

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

MARIA ROSÂNGELA DUARTE FARIAS

**IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS: um estudo de caso na Creche Municipal
Noêmia Alves de Souza (2017)**

**João Pessoa-PB
Agosto/2017**

MARIA ROSÂNGELA DUARTE FARIAS

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS: um estudo de caso na Creche Municipal Noêmia Alves de Souza (2017)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Tatiana de Medeiros Santos

**João Pessoa /PB
Agosto/2017**

F224i Farias, Maria Rosângela Duarte.

Importância do lúdico na aprendizagem de crianças: um estudo de caso na Creche Municipal Noêmia Alves de Souza / Maria Rosângela Duarte Farias. – João Pessoa: UFPB, 2017.
60f.

Orientadora: Tatiana de Medeiros Santos
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia - modalidade a distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Aprendizagem. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2(043.2)

MARIA ROSÂNGELA DUARTE FARIAS

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS: um estudo de caso na Creche Municipal Noêmia Alves de Souza (2017)

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 04 de Agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Tatiana Medeiros Santos
Assinatura do(a) Orientador(a)

Prof.ª Tatiana de Medeiros Santos

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Francineide Rodrigues Passos Rocha
Assinatura do(a) Examinador(a) 1

Prof.ª Francineide Rodrigues Passos Rocha

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Rosângela C. F. de Lima
Assinatura do(a) Examinador(a) 2

Prof.ª Rosângela Chrystina Fontes de Lima

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita sabedoria. Mostrou-me que, apesar de conhecer nossas limitações humanas, caminha comigo, dando-me força e coragem para enfrentar os obstáculos do dia a dia, e poder celebrar mais uma vitória.

A minha mãe, Maria José Duarte da Costa, mulher sábia que edificou sua casa sobre a rocha. Todo o meu afeto pelas mais doces e firmes palavras nas horas difíceis.

Aos **meus filhos Gabrieli e Genival**, que entenderam a minha ausência para realizar o meu trabalho. O meu carinho e admiração.

Aos **meus irmãos Robério e Rivanda e a minha cunhada Conceição**, pelo constante incentivo e dedicação.

Á Professora Tatiana de Medeiros, pela competência e humildade com que se dispôs para orientação deste trabalho. Minhas considerações e apreço.

A todos que fazem parte da minha história.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente teve como objetivo geral investigar como funciona a prática do lúdico e sua relação com a aprendizagem da Creche Municipal Noêmia Alves de Souza. Deste modo, o trabalho busca compreender cada vez mais esse processo que é de suma importância para tornar a sala de aula um espaço prazeroso, agradável, criativo e construtivo. A pesquisa se justifica pelo interesse de saber se a professora pesquisada está utilizando o lúdico em sala de aula, como elemento para uma melhor aprendizagem das crianças e saber quais os brinquedos e brincadeiras que estão sendo utilizados nas aulas. Para tanto, escrevi sobre o histórico e legislação da educação infantil. Sobre a importância do brincar e o porquê das crianças brincarem, deixando assim explícito o valor do trabalho lúdico para o desenvolvimento integral da criança e sua relação direta com a aprendizagem, tornando esse momento, da aula, prazerosa. A pesquisa realizada para este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC aconteceu na Creche Municipal Noêmia Alves de Souza. Trata-se de um estudo de caso, que valoriza, tanto a pesquisa quantitativa, quanto a qualitativa, por entender que buscamos a qualidade da quantidade de dados para a realização desta pesquisa, que é em parte de natureza bibliográfica, e explicativa quanto aos meios e procedimentos analíticos. A análise dos dados foi baseada em uma entrevista semiestruturada realizada com a professora da instituição. Por fim, ficou evidenciado a importância do cuidar e educar das crianças, que é direito garantido por lei e a importância do uso do lúdico em sala de aula, que deve acontecer de forma prazerosa e de acordo com o conteúdo a ser estudado em sala de aula.

Palavras-chave: Lúdico, Aprendizagem, Educação Infantil.

SUMMARY

The present objective was to investigate how the play practice works and its relation with the learning of the Municipal Daycare Noêmia Alves de Souza. In this way, the work seeks to understand more and more this process that is of paramount importance to make the classroom a pleasant, pleasant, creative and constructive space. The research is justified by the interest of knowing if the researched teacher is using the play in the classroom, as an element for a better learning of the children and to know which toys and games are being used in class. For that, I wrote about the history and legislation of early childhood education. On the importance of playing and why children play, thus making explicit the value of playful work for the integral development of the child and its direct relationship with learning, making this moment of the lesson pleasurable. The research done for this Course Completion Work - TCC took place in the Municipal Nursery Noêmia Alves de Souza. This is a case study, which values both quantitative and qualitative research, since we understand that we are looking for the quality of the data for this research, which is partly bibliographic in nature and explanatory of the means And analytical procedures. Data analysis was based on a semistructured interview with the institution's teacher. Finally, it was evidenced the importance of caring for and educating children, which is a law guaranteed by law and the importance of the use of play in the classroom, which should happen pleasantly and according to the content to be studied in the classroom. class.

Key words: Playful, Learning, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

Introdução

CAPÍTULO I

- 1. O histórico da educação infantil no mundo.....13
- 1.1 Histórico da educação infantil no Brasil. ´18
- 1.2 O que diz a legislação sobre educação infantil a partir dos anos 8023

CAPÍTULO II

- 2. O direito da criança ser educada e cuidar.....28
- 2.1 O que é lúdico? Quando surgiu e como deve acontecer nas escolas?
.....31

CAPÍTULO III

- 3. Metodologia da pesquisa e análise dos dados.39
- 3.1 Caracterizando o local da pesquisa41
- 3.2 A clientela da escola.....41
- 3.3 Caracterizando o sujeito da pesquisa.....41
- 3.4 Caracterizando a comunidade escolar41
- 3.5 Entrevista com a professora da Creche CMNAS análise dos dados ...42

CAPÍTULO IV

- 4. Considerações Finais47
- REFERÊNCIAS49
- APÊNDICES.....53
- ANEXOS.....55

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar sobre a temática a importância do lúdico na aprendizagem de crianças, surgiu a partir do momento em que eu estava cursando, no Curso de Pedagogia à distância, o componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II, pois neste mesmo período, eu pude acompanhar por meio das observações, de forma geral, momento das atividades escolares e percebi que são poucos os momentos da utilização do lúdico, na Creche Municipal Noêmia Alves de Souza na cidade de Conde, Onde observei que as crianças ficam distraídas e com conversas paralelas sem nenhuma produção em termo de aprendizagem.

Foi aí que pude compreender a importância do brincar e o porquê das crianças brincarem, deixando assim explícito o valor do trabalho lúdico para o desenvolvimento integral da criança e sua relação direta com a aprendizagem, tornando o momento de aula prazerosa.

Comênius (1997, p.170) dá ênfase a uma proposta lúdica quando afirma que “As coisas todas só atraem a juventude quando as explicações são muito claras e intercaladas com algumas amenidades ou com assuntos menos sérios, mas sempre aprazíveis” Analisando essa concepção, percebe-se que é através do lúdico que a criança se situa no seu espaço, tendo condições de se desenvolver e aprender quando está brincando.

Deste modo, essa pesquisa se justifica pelo interesse pessoal em torno das contribuições da valorização do lúdico como um suporte dentro da escola pública, para que todos os sujeitos envolvidos colaborem para a melhoria do ensino-aprendizagem de nossas crianças.

As novas concepções sobre o tema citado, baseadas na necessidade de divulgar a importância do lúdico na Educação Infantil, despertaram o interesse por um estudo mais aprofundado sobre o assunto. Por isso, no decorrer do curso e chegando ao final do mesmo, resolvi dar continuidade ao estudo da importância do lúdico na aquisição do conhecimento das crianças na creche em que realizei meu estágio. Deste modo o meu interesse sempre buscou compreender sobre a importância do brinquedo, das brincadeiras, dos esportes como elementos significativos para a aprendizagem das crianças e possibilidades que as creches e

todos os envolvidos oferecem as crianças e como a escola percebe a ludicidade como parceria da aprendizagem. Por isso, esse Trabalho de Conclusão de Curso-TCC foi desenvolvido com a finalidade de conhecer o funcionamento da prática do lúdico nas turmas da Creche Municipal Noêmia Alves de Souza, e saber quais são os brinquedos, brincadeiras e como os professores preparam para proporcionar um ambiente lúdico para as crianças e que os mesmos ajudem no processo educativo.

Sobre uma aula lúdica Fortuna (2000, p.161) reforça estes princípios quando diz: “Uma aula lúdica é um aula que se assemelha ao brincar atividade livre, criativa, imprescindível, capaz de absorver a pessoa que brinca não centrada na produtividade”.

Desta forma, minha preocupação centrou-se em torno de compreender como a comunidade escolar estava entendendo o uso do lúdico em sala de aula? Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é: Investigar como funciona a prática do lúdico na creche municipal Noêmia Alves de Souza. Os objetivos específicos foram: Verificar como a professora do pré II, trabalha o lúdico em sala de aula. Averiguar se a professora está fazendo relação de suas aulas lúdicas, como os conteúdos a ser lecionado em sala de aula. Analisar a influência do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na Creche Noêmia Alves de Souza.

Deste modo Nicolau (1994, p. 77) afirma que “Brincar não constitui perda de tempo, nem simplesmente uma forma de preencher o tempo. A criança que não tem oportunidade de brincar está como um peixe fora da água”. Nestes termos, o jogo e a brincadeira podem e devem fazer parte do cotidiano das escolas devendo fazer uma parceria com o processo educativo, pois a criança aprende brincando. As brinquedos de encaixe, bola, peças de montagem de empilhar, corda, boliche corrida do Saci, alfabeto móvel, bloco lúdico, entre outras são mais frequentes nas salas de aula da educação infantil.

Neste ponto, as possibilidades pedagógica da presença do brinquedo no cotidiano das crianças e como esse brinquedo pode ser construído por eles, com orientação da professora, para favorecer a brincadeira e sua aprendizagem, da espaço a criatividade e imaginação, a confecção do brinquedo também ajuda a desenvolver a coordenação motora, sugerindo que boa parte das coisas que nos rodeiam podem ter nova vida e favorecer ao brincar (BEZERRA, 2012, p.150).

Os brinquedos e as brincadeiras são suportes que ajudam as crianças a crescerem de modo saudável, seja no aspecto físico, social, intelectual ou emocional e são as melhores maneiras de a criança comunicar-se, sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais. As brincadeiras estimulam o aprendizado nas áreas sócio-afetiva, cognitivas e motora.

De acordo com Oliveira (2002, p.60), “As brincadeiras permitem a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente”. Sendo Assim, através das brincadeiras a criança aprende e pode, ao mesmo tempo, ampliar seus conhecimentos. Quando uma criança brinca, ela está se preparando para a vida adulta (KISHIMOTO, 2003, P. 25). As práticas pedagógicas relacionadas ao lúdico são passa a bola, cirandas, músicas, dança das cadeiras, histórias, jogos com bola entre outras.

Os autores ARIÊS (2014), KRAMER (2006), LOPES (2005), SANTANA (2011), OLIVEIRA (2007), RIZZINI (2004), KUHLMANN (2000), BARBOSA (2011), BEZERRA (2012), LDBEN (1996), RCNEI (1998), DIDONET (2003), ROJAS (2007), BORBA (2006), KISHIMOTO (2007), HUIZNGA (1951, WAJSKOP (2005), MALUF (1992) e CAMPOS (2009).). Estes autores serão os que embasarão esta pesquisa, e foi realizada uma entrevista com a professora de educação infantil no Pré II, com a finalidade de melhor compreender como se dá na prática o lúdico na aprendizagem na educação infantil.

No primeiro capítulo deste TCC, trago a tona, a discussão o histórico da educação infantil no Brasil e no mundo, abordando o conceito de criança historicamente construído. Baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) até a determinação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.9394/96, tendo neste último documento, já descrito que na etapa da educação infantil, se deve propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

No segundo capítulo é apresentado a discussão dos autores acerca do direito da criança ser educada e cuidada, compreendendo-se que o atendimento institucional à criança pequena de 0 a 5 anos em creches ou instituições

similares deve ser fundamentado em duas ações indissociáveis. Neste capítulo, também é apresentado o que é lúdico? Quando surgiu e como deve acontecer nas escolas? O surgimento do lúdico por ações vividas e sentidas, e as práticas do brincar incorporado no currículo escolar, fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa, identificando as características da pesquisa e os sujeitos dela, como também a análise dos dados, através da apresentação da entrevista e respostas do entrevistado e fazendo relação dos dados da pesquisa com os teóricos que tratam do lúdico um elemento importante no ensino-aprendizagem.

Por fim, é exposto o que foi possível compreender através da pesquisa sobre o tema.

CAPITULO I

1. O histórico da Educação Infantil no mundo

Atualmente, quando a criança começa a falar, naturalmente os adultos as ensinam falar o nome, mostra e fala a idade delas, o que era bastante diferente nos séculos XVI e XVII, pois nem mesmo os pais sabiam a idade dos seus filhos, para que os adultos não esquecessem datas eles as escreviam em móveis e em diários tanto a data de nascimento quanto a data de falecimento de alguém. (BARBOSA, 2011, P. 13).

Na arte medieval, entre os séculos XI e XII, as crianças eram apresentadas todas iguais, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços entre elas, estavam vestidas como adultos em miniatura, apresentavam até mesmo a musculatura de um homem. Elas não possuíam as características da infância. A partir dos séculos XV e XVI, as crianças apareciam junto dos adultos, desenvolvendo então o sentimento de infância. “Na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos” (ARIÈS, 2014, p. 21). A infância era uma fase sem importância, para não ficar guardada na memória, já as crianças que morriam não eram consideradas dignas de lembranças.

De acordo com Ariès:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática (ARIÈS, 2014, p. 21).

No século XVII, a criança passou a ser o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse. As crianças eram livres para se desenvolver, porém educadas para não exercerem sua liberdade. Ainda nessa época, Ariès (2014), diz que o médico Heroard escreve, em seu diário, como eram a vida das crianças, as suas brincadeiras e as etapas do desenvolvimento físico e mental que cada uma delas correspondia naquele século. As crianças tocavam instrumentos; jogavam jogos de adultos como jogos de carta e de azar apostando

dinheiro; dançavam todos os tipos de dança existentes naquele tempo; os presentes que ganhavam eram destinados tanto às crianças quanto aos seus pais, brincavam de bonecas, sendo estas, brincadeiras de meninos também. Após os sete anos de idade o traje da infância e a sua educação são entregues aos cuidados dos homens, abandonando todos os brinquedos da primeira infância. Essa idade marcava uma etapa importante, pois a criança entrava na escola ou começava a trabalhar.

Segundo Ariès:

As coisas mudam quando ele se aproxima do seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens [...]. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas [...]. Ele começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogos de azar. Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou trabalhar. (ARIÉS, 2014, p. 61 e 62)

Na Idade Média devido às péssimas condições sanitárias, as taxas de mortalidade infantil eram alarmantes, por isso as famílias não se apegavam muito as crianças, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. A perda de uma criança era vista como algo natural e logo a criança morta era substituída por outra. Também não se tinha uma ideia clara sobre o período correspondente a infância e muitos se baseavam pelo físico e pelo nascimento dos dentes, assim como afirma Ariés (1981, p.36):

[...] A primeira idade é a infância que planta os dentes e essa idade começam quando a criança nasce e dura até os sete anos e nessa idade aquilo que nasce é chamado de infante que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem tomar perfeitamente a palavra, pois ainda não se tem dentes bem ordenados e firmes (ARIÉS, 1981, p.36).

Ariés (1981, p.36 apud BARBOSA, 2011, p. 14) continua a discussão sobre a história da infância nos mostrando que, após o desmame tardio por volta dos sete anos, à criança era considerada capaz de ser dispensada da ajuda da mãe ou das amas, passando o conviver diretamente em meio aos adultos

compartilhando com estes as tarefas diárias e os jogos. A partir de então não havia distinção entre o adulto e a criança.

Grandes transformações sociais dos séculos do XV ao XVIII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância, tais quais podem citar as reformas religiosas, católicas e protestantes. A criança já não se vestia mais como um adulto, pois passaram a existir roupas específicas para estas e a preocupação com o futuro da criança foi demonstrada principalmente pela valorização da educação. A aprendizagem que antes se efetivava pela convivência com os adultos, agora passa a ser tarefa da escola. (BARBOSA, 2011, p.14)

A infância é uma invenção moderna. Ariès (1981) afirma que na Idade Média inexistia a ideia de infância. Desde o Século XVII a infância vem sendo alvo de práticas Estado moderno burguês, que criou dispositivos institucionais para educar as crianças. Sendo assim podemos falar de uma educação para a infância desde os primórdios da modernidade.

Ariès (1981, p.31 apud BARBOSA, 2011, p.14) nos informa que à época constituíram-se duas concepções de criança, que eram entre si contraditórias: a primeira, oriunda dos moralistas, ressaltava a incompletude das crianças, vistas como seres incompletos, anormais e irracionais, e, desse modo, era necessário discipliná-las, adestrá-las, enfim moralizá-las para que se forjasse o adulto do futuro. A outra concepção emergiu no interior da família, onde a criança era percebida como um ser engraçado, puro um bibelôs, que prescindia de afeto e cuidados.

Outras concepções foram sendo construída ao longo da modernidade, como a criança inocente de Rousseau, a criança naturalmente desenvolvida de Piaget, a criança como ator social concepções oriundas da antropologia e da nova sociologia da infância, dentre outras. Tais imagens ou concepções são construções culturais que coexistem, algumas tenham sido dominantes em determinados período sobrepõem-se de forma tensa Sarmiento (2007, p. 20 apud BARBOSA, 2011, p. 15).

São essas as imagens sociais cuidar/educar que informam as práticas pedagógicas e as políticas públicas para a infância, desde a sua invenção. A

descoberta da infância como uma etapa de vida singular, diferenciada da adulta é uma invenção da modernidade (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981) as noções da infância como a conhecemos hoje, surgiu com a sociedade industrial capitalista, na medida em que mudavam os papéis e a inserção social da criança em seu contexto, a percepção da infância como uma construção histórica e social.

Quando pensamos em educação da infância é imperativo que pensamos nas crianças que existe no mundo, no Brasil e, sobretudo, é fundamental que pensamos na infância como uma categoria histórica, e não com um estágio de vida. Kramer (2006, p. 63 apud BARBOSA, 2011, p. 16).

Profundas mudanças têm ocorrido nas sociedades capitalista, refletindo, sobre tudo, na estrutura e organização familiar, é importante que novas tendências de atendimento à criança pequena surjam, considerando que os modelos anteriores já não são mais suficientes para atender as peculiaridades e necessidades destas, na atual conjuntura mundial. É urgente que novas relações sejam estabelecidas entre a família e o Estado no que se refere à educação destinada à primeira infância (BARBOSA, 2011, p.18).

As concepções de educação e de criança de uma sociedade têm reflexos sobre os programas e políticas implementados, especialmente no que se refere ao papel do Estado. Alguns países Europeus adotaram um modelo de sistema integrado de cuidado e educação altamente especializado, no qual a oposição entre as práticas de cuidado e educação no contexto dos asilos, jardins de infância e escolas maternas fazem parte do passado. (BARBOSA, 2011, p. 19).

Há diversas construções a respeito das instituições dedicadas a primeira infância. Existem instituições que se configuram como lares substitutos, modelo bastante enfatizado na Grã Bretanha e nos Estados Unidos, cuja função de creche seria a de substituir os cuidados maternos, única alternativa viável para o desenvolvimento da criança. Emergindo assim, a ideia de creche/pré-escola como locus meramente assistencialista. Este modelo foi bastante destacado, aqui no Brasil, a partir das teorias da privação cultural, o foco do trabalho nestas instituições constitui-se, sobretudo, na vigilância e controle das crianças individualmente, e na preservação de hábitos e atitudes. (BARBOSA, 2011, p. 20)

O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, vai apontar que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. A história da criança contada por Ariès (1981, p.51 apud BARBOSA, 2011, p.21) destaca que “as crianças foram tratadas como adultos em miniatura: na sua maneira de vestir-se, na participação ativa em reuniões, festas e danças”. Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças: “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Dessa forma, as crianças eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social. O desenvolvimento das suas capacidades se dá a partir das relações que mantêm com os mais velhos. Portanto, percebe-se uma distância da idade adulta e da infância em perspectiva cronológica e de desenvolvimento biológico, pois a infância é retratada pelas afinidades que o adulto estabelece com a criança, ou seja, tudo era permitido, realizado e discutido na sua presença. O autor destaca, ainda, que foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. As crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos, na intenção de conseguir um espécime melhor, mais saudável, mais forte que correspondesse às expectativas dos pais e de uma sociedade que estava organizada em torno dessa perspectiva utilitária da infância. O sentimento de amor materno não existia, segundo o autor, como uma referência à afetividade (ARIÈS, 1981, p. 56, apud, BARBOSA, 2011, p.21).

Assim, as crianças sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade também era algo aceito com bastante naturalidade. Outra característica da época era entregar a criança para que outra família a educasse. O retorno para casa se dava aos sete anos, se sobrevivesse. Nesta idade, estaria

apta para ser inserida na vida da família e no trabalho. Nesse contexto, as mudanças com relação ao cuidado com a criança, só vêm ocorrer mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado. Preservar e cuidar das crianças seriam um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, no caso, as amas e parteiras, que agiriam como protetoras dos bebês, criando uma nova concepção sobre a manutenção da vida infantil, ...como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. Ariés (1981, p.61, apud, BARBOSA, 2011, p. 25).

1.1 Histórico da Educação Infantil no Brasil

A trajetória da Criança e da Educação Infantil Brasileira tem sido estigmatizada pelo descaso, desde a chegada dos portugueses ao Brasil. As primeiras embarcações que aqui chegaram traziam crianças e adolescentes marcadas pela violência que sofriam nessas viagens. Elas eram vítimas de assédio sexual, estupros, fome, trabalhos forçados e toda espécie de humilhações e castigos físicos. Além disso, segundo Lopes (2005), em caso de naufrágios não havia prioridade para salvar as crianças, e aquelas que sobreviviam corriam sérios riscos de serem escravizadas ou vendidas no caso da embarcação ser atacada por piratas.

Segundo Lopes (2005), as crianças que embarcavam para o Brasil eram divididas de acordo com sua classe social em três grupos: grumetes, órfãs do rei, e pajens. Os grumetes eram angariados nas famílias de classe baixa, realizavam os piores trabalhos e eram castigadas severamente; as órfãs do rei eram enviadas para o casamento devido à escassez de mulheres brancas no Brasil, e com frequência eram violentadas pela tripulação; e os pajens, por serem originários de famílias de melhores condições sociais, usufruíam de melhores condições de trabalho e proteção a bordo.

Com o início do processo de colonização do Brasil e a chegada dos padres jesuítas, em 1549, nasce sob a égide portuguesa o primeiro modelo educacional brasileiro. A pedagogia jesuítica é direcionada pelo Ratio Studiorum (conjunto de regras e métodos educacionais que rege as práticas pedagógicas dos jesuítas),

fundamentada no cristianismo e tem uma concepção de criança santificada que deve imitar o menino Jesus. Os jesuítas tinham como objetivo divulgar o catolicismo, convertendo os índios à fé cristã. Por isso, era preferível catequizar as crianças pequenas para que elas influenciassem seus familiares.

Na visão jesuítica, segundo Farias (2005), a instrução que os jesuítas destinavam aos curumins era muito mais aculturação do que educação. Esta era oferecida aos filhos dos colonizadores que além de aprender a ler, escrever e contar cursava Letras, Ciências e Filosofia; aqueles que desejavam seguir a carreira religiosa estudavam Teologia e os demais iam para a Universidade de Coimbra em Portugal. Enquanto que à criança indígena era oferecido algum tipo de instrução, mesmo que fosse apenas para impregná-la da cultura portuguesa, às crianças escravas nenhum tipo de educação lhes era oferecido. A estas estava destinado o trabalho a partir dos cinco a seis anos. Époça em que a criança branca iria para a escola, as negras começavam a realizar pequenos trabalhos.

Nesse primeiro modelo de educação no Brasil Colônia para com a educação das crianças pequenas, em especial as de classe social menos favorecida, que foram por ele excluídas ou simplesmente usadas em prol de seus interesses. Sua pedagogia caracterizada pela rígida disciplina agostiniana e marcada pelos castigos físicos e psicológicos desconsiderava a criança em seus aspectos afetivo, social, histórico-cultural para considerá-la apenas como ser puramente cognitivo. A criança era ignorada como um ser intelectualmente capaz de produzir conhecimentos, entretanto vista como receptora das informações transmitidas pelos jesuítas.

Todo o período colonial brasileiro foi marcado pela ausência de uma concepção de infância que assegurasse às crianças o direito de serem efetivamente crianças, vivendo em companhia de suas famílias e tendo acesso à alimentação de qualidade, moradia digna, saúde e educação sem distinção social ou racial. Ainda nesse período. Segundo Farias (2005) surge a primeira forma de assistência à criança abandonada. Era um auxílio prestado à criança enjeitada pelas câmaras municipais através da contratação das amas de leite que cuidavam delas.

Em seguida, foi fundada em 1726 a primeira Roda ou Casa dos Expostos que recebia crianças ainda bebês sem discriminação racial. (SANTANA, 2011, p. 3 - 4)

Ao contrário do que aconteceu na Europa, no Brasil até o século XIX, não existiam instituições para educação de crianças. Num país agrícola, ainda era muito forte a concepção de quem deveria cuidar e educar seus filhos eram as mães. Oliveira (2007, p. 91) afirma que “[...] no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco”. Prática que não acontecia na cidade, pois às crianças eram abandonadas por suas mães e encaminhadas para o que chamavam de “roda dos expostos” existentes em algumas cidades do Brasil, datada do século XVIII. Esta última prática da cidade, marca a história das instituições de assistência a infância, pois surgiu no período Colonial, pela Santa Casa de Misericórdia, em Salvador logo após no Rio de Janeiro, durando em alguns cantos até a República. Nesse espaço, atendia-se a bebês abandonados pelas mães solteiras que buscavam esconder o filho ilegítimo, ou de famílias que não tinham condições de criá-las. (SARAH, p.99)

Segundo Rizzini e Rizzini (2004, p. 23 apud MSRCILIO, 1997, p.52)

No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram as suas Casas de Expostos, que recebiam bebês deixados na Roda, mantendo no anonimato o autor ou a autora do abandono. Até o século XIX, outras dez Rodas dos Expostos surgiram no país, tendo o sistema persistido até meados do século XX.

O surgimento desses espaços de acolhimentos, foi importante para a sociedade, pois evitou-se que bebês fossem abandonados na rua, a espera da morte.

Com a abolição dos escravos, cresceu a migração de pessoas para a zona urbana, este movimento que gera as grandes cidades, contudo, novos problemas são gerados, pois o que aconteceu com os filhos dos escravos? Até então, não havia espaços destinados o cuidado dessas crianças e os pais não tinham condições de educá-los, e isso gerava o abandono delas. Com a proclamação da República, houve iniciativas destinadas a proteção à infância. Neste período são criadas entidades de amparo à criança, ou seja, as creches, asilos e internatos,

objetivando o combate ao alto índice de mortalidade infantil e assegurar o cuidado das crianças pobres.

É fato que o primeiro olhar estabelecido pela sociedade para as instituições de assistência a infância era carregado de preconceitos já que tais instituições eram apenas lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação. De acordo com Kuhlmann (1998) apesar de haver esse sentimento em relação às crianças pobres,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN, 1998, p. 78)

As primeiras instituições pré-escolares no Brasil ocorreram no ano de 1889, quando foi fundado a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), criada para acolher os filhos de operários. Os primeiros espaços destinados para o cuidado das crianças pequenas foram criados com uma visão de prestação de serviços, ou seja, um ato de caridade como afirma Oliveira (2007)

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos. (OLIVEIRA, 2007, p. 95)

Contudo, anteriormente a esta iniciativa para crianças, também existiam locais para crianças, a creche tinha características popular, algo bem diferente das creches implantadas na França e demais países europeus, que eram para filhos de operários. Na segunda metade do século XIX, as instituições de educação infantil começam a serem difundidas no âmbito internacional. As novas ideias educacionais advindas das teorias de Froebel ganham espaço pelo mundo e chegaram ao Brasil, os primeiros jardins de infância privados no ano de 1875 no rio de Janeiro e anos depois, em 1877 em São Paulo e assim sucessivamente,

foram fundados os jardins de infância públicos destinados para a elite social brasileira, os quais possuíam um programa pedagógico para o desenvolvimento educativo das crianças. (SARAH, p.101)

Esse caráter assistencialista na educação infantil é característico do século XX, momento registrado pela fundação das primeiras instituições pré-escolares, aqui foram fundadas primeiro as creches e posteriormente os jardins-de-infância. Contudo estas instituições assistencialistas destinadas para o atendimento educacional dos filhos da classe operária brasileira, não era considerada um direito dos trabalhadores, mas uma “dádiva” dos filantropos, reforçando a imposição hierárquica da classe dominante na educação. De acordo com Kuhlmann:

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (KUHLMANN, 1998, p. 82)

A década de 1920 foi marcada pelas reivindicações trabalhistas da classe operária de imigrantes em nosso país, eles buscavam melhoria de salário, diminuição de jornadas de trabalho, a existência de locais para cuidar de seus filhos durante o trabalho. Para amenizar as reivindicações, os donos das fábricas fundaram “vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais”. (OLIVEIRA, 2007, p.96) Contudo, essa prática limitou-se aos donos de fábricas, e não tiveram iniciativas dos nossos governantes (SARAH, p. 102 - 103)

Em meio as reivindicações, no Rio de Janeiro, em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Oliveira (2007, p. 97) nos mostra que nesse congresso foram discutidos temas “[...] como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora”. Daí surgem “[...] as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância”. Segundo Oliveira (2007, p.94) “Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um

crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo país”. (KUHLMANN Jr., 2000, p.481 apud OLIVEIRA, 2007, p.94)

Mas apesar desses avanços no cuidado das crianças, algumas pessoas acreditavam que era a obrigação da mãe educar seus filhos na primeira infância, outras defendiam a fundação de creches para as mães trabalhadoras, por isso foi chamada de “um mal necessário” para as famílias. De acordo com Kuhlmann:

[...] se a proposta de constituição das creches foi objeto de controvérsias, a afirmação da sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação. (KUHLMANN, 1998, pg. 87).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela presença médico sanitária na educação infantil. Com o avanço da industrialização e a urbanização das cidades brasileiras, os centros urbanos não dispunham de uma infraestrutura adequada que suportasse esses avanços. Essa defasagem do saneamento básico, condições de moradias, entre outros fatores, causou sérios problemas para a população, inclusive na proliferação de epidemias. Neste contexto eram necessárias iniciativas paliativas, como a fundação de creches, para amenizar o efeito nocivo dessa urbanização. (SARAH, p. 102).

Nos primeiros cinquenta anos do século XX, temos um exemplo, bem próximo a Paraíba, que foi marcado pela história de três mulheres que foram responsáveis pela educação, pelo ensino e saberes nas cidades do Rio Grande do Norte, ensinando crianças, adolescentes e aos adultos ler, escrever, somar, dividir, subtrair, votar e a inculcar no espírito dos seus alunos a necessidade dos estudos na busca de uma profissão, vocação e de transformações em suas vidas pessoais, nas escolas públicas municipais e estaduais, denominada pelo poder legal nacional da época de Escola Isolada de Lages, Escola Isolada de Caiçara, Escola Isolada de Pedra Preta e Escola Isolada de Nova Olinda; situada na zona urbana da cidade de Lages e nos distritos de Pedra Preta, Caiçara e Pico Preto. As escolas Isoladas, no Brasil, foram herdadas do oitocentos, onde eram multi seriadas concomitantemente convivendo com a educação familiar e doméstica, as

primeiras foram mantidas como presenças incômodas com a chegada dos grupos escolares. (CUNHA, p. 123).

Podemos dizer que nas escolas isoladas houve um combate contra o analfabetismo e que era um combate cívico, responsável e portador da promessa de um mundo melhor para quem sabia ler, mesmo com a chegada dos grupos escolares as escolas isoladas permaneceram até a década de 70, desaparecendo com a aposentadoria de seus professores dirigentes ou sendo agasalhadas aos grupos escolares. Com a chegada da “República do Café com Leite”, aonde milhões de brasileiros assistem bestializados à quartelada que dá o último golpe de morte ao Império, inaugura o sistema republicano presidencialista, este novo projeto de governo e de Estado emprega a todo custo um apagamento de todo projeto pedagógico do Império e com ares de modernidade implementa os Grupos Escolares, que, no entanto, não conseguem retirar o Brasil do analfabetismo e do mundo. (CUNHA, p. 126).

Historicamente, no Brasil os grupos escolares foram criados no Estado de São Paulo. Em 1893 através de uma proposta de uma reunião de escolas isoladas segundo a proximidade entre elas, esses grupos escolares foram pioneiras e responsáveis por um novo paradigma de sistematização do ensino no início da República, onde reunia características de escola graduada, um paradigma do final do século XIX possibilitando a popularização da educação.

A ideia de implementação dos Grupos Escolares difundiu para o restante do Brasil, fazendo parte de uma política de presidentes e governadores de Estado, sendo o modelo paulista implantado no Rio de Janeiro em 1897, no Pará em 1899, no Paraná em 1903, em Minas Gerais em 1906, no Rio Grande do Norte e no Espírito Santo em 1908, na Paraíba em 1916 e no Piauí em 1920. O distanciamento das categorias trabalho e infância decrescem rapidamente durante o século XX, até mesmo dos deveres domésticos houve um afastamento, porém o modelo moderno de infância, segundo Stearns(2006), poderia ser modificado para aqueles jovens com mais de 15 anos que não fossem bem colocados nos testes acadêmicos devido a combinação trabalho e escola, o que seria, dessa forma, o renascimento de velhas definições de infância apoiadas no trabalho. Essa tendência decaiu bastante em qualquer lugar do mundo industrializado, a frequência ao ensino pós-secundário se disseminou, não só

para a infância como também para a adolescência, e a atitude dos pais em estimular o rendimento escolar se tornou um aspecto vital. Apesar da expectativa no sucesso escolar dos filhos envolveram todas as famílias dessas sociedades, a classe trabalhadora, essas famílias “pouco faziam para ajudá-los e com frequência mostravam pouco interesse nos resultados e atividades escolares. O fato é que as diferenças de classe eram cruciais na equação escola-criança”. STTEARNS (2006, p. 154).

Ainda de acordo com Stearns(2006), segue outros fatores que também contribuíram para a consolidação desse modelo moderno de infância na sociedade: a redução da taxa de natalidade devido à influência das mães no mercado de trabalho, os altos custos de manutenção do consumo das crianças agora também consumidoras passivas e a ampliação das necessidades de consumo. Tais fatores ampliaram a atenção dos pais sobre as crianças individualmente. Dessa maneira, as famílias diminuíram o número de filhos com a consequência, conforme afirma Stearns (2006, p. 156), de que “muitos pais davam demasiada atenção aos filhos, enchendo-os de presentes e dedicando-se a cuidadosas conciliações a fim de promover seu sucesso escolar”, transformando, dessa forma, as crianças em símbolo de devoção familiar. A infância na contemporaneidade ainda vivencia esse modelo moderno de infância e, de forma recorrente e agora mais de que nunca, a mídia, o rádio, a televisão e atualmente a internet reforçam a visão de criança consumidora bombardeando-as com imagens e propagandas e expondo-as à violência e a sexualidade precoce. Segundo Stearns (2006), a violência e a sexualidade se entrelaçaram ao consumismo infantil e as consequências ainda estão sendo avaliadas, mas, sem dúvida, “o consumismo ganhou terreno de maneira firme, mesmo nos setores mais pobres das sociedades industrializadas. Ter e querer coisas se tornou parte central da vida das crianças” (STEARNS, 2006, p. 162).

Essas tendências de regressos ao tecnicismo da década de 70, tão combatido nos anos 80, conduziu as principais reformas educacionais na década de 90, batizadas pela LDBN 9.394/96 e pelos diversos documentos produzidos, na época, como orientadores da política educacional e que ainda hoje estão presentes. As concepções de infância, presentes no Movimento das Escolas Novas renovaram-se a partir do final dos anos 1990 e com mais força no início do

século XXI, a partir das contribuições de outras ciências, como a antropologia e a sociologia. Aliada a isso foi anunciada a necessidade da construção de uma pedagogia para a Educação Infantil. Assim, a última década do século XX foi marcada pela expressão “neo”, neoliberalismo, neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, ou seja, novas versões da teoria do capital humano. Tais concepções adentaram o século XXI, principalmente o construtivismo, que se fortaleceu pelos ideais pós-modernos e que se disponibilizaram ao neoliberalismo. Na perspectiva de Arce (2010, p.61) há:

Uma ferramenta poderosa para explicar as diferentes condições socioeconômicas dos Indivíduos que não são mais frutos da História, mas das artimanhas do destino, do cotidiano fragmentado, do presente. A educação, portanto, não precisa também ser mesma para todos, já que cada um percebe o mundo ao seu redor de modo diferente.

Apoiada nesses ideais neoliberais, a concepção construtivista trouxe um conjunto de princípios que atraiu muitos educadores da infância para essa proposta. O fato de ela reunir ideias contrárias ao caráter escolar da educação menores de 6 anos “seduziu” seus seguidores pela oportunidade da atividade infantil, seu caráter lúdico e prazeroso com ênfase na centralidade da criança e na naturalização do seu processo de desenvolvimento, onde seus defensores chamam-na de pedagogia da Infância. ARCE (2010, p. 65).

1.2 O que diz a Legislação sobre Educação Infantil a partir dos anos 80

Ao longo da história da educação brasileira, o conceito de educação da criança pequena passou por mudanças relevantes que implicaram novas formas de preparar o docente para atuar na educação infantil. Entender o conceito de educação infantil, no atual contexto da educação brasileira, significa decidir sobre como as práticas curriculares devem ser pensadas e planejadas, a fim de atingir os objetivos estabelecidos pela legislação vigente. (BEZERRA, 2012, p.9).

Segundo a Constituição Federal, o artigo 227, parágrafo II (1998, p.10)

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à Criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art..227, p. 10).

Porque a constituição assegura o direito da criança, por isso é bom ficar bem claro, quanto a lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (MEC,1996) representa um marco importante no conceito de educação infantil, uma vez que a reconhece como um nível escolar que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, Seção II, Art.29, 1996, p.16).

É importante ficar claro que, embora seja um nível escolar contemplado na LDBEN, a Educação Infantil não é compulsória, porquanto não constitui “[...] etapa obrigatória, e sim, direito da criança, opção da família e dever do Estado” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.5). A consequência da não obrigatoriedade da educação na infância gera barreiras ao acesso de crianças à escolarização e paradoxos na política pública, como revela o texto do documento Política Nacional de Educação Infantil do próprio Ministério da Educação, publicado em 2006: “[...] a integração das instituições de educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.5).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como um de seus objetivos, referentes às metas da Educação Infantil, a “[...] elevação global do nível de escolaridade da população”. Como prioridade, o documento estabelece a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (BRASIL 2004, p.148), no qual, explicita que está prevista a escolarização de crianças com seis anos de idade como sendo o 1º ano da educação básica.

É importante lembrar que foi em 20 de junho de 2007 que a Lei 11.494 sancionou o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação (VPE), que inclui, no

orçamento destinado a educação, pela primeira vez na história da educação brasileira, recursos financeiros para o desenvolvimento da educação pré-escolar (creche e pré-escola) (BEZERRA, 2012, p. 11).

Enquanto a LDBEN (publicada em 1996) estabelece como faixa etária para o estudante pré-escolar a idade entre 4 e 6 anos (Art. 30, II), o documento da Política Nacional de Educação Infantil, publicado em 2005, determina que a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para crianças de 6 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. Essa opção colocada aos sistemas de ensino diminuiu a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de quatro e cinco anos. Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especialidades da faixa etária, bem como a necessidade Primordial, de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, avança no estabelecimento das prerrogativas da criança a educação ao estabelecer a educação infantil como etapa da educação básica. Determina como objetivo, dessa etapa, propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29). Institui a organização da educação infantil em creches, para crianças até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASI, 1996, art. 30).

A LDBEN (1996) e pela Lei nº 11.700, de 13 de Junho de 2008, estabelece, no artigo 4º, a necessidade de garantia de vagas na escola pública de educação infantil mais próximo da residência de toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade (BRASIL, 2008). Assim, a partir da publicação da política, inúmeros estados e municípios brasileiros passaram a promover um

aumento gradual de matrículas de crianças de 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental.

Outro documento muito importante na atual conjuntura da educação infantil brasileira: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil constituído por três volumes. Este Referencial Curricular para educação infantil serve de guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos. Estes volumes foram organizados para apresentar uma reflexão sobre creche e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e de profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em três volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: O Volume I relativo a introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e conhecimento de Mundo, o Volume II relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e o Volume III relativo ao âmbito de experiência Conhecimentos de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetivos do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O volume II constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com o processo de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças

podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. (RCNEI, 1998, p.11).

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciado nem hierarquizado os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (RCNEI, 1998).

Educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de formas integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplo da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas nas perspectivas de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p. 23)

O referencial define que o trabalho pedagógico na Educação Infantil envolve o brincar e a socialização: O brincar, como forma de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, e a socialização das crianças, por

meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (BRASIL, 1998, p.13).

Essa orientação didática tem como objetivo “[...] assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócio-afetivo, físico, intelectual” da criança, ao mesmo tempo em que oferece as bases para aquisição e a construção de conhecimentos. (BRASIL, MEC/SEESP, 2005, p.17). Na mesma linha, pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Que iluminam a importância “[...] do convívio da criança, sujeito de direitos, como seus pares, com crianças de outras idades e com adultos” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p. 7).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, também consiste em referência central dos direitos da infância e da adolescência ao afirmar os princípios definidos no texto constitucional. Segundo Oliveira (2007), disciplina as ações que visam a proteção judicial dos interesses difusos e coletivos da infância e juventude, estabelecendo, explicitamente, mecanismos para sua garantia.

Por sua vez esses sujeitos são detentores de direitos e considerados como um ser em desenvolvimento a quem se devem prioridades. Dentre os direitos inerentes a pessoa humana é dever da família e da comunidade assegurar à criança, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, a convivência familiar e comunitária. (REALIZE, 2012. P.13).

CAPÍTULO II

2. O direito da criança ser educada e cuidada

Compreende-se que o atendimento institucional à criança pequena de 0 a 5 anos em creches ou instituições similares deve ser fundamentado em duas ações indissociáveis: o cuidar e o educar. Entretanto, a compreensão de que as ações de cuidar/educar estão intimamente relacionadas, ou seja, quem cuida educa e vice-versa, ainda não se faz suficiente a ponto de superar a oposição historicamente construída entre esses dois processos, no tocante à atenção que se dá à criança no Brasil. Tal resistência, transcende o campo meramente pedagógico e se insere no terreno político e social. (BARBOSA, 2011, p. 16)

Observando-se a trajetória da educação infantil no Brasil, podemos constatar que a prática dominante se constitui de uma cristalização entre as dimensões do cuidado e da educação. Enquanto as creches, em sua origem, eram de caráter filantrópico/assistencialista, cuja finalidade era a guarda dos filhos das mães trabalhadoras, em contrapartida, as pré-escolas surgem com caráter educativo/pedagógico tendo como finalidade preparar as crianças para o ingresso na vida escolar (BARBOSA, 2011, P.16).

A educação infantil caracteriza-se em ações complementares e amplas de cuidado e educação, tendo como suporte propostas pedagógicas que levam em consideração a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais. A prática docente na educação infantil deve ter como ponto de partida a concepção de criança enquanto ser histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento, cidadã produto e produtora de cultura. Campos (2009, p.11) ressalta alguns critérios para a prática pedagógica no âmbito da educação infantil assim temos:

Nossas crianças têm direito à brincadeira. Nossas crianças têm direito à atenção individual. Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante. Seguro e estimulante. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos. Nossas crianças

têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009, p.11).

Tanto nas creches como nas pré-escolas ou instituições equivalentes, a criança tem necessidades e direitos de ser cuidada e educada como um todo. Não se concebe uma educação para crianças pequenas em que não esteja presente os cuidados com o seu corpo, sua alimentação, sua saúde, seu crescimento e seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Cabe lembrar que qualquer atividade para a criança e com a criança, seja na família ou na instituição, é multirreferencial, implica em ações educativas e de cuidados (MACÊDO, 2005).

É possível afirmar que a cisão entre as ações de educar e cuidar se configura como uma atitude incoerente que tem imprimido a educação infantil marcas de fragmentação e inconsistência manifesta por diferentes concepções e ideologias. Acolher a criança do ponto de vista integral implica atender suas individualidades, compreender suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como expressão específica das crianças pequenas, dar e receber afeto. Proporcionar o desenvolvimento da autonomia. Contribuir para a construção do eu da criança e o desenvolvimento de sua autonomia. É preciso conhecer de forma ampla o que significa cuidar e educar e quais as ações e os comportamentos que estão implícitos e explícitos em tais atividades.

O principal questionamento que os pais e as pessoas em geral se fazem é se a educação infantil serve para cuidar ou educar as crianças. Aos poucos estes vão percebendo que não há como separar o cuidar do educar e que, portanto, são indissociáveis. Segundo o RCNEI para a Educação Infantil (1998, p. 23) educar significa.

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O RCNEI para a Educação Infantil (1998, p. 24), também destaca que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Desta forma, fica evidente a inter-relação cuidar e educar, pois ato de educar não está fragmentado nem desvinculado do ato de cuidar. Por exemplo, quando estamos educando a criança no que se refere aos hábitos de higiene, alimentação, entre outros hábitos, também estamos cuidando de sua saúde ao mesmo tempo. Educar é, também, explorar atividades pedagógicas que englobem o desenvolvimento de habilidades, sejam estas cognitivas, valorativas, afetivas, psicológicas, físicas, entre outras, utilizando-se de jogos e brincadeiras.

O cuidado não é apenas a intervenção do educador para evitar acidentes, para preservar a integridade física da criança, mas também o sentimento e a preocupação que este dispensa a ela, tendo sempre presente do que a criança precisa aprimorar, assim como a disponibilidade em ser seu parceiro no processo ensino-aprendizagem. No contexto da educação infantil, sabe-se que é por meio da socialização e de atividades que visem a integração entre cuidar e educar que este desenvolvimento acontece, mas isto deve acontecer desde o planejamento destas atividades até a sua execução com responsabilidade e respeito ao desenvolvimento infantil. Didonet (2003, p. 6) esclarece a relação cuidar e educar quando diz: “Não há um conteúdo ‘educativo’ na creche descolada dos gestos de cuidar. Não há um, ‘ensino’, seja um conhecimento ou um hábito, que se use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.” Portanto, não se educa uma criança sem que, concomitantemente, a esteja cuidando por meio de sua higiene, alimentação e proteção de sua integridade física. Por exemplo, quando se troca a fralda de um bebê com carinho e conversando com ele, se está estimulando a fala e a oralidade da criança, ao mesmo tempo em que se está cuidando dele. Da mesma forma na hora do banho quando se permite que os pequenos realizem movimentos corporais e descubram seu próprio corpo, se está trabalhando noções de higienização do próprio corpo; um hábito saudável que deve ser trabalhado constantemente em toda a vida. (BORELLA, 2015, p. 6-7).

2.1. O que é lúdico? Quando surgiu e como deve acontecer nas escolas?

O lúdico constitui-se por ações que são vividas e sentidas e, portanto, não são definidas através de palavras. A experiência lúdica é repleta de fantasia, imaginação e sonhos articulados como teias simbólicas. O lúdico não é vivido nas experiências prontas, pois não representa a vivência singular, única de cada indivíduo (SANTIN, 1994).

Na atividade lúdica, o que importa é a própria ação, o momento experienciado e não o seu resultado. O lúdico permite sentir o momento e possibilita o encontro consigo no contexto da fantasia, mas também da realidade. A experiência lúdica ressignifica a percepção e a expressividade e, conseqüentemente, constituem um momento de autoconhecimento assim como de ampliação do conhecimento do outro (ROJAS, 2007).

As atividades lúdicas são definidas pela “plenitude da experiência”, que acontece de forma integral para cada indivíduo, sem as fragmentações da mente racional que precisa de conceitos para se organizar. As atividades lúdicas, portanto, ultrapassa o “ego”, uma vez que possibilitam o contato com o “Eu” verdadeiro de cada um, totalmente envolvido na experiência (LUCKESI, 2000). Os autores citados afirmam que, ao brincar a criança torna-se operativa, ou seja, atua sobre o mundo que a cerca. Essa interação se dá através da ludicidade, que cria oportunidades de experimentações complexas em seus significados, porque refletem e representam os desejos, os sonhos, as expectativas, as crenças e os mitos das crianças, como seres que vivem imersos em um contexto sócio cultural determinado (BEZERRA, 2012, P.41- 42).

O brinquedo é sempre conduzido pelo significado, mesmo no caso da criança pequena, quando os objetos dirigem sua ação, do ponto de vista da percepção humana dos objetos reais, gradativamente a percepção vai tomando definição não só pelas cores e pela forma, mas também pelo significado. Quando a criança está brincando, ela também está explorando e expandindo o real, conseqüentemente, ampliando seu imaginário. Desse modo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI expressa que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a

criança, desde muito cedo poder se comunicar por meios de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.22).

Assim sendo, a brincadeira é um espaço educativo fundamental na infância. Daí a importância da mediação da professora nesse processo, especialmente no espaço da creche, pois ao contrário do que se acredita nenhuma criança nasce sabendo brincar. Certamente, desde tempos passados predominam a ideia do jogo associado a recreação. “O brincar é sugerido em muitas propostas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos”. (BORBA, 2006, p. 42)

Ao partir da compreensão de que é importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas permeados pela ludicidade, desde a Educação Infantil, o presente capítulo busca refletir como o espaço lúdico está sendo oferecido às crianças e como a escola percebe a ludicidade com parceria da aprendizagem.

Utilizar o Lúdico na escola é transferir para o campo do ensino-aprendizagem motivação e prazer para que a criança construa seu conhecimento. A criança aprende com facilidade o que vive no concreto, portanto, os jogos e brincadeiras são recursos indispensáveis para a sala de aula. (BORBA, 2006, p. 42).

De acordo com Oliveira (2002, p.160), “as brincadeiras permitem a construção de novas possibilidades de ação e formas imediatas de arranjar os elementos do ambiente”. Sendo assim, através das brincadeiras a criança aprende e pode, ao mesmo tempo, ampliar os seus conhecimentos. Quando uma criança brinca ela está se preparando para a vida adulta.

As brincadeiras podem ser incorporadas no currículo como um todo, transformando a sala de aula como em lugar de brincar, entretanto é necessário que o professor faça uma ponte entre os objetivos pedagógicos e o desejo dos alunos, é importante também que estejam disponíveis as crianças objetos/brinquedos de sua preferência e os mesmos favoreçam desafios e

desenvolvam a criatividade da criança, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significados.

Para Borba (2006, p.43) “Se incorporados de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer”. A autora ao destacar a necessidade de uma efetiva prática permeada pela ludicidade, remonta para a necessidade de professores em seus planejamentos proporcionarem situações lúdicas para atender às necessidades de aprendizagem das crianças, e precisam entender que a ludicidade é igual a liberdade, se o professor direciona o tempo todo, ele nega o valor da brincadeira.

É importante explicitar que a criança projeta influências culturais e ensaia futuros papéis e valores, é através da brincadeira que ela internaliza a sua realidade e a representa. Para Maluf (1997, p.29) “[...] as brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto”.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor dê espaço para que o brincar aconteça de forma educativa e prazerosa, e o mesmo assegure o direito de brincar da criança, determinado na Constituição Federal (Artigo 227), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Artigo 15) e na Lei Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Artigo 29), com aspectos que implica na livre expressão e o divertimento constituintes da ludicidade. Por fim, o RCNEI aborda a importância do brincar, em seu volume I. É preciso que o professor veja o brincar e o seu papel para a aprendizagem para não negligenciar o modo natural de a criança interagir e aprender com o meio ambiente. É preciso entender que, ao preparar a criança para o futuro, faz-se necessário voltar o olhar para o presente.

O direito à educação Infantil no Brasil está estabelecido na Constituição Federal de 1988, a educação da criança de 0 a seis anos foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança, mediante o estabelecimento de atendimento gratuito em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, art. 208, inciso IV). A inscrição desse princípio, no texto constitucional, resulta de lutas e mobilizações de setores da sociedade brasileira que vêm reivindicando, desde o final da primeira metade do século XX, o direito da infância à educação.

De acordo com Corrêa (2002), a década de 1980 foi marcada por importantes debates teóricos acerca do papel da educação infantil e pela organização da sociedade civil, sobretudo por movimentos de mulheres, em defesa dos direitos das crianças. Em relação à elaboração da constituição de 1998:

Durante o movimento da constituinte, quando se discutiam os pontos a serem abarcados pela nova Carta Magna do Brasil, o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas foi bastante intenso no sentido de conquistar direitos para a criança de zero a seis anos (CORRÊA, 2002, p.19).

De tudo o que se possa dizer sobre a infância, no âmbito da pedagogia e da psicologia, cabe destacar a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento infantil. Há, contudo, um consenso sobre o possível desconhecimento acerca dos próprios conceitos que hoje esses termos carregam.

O termo lúdico, segundo Houaiss (2001): “[...] do Lat. Ludu, jogo; adj. Referente a jogos, brinquedos, divertimentos, passatempos; relativo ao jogo enquanto comportamento do comportamento humano”. Então lúdico é tudo isto: jogo, brinquedo e brincadeira (divertimento).

Kishimoto (2007, p. 15) atenta para o fato de que, no Brasil os conceitos de jogo, brinquedos e brincadeiras ainda são imprecisos. O autor acrescenta, que estudiosos do assunto, como Brougère, Henriont e Wittgenstein esforçam-se na tentativa de definir o que é jogo. Esses teóricos procuram entender como um dado comportamento pode ser considerado jogo ou não BEZERRA (2012, p. 172).

Segundo Kishimoto (2007, p. 16-17), “[...] o jogo, enquanto fato social assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É esse o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas”. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo desenvolvendo uma atividade lúdica.

O significado de jogo é dado de acordo com fatores culturais, pelas regras criadas e pelo objeto em si. Entretanto, a análise sobre o que é o jogo se estende devido à sua dimensão elemento essencial na constituição do homem. Analisando

o jogo como produto social e um elemento de cultura, ele pode ter característica de prazer, de coisas não sérias, de liberdade e ter caráter fictício ou representativo.

Huizinga (1951 apud Kishimoto, 2007, p. 23), postula a natureza livre do jogo como atividade voluntária do ser humano. O autor acrescenta que se imposto, deixa de ser jogo. Entendemos então que Huizinga defende a liberdade e a espontaneidade da criança em jogar sem ter uma finalidade expressa. Ela não joga para adquirir conhecimentos ou desenvolver qualquer habilidade mental ou física. A criança joga, buscando o lúdico.

O que os estudiosos definem como brinquedo? Esse é um termo indispensável para compreender o campo lúdico. Kishimoto (2007, p.18) diz que o brinquedo difere do jogo porque esse “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. O brinquedo é a representação de algo, ou seja presente no lugar de algo. Pode-se dizer, que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

É importante ressaltar como surgiu o lúdico na educação. Wajskop (2005), explica sobre o brincar da antiguidade até os dias atuais. Ela diz que nos primórdios da educação Greco-romana utilizavam o brinquedo, baseado nas ideias de Platão e Aristóteles. Antigamente era utilizando doces e guloseimas para ensinar às crianças as letras e os números. As brincadeiras, nessa época, era uma recreação, ou seja, não eram dirigidas, não tinha o objetivo de observar o comportamento da criança.

[...] é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Anteriormente, a brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si. (WAJSKOP, 2005, p. 19).

Os jogos e brincadeiras considerados importantes nas sociedades antigas, por um lado eram admitidos todos os jogos, em contrapartida, uma pequena parte dos moralistas condenavam quase todos os jogos afirmando ser imoral. Por volta dos séculos XVII e XVIII, foi estabelecido um compromisso em relação aos jogos

para preservar a moralidade da criança e de educá-la, proibindo os jogos maus e recomendando os jogos bons, surgindo então um novo sentimento de infância. A estima em que eram tidos ainda no século XVII os jogos de azar nos permite avaliar a extensão da antiga atitude de indiferença moral. Hoje consideramos os jogos de azar como suspeitos e perigosos, e o dinheiro ganho no jogo como a menos moral e a menos confessável das rendas. Continuamos a jogar esses jogos de azar, mas com a consciência pesada. Ainda não era assim no século XVII: a consciência pesada moderna resultou do processo de moralização em profundidade que fez da sociedade do século XIX uma sociedade de “conservadores”. (ARIÈS, 2014, p. 59 apud WAJSKOP 2005, p.91). Conforme KISHIMOTO (1988, apud Wajskop, 2005, p.72), a partir das ideias de Rousseau foi permitido às crianças criarem vários brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial, visando primeiramente o estudo com crianças deficientes mentais, e utilizados posteriormente para as crianças normais.

Segundo Wajskop (2005) os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicional de sua época foram Friederich Froebel (1782 – 1852), Maria Montessori (1870 – 1909) e Ovide Decroly (1871 – 1932). Influenciados pelo pensamento da filosofia de suas épocas, elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, utilizando jogos e materiais didáticos. A partir de suas pesquisas as crianças passaram a serem respeitadas e compreendidas.

Marcados por uma concepção cumulativa e progressional de conhecimento, cuja elaboração vai se dando a partir de uma exploração empírica da realidade que parte do simples ao complexo e do concreto ao abstrato, as três propostas, apesar de diferentes, contêm estratégias de ensino através as quais se pretende que as crianças aprendam noções de forma, tamanho, cor, assim como a dominar movimentos corporais e as funções básicas de aprendizagem. Na mesma perspectiva, sua concepção fonética da língua, entendida como código linguístico de comunicação e não como um sistema de representação, sugere exercícios mecânicos baseados no treino visual, auditivo e de memória (WAJSKOP, 2005, p. 23).

De acordo com Wajskop (2005), a maioria das escolas tem trabalhado o lúdico, porém, restringindo a exercícios repetitivos através da visão e da audição, e não por meio de brinquedos, desenhos e músicas. A autora afirma ainda que a

pré-escola das redes públicas adquiriram materiais lúdicos e brinquedos que deveriam ser capazes de ensinar às crianças os conteúdos, ou seja, elas deveriam aprender com os brinquedos e não com o professor, porém, sendo ele o controlador das brincadeiras. Com essas atividades, as crianças não tinham a oportunidade de criar as suas próprias brincadeiras, pois o professor era quem escolhia os temas.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. (WAJSKOP, 2005, p. 25).

Segundo Wajskop (2005), a brincadeira como atividade social específica é fundamental para garantir a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, sendo assim, encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças a partir do convívio com outras crianças com contextos de vida diferentes, com o professor e até mesmo os pais. Destaca ainda, a brincadeira na perspectiva sócio histórico e antropológica, sendo que ambas estão ligadas aos contextos sociais e culturais, onde a criança tem a possibilidade de recriá-los através de símbolos criados por ela mesma, por isso é uma atividade específica da infância. A brincadeira é uma atividade infantil com características imaginativa a partir do contato com outras pessoas, possibilitando à criança pensar e experimentar experiências vividas, a partir da imitação das pessoas que a cercam, ou a criação de situações novas, desenvolvendo assim, a imaginação e a facilidade em compreender regras e aceitá-las. O lúdico são jogos ou brincadeiras em que a criança se diverte, dá prazer à ela e até mesmo o desprazer quando escolhido voluntariamente, e a partir da diversão e do prazer fornecidos pelos jogos e brincadeiras. “A criança aprende qualquer coisa que complete a pessoa em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”. Antes de explicar qualquer conteúdo na teoria, seria interessante se o professor levasse alguma brincadeira que tenha a ver com o assunto que irá tratar, pois através da brincadeira a criança aprende melhor o conteúdo e é muito difícil esquecer-lo. (WAJSKOP, 2005, p. 92).

CAPÍTULO III

3. Metodologia da pesquisa e análise dos dados:

Neste capítulo será apresentado o detalhamento da realização da pesquisa, bem como os métodos, sujeitos, a instituição, os instrumentos de coleta de dados e o campo da pesquisa a fim de proceder detalhadamente à investigação propriamente dita. De acordo com Gil (2006, p.17) “Pesquisar significa procurar respostas para indagações propostas. Como os procedimentos racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas são propostos, mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”.

Esta pesquisa é composta por dois capítulos teóricos, para tanto foi realizada uma bibliográfica, inicialmente para conhecer o assunto ao qual estamos abordado, deste modo segundo GIL (2006, p.44) entende como pesquisa bibliográfica aquela “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e teses sobre o tema em estudo”.

Esta pesquisa, segundo os objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, ao qual vamos levantar dados e realizar um estudo de caso, conforme os procedimentos de coleta de dados. Para garantir as informações para este TCC, vamos a campo, que será realizado na Creche Noêmia Alves de Souza, com a professora da educação infantil Pré II. Esta creche fica localizada na Rua General Perouzo/Centro no Município de Conde, atende as série do Pré I ao Pré III, e sua clientela é oriunda do município de Conde.

Deste modo, estudo de caso, na definição de YIN (2001) é uma investigação de natureza exploratória, porém, encarado como delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, consiste no estudo científico de um ou poucos objetos.

O estudo de caso “é um tipo de investigação que consiste no estudo aprofundado de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2006, p.54).

Será trabalhado nessa pesquisa: A Importância do lúdico na aquisição do conhecimento na Educação Infantil, para tanto será destacado autores como BORBA (2006), MALUF (1992), OLIVEIRA (2002). Será também trabalhado sobre o direito da criança ser educada e cuidar na Educação Infantil, para tanto será abordados os autores BARBOSA (2011), CAMPOS (2009) e as orientações do RCNEI (1998). Estes autores serão os que embasarão esta pesquisa com a finalidade de melhor compreender como se dá na prática, os momentos lúdicos para melhor vivência com as crianças, fazendo as correlações necessárias para fundamentação teórica deste TCC.

O tipo de pesquisa escolhido para este TCC foi a pesquisa qualitativa e quantitativa, por esta conter análise de dados subjetivos a respeito do comportamento humano através de interpretação de observações realizadas. Neste caso, o autor Reichardt (1979, p. 30) menciona que pesquisa qualitativa é “o método que analisa o comportamento humano utilizando a observação naturalista e não controlada, são exploratórias, descritivos e indutivos” e quanto a pesquisa quantitativa é “o método orientado à busca de magnitude e das causas dos fenômenos sociais, sem interesse pela dimensão subjetiva e utilizam procedimentos controlados”. Deste modo, concordo com o autor, quando informa que quando se trata de pesquisa com seres humanos, nos interessa quantidade e qualidade, pois mediante a quantidade de dados obtidos, busca-se a qualidade. (MINAYO, 2008)

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, destacamos que esta permite realizar o registro preciso e detalhado do que acontece no lugar, possibilitando ao pesquisador, fazer uma pesquisa do objeto de estudo a partir dos dados colhidos pela professora e gestora. A pesquisa qualitativa de caráter investigativo permite a entrevistada pensar livremente sobre o tema em questão, possibilitando ao pesquisador fazer uma análise do objeto de estudo a partir dos dados coletados entre os profissionais. (MINAYO, 2008).

O instrumento de coleta de dados utilizado nessa pesquisa será entrevistas semiestruturadas, com a liberdade de a entrevistada escrever sobre outros assuntos.

Esta pesquisa atende as solicitações do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba. Inicialmente pedi autorização por escrito, a professora

pesquisada e utilizei um questionário que continha dez perguntas, com a intencionalidade de obter as respostas da entrevistada, que colaborou com a pesquisa narrando como ela trabalha a ludicidade em sua sala de aula, objeto dessa pesquisa. Um questionário. Em anexo 1, se encontra o modelo do questionário para essa entrevista.

3.1 Caracterizando o local da pesquisa:

A pesquisa será realizada na Creche Noêmia Alves de Souza, situada na Rua General Peruzo-Centro, no município de Conde. A Creche citada foi criada no dia 10 de Fevereiro de 1998, para beneficiar a comunidade local. Tendo como diretora a Professora Gerlandia Pereira da Silva Neves, que se encontra na direção há cinco meses.

A Creche funciona em dois turnos, em sistema integral níveis de educação oferecida Educação Infantil, atendendo um total de 50 alunos.

3.2 A clientela da escola:

A Creche Noêmia Alves de Souza, possui uma localização central, possui uma clientela do próprio local (Conde).

A Creche atende as famílias da classe trabalhadora, de profissionais liberais, e autônomos. A renda das famílias é em sua grande maioria de um salário mínimo, ou contam apenas com o dinheiro do Programa Bolsa Família.

3.3 Caracterizando o sujeito da pesquisa:

A ideia desta pesquisa foi entrevistar a professora da creche, que atua em Educação Infantil, no Pré II, que vou chamar nesta pesquisa sempre como professora, com a finalidade de não identificar o seu nome. A professora tem sua formação inicial em graduação em Pedagogia. A mesma é professora há 19 anos, onde possui experiência, pois já foi educadora do ensino fundamental por 15 anos e há 04 anos está na Educação Infantil.

3.4 Caracterizando a comunidade escolar

A instituição conta com uma equipe pedagógica de 5 pessoas, entre professores e orientadores. Já a equipe de apoio conta com 9 funcionários. A escola só tem 01 gestoras. As quatro são concursadas e possuem especialização e formação continuada. Os funcionários de apoio são em maioria prestadores de serviço.

Quanto ao espaço físico, a escola conta com 2 salas de aula, 1 refeitório, 2 banheiros e o pátio.

3.5 Entrevista com a professora da Creche Noêmia Alves de Souza:

análise dos dados:

Esta pesquisa foi realizada na Creche Noêmia Alves de Souza. A pesquisa se deu através de uma entrevista que foi realizada e autorizada, no dia 06/06/2017, quando a gestora Gerlandia Pereira permitiu a entrevista com a professora da educação infantil, do turno da manhã.

Trata-se de uma professora que tem formação em pedagogia, é educadora há 19 anos e tem 39 anos de idade. Atualmente trabalha com crianças entre 3 e 4 anos de idade.

Ao realizar a entrevista com a professora da educação infantil, a primeira pergunta sobre o meu interesse para esta pesquisa foi: O que é lúdico? A professora afirmou que: “São brinquedos. Forma boa de trabalhar e alcançar o objetivo que queremos, as crianças brincam e aprende ao mesmo tempo”.

A afirmação da professora está condizente com a definição expressa no material Bezerra (2012, p.127) a respeito do lúdico: “Os momentos lúdicos, em sala de aula, podem ou não ser feitos com jogos ou brinquedos, pois o lúdico é também um conjunto de atitudes”.

Quando perguntado a professora: Quais os brinquedos e os jogos que as crianças mais brincam na escola? A mesma respondeu: “Jogos da memória, futebol. Os brinquedos são peças de encaixe, alfabeto móvel e formas de figura geométricas”. A professora ainda expôs na sua fala sobre as ocasiões que utilizava os brinquedos e jogos. Falou que:

Os brinquedos peças de encaixe as crianças brincam tanto para estudar as cores, quanto para um momento de contração, o alfabeto móvel, os números e as figuras geométricas são utilizados para estudar os conteúdos diários e para realização das atividades, o jogo de futebol só na sexta-feira dia de recreação no pátio, pois o espaço onde as crianças fazem a recreação não é coberto, não tem parque, se não estiver chovendo elas brincam neste espaço as brincadeiras são livres.

Observo que as brincadeiras e a aprendizagem são consideradas processos distintos: Ora se brinca, ora se aprende. Existindo assim uma dicotomia entre a brincadeira e o processo educativo. A criança brinca quando sobra tempo entre uma atividade e outra, e entre outros momentos considerados “lúdicos” a escola didatiza as atividades lúdicas e as transformam em mais um exercício. Dessa forma, a brincadeira livre não é considerada educativa e, se a brincadeira não for supervisionada, é considerada perda de tempo. (OLIVEIRA, 2002, p. 160).

Nicolau (1994, p. 77) afirma que “Brincar não constitui perda de tempo, nem simplesmente uma forma de preencher tempo. A criança que não tem oportunidade de brincar está como um peixe fora da água”.

Nestes termos, o jogo e a brincadeira podem e devem fazer parte do cotidiano das escolas devendo fazer uma parceria com o processo educativo, pois a criança aprende brincando. As brincadeiras podem ser incorporadas no currículo como um todo, transformando a sala de aula em um lugar de brincar, entretanto é necessário que o professor faça uma ponte entre os objetivos pedagógicos e o desejo dos alunos, é importante também que estejam disponíveis as crianças objetos/brinquedos de sua preferência e os mesmos favoreçam desafios e desenvolvam a criatividade da criança. (NICOLAU, 1994, p.77).

Quando perguntado: No seu ponto de vista, o lúdico influencia na aprendizagem das crianças? A professora afirma “Com certeza. É uma forma rápida de aprendizagem”.

Segundo a explicação de Kishimoto (2007, p. 36),

[...] uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situação de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo

intuitivo, adquirem noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Quando perguntado no seu ponto de vista as atividades lúdicas são bem aceitas pelos educando? Justifique? A professora afirma: “São bem aceitas. E que as crianças preferem brincar”.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 28):

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Um dos pilares da educação infantil deve ser, portanto, a brincadeira como sistema linguístico, como processo de conhecimento e como construção da autonomia e interação pelos indivíduos. Toda brincadeira, independente de seus elementos e regras revela traços de nossa realidade (BEZERRA, 2012, p. 135)

Quando perguntado no seu ponto de vista desenvolver atividades em grupo com as crianças favorecem o ensino-aprendizagem? Por quê? A professora afirma que sim e justifica sua resposta: “Porque as atividades em grupo, as crianças tem uma chance maior de se socializar, interagir e trocar conhecimentos”. Além de todos esses fatores que a professora afirma.

Para Almeida (2010) propõe o brincar cooperativo como uma forma divertida, criativa e transformadora, de libertação humana e de autonomia coletiva. Sendo assim, o agir lúdico deixa de ser apenas uma prática e ganha a dimensão de um projeto de humanidade (BEZERRA, 2012. P.127).

Quando pergunto em sua opinião o lúdico ajuda a amenizar as dificuldades de aprendizagem? Por quê? A professora afirma mais uma vez que sim e justifica: “Porque através da brincadeira a criança aprende com prazer e mais rápido”.

O lúdico pode e deve está presente, em nosso cotidiano escolar, como chave que se abram portas para o aprendizado. As experiências em sala de aula, onde o lúdico aparece, trazem sempre resultados positivos. Além disso, cabe

fazermos um reconhecimento das ações pedagógicas, onde o lúdico aparece exatamente como esse elo de amenizar dificuldades de aprendizagem, de aproximação, essa porta de acesso ao outro e anos mesmos (BEZERRA, 2012. P. 129).

Quando perguntado em sua opinião as crianças compreendem melhor os conteúdos quando trabalhado em forma lúdica? A professora afirma que sim e afirma que: “O trabalho com o lúdico é o meio divertido para a criança alcançar o objetivo esperado, a aprendizagem”.

Vygotsky (1991, p.117), afirma que

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como ela fosse maior que na realidade.

Assim o ato de brincar permite que a criança imagine e o que não é permitido no mundo real, torna-se possível no brinquedo, de tal maneira que o seu comportamento depende do significado que lhe é atribuído. Por isso é importante que as crianças tenham oportunidades de brincar para que possam usar a sua imaginação e ao mesmo tempo desenvolve-la.

Quando pergunto você professora participa ativamente das brincadeiras com as crianças? A professora falou que sim e disse que: “As brincadeiras devem envolver o conhecimento preparado para aprendizagem em sala. Conduzindo assim, a brincadeira para aprender determinados conteúdos”.

Dessa forma, percebe-se, que a brincadeira livre não é considerada educativa e, se a brincadeira não for supervisionada, é considerada perda de tempo.

Nicolau (1994, p.77) afirma que “Brincar não constitui perda de tempo, nem simplesmente uma forma de preencher o tempo. A criança que não tem oportunidade de brincar está como peixe fora da água”.

Segundo Bezerra, (2012, p. 135) é na observação do comportamento de quem brinca que surgem as medidas mais adequadas para a intervenção pedagógica:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para proporcionar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brinca ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 29).

Quando perguntado a professora, no seu ponto de vista o que podemos fazer para tornar as brincadeiras prazerosas e educativas? A mesma respondeu: “Variar as brincadeiras e deixar a criança escolher a brincadeira de sua preferência”.

Com base na resposta da professora, percebe-se que a professora reconhece que a ludicidade é muito importante no dia a dia das crianças. Mas, para isso também é necessário que o professor esteja preparado para proporcionar um ambiente lúdico para as crianças e que o mesmo ajude no processo educativo.

Percebo diante das respostas que a professora entrevistada sabe da importância dos jogos e das brincadeiras; no entanto observo que lhes falta o conhecimento de qual seja melhor maneira de trabalhá-las. Diante das suas falas na entrevista, observa-se que quando a criança brinca é para passar o tempo ou para fixar conteúdos, desta forma, as crianças não brincam com prazer.

É o que afirma Borba (2006, p. 42), “[...] o brincar é sugerido em muitas propostas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumentos para o ensino de conteúdos”.

Nestes termos o brincar torna-se mecânico e não proporciona um espaço lúdico e criativo, em sua maioria, são brincadeiras e jogos repetidos, o que torna cansativo para as crianças, já que as crianças preferem novidades.

Para Fortuna (2000, p.161) reforça estes princípios quando diz “Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar atividade livre, criativa, imprescindível, capaz de absorver a pessoa que brinca não centrada na produtividade”.

É importante que o professor introduza corretamente o lúdico em sua prática, participe das brincadeiras e proporcione atividades e brincadeiras que sejam do interesse das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Através desta pesquisa foi possível identificar aspectos importantes sobre o lúdico e sua relação com a aprendizagem. Como se deu historicamente o processo de mudança do paradigma e quanto ainda se precisa caminhar em direção da utilização do lúdico na sala de aula, para se obter uma melhor aprendizagem das nossas crianças e é de suma importância para tornar a sala de aula um espaço prazeroso, agradável, criativo e construtivo. Compreendi também que o cuidar e o educar as crianças estão intimamente relacionadas e indissociáveis, pois quem cuida educa.

No decorrer da pesquisa realizada, teoricamente pude compreender que o lúdico é parceria da aprendizagem e utilizar o lúdico na escola é transferir para o campo de ensino-aprendizagem motivações e prazer para que a criança construa o seu conhecimento. Pude compreender também a importância do brincar e o porquê das crianças brincarem, deixando assim explícito o valor do trabalho lúdico para o desenvolvimento integral da criança e sua relação direta com a aprendizagem, tornando o momento de aula prazerosa.

Contemplar o cuidar e educar na esfera da instituição da educação infantil, compreender como parte integrante da educação. A base do cuidado humano compreendido como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

Observei durante esta pesquisa um ponto negativo, é que a creche não tem espaço livre para brincar, pois a brincadeira livre não é considerada educativa e quando o brincar não é supervisionado é considerado perda de tempo. Dessa forma a escola precisa rever a sua prática para oferecer um espaço educativo que valorize o lúdico como parte do processo ensino aprendizagem.

Vendo a importância do lúdico é preciso que o educador inove sua prática, buscando enriquecer a dinâmica dos jogos e brincadeiras com novidades para transformar a sala de aula um espaço prazeroso, agradável e criativo.

Esta pesquisa proporcionou a oportunidade de refletir sobre a nossa prática e até que ponto ela favorece ao lúdico e contribui para a qualidade do ensino como consequência da aprendizagem. Acreditamos ser possível construir uma

nova concepção para a escola acolher o lúdico e que ela venha oferecer oportunidades de desenvolvimento a serviço da aprendizagem e formar sujeitos autônomos e participantes da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBOTT, Lesley. Brincar é bom! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2º edição. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

BARBOSA, Rita Cristina. **Educação Infantil**: Das Práticas Pedagógicas às políticas públicas. AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Editora da UFPB. João Pessoa. 2011.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva, **Pensamento, linguagem e Ludicidade na Educação Infantil**. Editora da UFPB. João Pessoa. 2012.

BORBA, Ângela Meyer: **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Brasil- Ministério da Educação. Brasília, DF FNDE. Ed. Estação Gráfica, 2006.

BORELLA, Regina Nogueira. **Projeto Vira e Mexe**. Educação Infantil. Escola e Família. Editora. Saraiva, 2015, p. 6.

BRASIL. **Presidência da República/CasaCivil**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1998, p. 21.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**: Texto promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 42 /2003 e pelas Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal subsecretaria de edições técnicas, 2004. 436 p.

_____, MEC, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 16 maio. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO - Secretária de Educação Fundamental – **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil –RCNEI** – Vol: 1,2,3 - Brasília:MEC/SEF. 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº8.069/90, de 13 de Julho de 1996. Santa Maria Pallotti, 2005.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benetti. São Paulo: Martins Fontes. Ed. Paidéia, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. **Esta Creche Respeita Criança: Critérios para a unidade creche**. In CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009, p. 11-28.

CORRÊA, Mariza. **História social da infância no Brasil**. 7º Ed. São Paulo. 2002.

DIDONET. Vital, **Não há educação sem cuidar**. In: Patio de Educação Inafantil. Porto Alegre, 2003.

GIL, Carlos Antonio. **Como Elaborar Projetos e Pesquisas**. 4ª edição. Editora Atlas, São Paulo, 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In Planejamento em destaques análises menos convencionais org. Xavier Maria Luisa M. et al – Porto Alegre: Mediação 2000.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 5. Ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T.M. et al., (2000). **Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e socialização da criança**. Actas do Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância. Braga: Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 53-63.

KISHIMOTO, Tezuko Mochida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo. 2003.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção Contemporânea)

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. **História da Educação Brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/ago, nº 14, 2000.

LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e Ludicidade**. Disponível em: <<http://.biossintese.psc.br/txtcongress2000/cipriano/Luckesi-texto1.doc> . Acesso em: 19 set.2007.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares**. 2005. p.143.

MALLUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar, prazer e aprendizado**. Brasília, DF. Ed. Vozes, 1997.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação Pré-escolar**. 7^o edição. São Paulo Ática: 1994.

OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar de. **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. Editora da UFPB. João Pessoa. 2012.

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

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, SP. Ed. Cortez, 2002.

REALIZE, C. G. **O Cuidar e o Educar na Educação Infantil**. 2012, p. 14.

REICHARDT, C .S. Métodos qualitativo e quantitativo . In TD. 1979, p. 30.

RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Editora PUCRio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROJAS, J. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola.** Disponível em : <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/jucimararojast07.rtf>. Acesso em 19 set. 2007.

ROUSSEAU, Jean. **Lição Pedagógica de formação dos mestres.** São Paulo, 1972.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico.** Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação na escola.** Braga: Instituto de inovação educacional, 2007.

VIEIRA, L. M. F., (1986). **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Fontes, 1991.

WAJSKOP ,Gisela. **Brincar na pré-escola.** 4 1d. São Paulo: Corte, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bokman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE: 1**Entrevista com a professora.**

- 1- Qual a sua formação profissional?
- 2- Quantos anos atua na área da educação como professora?
- 3- Quantos anos você tem?
- 4- Qual é o público que você atende na sua sala de aula?
- 5- O que é lúdico?
- 6- Quais os brinquedos e os jogos que as crianças mais brincam na escola?
- 7- No seu ponto de vista, o lúdico influencia na aprendizagem das crianças?
- 8- No seu ponto de vista as atividades lúdicas são bem aceitas pelos educandos ?
Justifique?
- 9- No seu ponto de vista desenvolver atividades em grupo com as crianças favorecem o ensino-aprendizagem? Por quê?
- 10-Em sua opinião o lúdico ajuda a amenizar as dificuldades de aprendizagem?Por quê?
- 11-Em sua opinião as crianças compreendem melhor os conteúdos quando trabalhado em forma lúdica?
- 12-Você professora participa ativamente das brincadeiras com as crianças?
- 13- No seu ponto de vista o que podemos fazer para tornar as brincadeiras prazerosas e educativas?

ANEXOS

Anexo 1:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador(es) aluno(s) do Curso de..... da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a)

Os objetivos do estudo são

A finalidade deste trabalho é contribuir para

(Colocar neste ponto do termo os benefícios diretos ou indiretos aos participantes da pesquisa ou à comunidade).

Solicitamos a sua colaboração para ***(colocar o tipo de procedimento, como por exemplo: entrevista)***, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica *(se for o caso)*. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Ou ***(Colocar neste ponto do termo uma avaliação dos possíveis riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 da CONEP/MS)***.

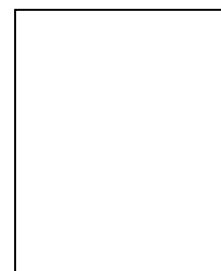
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição *(se for o caso)*.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBTERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) -----

Endereço (Setor de Trabalho):-----

Telefone: -----

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.