógica, não se tornando, na prática, mera atividade recreativa, sob a forma, entre outros, de brincadeira, conforme relatado pela Professora F.

A respeito da importância das atividades lúdicas para a Educação Infantil, Dallabona e Mendes (2004) destacam:

É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas.

Nesse contexto, ganha relevância a importância da atualização profissional, da formação continuada ou da capacitação, por parte do professor da Educação Infantil, para o trabalho com o lúdico. Uma vez capacitado, o professor (ou a professora) da Educação Infantil torna-se capaz de explorar todo o potencial da ludicidade, garantindo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para a criança desta etapa e, sobretudo, utilizando os recursos lúdicos, como os jogos e brincadeiras, com finalidade pedagógica, e não com uso recreativo. Dessa forma, acredita-se que um

professor bem capacitado para a utilização dos recursos lúdicos promove um significativo impacto não apenas na Educação Infantil, mas principalmente no processo educacional e formativo de uma criança, tendo em vista que uma criança que recebe Educação Infantil de qualidade se desenvolve de maneira saudável, tornando-se, futuramente, um adulto mais feliz.

4.3 PRODUTO FINAL

Como produto final, está sendo sugerido a SEME a proposta de implementação de formações continuadas que colaborem para o aprimoramento do trabalho com o lúdico pelas professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy. A proposta apresentada aqui se dá sob a forma de um projeto de desenvolvimento de formações continuadas e/ou oficinas pedagógicas dentro de um prazo viável na rotina e no calendário letivo da rede do município capixaba.

A sugestão é que os encontros aconteçam a cada 15 dias, aos sábados, atendendo, assim, a necessidade de que os horários dos encontros não coincidam com a carga horária semanal das professoras em sala de aula, mas também a de promover a formação continuada das docentes, sobretudo no segundo semestre de 2020.

O objetivo é que esta proposta seja entregue à SEME para apreciação, sendo uma contribuição da pesquisa de dissertação para o desenvolvimento da educação, particularmente da Educação Infantil, oferecida pela Rede Municipal de Presidente Kennedy. Entende-se que o impacto na formação profissional das professoras gerado com a implementação da proposta aqui sugerida se converterá também num impacto social de dimensões ainda maiores, uma vez que professoras com formação aprimorada oferecem melhores aulas para seus alunos, que, por sua vez, passam a desfrutar de uma educação de melhor qualidade. Considerando a que a faixa etária abarcada pela Educação Infantil é aquela em que o ser humano está iniciando seu processo de desenvolvimento pessoal e que a formação da criança, nessa fase, poderá ter fortes repercussões nos demais momentos da sua vida, incluindo a vida adulta, na medida em que é na faixa dos 0 a 5 anos de idade que é gestado o embrião da saúde física, mental e emocional de um indivíduo, compreende-se ainda que a proposta aqui apresentada poderá produzir fortes impactos na vida de muitas crianças do município de Presidente Kennedy, especialmente daquelas da camada da

população mais vulnerável e para a qual a educação, em particular a Educação Infantil, e a oferta de uma escola de boa qualidade é mais importante.

No caso da Educação Infantil oferecida pela rede pública, em particular as redes municipais, no conjunto de sua clientela costuma predominar crianças oriundas de famílias mais humildes. Para essas famílias, as creches e pré-escolas são importantes locais de acolhimento das crianças, especialmente no período em que suas mães saem para trabalhar. Como trabalham fora, essas mães não podem dedicar tempo integral à educação de seus filhos, fazendo com que a escola complemente a educação recebida por essas crianças em seus lares.

Quando se trata de famílias com pais e mães com menor escolarização e menor grau de acesso à informação, a escola, enquanto instituição social, e a Educação Infantil, enquanto etapa de formação do indivíduo, tornam-se ainda mais importantes, fazendo com que uma escola de qualidade e uma Educação Infantil de qualidade exerçam um impacto ainda maior na vida das crianças e famílias. Nesse aspecto, a existência de professoras com formação de qualidade e que saibam trabalhar adequadamente com as estratégias e recursos pedagógicos disponíveis, particularmente os de maior eficácia, cumprem um papel importantíssimo na definição das trajetórias de vida dessas crianças e famílias no momento presente e nas trajetórias de vida que serão seguidas por essas crianças no futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acompanhar o indivíduo já nos primeiros anos de vida, isto é, logo no início do seu processo de desenvolvimento, pode-se dizer que a Educação Infantil contribui fortemente para consolidar aprendizagens fundamentais na primeira etapa de vida, fornecendo uma importante base para o desenvolvimento humano. Tais aprendizagens, importante destacar, vão além de conteúdos conceituais, abrangendo também atitudes e valores dos pequenos. Nesse contexto, é possível afirmar que a frequência ou não a Educação Infantil, bem como a qualidade da Educação Infantil realizada, poderá ter forte impacto nas etapas seguintes do desenvolvimento humano, repercutindo na saúde física e mental e no amadurecimento e desenvolvimento cognitivo apresentados no final da infância, na adolescência e na vida adulta, por exemplo.

No que diz respeito a aprendizagem infantil, o lúdico se configura numa situação privilegiada, na medida em que utiliza um recurso que é próprio do universo da criança para o seu desenvolvimento cognitivo. Algumas vezes, os profissionais da educação não possuem a compreensão de como este recurso pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. É através do brincar que as crianças se colocam diante de desafios diários, levantando hipóteses na tentativa de compreender a realidade com a qual interagem. Dessa forma, ao brincarem, aprendem, descobrem e compreendem melhor a realidade, vivenciando, ao mesmo tempo, a possibilidade de transformá-la.

Assim, advoga-se que o lúdico contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, favorecendo a diversificação os conteúdos desenvolvidos pelas professoras. Seu alto potencial criativo permite ainda a fuga do modo de ensino mais tradicional, que reserva um papel expositivo ao professor e de passividade aos educandos, ensejando a possibilidade de exploração de metodologias ativas que ajudam a tornar o ensino mais atrativo e o aprendizado mais leve.

Entretanto, ao verificar como acontece o uso dos jogos e brincadeiras pelas professoras das três EMEIEFs da Rede Municipal de Presidente Kennedy, a pesquisa concluiu que os recursos lúdicos ainda são bastante subutilizados, na medida em que a observação das escolas constatou, ao contrário das falas das professoras durante o grupo focal, a ausência de evidências da construção de cantinhos pedagógicos nas

salas de aula. A expectativa era a de encontrar salas de aula atraentes aos alunos, decoradas com muito colorido, de forma a encher os olhos dos pequenos.

Ao contrário do esperado, o que se encontrou foram salas de aula que não são atraentes, não são coloridas e não enchem os olhos nem de uma criança nem de um adulto. Também não há exposição de trabalhos ou cartazes confeccionados pelas crianças, como se comumente costuma encontrar nas salas de aula da Educação Infantil, o que, além do aparente distanciamento entre o que foi falado pelas professoras e o que é vivenciado no dia a dia dessas escolas, pode indicar um vestígio da ausência de evidências que comprovem a utilização do lúdico no trabalho desenvolvido e na diversificação dos conteúdos em sala de aula.

Quando se trata da utilização dos espaços pedagógicos e da inserção dos cantinhos produtivos ou pedagógicos durante as situações de aula, a pesquisa constatou que estes são ainda menos aproveitados. Assim, diante destas constatações e da conclusão da necessidade de um momento de reflexão e de aprimoramento da formação das professoras para o melhor aproveitamento dos recursos lúdicos, a pesquisa propõe a realização de formações continuadas e/ou oficinas pedagógicas que possam colaborar para a melhoria do trabalho com o lúdico pelas professoras da Educação Infantil da Rede.

Batizado como Projeto Cantinhos Especiais da Educação Infantil, o projeto proposto por esta pesquisa para ser entregue a SEME consiste na realização de momentos de formação intercalando momentos de trocas de experiências das próprias professoras com oficinas de aprendizagem prática, podendo ser mediados por especialistas de renome na área do trabalho com o lúdico na Educação Infantil, mas também por um representante da equipe pedagógica da própria SEME.

Dessa forma, a pesquisa desta dissertação contribuirá, ao mesmo tempo, para a melhoria da capacitação pedagógica das professoras da Educação Infantil no que diz respeito a utilização de recursos lúdicos e, conseqüentemente, para a melhoria da Educação Infantil ofertada pela Rede Municipal de Presidente Kennedy, impactando a qualidade da educação da primeira etapa da educação básica do município e a vida das crianças matriculadas nas escolas da Rede Municipal e de suas famílias.

6 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

AVER, Merusa dos Santos. **Espaços para brincar e aprender com liberdade de escolha**. 2012. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville-SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130054/artespedinfpljve1ed022.pdf?sequence=1>> Acesso em 2019.

BARBOZA, Keila Cristina Alves; VOLPINI, Maria Neli. A organização dos cantos temáticos na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 13-24, 2015.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014

BORGES, Alberto; VILLELA, Tânia (Org.). **Finanças dos municípios capixabas**. 25 ed. Vitória: Aequus Consultoria, 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – DCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier (Org.). **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington D.C.: Banco Mundial, 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Org.). **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John; ROCKOFF, Jonah. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. **American Economic Review**, American Economic Association, vol. 104, n. 9, pages 2633-79, September 2014.

CLARK, Alison. **Transforming Children's Spaces**: Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environments. London: Routledge, 2010.

COJOCARIU, Venera-Milhaela; BOGHIAN, Iaona. Teaching the Relevance of Game-Based Learning to Preschool and Primary Teachers. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 142, p. 640-646, 2014.

COSTA, Leandro Demenciano. **O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2010.

CRAWFORD, Chris. *The Art of Computer Game Design*. Pullman: Osborne/McGraw-Hill, 1984.

CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Matese, 1994.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ENSINANDO COM CARINHO. Disponível em: <<http://www.ensinandocomcarinho.com.br/>>. Acesso em 04 abr. 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **Early Childhood Education and Care**: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2011. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>>. Acesso em: 15 set. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Maria Eunice Galvão. **O lúdico no processo de aprendizagem da Educação Infantil**: a visão construtivista. 2013. 42 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Ceará, Fortaleza.

FRANÇA, Iara Soares de. **A cidade média e suas centralidades**: o exemplo de Montes Claros no norte de Minas Gerais. 2007. 240f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FRÖEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A Educação do Homem**. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FROMBERG, Doris Pronin; BERGEN, Doris. **Play From Birth to Twelve**: Contexts, Perspectives, and Meanings. New York: Taylor & Francis, 2015.

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

HANUSHEK, Eric; RIVKIN, Steven. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. **American Economic Review**, American Economic Association, vol. 100, n. 2, pages 267-271, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IBGE – FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de População em 01/07/2019**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>. Acesso em: 10 out. 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: Resultados e Resumos. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 27 out. 2019.

INFO ROYALTIES. Disponível em <<https://inforoyalties.ucam-campos.br/>>. Acesso em 20 fev. 2020.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação a busca da produção de sentido. **Revista Ciências e Letras**, n. 36, p. 105-127, jul./dez. 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et. al. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

KÖCHE, Jose Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petropolis. RJ: Vozes 2011.

KRAEMER, Maria Luiza. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOVAČEVIĆ, Tatjana; OPIC, Siniša. Contribution of Traditional Games to the Quality of Students' Relations and Frequency of Students' Socialization in Primary Education. **Croatian Journal of Education**, Zagreb, v.16, Special Edition, n.1, p. 95-112, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Maio-ago, n. 14, 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OECD. **Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)**. Paris: OECD, 2014.

MARTINS, Jaquileude Araújo; ARAÚJO, Bruna de Lourdes Aguiar; AVELAR, Tamiles Pestana; LUZ, Lília Ferreira da. **Cantinhos produtivos: a intencionalidade na organização do espaço na educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018, Olinda. Anais... Olinda: Universidade Estadual da Paraíba, 2018, p. 155-176.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015.

MOYLES, Janet. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2012.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORNELAS, Maysa. **O Lúdico na Educação: mais que um jogo de palavras**. Brasília, s/d. Mimeo, 2002.

PENA, Angela da Conceição; NEVES, Maria Augusta Lima das. **A importância das atividades lúdicas no universo da educação infantil**. S.l.: s.n., [2013?]. Disponível em: <<https://mariaaugustaclimadasneves.jusbrasil.com.br/artigos/111955220/a-importancia-das-atividades-ludicas-no-universo-da-educacao-infantil>>. Acesso em 15 set. 2019.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PRESIDENTE KENNEDY – ES. **História do município**. Disponível em <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>>. Acesso em 25 out. 2019.

_____. **Lei nº 500, de 29 de janeiro de 1998**. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal do Município de Presidente Kennedy, estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://legislacaocompilada.com.br/kennedy/Arquivo/Documents/legislacao/html/L5001998.html>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Lei nº 1.207, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Presidente Kennedy e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/ES/PRESIDENTE.KENNEDY/LEI-1207-2015-PRESIDENTE-KENNEDY-ES.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PROFESSORAS A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L. **Grupo focal para a pesquisa de Dissertação de Mestrado “A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil: um estudo de caso”, desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré**. [mar. 2020]. Entrevistadora: Thaís Cardoso Guimarães de Aguiar. Presidente Kennedy, 2020 (.mp3).

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto-SP, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCKOFF, Jonah. 2004. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. **American Economic Review**, American Economic Association, vol. 94, n. 2, pages 247-252, 2004.

Santaella, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Akiko. SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o

elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan.-abr. 2008.

SANTOS, Vilmar Rodrigues. **Jogos na escola**: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá-PR, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

TAGUCHI, Hillevi Lenz. **Going Beyond the Theory-Practice Divide in Early Childhood Education**: Introducing an Intra-Active Pedagogy. London: Routledge, 2010.

TCE-ES – TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <<https://www.tce.es.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TORRES, Luiz Henrique. A Casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande-RS, v. 20, p. 103-116, 2007.

VANDENBROECK, Michel; LAZZARI, Arianna. (2014). Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 22, n. 3, p. 327-335, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização dos espaços da sala de educação infantil**: uma experiência a luz da teoria histórico-crítica. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WEISBERG, Deena Skolnick; HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick. Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 2, p. 104-112, 2013.

XAVIER, Claudia. A importância do papel do professor como mediador. **Estado**, São Paulo, 31 out. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estado.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/a-importancia-do-papel-do-professor-como-mediador/>>. Acesso em 23 out. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DAS PROFESSORAS

1 – Na opinião de vocês/das senhoras, o lúdico é importante para a Educação Infantil?
Por quê?

2 – Vocês/as senhoras utilizam jogos e/ou brincadeiras no dia a dia da Educação Infantil? De que forma?

3 – Como os espaços pedagógicos são utilizados durante as aulas? Há uso de “cantinhos” na prática educativa de vocês/das senhoras?

4 – Com a introdução da BNCC, o que muda no uso do lúdico?

5 – De acordo com o que vocês/as senhoras observam da própria experiência, é possível dizer que o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação dos conteúdos ministrados? Quanto?

APÊNDICE B – PRODUTO FINAL (PROJETO CANTINHOS ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL)

Tema: Projeto de Formação Continuada para as Professoras da Educação Infantil com foco em práticas educativas lúdicas.

Público-alvo: Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES.

Duração: Agosto a novembro 2020.

Justificativa:

O projeto proposto baseia-se nos resultados da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada “A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil: um estudo de caso”, desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré com apoio do PRODES/PK.

Após realizar um grupo focal com as professoras regentes de três EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES, a pesquisa constatou a existência de uma carência de capacitação das professoras da Educação Infantil para o trabalho com Cantinhos Pedagógicos. Oficinas de trabalhos com o lúdico e com material reciclado costumam ser ofertadas, mas capacitações para o trabalho com Cantinhos Pedagógicos, para o envolvimento do lúdico com projetos e para a confecção de brinquedos praticamente não existem.

Assim, além da preocupação com o aprimoramento profissional das professoras da Educação Infantil, este projeto busca suprir uma lacuna da oferta formativa promovida pela Rede Municipal de Presidente Kennedy, particularmente no que diz respeito a capacitação das docentes para o trabalho com recursos lúdicos.

Na Educação Infantil, o lúdico é visto como um importante instrumento pedagógico, constituindo uma potente ferramenta para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento da expressão, da socialização e da comunicação. Associado ao educar, o brincar proporciona grande eficácia para a assimilação de conteúdos, dados e informações. Isso porque, desde muito cedo, a criança comunica-

se por meio de gestos e sons, desenvolvendo, mais tarde, a imaginação por meio da brincadeira. Nas brincadeiras, as crianças também desenvolvem importantes capacidades, como a atenção, a imitação e a memória, amadurecendo ainda a socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Para Dallabona e Mendes (2004), o lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais próxima da realidade. Dessa forma, se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica, na visão das autoras, poderá contribuir para a melhoria do ensino, seja a partir da qualificação ou formação crítica do educando, seja mediante a redefinição de valores e a melhoria do relacionamento das pessoas na sociedade.

Nesse contexto, cumpre destacar que a proposta apresentada neste projeto sugere a oferta de formação continuada para as professoras da Educação Infantil sob o formato pedagógico não tradicional, isto é, a partir do uso de metodologias ativas. Este formato, além de favorecer uma atitude pró-ativa por parte das professoras durante o processo de formação continuada, valoriza a experiência e os saberes das docentes ao longo do percurso realizado por cada uma dentro do magistério.

Para Lima (2017), as raízes da utilização de metodologias ativas na educação formal podem ser reconhecidas no movimento escolanovista. De modo geral, a autora define as metodologias ativas como:

tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo. Visam promover: (i) pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; (iv) colaboração e cooperação entre participantes (LIMA, 2017, p. 424).

Dessa forma, propõe-se nesse projeto a realização de momentos de formação continuada e/ou oficinas pedagógicas que fujam a metodologia da Pedagogia Tradicional, isto é, aquele em que um especialista no assunto expõe os próprios conhecimentos diante de professoras que o assistem de forma passiva, como se o expositor fosse o único detentor do saber naquela situação e como se as professoras presentes já não carregassem um conhecimento prévio, baseado na experiência de cada uma no magistério.

Assim, objetiva-se que os momentos de formação continuada e/ou oficinas pedagógicas sejam, antes de tudo, um espaço de liberdade para que as professoras exponham as próprias dificuldades em trabalhar com o lúdico, mas especialmente com os Cantinhos Pedagógicos, buscando, a partir da troca e da construção coletiva, a superação destas dificuldades, o aprimoramento da própria formação pedagógica e a capacitação para o trabalho com estes instrumentos pedagógicos na Educação Infantil.

Fundamentalmente, sugere-se que a implementação do projeto Cantinhos Especiais da Educação Infantil não fique restrita ao ano letivo de 2020, tendo continuidade nos anos letivos posteriores (pelo menos, até 2022).

Problema: Como podemos desenvolver a compreensão do lúdico para a Educação Infantil com as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy?

Objetivo geral: Desenvolver a reflexão sobre a importância do lúdico para a Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- Oportunizar momentos de trocas de experiências pelas professoras;
- Reforçar a capacitação das professoras regentes para o trabalho pedagógico com recursos lúdicos na Educação Infantil;
- Estimular a aplicação das aprendizagens absorvidas durante a realização do projeto no trabalho pedagógico das professoras.

Metodologia:

A metodologia deste projeto consiste na oferta de momentos de formação continuada e/ou oficinas pedagógicas de trabalhos com o lúdico em sala de aula. O objetivo é que a articulação entre teoria e prática esteja presente em todos os momentos de formação continuada e/ou oficinas pedagógicas, de modo que as professoras possam sempre aprender com a prática, assim como propõe a BNCC (2018) em relação aos alunos.

Os momentos de formação do projeto deverão intercalar formações ou oficinas com um ou mais especialistas externos (como, por exemplo, pesquisadores ou professores universitários de renome na área do trabalho com o lúdico na Educação Infantil) com momentos de trocas de experiências das próprias professoras, que podem ser mediados tanto por especialistas externos quanto por alguém da equipe pedagógica da própria SEME. A sugestão é que os encontros intercalados aconteçam a cada 15 dias, aos sábados, buscando, dessa forma, atender a três necessidades. A primeira é a de que os horários dos encontros não coincidam com a carga horária semanal das professoras em sala de aula, possibilitando, assim, que todas as professoras participem, ao mesmo tempo em que seja preservado o direito a carga horária semanal integral em sala de aula dos estudantes. A segunda necessidade é a de promover a formação continuada das professoras e a terceira necessidade é a de compensar os dias sem atividades letivas no primeiro semestre em decorrência da pandemia do novo coronavírus.

Assim, haveriam 9 encontros no total, que poderiam ser realizados com 3 horas de duração cada, totalizando uma carga horária de 27 horas de atividades presenciais. O limite de ausência poderia ser de, no máximo, 2 encontros, o que corresponde a 20% da carga horária total (20% de faltas ou 80% de presenças). Ao final, um certificado poderia ser expedido pela SEME.

Cronograma:

A seguir, no quadro 6, é apresentado um cronograma, detalhando as datas e os temas dos encontros do projeto proposto.

Quadro 6 – Cronograma das atividades do Projeto Cantinhos Especiais da Educação Infantil.

| Data | Tema do encontro | Mediador(a) |
|------------------|---|------------------------------|
| I – 08/08/2020 | A importância do lúdico para a Educação Infantil | Especialista externo |
| II – 22/08/2020 | Troca de experiências sobre o lúdico na Educação Infantil | Especialista externo ou SEME |
| III – 05/09/2020 | Cantinhos Pedagógicos na Educação Infantil | Especialista externo |
| IV – 19/09/2020 | Troca de experiências sobre Cantinhos Pedagógicos | Especialista externo ou SEME |
| V – 03/10/2020 | Desenvolvimento de Projetos para Cantinhos Pedagógicos | Especialista externo |

| | | |
|-------------------|--|------------------------------|
| VI – 17/10/2020 | Troca de experiências sobre Projetos para Cantinhos Pedagógicos | Especialista externo ou SEME |
| VII – 31/10/2020 | Confecção de brinquedos para Cantinhos Pedagógicos | Especialista externo |
| VIII – 14/10/2020 | Troca de experiências sobre confecção de brinquedos para Cantinhos Pedagógicos | Especialista externo ou SEME |
| IX – 28/10/2020 | Troca de experiências sobre o trabalho com o lúdico em 2020 | Especialista externo ou SEME |

Fonte: Elaboração própria.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface** – comunicação, saúde, educação, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



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

AUTORIZAÇÃO

Secretaria Municipal de Educação
Presidente Kennedy - ES
Tel.: 28 - 3535 - 1954

Eu, **FÁTIMA AGRIZZI CECCON**, Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy, autorizo a pesquisadora **THAIS CARDOSO GUIMARÃES DE AGUIAR**, 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 E.M.E.I.E.F. “Vilmo Ornelas Sarlo”, E.M.E.I.E.F. “São Salvador” e E.M.E.I.E.F. de Jaqueira “Bery Barreto de Araujo” onde buscará informações para descrever sobre o tema: **“A Importância do Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem da Educação Infantil: Um Estudo de Caso em Presidente Kennedy/ES”**. Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência da conclusão do curso.

A pesquisadora, 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, 06 de dezembro de 2019.

Fátima Agrizzi Ceccon
Secretária Municipal de Educação
Fátima Agrizzi Ceccon
Decreto Nº 189/2019

Fátima Agrizzi Ceccon
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 189/2019

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM PRESIDENTE KENNEDY - ES.

Pesquisador: THAIS CARDOSO GUIMARAES DE AGUIAR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29042619.0.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.901.084

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa caráter qualitativo, com o propósito de responder à questão de pesquisa desta dissertação – de que forma o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil e na diversificação dos conteúdos desenvolvidos pelas professoras regentes da Pré-escola das escolas-polo de Presidente Kennedy? –, desenvolveu-se uma metodologia composta por um estudo de caso com abordagem qualitativa cujos procedimentos metodológicos se dividem em duas partes: na primeira serão abordados os fundamentos teórico-metodológicos relacionados ao tema desta pesquisa; na segunda será realizado grupo focal com as 12 professoras das três escolas-polo da rede municipal de Presidente Kennedy-ES, regentes de salas de aula compostas por 216 crianças no total. Sabe-se que, A Educação Infantil se caracteriza no primeiro contato da criança com o universo escolar, quando ela inicia sua vivência com o conhecimento sistematizado. Sua visão de mundo e de sociedade ainda está em construção e será formatada a partir das relações sociais e da cultura. Através da dimensão da idade, a investigação do impacto dos jogos na aprendizagem é essencial para compreender as preferências das crianças e os resultados potenciais para as várias áreas do desenvolvimento (PENA; NEVES, 2013). Óbvio se

Endereço: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0009 **E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 3.901.084

faz, no entanto, destaca Fromberg e Berg (2015), que para o uso correto dos jogos não digitais no desenvolvimento da criança seja necessária uma proposta de classificação que ofereça informações detalhadas, permitindo combinar a idade da criança com o tipo de jogo, método de pesquisa e resultado de aprendizagem. Toda esta revisão, portanto, tem por objetivo compreender o lúdico como um importante instrumento aliado ao processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades das crianças da Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem e na diversificação dos conteúdos da Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

Verificar como aconteceu o uso dos jogos e brincadeiras pelas 12 professoras regentes da Pré-escola das três escolas-polo da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES – a EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Vilmo Ornelas Sarlo, a EMEIEF São Salvador e a EMEIEF Jaqueira Bery Barreto de Araújo – no ano letivo de 2019; Identificar de que forma essas professoras utilizaram os espaços pedagógicos durante as aulas e se as mesmas contemplaram os “cantinhos pedagógicos” na sua prática educativa; Propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, a partir dos resultados da pesquisa, o desenvolvimento de formações continuadas e/ou oficinas pedagógicas que colaborem para uma melhor utilização do lúdico em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos da participação no estudo são de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação. Para minimizar este risco, os participantes serão entrevistados de forma discreta em um local reservado, onde possam se sentir mais à vontade.

Benefícios:

Endereço: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0009 **E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 3.901.084

Com esta pesquisa será possível compreender a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e de acordo com os preceitos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos anexados: ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência do Cronograma ajustado e corrigido. Datas de acordo com o período da análise ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado entende que o projeto de pesquisa está aprovado considerando que a pesquisa é relevante e está de acordo com os preceitos éticos, e que a pendência do cronograma foi ajustada e corrigida. Estando as datas de acordo com o período da análise ética. E todos os documentos foram anexados conforme a exigência das resoluções.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1483474.pdf | 26/02/2020 23:39:48 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_teste.docx | 26/02/2020 23:38:56 | THAIS CARDOSO GUIMARAES DE AGUIAR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMo_CONSENTIMENTO.docx | 13/12/2019 17:03:56 | THAIS CARDOSO GUIMARAES DE AGUIAR | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | texto_teste.jpg | 13/12/2019 16:58:20 | THAIS CARDOSO GUIMARAES DE AGUIAR | Aceito |
| Folha de Rosto | Texto_teste.pdf | 13/12/2019 15:54:25 | THAIS CARDOSO GUIMARAES DE AGUIAR | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0009 **E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 3.901.084

Não

SAO MATEUS, 05 de Março de 2020

Assinado por:
LILIAN PITTOL FIRME DE OLIVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A**Bairro:** UNIVERSITARIO**CEP:** 29.933-415**UF:** ES**Município:** SAO MATEUS**Telefone:** (27)3313-0009**E-mail:** cep@ivc.br