



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DENNISE FERREIRA SOARES
MARCELA DA SILVA RODRIGUES
TIZIANNY MACÊDO DOS SANTOS**

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM
TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA – PB

2021

DENNISE FERREIRA SOARES
MARCELA DA SILVA RODRIGUES
TIZIANNY MACÊDO DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Instituto de
Educação Superior da Paraíba – UNIESP,
como requisito final para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Guaraciane Lima.

JOÃO PESSOA – PB

2021

DENNISE FERREIRA SOARES
MARCELA DA SILVA RODRIGUES
TIZIANNY MACÊDO DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Aprovada em ____/ ____/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Guaraciane Lima (Orientadora)

Prof^a Mestra Maria Aparecida Fernandes Medeiros (Examinadora)

JOÃO PESSOA – PB

2021

AGRADECIMENTOS

Aos nossos familiares pelo incentivo, o amor e o apoio incondicional que me levou a superar barreiras e muitos desafios do cotidiano escolar e chegar à concretização deste importante parte de nossa trajetória profissional, um sonho idealizado há anos que finalmente vemos concretizado.

Sou grata a Deus acima de tudo, por ter guiado meus passos dia após dia.

Agradeço também aos meus pais pelo apoio que me deram durante toda a minha vida.

Sou grata aos professores pelo apoio técnico prestado durante todo o desenvolvimento do projeto e as/os colegas de turma pela amizade e por todo apoio compartilhado durante o decorrer deste curso.

Agradeço a orientadora pela paciência e carinho durante o desenvolvimento da pesquisa.

Estendo ainda meus agradecimentos aos amigos que sempre me estimularam a superar as adversidades que surgem no dia a dia, mostrando-me que todas podem ser superadas pela nossa determinação de concretizar sonhos e festejar vitórias.

Muito obrigada.

Dennise Ferreira Soares

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de concluir um curso superior, pelas ricas bênçãos recebidas posso dizer: “Grandes coisas fez o Senhor por nós, por isso, estamos alegres.” (Salmo 123, versículo 3).

Agradeço a minha querida mãe e ao meu padrinho que sempre fizeram tudo por mim.

Agradeço aos professores com quem tive a oportunidade de conviver e crescer em conhecimento.

Agradeço aos meus amigos e aos colegas de turma pela amizade e ajuda compartilhada, amizade que foi importante e que nos fez chegar juntos ao final desta graduação. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a nossa orientadora por estar sempre disposta a nos ajudar com seus incentivos e excelentes orientações. Muito obrigada.

A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram com a concretização desse sonho, meu muito obrigada!

Marcela da Silva Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado condições de concluir o curso de Pedagogia com êxito e bem capacitada teoricamente para exercer a docência. Deus, eu sempre acreditei nas tuas promessas, pois como bem dizes: “A minha graça te basta, porque o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza.” (2 Coríntios, versículo 12).

Agradeço de todo coração aos meus avôs; José Grispim de Macêdo e Aurora Maia de Macêdo, por terem custeado minha Faculdade e acredito em mim. Muito obrigada meus amores!

Agradeço aos meus pais que sempre fizeram tudo por mim. Vocês me educaram com amor, carinho, dedicação e sempre ao meu lado me incentivaram a lutar pelos meus ideais. Amo vocês!

A nossa orientadora, a Professora Guaraciane Lima, pela paciência, capacidade, carinho e pelas suas observações, as quais contribuíram para a elaboração e aprimoramento deste trabalho de conclusão de curso.

Sigamos, pois todos/as firmes nos propósitos e objetivos abraçados como compromisso durante a realização desta graduação com a certeza de que “Ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está [...]” (Toquinho).

Tizianny Macêdo dos Santos

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

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Constituiu interesse nesse estudo analisar a importância que jogos e brincadeiras exercem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem junto às crianças da Educação Infantil, visto que a Base Nacional Comum Curricular estabeleceu como eixos principais da prática docente nessa modalidade da Educação Básica as brincadeiras e as interações sociais. Por meio da pesquisa bibliográfica que tomou como mote a análise e discussão das obras de Almeida (2001), Elias (2000), Cartaxo (2013), Freire (1997), Freire et al., (2019), Gadotti (2003), Kishimoto (2006), Kramer (2000), Moreira (2000), Oliveira (2009), Rau (2013), Sales e Faria (2012), Santos (1999), Sebastiani (2009), Vygotsky (1994), Winnicotti (1999), (1994),, entre outros, foi possível entender que o lúdico traz muitas possibilidades de transformar o espaço escolar quando é usado como um recurso auxiliar do desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Na revisão teórica, a visão dos autores pesquisados mostrou que o lúdico é um recurso pedagógico necessário para tornar a escola um local agradável de desenvolvimento da aprendizagem significativa, além de trazer novas informações de como o educador pode conciliar a prática educativa com a pedagogia do brincar proposta pela BNCC. Ao final da pesquisa considera-se a atividade lúdica como uma estratégia de ensino que renova e inova o trabalho educativo por ter o poder de maximizar o processo de construção da aprendizagem. Entretanto, é importante que o professor saiba escolher e utilizar esse material para que possa gerar um aprendizado realmente significativo, compreendendo o lúdico como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento intelectual e social das crianças das turmas da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Infância. Ludicidade. Aprendizagem Significativa

ABSTRACT

It was in this study to analyze the importance of games and plays in the development of the teaching-learning process with children of Child Education, since the National Common Curricular Base established as main axes of teaching practice in this mode of Basic Education the plays and social interactions. Through the bibliographic research that took as motto the analysis and discussion of the works of Almeida (2001), Elias (2000), Cartaxo (2013), Freire (1997), Freire et al., (2019), Gadotti (2003), Kishimoto (2006), Kramer (2000), Moreira (2000), Oliveira (2009), Rau (2013), Sales and Faria (2012), Santos (1999), Sebastiani (2009), Vygotsky (1994), Winnicotti (1999), (1994), among others, it was possible to understand that the play brings many possibilities to transform the school space when it is used as an auxiliary resource of the biopsychosocial development of children. In the theoretical review, the view of the authors surveyed showed that the play is a necessary pedagogical resource to make the school a pleasant place of development of meaningful learning, in addition to bringing new information of how the educator can reconcile the educational practice with the pedagogy of playing proposed by the BNCC. At the end of the research, we consider playful activity as a teaching strategy that renews and innovates the educational work by having the power to maximize the process of building learning. However, it is important that the teacher knows how to choose and use this material so that he can generate a really meaningful learning,

understanding the play as an important pedagogical tool in the intellectual and social development of children of the classes of Child Education.

Key-Words: Childhood. Ludicidade. Significant Apprenticeship.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
PNE	Plano Nacional de Educação.
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 A CRIANÇA NA HISTÓRIA DAS SOCIEDADES	16
2.2 UM NOVO PENSAMENTO SOBRE A CRIANÇA: Pedagogos da infância e suas concepções acerca da criança	19
2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	23
2.4 A CONCEPÇÃO DE VYGOSTKY SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL	27
2.5 OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN N° 9.394/96	30
2.6 AS NOVAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA.....	33
2.7 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM INFANTIL	36
2.8 A LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DE ALGUNS TEÓRICOS	39
2.8.1 TIPOS DE JOGOS E A INFLUÊNCIA QUE EXERCEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	43
2.9 O EDUCADOR DA INFÂNCIA: Tecendo reflexões sobre o seu papel de Estimulador do Desenvolvimento Global da Criança	45
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	50
3.1 TIPO DE PESQUISA	50
3.2 Fontes de Coleta de Dados	51
4 RESULTADO E DISCUSSÃO.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

O Brasil chegou ao século XXI com um novo panorama educacional que foi iniciado na década de 1990 e que proporcionou mudanças profundas nas políticas educacionais e na legislação brasileira que orienta os sistemas de ensino (público e privado), especialmente com o sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a qual passou a exigir que toda prática educativa promova a qualidade na aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Tratando-se especificamente da Educação Infantil, as primeiras mudanças significativas que ocorreram nessa modalidade da Educação Básica, despontaram em 1998 quando houve a implementação dos Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEIs, um conjunto de três volumes destinados a reformular as práticas escolares desenvolvidas junto as crianças de 0 a 5 anos.

Já na década de 2000, mais precisamente em 2010, o Ministério da Educação (MEC) implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), um documento orientador da Educação infantil que colocou como eixos central de todas as propostas curriculares e concomitantemente, da prática educativa as brincadeiras e interações, formulando a concepção que “Educar a criança de zero a cinco anos é interagir e agir com o outro e com o objeto do conhecimento.” (FREIRE et al., 2019).

Impulsionando o processo de reformulação do pensamento pedagógico brasileiro sobre a prática de ensinar e aprender significativamente na Educação Infantil, em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação outorgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual reafirmou como eixos centrais da prática educativa as brincadeiras e as interações sociais, bem como estabeleceu como diretriz basilar do trabalho docente seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser trabalhados por meio dos campos de experiências em todas as instituições que oferece essa modalidade educativa, formulando uma concepção de educação integral e interdisciplinar, bem distinta do que havia sido proposto pelos Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Diante desse novo cenário educativo e buscando ampliar os conhecimentos trabalhados no curso de Licenciatura em Pedagogia do UNIESP, despontou o interesse em realizar esse estudo para encontrar respostas aos seguintes questionamentos: Qual é a importância que a brincadeira desempenha na educação das crianças? Como o educador pode estimular a promoção de uma prática educativa de qualidade com às crianças de zero a cinco anos?

Dentre as muitas estratégias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, a ludicidade é apontada por renovados teóricos como Almeida, Piaget, Vygotsky, Brougère, Kishimoto, dentre outros, como excelente suporte para o trabalho educativo. Segundo os autores citados, a ludicidade auxilia diretamente o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, além de tornar o ensino bem mais prazeroso e eficiente em termos de aquisição dos saberes, superando as práticas estanques e invasivas de significados, pois a “Ludicidade motiva a criança e estimula sua curiosidade e sendo aliada aos conteúdos de ensino, torna a ação docente mais significativa e produtiva.” (RAU, 2013, p.18).

Assim sendo, esta investigação tem como proposta principal analisar como a ludicidade auxilia a práxis educativa desenvolvida com crianças de zero a cinco anos a partir da inserção de jogos e brincadeiras na sala de aula.

Pela importância e relevância do tema em questão, considera-se que ao encontrar respostas as indagações levantadas para o estudo, além de obter novos subsídios para a atividade educativa, também será possível contribuir com o debate acadêmico, em especial, no que se refere às novas diretrizes educativas propostas pela BNCC para a Educação Infantil, diretrizes que trouxeram para o espaço educativo inquietantes indagações e desafios uma vez que a BNCC exige que toda a prática pedagógica na Educação Infantil seja posta em prática privilegiando as brincadeiras e interações.

Como bem afirma Oliveira (2009, p.25): “Durante uma brincadeira, a interação com o outro, a criança imagina, cria, participa, inventa e reinventa conhecimentos, conceitos e atitudes.”. É com esse pensamento que o trabalho docente se torna mais significativo e estimulante do processo de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, pilares da educação contemporânea.

No desenvolvimento das questões escolhidas para análise e discussão, o presente trabalho de conclusão de curso está dividido da seguinte forma:

A introdução, neste caso, o primeiro capítulo, direciona a proposta da pesquisa contendo a justificativa do tema, formulação do problema, os objetivos elencados para serem alcançados com sua realização.

O segundo capítulo consta da revisão da literatura. Tomando-se como mote a análise de autores que tratam da temática da Educação Infantil e da ludicidade, neste capítulo discute-se o lugar da criança na história das sociedades; a contribuição dos pensadores da infância; reformulações pedagógicas emergidas após a divulgação dos estudos de Piaget, Vygotsky, a trajetória da Educação Infantil no Brasil; os avanços e mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional; novos pressupostos de ensino e aprendizagem propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; a visão renovada de Educação Infantil implementada pela Base Nacional Comum Curricular.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram adotados á realização do estudo em tela.

O quarto capítulo a discussão transcorre em torno da ludicidade no processo de aprendizagem infantil; a visão de autores renomados sobre a influência que jogos e brincadeiras exercem na ação docente e finalizando, tece-se importantes reflexões em torno do papel que os professores precisam desempenhar para estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional da criança de 0 a 5 anos ao ponto de torná-la a principal protagonista do processo de construção do conhecimento escolar.

O quinto capítulo traz as conclusões e recomendações. Com base na discussão dos estudos analisados, as pesquisadoras reafirmam a importância que a ludicidade desempenha na Educação Infantil.

O último capítulo sintetiza o trabalho através da apresentação dos referencias que foram utilizados na fundamentação teórica da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nossa discussão inicia-se a partir da revisão de alguns fatos históricos que marcam a trajetória da Educação Infantil. Esse momento fornecerá a compreensão dos emblemas, as contradições, bem como os avanços que a escolarização da criança de zero a cinco anos atravessou até ser legalmente reconhecida como direito da criança e dever do Estado e da sociedade preconizado em nossa Constituição Federativa (1988), e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96.

Durante a discussão, o leitor compreenderá porque essa etapa da educação é hoje reconhecida pelos documentos oficiais como de fundamental importância no processo de formação integral dos indivíduos e que por isso mesmo, precisa ser revestida de novas práticas de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, praticas que sejam de fato eficazes e estimulantes de seu desenvolvimento global.

2.1 A CRIANÇA NA HISTÓRIA DAS SOCIEDADES

Na história das sociedades, verifica-se que a criança era entendida de maneira diversificada, até ser finalmente compreendida como um indivíduo que vive uma fase específica da vida e que por isso mesmo, necessita receber atenção diferenciada de seus pais, e em especial, de seus professores para alcançar um excelente desenvolvimento infantil.

Existe hoje o reconhecimento que a criança é um sujeito social e histórico inserida numa sociedade da qual partilha de uma determinada cultura com valores variados, e que por isso, precisa ser vista e entendida como um sujeito único, que vive um pleno e constante processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e emocional (FREIRE et al., 2019).

Para conceituar a infância é necessário voltar no tempo e explicitar o seu surgimento, ou seja, desvelar as ideias e noções sobre como essa fase da vida infantil foi concebida através dos anos, visto que, a ausência de um sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, atravessou a história da humanidade, registrando épocas de grande abandono de crianças. Quando se revisa a história da infância, nos deparamos com uma total falta de sensibilidade e cuidados para com o cotidiano das crianças. Muitas crianças eram tratadas pelos seus familiares como adulto, outras desprotegidas, abandonadas, entregues a própria sorte, desprotegidas.

Conforme pontua Kramer (2000, p.16),

os estudos mais relevantes na área da infância foram realizados pelo historiador francês Philippe Áries que através do estudo de pinturas, documentos antigos, registros escritos e fotografias, foi delineando como ocorreu o processo de evolução no sentimento de infância, Áries registrou que até o fim da Idade média não existia nenhuma atenção para com a causa da infância.

Esses estudos nos mostram que até o século XV predominava o conceito de criança como sendo um adulto em miniatura, as pessoas acreditavam que o raciocínio, os sentimentos e as ações infantis, possuíam os mesmos elementos básicos do pensamento dos adultos. Essa concepção influenciou o tratamento que a sociedade dispensava às crianças por várias décadas como nos mostrará a discussão.

O desenvolvimento das capacidades das crianças ocorria a partir das relações estabelecidas com os indivíduos mais velhos. A infância era retratada pelas afinidades que o adulto estabelecia com a criança, tudo lhes era permitido, a vida cotidiana, problemas, sexualidade, era discutido em sua presença. A sociedade dessa época, não tinha desenvolvido ainda a noção de que algumas atitudes praticadas pelos adultos não deviam ser discutidas junto à criança, nem tampouco existia a noção de que a criança precisava receber cuidados especiais de seus familiares e da sociedade como um todo (KRAMER, 2000).

Como bem destaca Ariés (1999, p.156): “Assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.”.

Essa fase da história da criança caracteriza-se como sendo um período em que houve o registro de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. As crianças que não correspondiam aos interesses da sociedade, como por exemplo, as que nasciam com alguma deficiência, eram jogadas fora e substituídas por outras sem que houvesse nenhum tipo de sentimentos como penas, caridade, compaixão. A sociedade e até mesmo a própria família só aceitava em seu convívio a criança que mais tarde pudesse de alguma forma contribuir com o desenvolvimento da sociedade (CARTAXO, 2013).

Valle (2010) ressalta que o século XVII e o século XVIII foram muito importantes para a valorização da infância por dois acontecimentos que exerceram relevância na história da infância: primeiro, a ascensão da classe social constituída de artesões e comerciantes, que se fortaleceu fazendo surgir novas organizações na sociedade, entre elas a família nuclear, segundo, a campanha de reformadores e moralistas que propagaram a noção de que as crianças eram inocentes e incorruptíveis e deviam ser segregadas da sociedade e treinadas antes de poderem reunir-se ao mundo dos adultos.

Como o surgimento da família nuclear, o conceito de infância foi assumindo maior relevância social, educar as crianças que antes era uma tarefa da sociedade, passa a ser tarefa essencial da família. Nesse novo arcabouço, vai surgindo então o sentimento de infância. “A expressão *sentimento de infância* refere-se a uma consciência que distingue a criança do adulto. Essa consciência não existia na época.” (CARTAXO, 2013, p.19).

A partir desse momento, surge a escola que gradativamente tornou-se a instituição social, de cunho educacional, complementar à família, e na medida em que família/escola passam a compartilhar da educação da criança pequena, o papel da criança na sociedade adquiriu uma nova conjuntura à medida que esta foi sendo compreendida como sujeito social e cultural (KRAMER, 2000).

Em síntese, pode-se dizer que o surgimento do sentimento de infância ou do conceito de criança, tal como vemos hoje - de alguém em uma fase específica da vida - teve sua origem no século XVII, e foi sendo aperfeiçoada nos séculos seguintes graças aos estudos de vários pensadores que entenderam a criança de forma diferenciada, conferindo-lhes respeito a sua condição natural de sujeito em desenvolvimento.

A representação da criança, aos poucos, se transforma, assim como as relações familiares. A mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade passou corroborou com o surgimento de mudanças no pensamento interior da família e nas relações estabelecidas entre pais e filhos. Essas mudanças também foram sendo absorvidas pela sociedade que aos poucos compreendeu que a criança não era “um adulto em miniatura”, mas sim um indivíduo que vivia uma fase totalmente distinta da adultice.

As reflexões acima, nos levam a compreender que o educador precisa conhecer a criança com quem convive e para quem leciona, entendê-la como um ser indefeso que apresenta sutilezas e peculiaridade em seu processo de formação social, um ser infantil que independente de raça, cor, credo, condição social, deve ser respeitada, amada e protegida de qualquer crueldade. Um ser que na escola não pode ficar imobilizado numa carteira e exposta a conteúdos enfadonhos ou desestimulantes.

A criança precisa ser considerada pelos seus educadores como sendo: “Um ser criativo que sente a necessidade de viver, de se aventurar, de experimentar diferentes situações de aprendizagem.” (FREIRE et al., 2019, p.14). Ou seja, os educadores precisam entender a criança de zero aos cinco anos como um ser que tem peculiaridades distintas dos adultos, das outras crianças maiores, ela precisa aprender em situações que sejam estimulantes do seu interesse, precisa brincar com os colegas, com os conteúdos para assim construir seus conhecimentos.

Educar a criança de zero a cinco anos é uma tarefa que exige do educador bom domínio da didática, mas exige acima de tudo um olhar diferenciado para as necessidades de aprendizagem que a criança apresenta nas creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2009).

2.2 UM NOVO PENSAMENTO SOBRE A CRIANÇA: Pedagogos da infância e suas concepções acerca da criança

Para adquirir melhor entendimento das transformações sociais relacionadas à educação das crianças, segundo pontua Nicolau (2007, p.25) é preciso ressaltar as contribuições dos educadores que com seus estudos demonstraram a importância de se entender a criança como ser em constante processo de desenvolvimento, como um indivíduo que apresenta singularidades bastante diferentes do sujeito adulto.

De maneira peculiar, cada pensador com seus estudos buscou ressaltar traços importantes da personalidade Infantil, que ajudaram na transformação do pensamento

predominante acerca da criança como sendo um adulto em miniatura. Esses estudos fizeram com que a criança fosse reconhecida como um indivíduo envolto em características distintas e específicas dessa fase da vida, que deveriam, principalmente, serem atendidas na escola.

No século XVII, surgiu uma das personalidades mais influente no campo da educação, que até os dias atuais é considerado como sendo “o maior educador e pedagogo de todos os tempos, Jan Amos Komeský - em português conhecido como Comênio ou Comênio.” (VALLE, 2010, p.17).

Este pensador checo foi o primeiro filósofo que considerou os sentimentos da infância. Em sua obra “Didática Magna” combateu os métodos educacionais utilizados na sua época, e ainda defendeu a criação de um método universal que permitisse ensinar “tudo a todos”. Para ele, todas as pessoas e em especial, as crianças deveriam ter reconhecido seu direito de conhecer e aprender sobre o mundo em que vive. Em 1628, publicou o livro “A Escola da Infância”, obra onde divulgou seus ideais de educação para as crianças menores de seis anos e de diferentes classes sociais. Propôs que a educação dessas crianças fosse realizada em um nível de ensino que fosse como o “colo da mãe” (*mother,s lap*).

Para este, a infância era o período essencial da formação humana, por isso, defendia o princípio de que o professor dessa faixa de ensino deveria ter formação adequada para utilizar sua metodologia de ensino que denominava a “arte de ensinar”. Nesta metodologia, os planos de ensino eram elaborados em consonância com as idades das crianças e, contemplava o manuseio de materiais concretos em atividades diferenciadas, auxiliando assim os alunos para no futuro realizarem aprendizagens abstratas (GADOTTI 2004, citado por VALLE, 2010, p.20).

Outra sumidade que exerceu grande influência na educação da criança pequena foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778) pensador e filósofo suíço, considerado na modernidade um visionário, visto que seus estudos evidenciaram aspectos do desenvolvimento humano que só foram estudados e comprovados nos séculos seguintes. Em sua obra Emilio, um poema pedagógico, Rousseau descreveu passo a passo à trajetória de Emilio do nascimento a fase adulta, fazendo emergir a ideia de que as crianças tinham especificidades próprias que deviam ser respeitadas, e também afirmava que era preciso oferecer a criança uma educação que contemplasse suas individualidades e as peculiaridades da infância, alertava ainda que as crianças para alcançar um bom desenvolvimento na aprendizagem, precisavam contar com professores devidamente capacitados (ELIAS, 2000).

Até hoje suas ideias influenciam fortemente a educação da modernidade, pois seus estudos centralizaram a questão da infância na educação, evidenciando que existia a necessidade da criança deixar de ser considerada como indivíduo adulto e ser reconhecida como

sujeito que vive num mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la. Ao ressaltar esse aspecto da infância, Rousseau direcionou a discussão escolar para o reconhecimento da necessidade de se enxergar esta fase como um período distinto em que as crianças apresentam características próprias que precisavam ser estudadas, entendidas e respeitadas (CARTAXO, 2013).

As propostas de Rousseau, diferentes das praticadas pelas sociedades da época, nas quais o uso da memória e a rígida disciplina eram concebidos como educação sugeria que o trabalho com as crianças contemplasse alguns elementos como: brinquedos, realização de esportes, instrumentos da agricultura, uso de instrumentos de variados ofícios (GADOTTI apud VALLE, 2010, p. 21).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), filósofo e também suíço, admirador dos trabalhos de Rousseau, em seus estudos passou a endossar a proposta de educação postulada por Rousseau. Para Pestalozzi a função principal do ensino era levar o educando a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Ele defendia que a criança se desenvolve de dentro para fora - ideia contrária à concepção de que a função do ensino era preenchê-la de informações (ELIAS, 2000).

Para esse pensador um dos cuidados principais do professor era respeitar os estágios de desenvolvimento que a criança atravessa, dando mais atenção a sua evolução, às suas aptidões e necessidades, em conformidade com cada idade. O sistema pedagógico proposto por Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova ao ressaltar a importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança e não para suprir os interesses da sociedade (CARTAXO, 2013).

Impede frisar que seu projeto educativo tinha a “intuição” como fundamento básico para se atingir o conhecimento. Em sua concepção, a educação devia tornar-se a arte de conduzir as crianças a transpor seus conhecimentos superficiais para conhecimentos básicos e essenciais da vida em sociedade, mas nesse processo, o educador precisava respeitar a natureza infantil (ELIAS, 2000).

As concepções criadas por Pestalozzi serviram de base para a teoria fundamentada pelo pensador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), considerado por muitos estudiosos como “o pai da pré-escola”. Froebel defendia a ideia de que as crianças tinham singularidades próprias, inerentes da infância, considerava-as como sendo plantinhas em desenvolvimento, e o professor, exerceria o papel do jardineiro que as faria desabrochar, defendia ainda que:

A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e seus membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos. (VALLE, 2010, p.24).

Num entendimento simplificado, Pestalozzi já defendia o pressuposto de que a criança precisa ser educada de maneira integral. Devendo desde a mais tenra idade ser estimulada a pensar, questionar, testar suas hipóteses, para assim, ir gradativamente, conforme ocorresse seu desenvolvimento humano, adquirindo sua autonomia intelectual e pessoal. Pestalozzi com seus estudos fez despontar a compreensão de que a criança, diferente do adulto entende o mundo de maneira diferenciada e estimulando o seu interesse seu nível de aprendizagem seria bem mais amplo. Para isso criou materiais com os quais realizava brincadeiras com o objetivo de potencializar o envolvimento pessoal da criança no processo ensino-aprendizagem (ELIAS, 2000).

No campo da Educação Infantil, a primeira mulher que destacada foi a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que em seus estudos dedicou atenção especial a questão da “aprendizagem de crianças consideradas na época como retardadas mentais”, hoje referenciadas como crianças com necessidades educativas especiais (ELIAS, 2000, p.25). Montessori via o desenvolvimento da aprendizagem como uma conquista pessoal da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dados as condições básicas e os meios para atingir maiores graus de desenvolvimento humano (CARTAXO, 2013).

Pensando na melhor maneira de atender as crianças com deficiência, Montessori elaborou um método de ensino baseado em três princípios: individualidade, atividade e liberdade do aluno, tendo sempre o cuidado para que em cada fase do estágio de desenvolvimento, o aprendiz recebesse um atendimento especializado, que fosse de encontro à progressão do seu processo de aprendizagem e despertasse também a motivação e seu interesse (ELIAS, 2000). É nítido que todo o trabalho desenvolvido por Montessori tinha como ênfase proporcionar a satisfação das necessidades da criança e não satisfazer os interesses da sociedade.

Uma das metas desse método era o desenvolvimento do sujeito como um todo trabalhando o aprimoramento de suas capacidades para que esta se tornasse cada vez mais autossuficiente, demonstrando dessa forma que cada indivíduo tem enorme capacidade e motivação para o autodesenvolvimento. (ELIAS, 2000, p.29).

Consoante o exposto, pode-se dizer que todo o trabalho educativo colocado em prática por Montessori sempre teve como foco o respeito às necessidades que a criança apresenta no processo ensino-aprendizagem, a fé em suas capacidades individuais de aprender e o respeito aos seus limites durante o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Em sala de aula, as crianças eram incentivadas a desenvolver seus próprios processos de aprendizagem, “cabendo ao professor à tarefa de acompanhar o progresso de cada aluno, observando o modo particular que cada um percorria até conquistar a aprendizagem.” (VALLE, 2010, p.45).

Os aspectos trabalhados por Montessori abriram margem a um novo entendimento acerca das crianças com deficiência mental e as marginalizadas socialmente, Montessori demonstrou que diferente do que a sociedade acreditava, estes indivíduos eram dotados de uma grande capacidade de aprender a aprender, o que lhes faltava e de certo modo ainda falta, é uma prática pedagógica que fosse capaz de corresponder às suas necessidades e professores realmente comprometidos com seu sucesso escolar (ELIAS, 2000).

É nesta dimensão que a Educação Infantil tem ganhando espaço e assumindo papel importante nas últimas décadas, pois quando a criança quer esta seja considerada “normal” ou com alguma necessidade especial, recebe cuidados educacionais e atenção adequada o seu desenvolvimento cognitivo se expande, surgem novas aprendizagens, que incidem diretamente na otimização dos processos cognitivo, afetivo, social e emocional que constituem a base do desenvolvimento global.

Os estudos produzidos pelos pensadores aqui abordados foram essências para as mudanças que subsequentemente, emergiram nessa área que hoje é reconhecida como de fundamental importância para a progressão da aprendizagem nas demais modalidades da Educação Básica. A LDBEN nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconizam que a Educação Infantil é à base de toda a aprendizagem humana, por isso a prática docente deve ser sempre de qualidade e com equidade.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Na década de 1980, chegou ao Brasil à divulgação dos estudos realizados por Piaget e Vygotsky, proporcionando novas informações sobre a criança e seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Esses estudos foram muito importantes para renovar o pensamento pedagógico brasileiro em torno da educação da criança de zero aos cinco anos e

influenciaram as concepções e diretrizes estabelecidas para a Educação Infantil pelos Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (CARTAXO, 2013).

Em termos de prática educativa, o psicólogo e cientista psicolinguístico Jean Piaget (1896-1980), é um dos nomes mais influente no campo da educação no contexto internacional e nacional. Seus estudos trouxeram à tona noções mais exatas cientificamente sobre os processos que as crianças atravessam na aquisição do conhecimento escolar. Ele não elaborou uma teoria específica para a educação, mas sua teoria elucidou questões que provocavam grandes controvérsias e indagações nos educadores face os déficits que os alunos apresentavam na aprendizagem, mas que não eram identificados cientificamente como comuns no processo de desenvolvimento da criança, os educadores por não terem ainda a noção de “como” a criança aprendia, responsabilizavam-nas pelo insucesso escolar (MARTI SALA; ONRUBIA GOÑI, 2000).

Piaget em seus estudos passou a defender e comprovar empiricamente que o conhecimento é construído gradativamente o pelo sujeito a partir da sua interação com o objeto do conhecimento (DAVIS; OLIVEIRA, 2000). Ou seja, mostrou que a criança não devia ser considerada uma tabula rasa, nem tampouco ser exposta a absorver os conteúdos trabalhados na escola sem exercer nenhuma influência nesse processo.

A Psicologia Genética elaborada por Piaget fez emergir a compreensão de que a criança precisava ser entendida como a principal protagonista da aprendizagem e não como expectadora ou repetidora das ações produzidas por outros. Em síntese, possibilitou a compreensão que “O sujeito conhece na medida em que modifica a realidade através de suas ações.” (MARTI SALA; ONRUBIA GOÑI, 2000, p.250).

Seus estudos passaram a defender que o conhecimento é gerado através da interação entre a criança e o meio, a partir de estruturas previamente existentes no cérebro. Para dar consistência a sua tese, Piaget elaborou conceitos que explicam “como” e “quando” a inteligência se desenvolve, conceitos que hoje fazem parte do cotidiano dos conhecimentos didático-pedagógico dos educadores e quando não fazem devem ser absorvidos para que aconteça nas creches e escolas melhores experiências de construção da aprendizagem. “A falta desse conhecimento por parte dos educadores prejudica seriamente o trabalho educativo.” (MARTI SALA; ONRUBIA GOÑI, 2000, p.252).

Piaget comprovou empiricamente que o conhecimento ocorre por fases que vão do desequilíbrio a novos equilíbrios realizados sobre o objeto do conhecimento. Esquemas de

ações que se concretizam por meio dos processos de assimilação e acomodação do conhecimento no sujeito que aprende (CARTAXO, 2013).

Buscando apresentar melhor caracterização destes processos recorreremos as contribuições de Davis e Oliveira (2000) onde entende-se que assimilação é o processo que consiste no sujeito utilizar seu conhecimento prévio na compreensão de algo novo, basicamente, é o processo cognitivo pelo qual a criança incorpora um novo conhecimento as estruturas cognitivas já existentes em torno de um conteúdo e sobre qualquer conhecimento que já possui ou novo. Já a acomodação corresponde, a forma como acontece essa adaptação simultânea o que faz com que a criança de maneira autônoma domine novas aprendizagens.

Ampliando o exposto acima, Lefrançois (2008, p.21) classifica o processo de equilíbrio como sendo:

A tendência em manter um equilíbrio entre assimilação (resposta que utiliza na aprendizagem prévia) e acomodação (mudança de comportamento em resposta ao ambiente). É necessário proporcionar às crianças, atividades com nível ótimo de dificuldade – nem tão difíceis a ponto de elas se sentirem exageradamente desafiadas, nem tão fáceis a ponto de não requererem nenhuma acomodação.

“O desenvolvimento intelectual resulta então da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, que propicia o aparecimento de novas estruturas mentais.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.166). Em suma esse é o processo pelo qual a criança elabora a sua inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento de mundo.

Grosso modo, a teoria de desenvolvimento proposta por Piaget formulou as seguintes concepções e que hoje influenciam escolas e educadores do mundo todo:

- A aquisição do conhecimento é um processo desenvolvimentista gradual que se torna possível pela interação da criança com o ambiente.
- A sofisticação da representação do mundo pelas crianças é uma função do seu estágio de desenvolvimento. Esse estágio é definido pelas estruturas de pensamento que elas possuem na ocasião.
- Maturação, experiência ativa, equilíbrio e interação social são as forças que moldam a aprendizagem. (PIAGET, 1961 citado por LEFRANÇOIS, 2008, p.261).

A partir da contribuição proposta por Piaget ao campo da educação, os educadores puderam compreender que o desenvolvimento cognitivo não é um processo linear como muitos suponham. Ele é um processo dinâmico e depende da maneira como a criança pensa e age com e sobre o mundo a sua volta. Todavia, para que isso ocorra, a criança precisa participar de situações de ensino-aprendizagem que lhe permita indagar, questionar testar seus conhecimentos prévios para transformá-los em conhecimentos mais complexos, porém como o

desenvolvimento ocorre em períodos distintos, faz-se necessário que todas as atividades planejadas estejam em total consonância com o nível de desenvolvimento da aprendizagem apresentado por cada criança (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Nessa perspectiva, entende-se que o/a educador/a só consegue realizar um ensino produtivo se conhecer bem as peculiaridades de cada período do desenvolvimento cognitivo, dominando tais conhecimentos é possível saber com maior precisão os conhecimentos que a criança já domina e aqueles que precisa dominar para que seu processo de aprendizagem apresente resultados mais satisfatórios.

O trabalho de Piaget sugere várias abordagens e princípios educacionais muito específicos. Por exemplo, parte diretamente da teoria de que nos estágios iniciais, a interação com os objetos concretos é essencial para ampliar o conhecimento e desenvolver as compreensões e capacidades subjacentes ao pensamento. Consequentemente, oferecer oportunidades para as atividades tanto mentais quanto físicas é uma implicação educacional básica da teoria de Piaget (LEFRANÇOIS, 2008, p.283).

Além dos aspectos já citados, Piaget também ressaltou que o educador não deve comparar a maneira como cada criança raciocina, deve respeitar seus limites e criar diferentes experiências de construção da aprendizagem para que assim a criança vá gradativamente dominando novos níveis de aprendizagem, construindo seu conhecimento, indo do nível menos complexo para o mais complexo, e para isso o educador como bem pontua Gadotti (2003, p.24) deve entender que: “O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem”.

Além de dominar o “como ensinar” o professor também precisa saber identificar “quando” e “como” a aprendizagem ocorre, precisa dedicar atenção especial as fases de desenvolvimento que a criança atravessa, para conseguir atender as peculiaridades e distintas necessidades que cada criança apresenta no processo de aquisição do conhecimento escolar.

2.4 A CONCEPÇÃO DE VYGOSTKY SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL

Outra referência na área de estudo e compreensão do desenvolvimento humano foi o também psicólogo Levy Semenovitch Vygotsky (1886-1934), cujos estudos formularam a compreensão de que a interação humana exerce forte influência no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Isso fez com que a sua teoria ficasse conhecida como sociointeracionista e desde a sua divulgação, seus estudos a cada dia são mais requisitados em todos os espaços pedagógicos (DAVIS; OLIVEIRA, 2000).

Vygotsky dedicou-se a compreender o quanto a interação humana é importante no desenvolvimento integral da criança fazendo emergir novas concepções sobre os processos que a criança atravessa da infância até a fase adulta para construir o conhecimento de mundo e o conhecimento escolar.

Dialogando com o pensamento acima, Bock, Furtado e Teixeira (2001, p.142) nos ajudam a compreender que:

É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são intersíquicos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças — intrapsíquicos. O desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem, inicialmente, um significado partilhado.

Os estudos realizados por Vygotsky privilegiaram a interação humana como aporte de todo o processo de desenvolvimento. Ele afirma que a interação social funciona como um mecanismo de integração das funções psíquicas complexas. Isto é, favorece a construção interna de todas as ações externas que a criança realiza quando interage com o outro tendo como ponto de interlocução a linguagem (DAVIS; OLIVEIRA, 2000).

Moreira (2000) apropriando-se das contribuições de Driscoll (1995) afirma que:

Segundo Vygotsky, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo) têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Contudo, não se trata apenas de considerar o meio social como uma variável importante do desenvolvimento cognitivo. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais, não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar-se, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais. (MOREIRA, 2000, p.100).

Diferente de Piaget, que centrou seus estudos na interação do sujeito com o objeto do conhecimento, Vygotsky concentrou sua atenção na interação social (criança versus criança, criança versus adulto) como um elemento fundamental do processo de desenvolvimento humano. Dialogicamente ele forneceu para o campo pedagógico a compreensão de que a criança não pode ser exposta apenas ao objeto do conhecimento, ela necessita partilhar suas experiências com outras crianças, com o adulto, para sentir-se motivada a descobrir novas respostas para o conhecimento que desconhece, mas que precisa dominar no processo escolar.

Como bem destaca Lefrançois (2008, p.266):

Ao contrário de Piaget, Vygotsky enfatiza como a cultura e a interação social estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana. Assim, enquanto a teoria de Piaget dá às forças que estão *dentro* da criança (a tendência à equilíbrio, por exemplo) um papel fundamental, o sistema de Vygotsky enfatiza as forças que estão *fora* da criança – em outras palavras, as forças da cultura.

Nessa via de reflexão, diferente da visão estabelecida por Piaget, o psicólogo Vygotsky sintetizou o papel que a interação humana, melhor dizendo, o ambiente social, histórico e cultural desempenha no processo de desenvolvimento da criança. Na sua concepção, a maturação biológica é um fator secundário na apropriação das formas mais complexas do desenvolvimento humano que mantém forte dependência com a interação que o indivíduo precisa estabelecer com a cultura. Em sua obra “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1994, p.26), defende que a “mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir.”.

Ao mesmo tempo, ele também alerta que o conhecimento prévio que o ser humano já traz inato consigo desde seu nascimento para tornar-se uma aprendizagem significativa necessita, melhor dizendo, depende da interação do ser humano com o meio físico e social (VYGOTSKY, 1994). Direcionado tal afirmação para o espaço escolar, sabe-se que quando a criança realiza qualquer atividade sozinha, quase sempre não demonstra motivação nem prazer nessa ação, por outro lado, quando faz essa mesma atividade em grupo, percebe-se que a criança apresenta maior motivação, interesse e prazer no desempenho da atividade proposta.

O desenvolvimento infantil pleno depende de práticas educativas que favoreça a aquisição de conhecimentos e estimule atitudes que permita à criança desenvolver posturas críticas, participativas e dialógicas de valorização das suas experiências individuais e coletivas (OLIVEIRA, 2009).

A interação social ajuda a criança a internalizar as experiências advindas da cultura repassadas por meio do convívio com o outro, nesse processo as ações realizadas exteriormente são absorvidas interiormente e assim a criança tanto aprende quanto organiza suas funções psíquicas (DAVIS; OLIVEIRA, 2000).

Para estabelecer uma melhor relação entre o “como” e “quando” o sujeito aprende, Vygotsky estabeleceu um conceito que se tornou o ponto chave de todas as suas descobertas: A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual divide-se em dois subconceitos: Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal e que se complementam no processo de construção do conhecimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal representa a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança (aquilo que consegue fazer com autonomia) e o nível de desenvolvimento proximal (aquilo que necessita da ajuda de outra criança ou um adulto para realizar).

Conforme esclarece Moreira (2000, p.116):

A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. É uma medida do potencial de aprendizagem; representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre; é dinâmica, está constantemente mudando. A interação social que provoca a aprendizagem deve ocorrer dentro da zona de desenvolvimento próxima.

Para ampliar a compreensão do que representa a zona de desenvolvimento proximal, recorreremos mais uma vez as contribuições de Vygotsky (1994, p.58) onde o leitor aduz que:

A zona de desenvolvimento proximal provê a psicólogos e educadores um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Impede destacar que a divulgação destes princípios no espaço pedagógico brasileiro foi fundamental para ampliar a visão dos educadores sobre a multicausalidade que o processo de aquisição dos saberes pelas crianças representa no ambiente escolar, cujas características ainda não eram respeitadas pelas creches, pré-escolas e escolas, que atuando sobre o pragmatismo da Pedagogia Tradicional, considerava tal processo como linear quando o mesmo é na verdade totalmente dependente de uma ação educativa interdisciplinar e principalmente, interativa. Os estudos de Vygotsky deixam claro que é impossível considerar o desenvolvimento como um processo previsível, universal, linear ou gradual. “A criança é dinâmica e por isso precisa vivenciar diferentes experiências de construção da aprendizagem.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.143).

A tarefa do professor e dos pais, explicou Vygotsky, é cuidar para que as crianças participem de atividades relativas a essa zona – atividades que, por definição, não se apresentem tão fáceis a ponto de as crianças conseguirem realizá-las corretamente

sem esforço, nem tão difíceis que, mesmo com ajuda, não consigam realizá-las (LEFRANÇOIS, 2008, p.269).

A reflexão de Lefrançois (2008) nos leva a entender que todo ato educativo deve respeitar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. As atividades devem ser planejadas com coerência, atentando-se para o que a criança já consegue fazer de maneira autônoma e o que fará com a ajuda do professor, de um colega de classe e também dos pais e responsáveis.

A teoria de Piaget (como a de Vygotsky) também sugere que as escolas deveriam se esforçar para oferecer aos estudantes tarefas e desafios de dificuldade ótima. O material oferecido aos alunos não pode ser tão difícil a ponto de não poder ser compreendido (assimilado) nem tão fácil que não resulte em aprendizagem nova (sem acomodação). Daí que é muito importante os professores saberem algo sobre o desenvolvimento infantil e sobre como as crianças aprendem e pensam. Os professores precisam entender tanto as limitações quanto o potencial do pensamento infantil (LEFRANÇOIS, 2008, p.263).

Conforme o discutido, tanto Piaget quanto Vygotsky enfatizam o quanto é importante o/a educador/a ser um/a profissional dotado/a da competência pedagógica de saber acompanhar o ritmo de aprendizagem que a criança apresenta. Essa ação é fundamental para que todas as tarefas sejam sempre elaboradas com base em conhecimentos que a criança já assimilou e os que ainda precisa assimilar. “Há consenso quando se afirmar que nossa profissão deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do saber escolar.” (GADOTTI, 2003, p.13).

Hoje, o/a educador/a não é mais considerado o/a “detentor/a do saber”, ele/a é o/a mediador/a entre a criança e o conhecimento, sua principal função é fazer aflorar em todos os alunos o gosto pelo ensino e assumir maior compromisso social com a construção de uma práxis educativa que respeita as singularidades que o indivíduo apresenta (DAVIS; OLIVEIRA, 2000).

Há consenso entre estudiosos e pesquisadores, como Vygotsky (Rússia) e Bruner (Estados Unidos), sobre a importância das interações com o outro mais experiente no desenvolvimento da criança. A criança aprende e se desenvolve nas e pelas relações interpessoais, ou seja, a partir das interações com o outro. As interações, por meio das brincadeiras e dos jogos, possibilitam momentos lúdicos significativos, tornam viva a cultura, ativam a imaginação, ajudam a superar desafios, fortalecem vínculos afetivos e promovem aprendizagens e desenvolvimento integral. (FREIRE et al., 2019, p.50).

Ademais, na contemporaneidade já está enraizado no pensamento pedagógico o entendimento de que em toda a fase de desenvolvimento humano, a criança atravessa períodos

distintos e para conseguir atingir autonomia intelectual, cada fase desse processo deve ser vivida, uma vez que as experiências exploradas nessas fases ou períodos fornecem a base para o desenvolvimento integral de todos os seus aspectos biopsicossociais (MOREIRA, 2000).

2.5 OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN N° 9.394/96

Em nosso país, a partir da década de 1980, a outorgação da Constituição Federal de 1988, identificada como Carta Cidadã formulou a noção do Brasil como sendo um país democrático, fortemente comprometido com o bem-estar integral dos cidadãos. Para o campo da Educação, a CF (1988) garantiu a todos o direito de acesso à escolarização ao preconizar:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...];

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC n° 14/1996, EC n° 53/2006 e EC n° 59/2009)

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...];

IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2010, p.59).

Por conseguinte, na década de 1990, o Brasil mostrou outro avanço importante no que diz respeito à escolarização da criança de zero a cinco anos quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/96 reconheceu a Educação Infantil como sendo a primeira modalidade de toda a Educação Básica. “Esse importante conquista nacional reitera um dos postulados da Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, no ano de 1990.” (SEBASTIANI, 2008, p.17). “A criança então entrou para as políticas públicas de educação como uma prioridade na Agenda Governamental.” (OLIVEIRA, 2009, p.12).

Outro objetivo contemplado pela Lei 9394/96, foi que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) passaram a fazer parte da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecer ligada às Secretarias de Assistência Social. (CARTAXO, 2013).

Por essa e por tantas outras questões e pela modificação nas práticas escolares, percebe-se que surgiu uma nova concepção da Educação Infantil, que alterou a visão que imperava sobre as formas de atendimento das crianças pequenas. Se, em épocas passadas, as crianças eram

tratadas como adultos em miniatura, a LDBEN reconheceu as suas necessidades e especificidades, destacando, ainda, “a importância de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária de 0 a 5 anos.” (VALLE, 2010, p.36).

Desse momento em diante, iniciou-se um processo de reformulação do pensamento pedagógico em torno da escolarização das crianças que fazem parte da Educação Infantil.

Conforme estabeleceu a LDBEN nº 9.394/96:

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 3 (três) anos de idade;

II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2015, p.22).

Dessa forma, com as modificações trazidas pela LDBEN nº 9.394/96, teve início um processo de preocupação com a qualidade das escolas infantis, já que as mesmas tiveram sua função social ampliada em dois eixos norteadores de todo o trabalho pedagógico: cuidar e educar. No que diz respeito ao sistema público de ensino, dois anos após a outorgação da LDBEN, especificamente em 1998, o Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação de Educação Infantil lançou os Referências Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) uma coletânea composta de três volumes com uma proposta pedagógica inovadora para as pré-escolas e creches públicas tomando como base os estudos de renomados pensadores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro, entre outros (CARTAXO, 2013).

O Referencial é composto por três volumes. O primeiro volume chamado “Introdução”, propôs uma reflexão crítica em torno das creches e pré-escolas no Brasil, definindo a situação atual, trazendo novas fundamentação sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional da Educação Infantil. Essas concepções foram muito importantes, pois definem os objetivos gerais da Educação Infantil em nosso país (RCNEI, v.1, 2000).

O volume dois, intitulado “Formação pessoal e social”, apresenta eixos da ação docente que visam favorecer os processos de construção da identidade e autonomia das crianças (RCNEI, v.2, 2000).

O volume três, chamado de “Conhecimento de mundo”, contempla seis eixos de trabalho educativo com crianças: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (RCNEI, v.2, 2000).

Desde então, as práticas pedagógicas brasileiras destinadas às crianças de zero a cinco anos foram sendo revestidas de novos pressupostos de ensino e de aprendizagem mais adequados as crianças da Educação Infantil.

No RCNEI (Brasil, 2000, v.2, p.23) encontra-se a seguinte orientação:

As novas funções para a educação infantil necessitam estar associada a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que considera as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes forneça elementos relacionados às diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Conforme esse pressuposto percebe-se que houve uma valorização da Educação Infantil à medida que passou a exigir uma ação pedagógica que contemple o cuidar, o educar e o brincar, tendo como principal objetivo favorecer o desenvolvimento global da criança, uma preocupação que antes não era levada em consideração pelas instituições educativas, pois estas mantinham um caráter assistencialista (NICOLAU, 2007).

Ainda segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, v.2, 2000, p.25-27), “contemplar o cuidar na Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da ação educativa, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”.

A partir dessa nova configuração, a Educação Infantil tem passado por um processo contínuo de mudanças didático-pedagógicas cujo objetivo principal é orientar as instituições de ensino da criança de 0 aos 5 anos para que “se tornem de fato capazes de desenvolver junto a tais indivíduos um ensino que contemple as diferentes peculiaridades da infância, para que assim o processo de desenvolvimento biopsicossocial dê-se de forma plena.” (OLIVEIRA, 2009).

2.6 AS NOVAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Contrariando a lógica em que muitas instituições brasileiras de ensino infantil permaneciam atuando, desconsiderando as características da infância, em dezembro de 2009 o Conselho Nacional de Educação (CNE), implementou a Resolução de nº 2 que no ano de 2010 foi transformada nas Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil (DCNEIs) um

documento que proporcionou uma visão renovada das práticas educativas destinadas as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil a criança passou então a ser considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Complementando a visão da criança como protagonista principal do processo de construção do conhecimento escolar, em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação sancionou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento inovador que trouxe à tona um conjunto de orientações que visam melhorar a qualidade da aprendizagem escolar:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.6).

Tratando-se especificamente da Educação Infantil, a BNCC reconhece a sua importância ao destacar: “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional.” (BRASIL, 2017, p.33). Ou seja, reafirma a relevância social dessa modalidade da Educação Básica para ampliar o potencial de desenvolvimento humano da criança e busca também assegurar a compreensão da criança como principal protagonista do processo ensino-aprendizagem, pensamento que antes não era contemplado ou levado em consideração (SALLES; FARIA, 2012).

Com a homologação da BNCC, as práticas de ensino passaram a ser planejadas privilegiando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se. Esses seis direitos de aprendizagem devem ser trabalhados através dos campos de experiências: O Eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Traços, sons, cores e formas, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que devem ser entendidos pelos educadores como novas intenções pedagógicas à medida que visam assegurar que toda criança da Educação Infantil aprenda experimentando situações que lhes permita desempenhar um papel ativo e não mais atuando como meras expectadoras (FREIRE et al., 2019).

Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar. Dessa forma, os Campos estão organizados visando apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional. E ao mesmo tempo, formulam uma visão renovada do ensino que precisa ser oferecido às crianças num contexto interdisciplinar e não mais em disciplinas distintas como ocorria em outras décadas. (TREVISAN, 2020, p.10).

Para melhor entendimento das novas funções educativas, explicita-se a seguir o que cada campo de experiência visa desenvolver na criança de 0 a 5 anos:

O eu, o outro e o nós:- É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. A escola deve criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos: Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Traços, sons, cores e formas: Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca

Escuta, fala, pensamento e imaginação: A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Na nova visão de educação infantil, a criança se apropria da escrita não de maneira mecânica como acontecia, mas sim interagindo verbalmente, expondo suas dúvidas, seus conhecimentos, formulam novas hipóteses sobre a leitura e escrita que serão aprofundadas nas séries do ensino fundamental.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.).

Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem;

como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (FREIRE et al., 2019, p.35-36).

Como mostra a citação acima, a Educação Infantil brasileira da atualidade é desafiada a ultrapassar a função que cumpriu em outras décadas por ações mais intencionais de formação global da criança, promovendo vivências em que o brincar é o elemento norteador do trabalho docente e na prática docente é o que fará a criança alcançar maior nível de desenvolvimento da aprendizagem no campo cognitivo, afetivo, social e emocional, interagindo com seus semelhantes, professores e com o objeto de conhecimento de maneira interdisciplinar.

Importante também destacar que o papel executado pelos professores hoje “é mais dinâmico e criativo, o profissional que atua junto às crianças da educação infantil deve ser um estimulador da sua criatividade e interesse pela aprendizagem.” (SALLES; FARIA, 2012, p.25).

2.7 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM INFANTIL

Atualmente, muitas escolas reconhecem que o lúdico é uma ferramenta que pode ajudar tanto as crianças a alcançar um melhor nível de aprendizagem, bem como pode facilitar o trabalho dos educadores na missão de educar. “A interação que as brincadeiras e jogos promovem são ferramentas que estimulam o interesse da criança.” (RAU, 2013, p.14)

Sobre a dinamicidade do lúdico Almeida (2001, p.48) salienta:

O lúdico proporciona à criança um desenvolvimento mais espontâneo e criativo, e é um dos aliados na educação, pois favorece a formação da personalidade, do cognitivo, do afetivo, do social, gerando benefícios didáticos, em que os conteúdos são transformados em atividades mais interessantes e envolventes, o que ajuda o aluno a elaborar, de maneira dinâmica, o conhecimento.

Desse modo pode-se compreender que o jogo e a brincadeira são experiências que proporcionam prazer, e esse prazer também pode ser transportado para a escola para que assim, a aprendizagem também se desenvolva como um processo estimulante e criativo. Nesse entendimento, a escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

Corroborando com o pensamento acima, Oliveira (2009, p.60) acrescenta:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio efetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir da criança o desenvolvimento de formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto sociointeracionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação. Desta forma, brincar é intrínseco ao aprender, não é perda de tempo, mas sim transformação da cultura escolar em espaço mais produtivo do saber.

Assim, a ludicidade torna-se uma ferramenta facilitadora da aquisição do conhecimento e, principalmente do trabalho do educador. Sabe-se que a escola pública enfrenta muitas dificuldades, mas nosso compromisso é com o aluno, com seu sucesso escolar, por isso, devemos nos esforçar para criar uma nova cultura educativa que ultrapasse o repasse estanque dos conteúdos que ocorre quando o/a professor/a centra sua ação na Pedagogia Tradicional, incluindo a ludicidade no cotidiano das creches, pré-escolas e escolas, temos a oportunidade de revestir o trabalho educativo de uma práxis educativa mais dinâmica, capaz de tornar todos os conceitos, conteúdos, mais atrativos para as crianças.

O lúdico favorece a renovação dos fundamentos do ensinar e do aprender, mostra ao educador que existem outras maneiras mais eficazes de repassar os conhecimentos e bem mais interessantes para os alunos. “Além de contribuir e influenciar na sua formação integral, a atividade lúdica possibilita o crescimento sadio, integra-se ao espírito de uma prática democrática enquanto investe numa produção séria do conhecimento.”. (ALMEIDA, 2001, p.16).

Na compreensão de Santos (1999, p.11) “educar é ir além da transmissão de informações ou de colocar à disposição do educando apenas um caminho, limitando a escolha ao seu próprio conhecimento”. Em síntese, educar como bem destacar Freire et al., (2019, p.45) deve ser compreendido como “Missão indispensável da família, da sociedade é o papel da escola, dos seus educadores é ajudar as crianças a construir de maneira integral sua formação social.”.

Sobre o caráter pedagógico da ludicidade, Kishimoto (2006, p.37) afirma:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Entretanto, apesar da riqueza que jogos e brincadeiras representam para o desenvolvimento global do educando, cabe ressaltar que muitos pais por desconhecerem o quanto o lúdico é importante para a criança consideram o brincar como ócio, e alguns educadores acham que a escola não é lugar de brincar. Na verdade, estes sujeitos desconhecem o quanto a ludicidade ajuda a criança no processo de assimilação da aprendizagem, pois a cada atividade lúdica ocorre uma evolução interna que incide diretamente no desenvolvimento da aprendizagem significativa (RAU, 2013).

Endossando o pensamento acima, Almeida (2001) pontua que a educação lúdica não é uma invenção da modernidade, pelo contrário, sempre esteve presente em todas as culturas, em todas as épocas e em muitos povos, e isso colaborou para que hoje muitos teóricos defendam a sua presença na escola como uma forma de transformação das práticas educativas.

Os educadores da infância precisam compreender que a educação só pode tornar-se um ato de qualidade se por trás de todas as ações educativas estiver presente à compreensão de todas as necessidades que os educandos apresentam, pois como sujeitos em processo de desenvolvimento, os alunos devem ser estimulados para o ato de aprender e na escola infantil: “devem vivenciar experiências lúdicas de construção do conhecimento escolar”. (FREIRE et al., 2019, p.43).

Por isso, a escola precisa ser um espaço em que as crianças adquiram os conhecimentos acumulados historicamente e ao mesmo tempo possam: “Participar de momentos de alegria, de diversão, de interação e não apenas ater-se ao repasse dos conteúdos.” (RAU, 2013, p.42).

Recorrendo-se novamente a Almeida (2001, p.41) aduz-se que:

A Educação Lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre e crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Tomando como referência o exposto acima, a Educação Lúdica quando utilizada na sala de aula torna-se uma maneira de valorizar os diferentes aspectos do desenvolvimento físico, intelectual e social por meio dos jogos, brinquedos, brincadeiras e outros materiais que podem colaborar para que a aprendizagem ocorra de forma mais descontraída, porém efetiva e dinâmica.

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos educadores vivências, lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento, da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (SANTOS, 1999, p.14).

Além disso, dos aspectos acima ressaltados, jogos e brincadeiras também favorecem o desenvolvimento da linguagem, do senso de responsabilidade, a autonomia, enfim quando é bem planejada, isto é, com objetivos a serem alcançados, as atividades lúdicas contribuem eficazmente com a melhoria da qualidade de qualquer prática educativa (RAU, 2013). Por meio desse recurso de ensino, os educadores transformam a educação e podem transformar a escola num espaço social atrativo e interessante, adequado aos interesses e necessidades de seus alunos.

2.8 A LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DE ALGUNS TEÓRICOS

Numa abordagem didático-pedagógica e filosófica, o primeiro educador que contemplou a ludicidade como recurso de ensino foi Fröebel que conceituou o lúdico como um elemento essencial do mundo infantil.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem nesse estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz para o mundo. [...] A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para promoção do seu bem e dos outros. [...] Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (Fröebel, 1912, citado por KISHIMOTO, 2006, p.68).

Nessa perspectiva, ao interagir nas atividades lúdicas, as crianças internalizam os conhecimentos, e nesse processo, a aprendizagem acontece naturalmente. À medida que participa de situações prazerosas o sujeito tende a se envolver com maior entusiasmo nas situações propostas. Isso tanto pode facilitar o desenvolvimento das crianças como auxiliar a prática do educador que tem a partir do lúdico a possibilidade de construir um novo referencial metodológico (ALMEIDA, 2001).

Vygotsky em seu livro “A formação social da mente” (1994), salienta que o lúdico influencia significativamente no desenvolvimento da criança. Uma vez que por meio de jogos e brincadeiras a criança aprende a agir, a atuar sobre o objeto do conhecimento. Esse processo colabora diretamente com o desenvolvimento da autoconfiança, que no processo ensino-aprendizagem facilita a apreensão dos conhecimentos uma vez que os conteúdos podem ser

repassados de forma dinâmica e interativa, estimulando o interesse e a participação direta da criança no processo de construção dos conhecimentos.

O autor pontua ainda:

No brinquedo, espontaneamente a criança usa sua capacidade de separar significado de objeto sem saber o que está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo a criança atinge uma definição funcional de conceitos de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKY, 1994, p.61).

Brincar, portanto, nas ideias e estudos de Vygotsky, é uma ação que auxilia a criança a amadurecer. Segundo o autor, a brincadeira é definida pela situação imaginária da criança e, por isso, altera-se de acordo com a sua idade. Como nem sempre os pequenos conseguem satisfazer todos os seus desejos no mundo real, utilizam a brincadeira como um mundo ilusório, como por exemplo, numa brincadeira simbólica em que a criança exerce o papel de mãe na brincadeira, esse aprendizado favorece a construção da noção de regras sociais, de entendimento da função que cada indivíduo exerce na sociedade.

Quando interage com outros sujeitos durante a brincadeira, a criança passa a compreender a dinâmica da vida em coletividade, descobre a importância do outro e vai formula novas maneiras de integração social que são muito importantes, tais como: aceitação das diferenças, divergências de pensamento e de ação entre os sujeitos, a importância das regras que deixam de ser vistas como imposição, valorização da cultura e da individualidade, etc. Nesse entendimento, “a brincadeira é a própria vida inserida no contexto escolar.” (ALMEIDA, 2001, p.70). O brinquedo e as brincadeiras se tornam recursos estimuladores da criatividade e do interesse da criança.

Complementando o pensamento, Abramowicz e Wasjkop (1995, citados em KISHIMOTO, 2006, p.56) nos remetem a compreensão que:

Brincar fornece a criança à possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. A brincadeira é um espaço educativo, fundamental da infância.

Outro renomado pensador que se interessou em estudar a potencialidade das atividades lúdicas foi Piaget. Em sua obra “Psicologia e pedagogia”, o teórico teceu sérias críticas às escolas tradicionais, cujas práticas pedagógicas destituem o significado funcional que as atividades lúdicas trazem imbuídas em si. Além disso, as escolas tradicionais apresentam séria

ruptura entre as necessidades que a criança apresenta e os conteúdos trabalhados, especialmente quando repassam conhecimentos que não produzem grande significação na formação integral das crianças.

Na ótica de Piaget (1980, p.158):

As escolas comprometidas com o desenvolvimento das crianças, não podem deixar de proporcionar um material adequado, a fim de que, jogando, as crianças possam assimilar novos conhecimentos e comportamentos, que, sem tais oportunidades, não seriam incorporados pela inteligência infantil.

Na concepção educativa proposta por Piaget a criança é considerada a principal protagonista do processo de desenvolvimento intelectual, mas para que esse desenvolvimento ocorra de maneira satisfatória é preciso criar nas creches, pré-escolas e escolas, situações diversificadas de ensino e de aprendizagem.

Em Almeida (2001, p. 25) encontramos a seguinte informação da visão de Piaget relacionada à ludicidade:

Para Piaget, os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação, que deve ser realizada pela infância, consiste numa síntese progressiva de assimilação com acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos da criança se transformam pouco a pouco em construções adaptadas, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes elementares de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho. Conclui: “Os métodos de educação das crianças exigem 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”.

Marcelino (2000, p.34) reforça a posição que vem sendo defendida neste estudo quando afirma:

Algumas escolas precisam reconhecer que através do lúdico a criança tem oportunidade de crescer e se adaptar ao mundo que rodeia, aprendendo a lidar com a realidade; precisam aproveitar o lúdico como instrumento facilitador da aprendizagem ao invés de afastar o lúdico da vivência da criança em sala de aula.

As mudanças mais necessárias à educação dependem exclusivamente do compromisso social do educador. A escola é apenas um prédio, quem faz a educação somos nós, então, estamos em nossas mãos o desafio de lutar por novas reformulações pedagógicas e estas, precisam ser iniciadas nas salas de aula, em todas as modalidades da Educação Básica, pois a experiência de viver momentos de interação, de criatividade, de participação em jogos e

brincadeiras é uma necessidade de todos os sujeitos sociais e de todas as faixas etárias. E estas precisam ser respeitadas e transformadas em realidade.

Como bem aponta Maranhão (2007, p.24) “[...] precisamos entender a forma de pensamento da criança para podermos proporcionar a ela os momentos lúdicos necessários, as brincadeiras que as ajudarão a crescer e nos auxiliarão a compreendê-las melhor.”. Pode-se entender, a partir dessa citação, que no contexto escolar, os educadores além de compreender como as crianças estão em nível de aprendizagem e de desenvolvimento geral dos aspectos cognitivos, afetivos sociais e emocionais, precisam também criar situações diversificadas de aprendizagem que as encantem, as estimulem no processo de aprender a aprender (RAU, 2013).

Rizzi e Haydt (1994, p.13-14) nos apresentam quatro motivos que nos ajudam a entender porque devemos utilizar os jogos no ambiente escolar. São eles: impulso natural, prazer e esforço espontâneo, mobilização de esquemas mentais e integração das dimensões da personalidade.

Para melhor entendimento, os próprios autores nos explicam que:

1. O jogo corresponde a um impulso natural da criança, e nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.
2. A atitude do jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. O jogo é prazer, pois sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, mas ao mesmo tempo em que vai canalizando as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo. Portanto, o jogo é uma atividade excitante, mas é, também, esforço voluntário. Estes dois elementos coexistem em situação de jogo: o prazer conduzindo ao esforço espontâneo e o esforço intensificando o prazer. Daí ser o jogo uma atividade liberadora da espontaneidade, pois impele à ação.
3. A situação de jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.
4. O quarto motivo é decorrente dos anteriores, pois o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional apela para a esfera afetiva. (RIZZI; HAYDT, 1994, p. 62).

Os motivos apontados pelas autoras nos levam a entender o quanto os recursos lúdicos podem ser eficazes para a educação, se os educadores se conscientizarem de que jogos e brincadeiras são estratégias que unificam os objetivos educacionais ao prazer. Que jogos e brincadeiras têm o potencial de despertar a criatividade humana, de mobilizar as funções metacognitivas, de ampliar a interação social dentre muitas outras coisas.

Dialogando com essa afirmação, Brougère (2001, p.99) acrescenta que “Brincando a criança desenvolve aspectos como: a coordenação motora, o raciocínio, a expressão oral, dentre outros aspectos”. Em qualquer fase da educação, o aluno precisa receber tratamento didático-

pedagógico que o estimule a aprender, situações que lhes desperte o interesse e o motive a querer aprender cada vez mais.

Apesar de não termos escolas públicas bem instrumentadas com todos os recursos necessários a transformação da educação, não devemos jamais desanimar. Existem várias maneiras de transformar materiais que vão para o lixo em excelentes recursos didáticos, o que falta na maioria das vezes é disposição dos professores para mudar a postura de trabalho, contudo, se tivermos a capacidade de mudar, será mais proveitosa a aprendizagem das crianças e o trabalho dos docentes, pois à medida que as crianças forem melhorando o nível de conhecimento, nosso trabalho será menos árduo e desgastante, isto é, será bem mais prazeroso.

Haydt (2011, p.130), completa essa ideia, salientando: “A ludicidade pode ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula.”.

A autora pontua ainda: “Ao recorrer ao uso de jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilar novas experiências e informações.” (HAYDT, 2011, p.131).

O que falta, portanto, é o educador fazer uma tessitura entre conteúdos escolares e recursos lúdicos. “Quando houver a junção do lúdico à prática docente, a educação será transformada, a escola se tornará um espaço de prazer para a criança, de encantamento, de criatividade.” (FREIRE et al., 2019, p.58).

O aluno, ao frequentar uma instituição de ensino em que o lúdico é valorizado e está presente nas aulas, sente mais prazer e facilidade em aprender coisas novas, pois a ludicidade torna as aulas mais envolventes, alegres e desafiadoras, além de promover uma maior participação dos alunos em todo o trabalho educativo.

2.8.1 TIPOS DE JOGOS E A INFLUÊNCIA QUE EXERCEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A ludicidade, como tem sido discutida neste estudo, oferece muitas possibilidades para o educador otimizar a sua atuação com as crianças que compõem o universo da Educação Infantil, uma modalidade da Educação Básica em que o educar e o brincar tornaram-se o pilar do processo de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Voltando-se aos estudos de Piaget (1980, p.149) o leitor encontra a seguinte orientação:

Os Jogos de exercícios são os primeiros tipos de atividades lúdicas que surgem na criança. A sua origem está no período sensório-motor (0 a 02 anos), estágio pré-verbal e se manifesta, primeiramente, sob a forma de jogos funcionais, dependendo, para sua realização, apenas de esquemas motores assimilados. Esse tipo de jogo caracteriza-se pela repetição de gestos, movimentos e sons, apenas com finalidade exploratória ou pelo prazer do efeito causado.

Nessa fase da infância, a criança brinca com tudo o que está a sua volta, com os objetos que os adultos lhes dão para distraí-la. É a fase em que ela começa a apropriar-se do mundo a sua volta e é essa apropriação que vai facilitar futuramente seu desempenho nos estudos e estimular seu desenvolvimento global (RAU, 2013).

Em seguida surge a nova fase lúdica em que predominam os jogos simbólicos. Essa fase ocorre no período compreendido entre os dois e os seis anos e sua origem relaciona-se com os jogos de exercícios. “O que o diferencia do primeiro tipo de jogo é a ficção, o faz de conta. Ele é, ao mesmo tempo, imitação e assimilação lúdica” (PIAGET, 1980, p.128). O educador de posse desse conhecimento deve buscar propiciar a criança da Educação Infantil e até mesmo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a chance de participar de situações diversificadas de aprendizagem, principalmente, com o uso de recursos lúdicos, que como bem vindo sendo ressaltado na discussão, são suportes do desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais e também garante o direito da criança brincar (RAU, 2013).

O terceiro tipo de jogos que a criança utiliza de acordo com Piaget (1980) são os jogos de regras, cuja fase vai dos sete aos 12 anos em diante. Este tipo de jogo diferencia-se dos anteriores por predominar durante toda a vida do indivíduo. Na compreensão de Piaget (1980, p.182-183), “o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Ele substitui o jogo de exercício e o jogo simbólico a partir da constituição das relações sociais.”.

De acordo com Piaget (1980), ao brincar, a criança utiliza suas estruturas cognitivas e coloca em prática ações que estimulam diretamente a aquisição de novos conhecimentos. Essa aquisição resulta da situação imaginária que os jogos proporcionam, já na concepção de Vygotsky (1991), é a situação imaginária que impulsiona a criança a encontrar respostas para aquilo que vivencia. A brincadeira a estimula a encontrar respostas para essa situação e com isso suas estruturas mentais são estimuladas, assim, de maneira natural ela absorve um conhecimento que antes não possuía sem que haja a imposição do mesmo e com a ludicidade, os conteúdos se tornam mais significativos (MARCELINO, 2000).

Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2006, p.36).

Outro renomado pensador cujas ideias elaboradas em torno da ludicidade se fazem presentes tanto no campo da Educação foi o médico pediatra e psicanalista Donald Woods Winnicott, que deixou para os educadores grandes contribuições teóricas em sua obra “O brincar & a realidade”, advertindo que:

A brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer. (WINNICOTT, 1999, p.78).

Nesta perspectiva, educar ludicamente tem um significado pedagógico profundo à medida que as atividades lúdicas proporcionam uma valiosa contribuição para o desenvolvimento pleno da criança, facilitando a construção de seu conhecimento no processo educativo. Como afirma Maranhão (2007, p.25) “mesmo as brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo para o cérebro das crianças.”.

Endossando o pensamento acima, Almeida (2003) pontua que a educação lúdica não é uma invenção da modernidade, pelo contrário, sempre esteve presente em todas as culturas, em todas as épocas e em muitos povos, e isso colaborou para que hoje muitos teóricos defendam a sua presença na escola como uma forma de transformação das práticas educativas.

2.9 O EDUCADOR DA INFÂNCIA: Tecendo reflexões sobre o seu papel de Estimulador do Desenvolvimento Global da Criança

Nessa parte do estudo, nossa pretensão foi tecer importantes reflexões em torno do papel que o educador desempenha na formação global das crianças, uma vez que como bem destaca Ramos e Faria (2011, p. 55) o papel do educador é:

Incrementar a expectativa de sucesso nas tarefas propostas, reduzir as dificuldades que levam ao fracasso escolar, ativar os conhecimentos prévios dos alunos, dosando informações e tornando a avaliação um momento de aprendizagem. Para que o aluno aprenda o professor deve ensinar num ambiente cooperativo e motivador, organizando os materiais de ensino e aprendizagem. A atividade intelectual do aluno não deve ser meramente reprodutiva, essencialmente passiva, uma automatização de conhecimentos. É necessário liberar os recursos cognitivos dos estudantes para tarefas mais complexas, criativas e lúdicas, pois o humor e a alegria também devem estar presentes na relação pedagógica.

Com base na visão renovada de educação infantil estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular, a competência pedagógica do professor nas diferentes especificidades do conhecimento por ele trabalhadas requer a compreensão de que:

O professor precisa pôr a criança em situação de pensar, para aprender reflexivamente, deve criar condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e trabalhos intelectuais visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento, ajudar aos alunos a escolherem um caminho da vida, a terem convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (LIBÂNEO, 2000, p.71).

Logo subentende-se que cabe aos educadores infantis a tarefa de elaborar um ambiente educativo que estimule a criatividade, a investigação, a construção e reconstrução de saberes, envolvendo a criança do bom desenvolvimento biopsicossocial em todos seus aspectos e respeitando a identidade cultural e a pluralidade de significados que cada criança apresenta nas instituições de ensino. A criança é um sujeito social que requer tanto da parte dos educadores quanto da família e da sociedade como um todo, cuidados especiais, pois até chegar à fase do Ensino Fundamental de Nove Anos, precisa estar inserida num universo educativo que lhe propicia o seu desenvolvimento global de forma harmoniosa (NICOLAU, 2007).

Quanto ao papel que o educador deve desempenhar na modernidade, existe um debate constante no universo acadêmico cujo consenso principal é que é independente do contexto escolar, da condição social do aluno e de muitas outras questões que atravessam o trabalho pedagógico, como bem pontua Alonso (2003, p.16):

O professor necessita de muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo. A par disso, o professor terá de se colocar em uma posição de pesquisador (deixando de lado a sua participação como ator do processo), que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas.

Ao mudar a concepção que detém sobre a práxis educativa, o docente redimensiona seu campo pedagógico de ação. A partir dessa mudança, o educador deve buscar conciliar às necessidades de aprendizagem do aluno às exigências sociais e ao mesmo tempo acaba adquirindo um melhor preparo teórico e metodológico, que influencia diretamente a construção

de procedimentos pedagógicos mais eficazes ao trabalho que precisa desenvolver com todas as áreas do saber escolar.

Não é recente aliar a qualidade da educação aos seus profissionais. Entende-se que um ensino de qualidade sempre esteve ligado à formação profissional, daí a constante preocupação com a formação docente. É normal ouvir afirmações como “os alunos não são mais os mesmos”; tal constatação exige a compreensão de que se os alunos não são mais os mesmos com certeza não poderiam ser, pois já não se pode mais ministrar aulas como se fazia em outros tempos (RANKEL; STAHLSCHMIDT, 2009, p.71).

Não basta apenas saber “o que ensinar” é preciso também renovar o “como ensinar”, que hoje não pode mais ocorrer pela via da decoreba, da memorização, pois como bem sabemos, os resultados dessa fragmentação linear e pragmática da ação docente tem sido produzir sujeitos que sabem ler, mas não entendem o que leem, isto é, não conseguem captar a essência de um texto, fazem uma leitura superficial sem nenhuma correlação com os aspectos implícitos que há em qualquer texto. Muitas crianças que chegam aos anos iniciais do ensino fundamental e até mesmo nos anos finais apresentam muitos déficits de aprendizagem por terem sido educados apenas na perspectiva do paradigma tradicional (CARTAXO, 2013).

Enquanto na Pedagogia Tradicional o foco era a transmissão do conhecimento, na Pedagogia Moderna, o foco passou a ser, o aluno, melhor dizendo, a otimização do seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, tudo o que é pensado, planejado e fomentado nas Políticas Públicas de Educação visam aprimorar o desenvolvimento de habilidades e competências nas crianças. Assim, um dos maiores desafios que o educador tem a enfrentar é mobilizar a criança para o aprender a aprender, é estimular o seu interesse pessoal, por isso, todo o trabalho docente deve ser planejado contemplando sempre situações diversificadas de ensino. Situações que não sejam maçantes nem monótonas e para isso, a ludicidade traz importantes contribuições à educação (OLIVEIRA, 2009).

Grosso modo, a prática docente não pode ser mais homogênea. Cada criança tem características bem distintas, ritmos de aprendizagem diferenciados, sem citar os que podem apresentar limitações relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Essas peculiaridades não eram levadas em consideração há algumas décadas atrás, mas hoje fazem parte do nosso cotidiano, por isso não podem passar despercebidas, nem serem ignoradas, se o educador deseja de fato contribuir com o desenvolvimento global das crianças de zero aos cinco anos deve então revestir sua atuação docente com novas intenções pedagógicas, e ter claro a noção de que: “O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade.” (GADOTTI, 2003, p.25).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 2000) já no seu primeiro volume forjou uma nova compreensão acerca do brincar e da missão do educador ao pontuar:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. [...] Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 2000, V.1, p. 29).

De modo geral, não podemos ignorar que temos uma prática pedagógica inovadora que é exigida na contemporaneidade, e para isso, o educador precisa levar em consideração que a criança deve ser reconhecida como protagonista principal do processo de construção do conhecimento; deve ter clara a noção de que a aprendizagem pressupõe a interação da criança com o objeto de conhecimento e também com o outro e, finalmente, que a prática pedagógica deve ser orientada por uma metodologia que considere a necessidade de reflexão efetiva sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sobre os recursos que facilitam o sucesso das crianças e que contribuem eficazmente com seu desenvolvimento integral. “Um educador com excelentes intenções pedagógicas fará uso de recursos que gerem nas crianças a aprendizagem significativa.” (FREIRE et al., 2019, p.110).

Sobre a especificidade do trabalho pedagógico que creches e pré-escolas precisam desenvolver, Oliveira (2009, p.219) faz a seguinte ressalva:

As instituições de educação infantil se configuram como um local onde a convivência com outras crianças e adultos, diferentes dos familiares, exige a ampliação do desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal num grau de complexidade maior que aquelas requeridas num ambiente familiar.

O educador precisa então compreender que é através das mediações e interações lúdicas propostas nas instituições educativas que a criança amplia seu leque de conhecimentos, constrói e reconstrói hipóteses acerca do mundo, da sociedade e vai gradativamente adquirindo novas potencialidades humanas a partir do momento que participa de situações que sejam estimulantes do desenvolvimento de seus aspectos cognitivos, afetivo, sociais e emocionais. Contudo, cabe ressaltar que isso só sai do plano da utopia e torna-se realidade se a frente de todo o trabalho educativo existir um profissional devidamente habilitado e comprometido com o desenvolvimento global da criança de zero a cinco anos (FREIRE et al., 2019).

Como bem ressalta Haydt (2011, p.45):

O educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender. Ao interagir com cada aluno em particular e ao se relacionar com a classe como um todo, o professor não apenas transmite conhecimentos, em forma de informações, conceitos e ideias (aspecto cognitivo), mas também facilita a veiculação de ideais, valores e princípios de vida (elementos da esfera afetiva), contribuindo para a formação da personalidade do educando.

“O educador, como sujeito direcionador da práxis pedagógica escolar, deverá, no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva. (LUCKESI, 1994, p. 119).

A prática pedagógica que impera na atualidade, enfatiza que o educador tem como principal atribuição levar o aluno a participar ativamente de seu aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo, à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, levando sempre em consideração suas peculiaridades, necessidades de aprendizagem e o repasse de conteúdos que sejam de fato capazes de promover o desenvolvimento da aprendizagem significativa (FREIRE et al., 2019).

Como bem alertava Paulo Freire, todos os educadores devem reconhecer que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1997, p.22). Entende-se, assim, que ensinar e aprender são processos intrinsecamente articulados, pois um ensino efetivo é percebido pela aprendizagem que produz; e a aprendizagem, por sua vez é facilitada pela ação do ensino.

Hoje o aluno é o “centro” do ensino, e dessa forma, tudo deve concorrer para ampliar o seu nível de desenvolvimento da aprendizagem. “Muitas mudanças aconteceram em relação à maneira de como o conhecimento é trabalhado pedagogicamente e ao papel atribuído aos professores, em razão das transformações da sociedade, dos novos contextos sociais” (HAYDT, 2001, p.21).

Na vereda destes questionamentos, Freire (1997, p.96) pontua que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

É com esse pensar pedagógico renovado que devemos desempenhar nossa função de mediador da formação global da criança, atuando na escola ou na creche devemos colocar a criança, isto é, suas necessidades de aprendizagem como o ponto central de todo o planejamento

de ensino, sempre priorizando o uso de recursos lúdicos para assim atender as diretrizes propostas na BNCC e criar um ambiente educativo agradável para a criança.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA

Tendo esta pesquisa o objetivo de refletir como as atividades lúdicas podem facilitar o processo de desenvolvimento da aprendizagem com as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco), para que seja possível encontrar respostas que justificam o uso dos recursos lúdicos, a primeira atitude adotada foi procurar dentre as muitas metodologias de pesquisa a que mais corresponderia aos interesses das pesquisadoras, isto é, a metodologia que possibilitaria identificar as vantagens que os recursos lúdicos produzem no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social da criança. A intenção foi encontrar meios de transformar a práxis educativa fundamentada em princípios tradicionais, numa práxis pedagógica revolucionária, interdisciplinar, mais dinâmica e significativa.

Para tanto, como bem adverte Cervo e Bervian (2002) o processo de construção de qualquer trabalho científico, principalmente, no campo das ciências sociais necessita da escolha minuciosa de um método de pesquisa que melhor se adéque aos objetivos que se pretende alcançar.

De acordo com Gil (2010), o método pode ser compreendido como o curso percorrido para se chegar a um fim, e o método científico entendido como sendo: “O conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2010, p.26). Por meio das estratégias que compõem a pesquisa científica, pode-se conhecer com maior precisão os fenômenos que fazem parte do universo educativo, ampliar a visão de mundo e adquirir criticidade científica que é indispensável aos professores.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Na concepção de Minayo (2009, p.5) pesquisa “é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Assim, compreende-se que a pesquisa é o principal meio de tornar os profissionais da educação sujeitos críticos, reflexivos e criativos.

Endossando o pensamento acima, Fonseca (2012, p. 21) afirma:

A pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas. Assim, ela

parte de uma dúvida ou de um problema, buscando uma resposta ou solução, com o uso do método científico. Pesquisa também é uma forma de obtenção de conhecimentos e descobertas acerca de um determinado assunto ou fato. Existem vários tipos de pesquisa:

Para entender como a ludicidade pode contribuir com o processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, escolheu-se realizar uma pesquisa exploratória, a qual na concepção de Gil (2010, p. 43):

Têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias, tendo em vista, à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental. [...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fato.

Como subsídio à pesquisa exploratória, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que conforme aponta Gil (2010):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2010, p. 65):.

Dessa forma, ao realizar uma pesquisa, o futuro graduando obtém a capacidade de compreender que todo o fenômeno tem uma explicação científica, não ocorre ao acaso, e tem causa e consequências bem objetivas. No caso do uso da ludicidade, acredita-se que a mesma pode favorecer o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais significativo e sem a mesma, corre-se o risco de que todo o ensino não seja eficaz, pois por não ter sido atrativo, diversificado, o aluno pode não apresentar o interesse pelos conteúdos repassados desejado pelo educador.

3.2 Fontes de Coleta de Dados

O desenvolvimento da coleta de dados ocorreu por meio da análise, estudo e revisão sistemática da literatura específica na área, tomando-se como referências as obras de Almeida (2001), Elias (2000), Cartaxo (2013), Freire (1997), Freire et al., (2019), Gadotti (2003), Kishimoto (2006), Kramer (2000), Moreira (2000), Oliveira (2009), Rau (2013), Sales e Faria (2012), Santos (1999), Sebastiani (2009), Vygotsky (1994), Winnicotti (1999), (1994), dentre

muitos autores que defendem e explicam as propriedades das atividades lúdicas o que nos auxiliou a identificar “onde” e “como” os recursos lúdicos favorecem o desenvolvimento do processo de aprendizagem infantil.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos com a realização da pesquisa. O estudo ora em relevo, foi desenvolvido a partir do questionamento: Qual a contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Com a finalidade de responder a esta questão de pesquisa, o objetivo foi investigar como os jogos e brincadeiras têm contribuído no desenvolvimento da aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

Tomando como referência as contribuições de Almeida (2001) chegou-se a conclusão que jogos e brincadeiras são ferramentas que aprimoram a aprendizagem infantil a facilitam o desempenho da ação docente uma vez que: “Jogos, brincadeiras, brinquedos encantam tanto crianças quanto adultos.” (ALMEIDA, 2001, p.28).

Por outro lado, Vygotsky (1991) aponta como a ludicidade favorece o processo de interação social, um elemento que é essencial para construir uma sociedade mais justa e humanizada. Em que cada indivíduo reconhece a importância do outro, e isso é fundamental para desconstruir a competitividade e o individualismo, para educar a criança para conviver com o outro, partilhar conhecimentos e estabelecer interações sociais que a ajudarão a tornar-se um adulto mais feliz e menos individualista ou competitiva. Importante mencionar que Vygotsky ainda afirma que: “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas na situação de brincadeira.” (VYGOTSKY, 1991, p.114). Pressuposto importante e que confirma a importância que os recursos lúdicos desempenham na educação das crianças de 0 aos 5 anos.

Dessa forma, o jogo e a brincadeira são experiências vivenciadas com prazer e esse prazer também podem ser transportado para a escola para que assim, a aprendizagem também se desenvolva como um processo estimulante e criativo. Nesse entendimento, a escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade é estimulada e os direitos da criança respeitados. Enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto sociointeracionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação.

Desta forma, brincar é uma atividade que deve ser entendida como intrínseca do aprender, não é perda de tempo, mas sim transformação da cultura escolar em um espaço mais produtivo do saber, um ambiente agradável para a criança, especialmente, quando o educador entende quão relevante é esse recurso para a práxis docente.

Piaget (1980) destaca em seus estudos as potencialidades que os jogos ajudam a criança a desenvolver e nos levar a compreender que o brincar não deve jamais estar distanciado do universo escolar. E isso nos leva a entender que é por intermédio das atividades lúdicas que a criança tem a oportunidade de vivenciar situações da vida adulta, assimilar a cultura do meio em que vive e a ela se integrar, adaptando e modificando as condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a cooperar e conviver com seus semelhantes e ao mesmo tempo, alcançar novos níveis de desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa mesma linha de reflexão, Oliveira (2009) defende que as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) são atividades de comunicação inter e intrapessoal que o sujeito usa para ressignificar o real, enfrentar dificuldades e desenvolver a sua autonomia intelectual. No campo da Pedagogia, esse recurso possibilita trabalhar conteúdos necessários à facilitação da aquisição de conhecimentos, ativando de maneira natural o interesse e a motivação na criança.

Kishimoto (2006) nos mostra que a ludicidade ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, faz com que a função pedagógica favoreça o desenvolvimento integral da criança, torne seu interesse mais elevado e a estimula a participar mais ativamente das atividades propostas pelos educadores.

Não se pode ignorar que a educação para alcançar a qualidade tão desejada precisa de uma injeção de ânimo para banir o conformismo que impera em muitas salas de aula. O desafio é os educadores a ampliarem seu pensamento, seus pressupostos de ensino e aprendizagem, modificar sua postura profissional, visualizando nesse percurso outros caminhos, visando romper com a prática centrada apenas no tradicional, pois já é consenso e até mesmo já comprovado que a ação docente exclusivamente tradicional não produz o êxito que precisamos e desejamos alcançar.

Freire et al., (2019) apoiando-se em estudo de renomados pensadores reafirma que as crianças que frequentam as creches estão numa fase especial de desenvolvimento, fase que para ser efetiva precisa da estimulação de todos os aspectos biopsicossociais.

Assim como uma máquina precisa de energia para funcionar, o aluno necessita ser motivado para interessar-se pelas atividades escolares. A motivação pode ser alcançada com o uso de recursos lúdicos uma vez que “a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção

e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida” (RAU, 2013, p.61).

O estudo mostrou-nos ainda que na modernidade, o ensino que é capaz de produzir mudanças é o que ajuda o educando a entender a complexidade do mundo a sua volta. E nesse sentido, o lúdico oportuniza o desenvolvimento global do educando por possibilitar a realização de um trabalho interdisciplinar, unificando interação, ao prazer pelo saber e a troca de conhecimentos.

Mas para que isso possa se concretizar, o educador como mediador da aprendizagem precisa assumir um forte compromisso com a mudança, haja vista que sem o engajamento pessoal dos profissionais continuaremos a mercê de uma escola que está longe de formar cidadãos porque não capacita os alunos para exercer sua autonomia. Em qualquer fase da educação, se o ensino não for dinamizador, todo o esforço empreendido será em vão porque não conseguirá desenvolver no educando competências e habilidades que colaborem diretamente com o desenvolvimento de suas potencialidades naturais.

Em síntese, aliando a atividade lúdica à prática cotidiana, os educadores não só podem transformar sua maneira de educar como também criar novas formas de aprender. Na atualidade a ludicidade é recomendada em diferentes documentos normativos para todas as modalidades de ensino por se constituir como uma rica oportunidade de estimular o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui realizadas forneceram a compreensão de que a ludicidade entendida do ponto de vista cultural, social, pedagógico e até mesmo psicológico, possibilita ao sujeito o desenvolvimento de atitudes e valores operante na cultura em que o indivíduo se encontra inserido. Ajuda ainda no desenvolvimento da socialização através do contato e do envolvimento entre os indivíduos em cada atividade ou brincadeira, além de favorecer a aquisição da aprendizagem significativa e a construção de habilidades e competências que podem ser absorvidas em cada situação do brincar.

O reconhecimento das propriedades das atividades lúdicas, no desenvolvimento dessa pesquisa foi evidenciado no estudo bibliográfico que a partir da revisão da concepção de diferentes autores que se dedicaram a desvelar como a brincadeira pode ajudar o educando a

construir diferentes maneiras de aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

Na visão dos teóricos abordados, o lúdico além de ser importante para o desenvolvimento do educando, é uma ferramenta que auxilia o educador a construir um novo referencial metodológico de atuação que contempla de maneira integral o desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais das crianças. Assim, compreendeu-se que a ludicidade é uma forma que o educador pode usar em suas aulas para levar o educando a desenvolver-se globalmente, associando o conhecimento comum ao conhecimento cientificamente elaborado. Na compreensão de teóricos como Piaget, Vygotsky, Almeida, Kishimoto, Brougère, Oliveira, Marcelino, Maranhão, entre muitos outros abordados, o uso do lúdico na escola é necessário para motivar o educando a desenvolver o prazer pelo saber.

Entendeu-se ainda que quando proporcionamos à criança a oportunidade de brincar, estamos tornando a prática educativa mais significativa, mais dinâmica, interdisciplinar e envolvente. Quando associamos o brincar aos conteúdos de ensino-aprendizagem, a criança se sente mais motivada, visto que através de jogos e brincadeiras o educando pode testar suas hipóteses e elaborar novo conhecimento acerca de um assunto que antes podia ser de difícil compreensão, monótono ou desestimulante do interesse da criança.

Enfim, como organizador da ação docente, devemos assumir a responsabilidade de criar diferentes maneiras de transferir o saber, e é aqui que a ludicidade vai fazer toda a diferença, vai permitir que a criança consiga elaborar várias hipóteses sobre um dado conhecimento a um só tempo e por si próprio.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Gracinda.; ALONSO Myrtes (Org.). **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 2ed. São Paulo: Loyola, 2001.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2013. (Série Fundamentos da Educação).

BOCK; Ana Maria Mercês.; FURTADO Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6ed. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil de 1988**. 10ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2010.
Disponível em: <www.ministeriodajustica.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília: MEC, 2000, V.1.
Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC, 2000, V.2.
Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC, 2000, V.2.
Disponível em: <www.ministeriodaeducacao.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibipex, 2013. (Série Fundamentos da Educação).

CERVO, Amado Luz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 6ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DAVIS, Cláudia.; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção magistério 2º grau – Série formação do professor).

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

FREIRE, Yêdda de Aguiar.; et al. **Concepções e práticas na Educação Infantil**. 1ed. Fortaleza: IMEPH, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico**. 1ed. Curitiba/PR: IESDE Brasil, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1ed. São Paulo: Ática, 2011.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. (Tradução Vera Magyar e revisão técnica José Fernando B. Lomônaco) São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MARANHÃO, Diva Nereide Marques Machado. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma brincadeira**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1994.

MARTI SALA, Eduard.; ONRUBIA GOÑI, Javier. A teoria genética da aprendizagem. in: COLL SALVAROR, César et al (Orgs.). **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 3ed. São Paulo: EPU, 2000.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Educação pré-escolar: Fundamentos e didática**. 2ed. São Paulo: Ática, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na criança**. 2ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahai, 1980.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013. (Série Dimensões da educação).

RIZZI, Leonor.; HAYDT, Regina Célia. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1994.

SALLES, Fátima.; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. 1ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

VALLE, Luciana Rocha de Luca Dalla. **Fundamentos da Educação Infantil**. Curitiba: Fael, 2010.

VYGOTSKY, Levy Semenovitch. **A formação social da mente**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. 4ed. Rio de Janeiro: Imago, 1999.