

**GISLAINE CORRÊA TEIXEIRA SILVA
IDALVINA PEREIRA DE ALMEIDA
IZALTINA NATO CORRÊA DA SILVA CONCEIÇÃO
MÁRCIA LEITE SANTOS PEREIRA
REGINA MAURA DE ALMEIDA COSTA CONCEIÇÃO
SILVANA MOREIRA DE ANDRADE FERREIRA**



Ressonâncias Pedagógicas: Integração Familiar, Adaptação, psicomotricidade e Jornadas Lúdicas

1.ª Edição

ISBN- 978-65-6054-002-6



SÃO PAULO | 2023

**GISLAINE CORRÊA TEIXEIRA SILVA
IDALVINA PEREIRA DE ALMEIDA
IZALTINA NATO CORRÊA DA SILVA CONCEIÇÃO
MÁRCIA LEITE SANTOS PEREIRA
REGINA MAURA DE ALMEIDA COSTA CONCEIÇÃO
SILVANA MOREIRA DE ANDRADE FERREIRA**



Ressonâncias Pedagógicas: Integração Familiar, Adaptação, psicomotricidade e Jornadas Lúdicas

1.ª Edição

ISBN- 978-65-6054-002-6



1.^a edição

**RESSONÂNCIAS PEDAGÓGICAS: INTEGRAÇÃO FAMILIAR,
ADAPTAÇÃO, PSICOMOTRICIDADE E JORNADAS LÚDICAS**

ISBN 978-65-6054-002-6



Autoras

Gislaine Corrêa Teixeira Silva

Idalvina Pereira de Almeida

Izaltina Nato Corrêa da Silva Conceição

Márcia Leite Santos Pereira

Regina Maura de Almeida Costa Conceição

Silvana Moreira de Andrade Ferreira

RESSONÂNCIAS PEDAGÓGICAS: INTEGRAÇÃO
FAMILIAR, ADAPTAÇÃO, PSICOMOTRICIDADE E
JORNADAS LÚDICAS

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2023

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

R435 Ressonâncias pedagógicas [livro eletrônico] : integração familiar, adaptação, psicomotricidade e jornadas lúdicas / Gislaine Corrêa Teixeira Silva... [et al.]. – São Paulo, SP: Arche, 2023.
209 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-002-6

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Prática de ensino. I. Silva, Gislaine Corrêa Teixeira. II. Almeida, Idalvina Pereira de. III. Conceição, Izaltina Nato Corrêa da Silva. IV. Pereira, Márcia Leite Santos. V. Conceição, Regina Maura de Almeida Costa. VI. Ferreira, Silvana Moreira de Andrade.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright*© 2023 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutorando. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt - MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

Queridos e dedicados educadores, pais atentos, profissionais da educação e todos que anseiam pelo florescer completo das almas infantis.

Com imensa alegria, temos a honra de lhes apresentar o deslumbrante livro digital "*Ressonâncias Pedagógicas: Integração Familiar, Adaptação, Psicomotricidade e Jornadas Lúdicas*". Este precioso tesouro literário é como uma trilha de luzes cintilantes que nos guia pelas profundezas mágicas da educação infantil, explorando os temas essenciais que sustentam os alicerces do desenvolvimento infantil desde os primeiros passos nesta encantadora jornada educativa.

Nas páginas virtuais deste livro digital, tecemos uma tapeçaria de saberes costurados por mãos sábias e corações apaixonados. Cada capítulo é uma pérola única, escrita por especialistas que compartilham com generosidade suas vivências, sabedorias e investigações no campo da Educação Infantil. Cada capítulo se aventura em um recanto vital da formação das crianças, desvelando perspicácias que se entrelaçam entre o prático e o teórico, guiando-nos com delicadeza tanto pelas salas de aula quanto pelos lares.

O primeiro capítulo nos brinda com a luminosidade de "O Mérito de Incentivar à Leitura na Educação Básica: Como Envolver a Família". Aqui, mergulhamos na importância etérea da leitura desde os primeiros passos

da infância. Desvendamos os mistérios que rodeiam como os pais podem desempenhar o papel de guardiões das letras, orquestrando melodias de histórias que dançam entre gerações. Desse modo, construímos um espaço literário mágico no lar, onde os laços familiares florescem através do compartilhar das palavras.

No segundo capítulo, intitulado "Acolhimento e Adaptação da Criança na Creche", abraçamos a sensibilidade inerente à jornada da adaptação das crianças à creche. Neste santuário de aprendizado, exploramos o significado profundo do acolhimento, tanto para os pequenos viajantes quanto para suas famílias, compreendendo que essa base amorosa é o solo fértil onde florescerão sonhos e conexões eternas.

No terceiro capítulo, intitulado "A Importância do Brincar e Suas Intencionalidades no Desenvolvimento Infantil", nos perdemos no universo lúdico da brincadeira. Aqui, desvendamos os segredos de como as brincadeiras podem ser portais encantados para o desenvolvimento infantil. Descobrimos que cada riso, cada pulo e cada conto de faz-de-conta são pinceladas do desenvolvimento cognitivo, da imaginação fértil e das habilidades sociais.

Em uma jornada mágica no quarto capítulo, exploramos "A Importância dos Contos de Fadas para as Crianças na Educação Infantil". Entre as páginas destes contos encantados, descobrimos como narrativas

intemporais podem ser faróis educativos, ensinando valores, tecendo habilidades linguísticas e despertando a chama da criatividade nas almas infantis.

No quinto capítulo, somos convidados a mergulhar nas profundezas do "A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento Escolar das Crianças". Nesta dança entre corpo e mente, desvelamos como atividades psicomotoras habilmente conduzidas podem se tornar pontes para o crescimento cognitivo, emocional e físico das jovens mentes.

E, enfim, em um importante desfecho, nos deparamos com o último capítulo, intitulado "Educação Infantil e a Utilização da Gamificação". Neste último portal, desbravamos a gamificação como um tesouro inovador, um mapa do tesouro educativo que cativa os pequenos corações e mentes na busca pelo conhecimento. Descobrimos como transformar o aprendizado em uma aventura interativa e eletrizante.

"Ressonâncias Pedagógicas" transcende a mera existência de um livro digital. É um convite mágico para uma reflexão profunda, um convite a sussurrar com o vento da mudança nas práticas educativas que tecem o destino das nossas crianças. Desejamos, do mais profundo do coração, que esta obra seja uma fonte eterna de inspiração, uma bússola que redireciona a jornada pedagógica, repleta de estratégias brilhantes e abraços que unem família e escola.

Que cada página seja uma centelha de insight, que cada capítulo seja um mundo novo a ser explorado. Aqui, convidamos a todos a se perderem nas palavras e, ao mesmo tempo, a se encontrarem em um caleidoscópio de aprendizado e crescimento.

As autoras,

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
CAPÍTULO 2	63
CAPÍTULO 3	99
CAPÍTULO 4	147
CAPÍTULO 5	167
CAPÍTULO 6	187
ÍNDICE REMISSIVO	203



CAPÍTULO 1

O MÉRITO DE INCENTIVAR À LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMO ENVOLVER A FAMÍLIA

Gislaine Correa Teixeira Silva





RESUMO

Ao perceber o dever de desenvolver meios que incentive a leitura e o entrosamento uns com os outros. Foi desenvolvido um projeto sobre “o mérito de incentivar à leitura na alfabetização infantil”. A temática está na linha de pesquisa da docência na Educação Básica. Ao longo de extensão, vários pensadores se dedicaram à criação de métodos que mostravam formas para o ensinamento e o aprendizado da leitura e da escrita. O objetivo é indicar as possibilidades de trabalhar a leitura de forma gradual na alfabetização infantil, de modo que se torne um hábito. O procedimento de evolução começa desde um ambiente agradável e propício para que se efetive de forma satisfatória. A leitura é processo ativo de construção dos significados a partir do que está escrito, mas o conhecimento de mundo que esse leitor foi acumulando no decorrer de sua vida. A família representa um importante papel nesse despertar do bambino com o propósito da leitura e a escrita, conscientizando-se e imprescindibilidade de contar história para os seus filhotes, assim, contribuindo na formação de uma criatura ativo e crítico na sociedade. Dessa forma, esse capítulo tem por objetivo avaliar a leitura admite um significado orientador e cooperativo para a melhoria de qualidade do ensino, compreendendo seu desenvolvimento, bem como os fatores que interferem nesse desenvolvimento. Para a realização do capítulo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. O capítulo se direciona a atividades construtivas e estimuladoras da leitura e os meios se embasam nessa prática. A avaliação é qualitativa, constatando a participação dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Básica. Leitura. Proseguimento. Aprendizado. Bambino.



ABSTRACT

By realizing the duty to develop means that encourage reading and engagement with each other. A project was developed on “the merit of encouraging reading in children's literacy”. The theme is in the research line of teaching in Basic Education. Throughout extension, several thinkers dedicated themselves to the creation of methods that showed ways for teaching and learning reading and writing. The objective is to indicate the possibilities of gradually working on reading in children's literacy, so that it becomes a habit. The evolution procedure starts from a pleasant and propitious environment for it to be carried out satisfactorily. Reading is an active process of construction of meanings from what is written, but the knowledge of the world that this reader has been accumulating throughout his life. The family plays an important role in this awakening of the bambino with the purpose of reading and writing, becoming aware of the indispensability of telling stories to their babies, thus contributing to the formation of an active and critical creature in society. Thus, this chapter aims to evaluate reading, which has a guiding and cooperative meaning for improving the quality of teaching, understanding its development, as well as the factors that interfere with this development. For the realization of the chapter, we used the bibliographical research. The chapter is directed towards constructive and stimulating reading activities and the means are based on this practice. The evaluation is qualitative, verifying the participation of the students.

Keywords: Basic Education. Reading. Follow up. Apprenticeship. Bambino.



RESUMEN

Al darse cuenta del deber de desarrollar medios que fomenten la lectura y el compromiso mutuo. Se desarrolló un proyecto sobre “el mérito de fomentar la lectura en la alfabetización infantil”. El tema se encuentra en la línea de investigación de la docencia en Educación Básica. A lo largo de la extensión, varios pensadores se dedicaron a la creación de métodos que mostraran formas de enseñar y aprender a leer y escribir. El objetivo es indicar las posibilidades de trabajar paulatinamente la lectura en la alfabetización infantil, para que se convierta en un hábito. El procedimiento de evolución parte de un ambiente agradable y propicio para su desarrollo satisfactorio. La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de lo escrito, sino del conocimiento del mundo que este lector ha ido acumulando a lo largo de su vida. La familia juega un papel importante en este despertar del bambino con el propósito de leer y escribir, tomando conciencia de lo indispensable de contar cuentos a sus bebês, contribuyendo así a la formación de un ser activo y crítico en la sociedad. Así, este capítulo tiene como objetivo evaluar la lectura, la cual tiene un significado orientador y cooperativo para mejorar la calidad de la enseñanza, comprendiendo su desarrollo, así como los factores que interfieren en ese desarrollo. Para la realización del capítulo se utilizó la investigación bibliográfica. El capítulo está dirigido a actividades de lectura constructivas y estimulantes y los medios se basan en esta práctica. La evaluación es cualitativa, verificando la participación de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Básica. Lectura. Hacer un seguimiento. Aprendizaje. Niño.



1.INTRODUÇÃO

O tema deste projeto de ensino é interesse de incentivar à leitura na alfabetização infantil, tendo como linha de pesquisa à docência na Educação Básica.

O capítulo tem como objetivo indicar as possibilidades de trabalhar a leitura de forma gradual na alfabetização infantil. A problematização é: como a docência pode desenvolver o hábito de leitura na Educação Básica através da motivação?

A justificativa pela escolha foi em perceber que a leitura oportuniza o conhecimento escolar, bem como o conhecimento de mundo. Desde que surgiu a escrita, o homem teve necessidade de se comunicar, isso se deu através da oralidade, entretanto com o passar do tempo sentiu a vontade de deixar suas ideias gravadas de alguma forma que ela não se perdesse com passar do tempo. E então começaram as primeiras tentativas da linguagem escrita. Os povos pré-históricos utilizavam figuras para informar, era escrita ideográfica. Sabe-se que vários caminhos o homem recorreu até chegar à escrita utilizada pela civilização moderna, mas a sua finalidade sempre foi à mesma, passar informações a leitores ausentes no exato da realização em que foi escrita.

A alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita. Através de muito estudo é que as escritas abandonadas voltam a ser conhecidas, permitindo assim que os textos antigos sejam lidos e que a escrita possa ser novamente utilizada. Com o renascimento surgiu à imprensa, iniciou-se então paralelamente a leitura individual, daí veio à necessidade de mais pessoas aprenderem a leitura e escrita, onde o aparecimento das cartilhas. A leitura e escrita servem para edificar o ser humano e diferenciá-lo dos demais seres do mundo, para ampliar a sua vida, construindo e reconstituindo os instrumentos ao seu redor. Portanto, o indivíduo adquire informações que o rodeia, podendo assim se interagir nesse contexto, ampliando cada dia o seu alto conhecimento.

A leitura e a escrita tem sido primordial e de grande valor na vida do ser do



indivíduo. Através da leitura se pode viajar, conhecer o mundo e aprender muito mais. Tornar-se necessário criar na criança hábitos de ler, e nesse processo se deve ter a participação de todas as pessoas: professores com seus alunos, os pais com visão que permitirá a compreensão dos fatos, da história da vida, que podem auxiliar de maneira fundamental na formação do sujeito, além de ampliar horizontes e a descoberta pelo desejo da leitura.

2. DESENVOLVIMENTO

A leitura e a interpretação são um processo amplo e completo, considerando que a leitura e a escrita são dois fenômenos profundamente interligados e um dos desafios está em fazer com que os educandos aprendam a leitura e a escrita, ou seja, fazer com que compreendam e interpretem textos escritos como uma ferramenta necessário para atingir um desenvolvimento adequado para agir com autonomia nas sociedades letradas.

No entanto, num enfoque amplo do ensino da leitura, o ensinar a ler para aprender, deve vir acompanhado do ensinar a ler para ler e escrever. Pois: A leitura constitui-se na atividade fundamental, desenvolvida pela escola para a formação dos alunos, de forma que, se um aluno não se sair bem em outras atividades e for um bom leitor, a escola terá cumprido, em parte, sua tarefa (CAGLIARI, 1992, p. 102).

Leitura e escrita se entrecruzam de forma simultânea, integrada e dialética. Essa integração revela o papel social do texto escrito e favorece sua utilização fora do ambiente escolar. A relação dialética entre a leitura e a escrita pode ser percebida nas palavras de Cagliari (1992, p. 104): “[...] o objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve”. Percebe-se, assim, a relevância da leitura sobre a escrita. Portanto, a leitura do mundo é uma habilidade que precede a escrita. Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e o que se escreve é para ser lido. Assim sendo, a leitura e a escrita são duas atividades que se conduzem paralelamente.



A leitura serve não só para aprender a ler, mas também para aprender outras dimensões da vida e do mundo. Conforme Silva (1983, p. 42): “Ao aprender a ler ou a ler para aprender, portanto, o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas através da escrita”.

A leitura deve ser um ato contínuo à escrita, não é mais valorizado em detrimento do outro. Ela é uma atividade essencialmente ligada à escrita e a escrita é uma atividade que exterioriza o pensamento, e ainda é uma prática que possibilita a assimilação de conhecimentos, de interiorização e reflexão. Assim:

[...] a aprendizagem da leitura está íntima e decisivamente interligada à aprendizagem da escrita. É cara e coroa da mesma moeda. Da mesma forma que se responde para que, por que ler na escola? Responde-se para que, por que escrever na escola? (GARCIA, 1988, p. 36).

Segundo Jolibert (1994, p. 15) “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”, sem passar pela decifração e oralização. Ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real, numa verdadeira situação de vida. Questionar um Texto é fazer hipóteses a partir de indícios levantados e verificar essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma estratégia de leitura, na qual qualquer indivíduo alfabetizado ou não utiliza.

Para Adam e Starr (1982 apud COLOMER & CAMPS, 2002) ler é reconhecer e interpretar um texto escrito. Essa definição tão simples de leitura poderia parecer intuitivamente evidente, mas as implicações de sua interpretação não são tão óbvias. Essa definição não corresponde às concepções sobre o significado de ler, presentes até poucas décadas nas teorias e concepções que ainda hoje se pode encontrar em vários métodos escolares para aprendizado a leitura.

Assim, apesar de reconhecer a afirmação de que ler e entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos educandos como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. É comum, por exemplo, escolherem-se como materiais de leitura pequenos



fragmentos de textos ou palavras soltas em função das letras que a compõem, estudarem-se as letras isoladas e segundo uma ordem de aparição preestabelecida, ou se mandar ler em voz alta com a atenção centrada naqueles aspectos que serão valorizados e corrigidos prioritariamente como: pronúncia correta, velocidade da leitura, etc. O distanciamento dessas práticas educativas de qualquer busca de significado não se baseiam, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas são consequências de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão como dizem Adam e Starr (1985 apud COLOMER, 2002, p. 30):

Quando se lê um texto com significado, não se leem as letras, as palavras e as frases que o compõem do mesmo modo que fosse apresentada isoladamente e, inclusive, a velocidade da leitura de uma frase depende do contexto à sua volta.

O significado de um texto, por outro lado, não reside na soma de significados das palavras que o compõem. Nem coincide somente o que se costuma chamar de significado literal do texto, já que os significados se constroem uns em relação aos outros. A relação com o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Ler, é exatamente do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, e antes de mais nada é um ato de intelecto, já que na condição de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor ao mesmo momento.

Assim, para formar leitores, o docente deve ter paixão pela leitura. Concorda-se assim com Silva (1995) que a leitura se baseia no desejo e no prazer:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma escola vivida. Ler é identificar-se com o



apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair (SILVA, 1995, p. 37).

2.1. Letramento e a escrita

O letramento diz respeito às experiências da criança nos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2016). A criança vivência o letramento de forma espontânea.

No Brasil, os estudos sobre letramento iniciaram-se mais efetivamente na segunda metade da década de 1980. A área do conhecimento pioneira foi a Linguística Aplicada. Hoje, contudo, letramento é assunto de debate em diversas outras áreas, como Educação, Antropologia, História e Sociologia. Seguindo as tradições Americana e Europeia, pesquisadores no Brasil começaram a perceber que, embora escolarizadas, as pessoas não sabem fazer uso de seu conhecimento de leitura e escrita para relacionar-se com sucesso em suas interações sociais, pessoais e profissionais.

Assim, o Brasil entra na discussão internacional, incluindo, para tanto, um item vocabular novo em seu léxico: a palavra letramento (ainda não dicionarizada), cunhada, no Brasil, em 1986 (KLEIMAN, 1995), tendo quem um dos estudiosos que se refere aos estudos do letramento no Brasil é, sem dúvidas, o de Paulo Freire, cuja extensa obra é um esforço constante em fazer com que, ao se alfabetizar, o indivíduo conquiste também sua cidadania.

A palavra letramento surgiu para nomear a busca de se registrar usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação. Diferentes comunidades poderiam ter diferentes práticas de letramento. O



termo difere-se de alfabetização, uma vez que está se refere o processo do ensino e aprendizagem do código escrito. Os usos feitos da leitura e da escrita são socialmente determinados, e, portanto, têm valor e significados específicos para cada comunidade em específico. Sendo assim, o domínio do código escrito é algo que se espera em todas as comunidades nas quais os indivíduos sejam reconhecidos como alfabetizados, enquanto as práticas de letramento podem variar de comunidade para comunidade, e até mesmo de grupos sociais para grupos sociais dentro de uma mesma comunidade.

As pessoas podem ser mais familiares com certas práticas de letramento do que com outras, dependendo do engajamento delas naquela prática social específica.

Em contrapartida, as pessoas não podem ser “mais ou menos” alfabetizadas. Elas sabem, ou não sabem ler e escrever. Essas noções não são facilmente aceitas quando se têm uma realidade social na qual há indivíduos que apenas sabem assinar o próprio nome, outros que são capazes de ler e produzir pequenos textos, outros ainda que tenham o hábito de ler jornal, e outros que usam o código escrito como ferramenta essencial para suas interações diárias, seja no trabalho, na igreja, ou em qualquer outro domínio social,

[...]. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar. [...] Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2001, p. 31-39).

Afinal, o que é ser alfabetizado e como se define um sujeito letrado? Primeiro, define-se alfabetizado o conhecedor do código escrito. Aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um indivíduo alfabetizado. Quanto à definição de ser letrado, refere-se à capacidade do



indivíduo de usar o código escrito para interagir em sua comunidade, quando nesta existem demandas de letramento. Como foi apontada anteriormente, a demanda social de letramento pode variar de comunidade para comunidade, e até dentro de uma mesma comunidade. Elas incluem, dentre outras, a leitura de placas, cartazes e painéis, participação em abaixo-assinados, lista de compras, elaboração de cartas e bilhetes, anotação de recados e avisos, conhecimento e uso de vários tipos de textos e suas funções.

Tornar-se letrado é um processo que se inicia logo após a aprendizagem do código escrito, e que não se encerra, desde que o indivíduo se encontre exposto a demandas de letramento. Tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se engaja mais, ou menos, de acordo com seu papel, seus interesses e suas necessidades na comunidade em que vive. Contudo, o fato de um indivíduo não necessitar do código escrito para interagir socialmente não significa de maneira alguma que ele seja menos inteligente do que aquele que faz uso da escrita, ou que ele seja incapaz de funcionar satisfatoriamente em seu meio social. O letramento predominante no senso comum é o de se pensar que aquele que não faz uso do código escrito para se comunicar seja incapaz de raciocinar logicamente, de inferir informações ou de se expressar oralmente. Com certeza, pois, há um nível de letramento existente num indivíduo que não utiliza o código escrito (DESCARDECI, 2001).

Nas palavras de Ferreiro (2001, p. 19): “A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”. Retomando a tese defendida por Paulo Freire (1999), os estudos sobre o letramento reconfiguram a conotação política de uma conquista – a alfabetização – que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo



contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo, agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

Para se entender esse baixo letramento e ter uma visão do ensino, procurou-se nos dicionários da língua portuguesa a definição de dois vocábulos letrado e iletrado. De acordo com Ferreira (2010) o verbete letrado é definido como “que ou quem é versado em letras; erudito”. No entanto, iletrado “que ou quem não tem conhecimentos literários; analfabeto ou quase”. Os verbetes citados não têm relação com o sentido do letramento, pelo qual está sendo tratado. Portanto, deve-se analisar que não pode ser usado o termo “iletrado”, para dizer que um indivíduo não está num estado pleno de letramento.

Segundo Tfouni (1995), o termo “iletrado”, bem como “iletramento”, é impraticável, no que diz respeito à sociedade considerada moderna e/ou industrializada, centrada na escrita, pois a possibilidade de existir indivíduos que não possuem nem um grau sequer de letramento é quase impossível.

Em consideração ao que Paulo Freire muitas vezes insistiu em sua pedagogia “de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e ainda, “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE, 1999, p.12).

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu carácter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que “ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo” (FREIRE, 2009, p. 27).



Isso quer dizer que o indivíduo não é um depósito vazio e zerado antes da alfabetização, os educadores, enchendo-os com informações mecânicas e institucionais, através de uma escolarização. Ele já possui sua peculiar capacidade de leitura dentro do seu contexto social para sobreviver em meio ao grupo em que vive. A alfabetização, como a prática do letramento, trará ao indivíduo capacidades, competências, habilidades diversas para que este se envolva com as variadas demandas sociais de leitura e escrita.

Segundo Collelo (2003), é preciso considerar, que as práticas letradas de diferentes comunidades, nos mostram experiências diversificadas com educandos e que os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação, significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Diante disso, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, que se busca de forma significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos educandos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços em benefício do aprender a ler e a escrever. Deve-se admitir que o processo de aquisição da língua escrita se encontra fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural; diante disso, os educadores esperam que seus educandos se desenvolvam como cidadãos, para configurar na perspectiva do aprendiz como: motivos de resistência ao aprendizado; a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes, sua história e referencial; o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade, sua



mais típica forma de expressão, o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade, ou seja, alfabetizado.

Assim, a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social.

2.2. A Leitura de Mundo

A leitura constitui-se num poderoso instrumento para a libertação e conscientização do povo e para reconstrução da sociedade. Por isso, é necessário que se combata o desgosto pela leitura. O passo inicial é compreender criticamente os mecanismos e manobras que surgem objetivando manter o povo na ignorância e alienação. A propósito Cagliari (1992, p. 10) comenta que: “Nada melhor que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana”.

Concebendo-se o processo de leitura como instrumento de civilização, reflexão e compreensão, ou seja, a leitura como revelação da palavra e do mundo, tudo isso se constitui em um instrumento de combate à ignorância e à alienação impostas pelo regime dominante.

A censura de livros não é semelhante à censura da televisão ou rádio. O aumento do público leitor significa o acesso à informação não atingida pela tesoura da censura e, por isso mesmo, mais objetiva em termos de colocação. Imagine o problema que seria para a ideologia dominante se a maior parte da



população brasileira tivesse acesso, por exemplo, à leitura das obras completas de Marx, Engel, [...], Paulo Freire, etc (SILVA,1991, p. 13).

Não se pode negar que os meios de comunicação sejam produtos de cultura, mas sem dúvida é ainda a forma escrita que, por excelência, é capaz de difundir o conhecimento de forma mais crítica. É preciso admitir que existem obstáculos que se opõem à prática da leitura. Um deles é o fator tempo e o outro, o socioeconômico.

Mas mesmo que esses obstáculos sejam superados, não é o bastante para que se combata a tão propagada crise da leitura. Mesmo existindo livros disponíveis e de fácil acesso, isso não garante por si só que surja a leitura como experiência de prazer e de conhecimento. É preciso também questionar a veracidade da palavra escrita.

Existe o mito em acreditar que tudo o que está registrado através da escrita é absoluto, verdadeiro e imutável.

É nesse sentido que o procedimento da criticidade é necessário, pois ao leitor caberá discernir o que é bom, o que é real, o que é manipulação. Às vezes, nem tudo o que está grafado poderá ser aceitável certo. Enfim, o que a leitura vai acrescentar em termos de conhecimento para a difusão da informação crítica, é aquela que vai além da representação da realidade, levando o leitor a perceber como poderia transformar os valores e as práticas sociais.

Algumas informações tanto podem encobrir as contradições sociais, servindo à reprodução da ordem vigente ou podem produzir o conhecimento e a superação dessas contradições, favorecendo assim o processo de tomada de consciência por parte do povo e ajudando na construção de uma nova sociedade. Nesta direção, é relevante observar que:



[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. [...] conscientização não existe em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

As ideias aqui expostas sobre a leitura e conscientização permitem refletir que, de acordo com Silva (1991, p. 25): “Consciência é um atributo estritamente humano, que possibilita ao homem descobrir e alargar as suas representações do mundo”.

Ser consciente é poder estabelecer relações entre a parte e o todo, entre o particular e o universal, entre a causa e a consequência.

É a consciência que permite ao homem distanciar-se ou evidenciar o conteúdo de suas experiências e de suas representações, visando analisar e transformar esse conteúdo. É a consciência que diferencia radicalmente o homem do animal. O homem, ao contrário do animal, não se adapta simplesmente a um meio e sim procura transformá-lo, modificá-lo, construí-lo. O homem pensa, planeja e age, construindo o que imaginou, dando um sentido, um significado à sua existência.

Nesse capítulo, a leitura é importante, se reflexiona como um mecanismo de conscientização no sentido de proporcionar um encontro entre o homem e a sua realidade sociocultural. Ou seja, a leitura deve servir de instrumento de integração do indivíduo ao contexto socioeconômico e cultural em que vive. Vale ressaltar que a leitura deve servir como instrumento de conscientização não só para os alunos, mas também para os educadores.

A leitura deve se tornar um hábito para os alunos e uma obrigação



para o educador, já que representa um instrumento de crescimento profissional. Sendo o educador um articulador do processo educacional, deve ter a leitura como sua principal ferramenta de trabalho para poder, através dela, ampliar sua visão de mundo e suas interpretações da história. Em outras palavras, deve ser o educador um bom leitor e conceber a escola como um lugar natural de leitura. Se o educador não é um leitor assíduo, não se preocupa em adquirir conhecimentos e informações, não busca desenvolver seu senso crítico, não pode desenvolver essas atitudes em seus educandos.

Uma educação que objetiva transmitir apenas significados distanciados da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. É um jogo entre o sentir e simbolizar. Este é o ponto fundamental no método de alfabetização do educador Paulo Freire - aprende-se a escrever quando as palavras se referem às experiências concretamente vividas (FREIRE, 1987).

A necessidade do ato de ler na perspectiva proposta por Freire significa dizer não à leitura mecânica, à alfabetização mecânica. Não se trata apenas de decodificar a palavra escrita. É preciso interpretá-la, ler criticamente, e isso só é possível a partir do momento em que a escola parte da realidade do mundo do educando. Tal ideia é defendida por Freire, que vivenciou a experiência de ser alfabetizado observando o mundo à sua volta. Foi assim que Freire buscou, desde cedo, a compreensão do ato de ler. Está no fato de que o homem precisa ler o mundo, escrevê-lo e reescrevê-lo para tornar-se construtor da história. Significa compreender o texto criticamente, aprender seus significados.

É preciso observar que a visão transmitida pela escola é sempre uma



visão determinada pelas classes dominantes. Não importa se as pessoas elaboram a sua visão de mundo partindo da concreta realidade onde vivem. O que interessa é que todos pensem iguais. Todos devem ver o mundo como querem os dominantes, para que a atual situação se mantenha inalterada. Se cada um começasse a formular o seu pensamento conforme a sua situação existencial, pode ser que descobrisse determinadas verdades que o fizesse lutar pela alteração dessa situação.

Dessa forma, Freire (1980, p. 27) diz que: “a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade”. De modo geral, muitas escolas não respeitam as diferenças, não oferecendo aos alunos os meios para que sua aprendizagem seja significativa. A escola é a entidade que tem por incumbência não apenas ensinar a ler, mas fazer com que o aluno adquira o hábito de leitura e não mais perca a condição de leitor. O ato de ler abre novas perspectivas para o leitor, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade.

Para tal situação, Jolibert, (1994, p. 14) diz o seguinte: “[...] à criança se ensina a ler com a nossa ajuda, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores encontrados”. É preciso esclarecer que cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer. Nesse sentido, ensinar é ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. Assim sendo, é tarefa do professor proporcionar às crianças situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas. Ajudar as crianças a interrogarem o escrito: procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação, ajudá-los, também, a elucidar suas próprias estratégias de leitura.



Uma preocupação que a escola deve ter é que não se lê para aprender a ler, mas sim por causa de um interesse imediato. Eis alguns exemplos de situações de leitura: ler para responder à necessidade de viver com os outros na sala de aula e na escola; ler para se comunicar com o exterior; ler para descobrir as informações das quais se necessita; ler para alimentar e estimular o imaginário; ler para brincar, para construir.

Os educadores devem garantir que os educandos se sintam motivados para aprender a ler. E isso inclui colocar a leitura como algo interessante, que os desafie, embora possam contar com a ajuda do professor. As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, quando alguém as coloca em situação de pensar, quando algo ou alguém as estimule, incentive.

Assim sendo, o educador é o protagonista da aprendizagem de seus alunos, devendo contemplar o conjunto bastante amplo de estratégias complementares que os alunos utilizam em sua aproximação com a leitura.

Os professores devem proteger-se e também proteger os seus alunos dos efeitos de programas e testes que podem convencê-los de que ler é algo sem sentido, sofrido e inútil, ao invés de ser algo satisfatório, útil e frequentemente divertido. Enquanto os professores não puderem impedir os alunos de se envolverem em atividades inúteis ou de se submeterem a testes ritualistas, eles poderão, pelo menos, explicar a diferença para as crianças. O desprazer pela leitura pode estar no ato de ler como uma forma para manter quieta a criança na sala de aula. Nesse sentido, a leitura torna-se uma atividade desagradável (SMITH, 1999, p. 139).

Buscar-se-á enfim, caminhar por veredas diferentes visando mostrar as possibilidades de se desenvolver o gosto pela leitura no contexto



educacional. No entanto, tal tarefa não é somente da instituição. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, no art. 2º da Lei n.º 9.394/96, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido:

Se a Educação em nosso país fosse tratada como deveria ser, se fosse levada a sério, a questão da leitura poderia estar melhor hoje. Os órgãos educacionais deveriam preocupar-se mais com a leitura do País, realizando campanhas em toda a sociedade, para conscientizar os cidadãos para o papel da leitura. Essa divulgação poderia ser por intermédio do rádio, televisão, jornal, cinema. Será que daria certo ou seria utopia? Seria preciso colocar à frente dessas campanhas os profissionais da leitura e não as Angélicas e Xuxas (CONTIERO, 2001, p. 50).

Se houvesse uma política que privilegiasse a questão da leitura, o Brasil sairia da penúria, levando as pessoas à luta por seus direitos. Assim sendo, seria dado o poder da interpretação e da criticidade, habilidades estas desenvolvidas através da leitura.

3. A ESCRITA

O surgimento da escrita permitiu uma nova organização dentro das civilizações, pois a lei passou a ser escrita, justamente como a religião, etc. A tradição e a cultura oral perderam sua centralidade. É importante lembrar que antes da escrita a humanidade utilizou diversos meios para comunicação: sinais de tambor, linguagem dos gestos, envio de flechas e objetos, envio de mensageiros, etc.

A escrita é muito mais que um instrumento. Ela não apenas expressa



o pensamento, ela o organiza. A escrita permanece e atravessa o tempo, ela comunica e também tem seu desenvolvimento atrelado aos inúmeros avanços na história das civilizações.

Já o sistema de escrita alfabética é um “conjunto de caracteres com regras, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da existência que notam ou registram” (adaptado de BRASIL, 2012, p. 11). A aquisição da escrita não acontece naturalmente, razão pela qual precisa de um método de aprendizagem.

Partindo da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), entendemos que a criança irá passar por quatro níveis de aprendizagem.

Nível pré-silábico

No momento que a criança se encontra na hipótese de escrita pré-silábica, ela já utiliza letras ‘para escrever’, mas essas letras não apresentam uma correspondência com a pauta sonora da palavra e nem se encontram ‘divididas/organizadas’ em sílabas. A criança ainda não compreende que as palavras contêm ‘pedaços (sílabas)’, por isso ela está num nível pré-silábico.

Nível silábico

A criança, nesse nível, consegue compreender que a palavra se ‘divide’ em ‘pedaços’ menores, as sílabas, e que uma letra representa uma sílaba. Algumas crianças atribuem letras ‘aleatórias’ para cada sílaba, sem uma correspondência sonora com a palavra – essas crianças estão na hipótese de escrita silábica sem valor sonoro -, ao passo que outras crianças já atribuem um valor sonoro para cada letra que escreve – essas crianças estão na hipótese de escrita silábica com valor sonoro.

Nível silábico alfabético

Nesse nível, a criança começa a entender que,

[...] tudo o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso 'observar os sonzinhos no interior das sílabas'. [...]. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira.



(BRASIL, 2012, p. 14)

Nível silábico alfabético

Apesar de já ter se apropriado do sistema de escrita alfabética, a criança ainda não pode ser vista alfabetizada, porque a condição de alfabetizado. Pressupõe a oportunidade de participar de práticas letradas que implicam a capacitação de ler e compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão. (MORAIS, 2012, p. 149)

3.1. Momentos da Escrita

Escritas sintéticas

Fase mais elementar em que um grupo de sinais é utilizado para comunicar ideias inteiras ou frases inteiras, por exemplo: pinturas rupestres de sítios arqueológicos.

Escritas analíticas

Início da escrita das palavras, por exemplo: escrita egípcia.

Escritas fonéticas

A escrita fonética exigiu uma grande evolução no estoque de sinais, bem como uma grande memória visual para memorização e decifração desses sinais. Esse tipo de escrita pode ser subdividido em dois subtipos: silábica ou alfabética.

3.2. O suporte da escrita

Diferentes materiais já foram utilizados para o ato da escrita: ardósia, pedras, osso, vidro, ferro. Na China antiga, utilizavam-se de casco de tartarugas, suporte inusitado para a nossa atualidade. As escritas também já foram grafadas em objetos mais leves, o que proporcionava movimentos mais suaves, tais como: cascas de árvores, folhas de palmeira, seda, lâminas de



bambu. O exemplo de suporte escolhido tem uma conotação social e cultural e está de acordo com o lugar e tempo no qual foram utilizados.

3.3. Métodos de alfabetização utilizados no Brasil

O ensino da leitura e escrita, no Brasil, foi permeado por alguns métodos ou ideias:

Até meados do século XIX

- Palavração
- sintético

Até 1920

- Analítico

Na década de 1920

- Sintético
- Analítico

Na década de 1980

- Baseado nas ideias construtivistas
- Desmetodização

4. ESCRITA COMO FUNÇÃO CULTURALMENTE MEDIADA

Durante muito tempo, a condição de leitor se constituía a partir da competência em codificar/decodificar letras e palavras, sendo a divisão entre alfabetizados e analfabetos o único critério para distinguir os que tinham a competência de ler e escrever.

Porém, como Paulo Freire nos alerta, a competência leitora e escritora perpassa outras nuances para além da codificação / decodificação, sendo construídas possibilidades de contextos leitores diversos a partir dos significados e funções de cada objeto / situação / fenômeno.

5. Alfabetização

Ferreiro (2011) entende o processo de alfabetização como uma vivência pontual, ou seja, está ligado à competência de codificar/decodificar a leitura e a escrita. Para a estudiosa, o letramento é um fenômeno intrínseco à alfabetização, já que considera os aspectos sociais na composição dos conhecimentos linguísticos.

A partir da década de 1980, o termo “alfabetismo funcional” foi adotado, sendo utilizado para indicar indivíduos que conseguiam interpretar textos, gráficos, sinais e mensagens.

No Brasil, o instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa realizam uma pesquisa denominada Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), cujo objetivo é mensurar e analisar as competências de leitura e escrita, sendo articulada em quatro níveis:

Analfabetos: não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.

Alfabetizados de nível rudimentar: localizam informações em textos curtos e familiares.

Alfabetizados de nível básico: compreendem textos de média extensão, resolvem problemas e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados de nível pleno: leem textos mais longos, avaliam informações, realizam inferências e sínteses, e interpretam tabelas, mapas e gráficos.

Assim, o sujeito letrado, para além da competência leitora e escritora, detém, utiliza e articula a funcionalidade de cada recurso comunicativo, de acordo com suas necessidades individuais e sociais.

A dimensão individual do letramento é vista como um conjunto de



habilidades linguísticas demonstradas a partir do registro de unidades de som até a possibilidade de transmitir ideias realizadas pelo indivíduo, de posse unicamente dele.

Já a dimensão social do letramento é entendida sob duas vertentes: como fenômeno que possibilita o funcionamento de uma sociedade já instaurada (versão fraca) ou como um fenômeno potencializado para a transformação das relações e contextos sociais injustos (versão forte).

5.1. Procedimentos didáticos para os letramentos na educação infantil: o que dizem as orientações oficiais

Entre os documentos que se constituem a partir da concepção de criança como sujeito de direitos, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) têm como função orientar e subsidiar educadores na constituição de vivências e experiências no contexto da educação infantil, enfatizando os elementos do letramento nessa fase.

O Referencial Curricular Nacional com a finalidade a Educação Básica foi elaborado conforme as diretrizes e concepções apresentadas na LDB (Lei n.º 9.394/1996). Está organizado em três volumes: Introdução, Âmbito de Formação Pessoal e Social e Âmbito de Conhecimento de Mundo.

Os RCNEIs apresentam a linguagem oral e escrita como parte integrante da rotina das crianças, sendo que os contextos de aprendizagem dessa linguagem se concretizam nas interações realizadas.

Assim, segundo os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, a ação pedagógica ancora-se nas seguintes práticas:

Uso do vocabulário oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, opiniões e sentimentos.



Participação em situações que envolvem a compreensão para explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.

Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.

Reconto de histórias conhecidas, com aproximação às características da história original.

Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

Outro documento importante na constituição das reflexões e práticas relacionadas à leitura e à escrita são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), que se estabelecem como uma proposta orientadora dos projetos pedagógicos das escolas de educação infantil, levando em conta as variações culturais, econômicas e sociais de cada região brasileira ou mesmo de cada território / comunidade.

Do mesmo modo, o documento Base Nacional Comum Curricular, ainda em construção, trata das aprendizagens infantis através das diferentes vivências e experiências, possuindo cinco eixos norteadores. São eles:

- O eu, o outro e o nós.
- Corpo, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e imagens.
- Escuta, fala, linguagem e pensamento
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

6. Orientações Oficiais Para o Ciclo da Alfabetização

A concepção do currículo se caracteriza da seguinte maneira: “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente



condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 36).

O currículo é o eixo central da ação educativa, já que poderá influenciar na habilidade nas experiências escolares. Sua finalidade engloba delimitar atividades, conteúdos, experiências dos alunos da mesma forma aos seus professores.

Para tanto, o currículo apresenta uma série de atribuições e denominações, conforme a especificidade à qual está atrelado. Clique nas abas e conheça os tipos de currículos:

Currículo Prescrito

Relacionado a todos os contextos previamente estabelecidos pelos sistemas de educação e, geralmente, apresentados em documentos e orientações oficiais, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as Diretrizes Curriculares, etc.

Currículo Real

Diz respeito ao que realmente ocorre na contextura educacional. São os conhecimentos vivenciados e que, necessariamente, não são planejados, mas possibilitam trocas e aquisição de outras tantas aprendizagens.

Currículo Oculto

São todas as possibilidades de interação existentes na escola, trazendo elementos que, por vezes, não estão presentes no currículo prescrito e real, mas procede no rol de aprendizagens. Está relacionado com atitudes,



valores, orientações e comportamentos considerados nobres ou não. Por exemplo: discriminação, parcerias, violência, amizades, isolamento, etc.

6.1. Entrada dos alunos com seis anos na escola e a aprendizagem da linguagem escrita

A alteração de artigos da Lei nº 9.394/96, por meio da Lei n.º 11.274/06, dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Diz respeito também ao currículo do ensino fundamental, principalmente aquele direcionado aos contextos de aprendizagens realizados no 1º ano.

O currículo do 1º ano de nove anos não deve coincidir com o da antiga 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Lembremos que os alunos de seis anos possuem características específicas e que é preciso repensar conteúdos e práticas conforme as necessidades dessa faixa etária.

6.2. Currículo no ciclo da alfabetização: conhecendo as indicações da Base Nacional Comum

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como finalidade a orientação e elaboração de propostas curriculares para as diversas etapas da educação básica dos estados brasileiros, do Distrito Federal e dos municípios. Ela define quatro eixos de formação, com a finalidade de articulação do currículo em todos os processos. São eles:

- Letramentos e capacidade de aprender;
- Leitura do mundo natural e social;
- Ética e pensamento crítico;
- Solidariedade e sociabilidade.



O documento preceitua que os contextos de aprendizagem devem ter conta as especificidades de cada criança, bem como os conhecimentos que já possuem.

Eixo da leitura

Se refere às práticas de linguagem existentes na relação do leitor com o texto escrito.

Eixo da escrita

Se refere às práticas de linguagem em que o sujeito interage e/ou é autor dos registros escritos.

Eixo da oralidade/sinalização

Se refere às práticas de linguagem presentes nas situações de oralidade ou de sinalização (por exemplo, os estudantes que têm a Libras como primeira língua).

Eixo do conhecimento sobre a língua e sobre a norma

Se refere às aprendizagens relacionadas às aquisições gramaticais, de regras e convenções da utilização da língua. Entre elas estão a gramática, a ortografia, a acentuação, a pontuação, o sistema alfabético, etc.

7. PRÁTICAS E INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: LEITURA

O que é ler?

Ler é construir significado a partir do registro escrito. Esse



entendimento está fundamentado na ideia de que ler “é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão” (SOLÉ, 1998, p. 44).

7.1. Como é a relação dos estudantes que ainda não se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética vai conseguir aprender a ler lendo?

Jolibert (1994, p.14) entende que “é lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no termo, nem na natureza da atividade, entre ‘aprender a ler’ e ‘ler’”. A esse respeito, Piccoli e Camini (2012, p. 64) afirmam que “não é porque a criança ainda não consegue ler o texto em sua totalidade que ela não é capaz de produzir sentidos para ele, baseada em alguns indícios que ela recolheu no contato com o texto”.

7.2. Quando a professora pode ensinar estratégias de leitura para um aluno?

A professora ou o docente quando lê para as crianças já pode ensinar estratégias de leitura. Nesse caso, as crianças não estão lendo, mas estão participando de uma situação intencional de leitura e aprendem sobre como ler, sobre as estratégias de leitura.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos ao texto, reconhecer finalidades do texto, localizar informações explícitas em textos, realizar inferências em textos, estabelecer relações lógicas entre partes de textos, relacionar textos verbais e não verbais são estratégias de leitura que a criança aprende quando a professora ou o professor faz perguntas do tipo:

- O que fala o título da história?
- A capa do livro traz tais figuras. O que o livro vai falar?
- Nós vamos ler esse texto para quê?
- Por que ou para que esse texto foi escrito?
- O que aprendemos ao ler esse texto?

7.3. Por que é interessante que a professora ensine gêneros textuais para os estudantes?

É interessante ensinar os gêneros textuais para os alunos compreenderem que a leitura pode ser útil para muitas coisas. Quando uma pessoa precisa produzir um texto, oral ou escrito, ela se baseia nos gêneros textuais e nos suportes textuais que já conhece. Daí advém a necessidade de a professora e o professor apresentar às crianças as características dos diversos gêneros textuais, em diferentes suportes textuais, em circulação na nossa cultura.

Lê o livro didático para aprofundar o seu estudo sobre letramentos e alfabetização e para conhecer algumas situações didáticas de leitura no ciclo de alfabetização.

8. PRÁTICAS E INTERVENÇÕES DIDÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM PRODUÇÃO DE TEXTOS

8.1. O que significa “produzir um texto”?

Partindo de uma concepção de texto como “a materialização em sequência linguística (texto verbal) ou por meio de diferentes formas de expressão, como as imagens ou melodias (texto não verbal), do que se quer comunicar” (BRASIL, 2012, p.26), pode-se dizer que a criança produz um texto quando fala, quando conta uma história, quando explica uma situação



que aconteceu com ela, etc. Destaca-se aqui a importância da oralidade para o sucesso da criança, pois é – na maioria das vezes – por meio dela que a criança consegue se comunicar e formular pensamentos e ideias.

8.2. Como trabalhar com produção de texto com crianças que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética?

Conforme visto anteriormente, a produção textual pode ser oral ou escrita.

Oral

Para a execução de atividades que envolvam textos orais, o Ministério da Educação destaca cinco dimensões da oralidade que precisam ser trabalhadas com as turmas de alfabetização: a valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita, a produção e compreensão de gêneros orais e as relações entre oralidade e análise linguística.

Escrita

Ao trabalhar com produção textual escrita, o professor precisa explicar para as crianças que a escrita representa a língua, e não a fala, porque, quando falamos em Sistema de Escrita Alfabética, estamos falando da representação gráfica de uma língua, e não da fala em si. Uma das atividades que podem ser desenvolvidas é a produção de texto com a ajuda de um escriba, que pode ser o professor ou uma dupla que já tenha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética.



9. MODALIDADES ORGANIZATIVAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Quando o professor do ciclo de alfabetização seleciona um conteúdo de ensino a ser trabalhado com os alunos, ele precisa decidir de que modo esse conteúdo vai ser executado.

Esse “modo a ser executado” é compreendido como modalidade organizativa, pois é a modalidade – a forma ou o modo – que organiza o que vai ser trabalhado com os alunos e como isso acontecerá.

Para que se entenda melhor o que é uma modalidade organizativa, seguem três exemplos:

Atividade Permanente

Como o próprio nome já diz, é a atividade que acontece com certa regularidade ou que sempre acontece. Essa regularidade pode ser diária, semanal, quinzenal ou mensal.

Exemplos de atividades: rodas de conversa, exploração de calendário, registro de rotina, leitura diária, curiosidades científicas, hora da notícia (comentário de notícia da semana).

Sequência Didática

Corresponde a um conjunto de atividades planejadas e organizadas em uma sequência didática – em uma ordem – sem a necessidade de haver um produto final ou uma conclusão sobre algo que estava sendo investigado.

Trabalhos com Projetos

Os projetos são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e precisam ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

10. O QUE É DISLEXIA?

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico do linguajar e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

10.1. Possíveis Sinais

Alguns sinais na Pré-escola

- Dispersão;
- Fraco desenvolvimento da atenção;
- Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem
- Dificuldade de aprender rimas e canções;
- Fraco desenvolvimento da coordenação motora;
- Dificuldade com quebra-cabeças;
- Desinteresse por livros impressos.

Alguns sinais na Idade Escolar

- Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
- Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
- Desatenção e dispersão;
- Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
- Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas, etc.) e/ou grossa (ginástica, dança, etc.);
- Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
- Confusão para nomear entre esquerda e direita;
- Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas, etc.;
- Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas;
- Próximo passo: diagnóstico

10.2. Existe uma cura?

Não existe uma cura propriamente dita para a Dificuldade de Aprendizagem, mas há diversas maneiras de contornar a situação e fazer com que a criança tenha uma vida normal.

Seja cuidadoso com as pessoas ou grupos que alegam ter uma solução rápida para isso. Eles podem oferecer exercícios para os olhos, dietas especiais, vitaminas ou suplementos, porém não há nenhuma evidência científica de que esses tratamentos funcionam. Na dúvida, procure o pediatra ou profissional infantil e órgãos de confiança.

10.3. Quem pode ajudar?

Se você está preocupado com problemas da criança em aprender, converse com o pediatra ou professor dela. Esses profissionais podem realizar testes para descobrir se realmente há alguma condição. É possível também procurar um pediatra especialista em algumas áreas, como deficiências no neuro desenvolvimento, desenvolvimento e comportamento ou neurologia infantil.

A maioria das crianças com problemas para aprendizado conseguem alcançar seus objetivos desenvolvendo maneiras diferentes de aprender. Existem algumas escolas especializadas nessa educação especial que geralmente possuem professores especializados, testes sem limite de tempo ou algumas mudanças na classe para maximizar o aprendizado da criança.

Um aspecto de certificar que seu filho está sendo ajudada, é criar um plano em conjunto com os professores e pediatra, que descreva claramente tudo que ela necessita. Esse plano é chamado de Programa de Educação Individualizada e depois que ele estiver em vigor, deverá ser revisado regularmente para garantir que as necessidades da criança sejam atendidas.

11. OUTROS ASPECTOS DA ROTINA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O professor alfabetizador, ao sondar a respeito das aprendizagens ou dificuldades de aprender das crianças, precisa realizar uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios delas sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Como realizar essa avaliação diagnóstica?

Em experiências com a alfabetização, são observados dois



instrumentos de avaliação diagnóstica:

- O ditado mudo ou autocitado (BRASIL, 2012) e
- O ditado de palavras de um mesmo campo semântico.

Com base da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), encontra-se a fundamentação teórica para a utilização de palavras de um mesmo campo semântico e com número de sílabas diferentes para a realização da avaliação diagnóstica sobre a hipótese de escrita das crianças.

As avaliações diagnósticas sobre hipótese de escrita também são conhecidas no meio escolar como “sondagem de escrita”.

Acompanhar as aprendizagens dos alunos em relação ao Sistema de Escrita Alfabética implica a realização de diagnósticos periódicos (não só no início, mas também ao longo do ano letivo) dos seus conhecimentos em relação à apropriação daquele sistema e à consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia de nossa língua (SILVA, 2012, p.8).

O docente pode organizar um portfólio individual, ou mesmo da turma, sobre o avanço do progresso de alfabetização das crianças.

Por exemplo, pode ser usado um caderno, onde haverá a separação de algumas folhas para cada criança, a fim de que a professora consiga colar as sondagens de escrita e registrar comentários sobre o desenvolvimento de cada uma delas.

Dessa forma, esse caderno passará a ser um rico registro do processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, podendo ser apresentado aos familiares como uma documentação pedagógica.

Para compreender melhor o papel da mediação docente na aprendizagem das crianças, é importante relembrar o conceito de zona de



desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1984) que pode ser entendido como o espaço entre o que a pessoa já sabe e o que a pessoa pode saber por meio da mediação de alguém que saiba mais do que ela.

Nesse contexto, há o entendimento de que ensinar é criar zonas de desenvolvimento proximal e mediar o caminhar das crianças nessa zona, pois “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Portanto, a pesquisadora Ana Teberosky (1987) estudou a importância de o professor alfabetizador organizar as crianças em agrupamentos, de acordo com a proximidade do nível de conhecimento delas sobre a escrita, a fim de que pudessem interagir e refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Surge, portanto, a pergunta: se as crianças têm conhecimentos diferentes, porém próximos, para que organizá-las em grupos?

No contexto da heterogeneidade de conhecimento das crianças de uma mesma turma, em que cada uma pode estar em hipóteses de escrita diferentes, o professor precisa planejar atividades que permitam a todas as crianças avançarem em seus processos de alfabetização. Por isso, a organização das crianças em grupos contribui para que atividades diferenciadas sejam oferecidas às crianças de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

Corroborar-se a ideia de que a organização das crianças em grupos de trabalho contribui para suas aprendizagens e que essa organização permite ao professor circular pela sala de aula, oferecendo as mediações necessárias para que cada criança avance em seu processo de alfabetização.



Essa organização torna-se ainda mais importante quando se voltar as atenções para os contextos das escolas públicas, em que se vê inúmeros estudantes em uma única sala de aula.

O professor do ciclo de alfabetização pode ainda montar um banco de lição de casa, de acordo com cada objetivo e com cada necessidade de aprendizagem.

Esse banco de lição de casa teria um variado repertório de tarefas que contribuiriam com o trabalho do professor em sala de aula, pois as crianças, praticando em casa atividades que as ajudem a superar suas dificuldades, chegam mais preparadas à aula para as novas aprendizagens.

É importante ter clareza quanto aos objetivos da lição de casa, sendo os principais:

- Sistematizar e consolidar os conteúdos/temas/ assuntos aprendidos.
- Promover a aprendizagem de conceitos que foram objetos de ensino.
- Elaborar resumo/resenha de um determinado texto.
- Localizar, selecionar e interpretar informações sobre determinado assunto/tema.

12. PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DO CAPÍTULO DE ENSINO

12.1. Tema e linha de Pesquisa

O capítulo enfocará as compreensões do conhecimento na alfabetização na Educação Básica, tendo como linha de pesquisa a docência na Educação Infantil. Dessa forma, o capítulo envolverá atividades que



possam ser trabalhadas de forma mais concreta na Educação para crianças.

O curso de pedagogia abriu um leque de conhecimentos para mim, que já trabalho em uma creche municipal. Os formados adquirem seu saber profissional em campo na ação, assim como que tais competências se nos constroem diversos espaços de aprendizagem que configuram a trajetória da vida cotidiana.

Acredito que a formação profissional é um processo de construção contínua e que se baseiam nas ações, os professores formadores têm sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, capacidades e competências que permitam o desenvolvimento desses saberes.

12.2. Justificativa

Através de vários conteúdos trabalhados durante o curso, como Ensino e alfabetização infantil; A literatura infantil no Brasil; A literatura infantil no andamento de alfabetização, através destes conteúdos, teve oportunidade de perceber o quanto à leitura é importante no cotidiano das crianças, e o quanto está cada vez mais difícil de agregar a literatura no meio infantil.

O tema escolhido foi por considerar a relevância da motivação da leitura na alfabetização. A leitura serve não só para aprender a ler, mas também para aprender outras dimensões da vida e do mundo. Segundo Silva (1983, p. 42): “Ao aprender a ler ou a ler para aprender, portanto, o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas através da escrita”.

Em geral, a maioria das crianças não gosta de ler e fazem-no por obrigação. Mas afinal, por que isso acontece? Talvez seja pela falta de exemplo dos pais ou dos professores, talvez não. O que se percebe é que a literatura,



bem como toda a cultura criadora e questionadora, não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre, em grande parte, pela pouca informação dos professores.

Capazes de compreender e passar seus conhecimentos e outras pessoas.

12.3. Problematização

Quanto à escolha pelo tema, algumas questões suscitaram ainda mais a necessidade em abordar a literatura como um dos focos principais na aprendizagem e na educação infantil:

De que forma as crianças podem ser alfabetizadas através da leitura infantil?

Que tipo de recursos pode ser utilizado no processo de alfabetização?

O letramento não envolve apenas palavras, mas imagens, vídeos e outros recursos em que a criança compreende o que vê?

12.4. Objetivo Geral

- Destacar a importância da leitura infantil para o seu aprendizado e desenvolvimento pessoal.
- Reconhecer a importância da leitura infantil.

12.5. Objetivos Específicos

- Descrever a relevância dos livros infantis, e o que eles proporcionam para a educação infantil;
- Conscientizar a importância da literatura no dia a dia de forma gradual;

- 
- Proporcionar meios de estar em contato com a realidade através da literatura.
 - Analisar, através de artigos, a importância da literatura infantil na vida das crianças;
 - Verificar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social e emocional das crianças.

12.6. Conteúdos

Os conteúdos são baseados no tema do projeto que é a importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança, no qual irei tratar sobre questões como:

- Leitura diária, para que a criança se sinta atraído, e despertando o gosto pela leitura;
- Apresentação de imagens para aprender interpretar.
- Observar a dificuldade da criança;
- Procurar livros que elas gostem e procurar saber qual a parte mais interessante para eles.

12.7. Processo de desenvolvimento

No 1º dia, os alunos entram na sala e a professora os ajuda a organizar a sala em grupos.

Inicialmente são distribuídos diversos textos/poesias para os alunos, que leiam silenciosamente e depois em voz alta para toda a turma.

Após a leitura entonada e em voz alta, os alunos são distribuídos em grupos de quatro componentes.



Cada grupo recebe uma parte da poesia “O colar de Carolina” e a professora a lê.

A professora pede para que o grupo apresente a sua estrofe aos colegas e, em seguida, construa um painel sobre o que conseguiu refletir a partir da leitura do poema.

Os alunos observam os painéis e falam o que perceberam, em forma de debate.

Por fim, realizam atividades de interpretação de texto.

No segundo dia, alunos e professora continuam a trabalhar o mesmo texto da aula do dia anterior.

A professora cumprirá todas as atividades de rotina. E entregará uma quantidade suficiente de massinha de modelar.

Em seguida, solicitará às crianças que modelem os personagens da história e depois receberá de cada uma a sua obra.

Após a execução da atividade, a professora colará num papel cenário cada boneco criado e pedirá para as crianças indicarem suas características e criarem um nome para o que modelaram.

Por fim, o papel será colado na parede e as crianças receberão tinta guache e pincel para coletivamente criarem um cenário para os personagens.

No último dia do projeto, a turma, após a rotina diária, desenvolverá, com a professora, um passeio e piquenique na praça da cidade. Mas os alunos não irão sozinhos, o responsável irá acompanhá-los.

Esta atividade encerra o projeto, proporcionando liberdade aos alunos, como ocorreu com a “Carolina”.

12.8. Tempos para realização do projeto

O projeto será realizado no 2º bimestre com o intuito de se comparar com o 1º bimestre, para se avaliar os resultados. O projeto será empregado da seguinte forma, por exemplo: Toda a quarta-feira das 07h30min às 12h00min horas durante todo o período de aula, respeitado os intervalos. As atividades desenvolvidas pelo professor serão livres, contanto que seja aplicado todo conteúdo proposto.

12.9. Recursos humanos e materiais

- Professor e alunos;
- Papel A4;
- Tinta guache;
- Massinha de modelar
- Pinceis
- Textos impressos.

12.10. Avaliação

A avaliação aconteceu de acordo com a participação e desenvolvimento do aluno.

A avaliação será realizada através de:

- Rodas de conversas sobre a leitura;
- Realização de desenhos sobre o livro que mais gostaram;
- Colorir gravuras do livro;
- Contar o que entenderam dos livros e qual a parte que mais gostou;

- Cada aluno deverá criar sua própria historinha e contar

CONCLUSÃO

O capítulo de ensino teve como objetivo destacar o mérito de Incentivar a Leitura na Alfabetização Infantil. Quando escolhi o tema, já era sabido que seria um procedimento de muitas pesquisas e leituras. O tema em si foi um tanto desafiador já que o meu entendimento sobre o mesmo não era tão aprofundado e por esse motivo fui mais além.

A beleza da alfabetização está em como desenvolvê-la, a maneira de como ir trabalhando a alfabetização com os alunos, já que eles vêm com uma bagagem de casa (negativa ou positiva) antes de chegar à escola.

Ao pesquisar a relevância do incentivo à leitura para o desenvolvimento da criança, ficou claro que, nos anos de escolarização, o aluno precisa ser mais incentivado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo.

No mundo contemporâneo, a necessidade da leitura e a escrita têm sido fundamentais para o crescimento pessoal da humanidade, pois se tem que estar atento aos acontecimentos, mudanças e transformações do dia-a-dia.

A leitura é um marco de suma importância para formação humana e intelectual, permitindo uma visão de um mundo diferente, proporcionando a criança entrar em mundo de magia, criando sonhos, ideias, possibilidades, indo além da imaginação, fazendo com que ela reflita sobre seus pensamentos, tornando assim um cidadão ativo e crítico na sociedade.

Os primeiros contatos do aluno com a leitura são os mais importantes da sua vida como um ser social, pois é através do mundo a sua volta que terá a sua geração humana.



Portanto, cabe a família e a escola o compromisso de desempenhar e acompanhar o processo de aprendizagem de leitura da criança, permitindo uma aquisição de conhecimento intelectual, afetivo e social. A elevação do hábito de ler, se adquire ao longo da vida e deve ser incentivado desde cedo, resultando assim, na formação de pequenos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Ática, 1992.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. “Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica”. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

COLOMER, Tereza & CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONTIERO, D. **O trabalho docente na pré-escola: Revisando Teorias, Descortinando Práticas**. São Paulo: Pioneira, 2001.

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO 2014/2015: Salário Mínimo Rural. Disponível em: <<http://www.sruraldelinhares.org.br/convencao/Convencao20142015.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Perfil de escolares do 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

DESCARDECI, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, E. **A psicogênese da língua escrita**, Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. **O ato de ler evolui**. Entrevista. In: Revista Nova Escola. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



_____. **A importância do ato de ler.** 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ

GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOLIBERT, A. **Uma história da escrita.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JORM, A. F. **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas, SP: Pontes, 2004

_____. **Letramento e alfabetização.** Disponível em: <https://www.colaboraread.com.br/aluno/conteudoweb/index/0952296105?atividadeDisciplinaId=6088017>. Acesso em: 28 de mar. 2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.



MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 13-40

MINAS GERAIS. Série Lições de Minas. **Tempo Escolar: Hora de Refletir e Organizar**. Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. V.III. Nov. 1999.

PORTUGAL, G. **Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche**. Porto: Porto Editora, 1998.

RIBEIRO, L. **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1999.

SILVA, J. P. da. Filologia é o estudo da língua na literatura. A visão de J. Mattoso Câmara Jr. In: **América Latina y lo Clásico**. Santiago de Chile: Universidade Metropolitana de Ciências de la Educación - Facultad de Historia, Geografía e Letras, 1991.

SILVA, R. H. P. da. **Alfabetização: características das etapas da leitura e da escrita**. CPOEC. Porto Alegre, nº 42, abril a junho de 1995.

SILVA, E. T. da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Ellis Regina Vasconcellos de. **O ensino da leitura e escrita no ensino fundamental e sua contribuição na formação de conceitos científicos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas, 2011.



TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

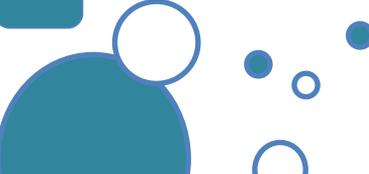
WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000.



CAPÍTULO 2

ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA CRECHE

Idalvina Pereira de Almeida



RESUMO

Neste trabalho de pesquisa propomos resgatar o projeto de acolhimento e adaptação das crianças na creche João Batista Scalabrini elaborado e implementado no ano de 2016, comparando-o como projeto de acolhimento e adaptação das crianças na creche e se as ações envolvidas colaboraram para uma melhor adaptação das referidas crianças. É composto por um Memorial Descritivo como um objetivo de relatar fatos importantes na minha vida pessoal e profissional. A importância do acolhimento da criança nos primeiros dias de aula na Educação Infantil é fundamental para uma melhor adaptação da criança, e para que este momento seja agradável tanto para os pais como para as crianças. Para fundamentar esta concepção foi realizada uma análise comparativa entre os projetos de acolhimento do ano de 2016 e 2017 implementado e executado pela creche municipal João Scalabrini. Tal comparação entre os dois projetos traduziu que, apesar de os dois projetos de 2016 e 2017 serem bastante similares nas ações propostas, esse ano (2017) ocorreu uma maior inteiração, participação e afetividade entre os pais, crianças, e a equipe pedagógica.

Palavras-chave: Acolhimento. Adaptação. Criança. Creche.



ABSTRACT

In this research work, we propose to rescue the project for welcoming and adapting children at the João Batista Scalabrini nursery, designed and implemented in 2016, comparing it with a project for welcoming and adapting children at the nursery and whether the actions involved collaborated for a better adaptation of the said children. It is composed of a Descriptive Memorial with the objective of reporting important facts in my personal and professional life. The importance of welcoming the child in the first days of class in Early Childhood Education is essential for a better adaptation of the child, and for this moment to be pleasant for both parents and children. To substantiate this conception, a comparative analysis was carried out between the reception projects of the year 2016 and 2017 implemented and executed by the municipal nursery João Scalabrini. This comparison between the two projects showed that, although the two projects of 2016 and 2017 were very similar in the proposed actions, this year (2017) there was greater interaction, participation and affection between parents, children, and the pedagogical team.

Keywords: Reception. Adaptation. Child. Nursery.



RESUMEN

En este trabajo de investigación, nos proponemos rescatar el proyecto de acogida y adaptación de niños en la guardería João Batista Scalabrini, diseñado e implementado en 2016, comparándolo con un proyecto de acogida y adaptación de niños en la guardería y si las acciones involucradas colaboraron durante un una mejor adaptación de dichos niños. Está compuesto por una Memoria Descriptiva con el objetivo de relatar hechos importantes en mi vida personal y profesional. La importancia de acoger al niño en los primeros días de clase en Educación Infantil es fundamental para una mejor adaptación del niño, y para que este momento sea agradable tanto para padres como para niños. Para fundamentar esta concepción, se realizó un análisis comparativo entre los proyectos de acogida del año 2016 y 2017 implementados y ejecutados por la guardería municipal João Scalabrini. Esta comparación entre los dos proyectos mostró que, si bien los dos proyectos de 2016 y 2017 fueron muy similares en las acciones propuestas, este año (2017) hubo mayor interacción, participación y cariño entre padres, niños y el equipo pedagógico.

Palabras clave: Recepción. Adaptación. Niño. Guardería.



INTRODUÇÃO

Este presente estudo monográfico tem como objetivo analisar a importância do acolhimento da criança nos primeiros dias de aula na Educação Infantil, na creche, a fim de que possam ter uma melhor adaptação ao novo ambiente e/ou a nova etapa educacional.

No primeiro capítulo apresento o meu memorial descritivo, ocasião em que relato e descrevo as fases e fatos mais relevantes de minha vida, os quais me conduziram a trajetória e conclusão de minha especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela UFMT¹, em parceria com o MEC.

No segundo capítulo abordo a construção histórica do Estatuto Social da Criança e do Adolescente, neste momento foram levantadas as concepções históricas de criança e da infância, bem como, a criança das leis de proteção dos direitos infante-juvenis. Neste capítulo também foi realizada uma abordagem da importância do processo de acolhimento para a adaptação da criança na creche, quais os cuidados e atenção que o professor ou educador deve tomar ao receber a criança, que ações podem ser realizadas na recepção para que se proporcione uma melhor adaptação dos alunos ao novo ambiente social.

O terceiro capítulo é composto por um trabalho de intervenção no campo de estudo, focalizando as questões de acolhimento e adaptação das crianças na creche João Batista Scalabrini, situada no bairro Tancredo Neves, Cuiabá-MT. Neste contexto apresentei os dois projetos desenvolvidos e realizei uma investigação comparativa entre os projetos de acolhimento de 2016 e 2017.



1. MEMORIAL DESCRITIVO

1.1 Uma Trajetória de Vida Profissional e Pessoal

Sou Idalvina Pereira de Almeida, nasci em 26/04/1976, na cidade de Jauru/MT.Sou filha de Maria Pereira de Almeida e de Waldir Gonçalves de Almeida – ambos jáfalecidos.

Não cheguei a conhecer meus avós maternos e paternos, o que sinto muito, pois sei que poderíamos ter vivido muitos momentos felizes em família.

Meu pai era sitiante e minha mãe era professora de escola rural. Sou filha de pais separados, mas esta condição não afetou nossos vínculos familiares e isto me dá muito orgulho, pois sei que eles fizeram o que puderam para me educar e sustentarpara que eu chegasse a ser a pessoa que sou hoje, com princípios éticos e morais pautados na honestidade, trabalho e perseverança.

Casei-me aos 15 anos, e tive dois filhos desse casamento. Hoje tenho três netos lindos e saudáveis.

1.2 Formação Acadêmica

Iniciei meus estudos do Ensino Fundamental em Rondônia, após mudarmos deMato Grosso.

Lá tive uma professora chamada Maria dos Reis, cuja, marcou minha vidaescolar. Com ela aprendi a fazer redação e fazer contas de matemática, taisensinamentos ficaram fixados em minha memória e serviram de base para minha vida.Estudei todo o Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino, no entanto, não foi fácil concluir o Ensino Médio, pois meus filhos eram pequenos, quandovoltei a cursar o Ensino Médio,



neste período tive que administrar um casamento, casa, filhos e estudos, sendo ainda muito nova de idade e inexperiente. Neste trajeto enfrentei um momento bem delicado em minha vida, pois passei por um divórcio e tive que assumir o papel de provedora da família, o que representou um grande desafio para que eu continuasse a estudar.

Mas decidi seguir em frente mesmo em meio a tantas lutas, dificuldades, e desafios, em meio a um divórcio eminente, pois sempre gostei de estudar e tinha o sonho de cursar o Ensino Superior.

Após meu divórcio, segui em frente, e em busca da realização dos meus sonhos. Entrei no curso preparatório do Cuiabá Vest em 2007, mas não consegui passar no vestibular para a UFMT. Fiquei muito desanimada com este fracasso, pois sonhava em cursar o nível superior na UFMT, isto, quase me fez desistir de continuara lutar.

Minha amiga Zenir, a quem agradeço aqui por fazer parte de minha vida, me apoiou e me incentivou a não desistir e seguir em frente. Decidi então entrar em uma faculdade particular para alcançar meus objetivos traçados, o de cursar Pedagogia.

Entre na faculdade partículas de ensino à distância Anhanguera, no ano de 2010, e concluí o curso de Pedagogia em 2014.

No entanto, tal sonho não foi tão doce, pois ao concluir a Graduação, descobri no dia de colar grau que devido a um erro da faculdade, meu nome não constava na ata dos formandos. Foi um grande choque que levei, e tive que entrar com um processo judicial para conseguir meu diploma de Pedagogia.

1.3 Vida Profissional

Quando me divorciei tive que assumir o papel de provedora da



família, assim tive que trabalhar de diarista nas casas de famílias durante o dia.

Passei em um processo seletivo da Educação Municipal de Cuiabá para cuidar de uma criança com necessidades especiais, em 2009, mas continuava fazendo as faxinas domésticas nos finais de semana e nos feriados.

Para pagar a faculdade resolvi trabalhar em mais um emprego, de auxiliar de serviços gerais no período noturno em uma gráfica em Cuiabá.

Nesse período então trabalhava em três empregos para poder conseguir ter a renda necessária para sustentar a família e pagar a faculdade, sendo que um deles era em uma escola municipal do bairro Ribeirão do Lipa, como dito anteriormente.

1.4 Aprovação em Concurso

Em 2010, motivada pela experiência vivenciada na educação municipal, fiz o concurso público na Educação Municipal de Cuiabá, ficando classificada. Mas foi somente no final de 2014 que fui convocada e tomei posse no concurso para trabalhar em cargo efetivo na creche onde trabalho atualmente – Creche Municipal João Batista Scalabrini, situada no bairro Tancredo Neves, Cuiabá-MT.

1.5 A Especialização

Decidi fazer o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, em 2015, com o objetivo de aprimorar minhas habilidades profissionais.

Vale ressaltar que ao iniciar a Graduação eu não tinha nenhuma noção profissional do que desenvolver no cargo de TI ou de atividades com as crianças na creche. Tal necessidade foi sendo construída à medida que fui adentrando no curso de Pedagogia e particularmente quando conclui o



mesmo.

Porém, ressalto ainda que foi somente a partir da inicialização do curso de Especialização em Docência do Ensino Infantil que aprofundi e me aprimorei profissionalmente, pois por meio dos conhecimentos trabalhados no referido curso pude abrir meus horizontes científicos, ocasião em que aprendi a criar e desenvolver projetos de ação e ter um olhar diferente da responsabilidade e importância que a educação exerce sobre as crianças que ainda estão nos anos iniciais de formação.

1.6 Problema da Pesquisa

Tendo por base as minhas experiências e formação na área da Educação Infantil, proponho resgatar o projeto de acolhimento e adaptação das crianças na creche João Batista Scalabrini elaborado e implementado no ano de 2016, comparando-o com o projeto de acolhimento e adaptação das crianças elaborado e implementado em 2017, investigando se ocorreu a proposição de novas ações voltadas para o acolhimento para a adaptação das crianças na creche e se as ações desenvolvidas colaboraram para a adaptação das crianças?

1.7 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de um breve resumo teórico sobre a importância do acolhimento para a adaptação da criança na creche.

Na sequência foi realizado um resgate do projeto de acolhimento e adaptação da criança na creche, elaborado e executado no ano de 2016, na Creche Municipal João Batista Scalabrini.

Na sequência, selecionamos também o projeto de acolhimento e adaptação da criança, na referida creche, elaborado e executado no início do



ano letivo de 2017, e buscamos comparar os mesmos com o intuito de investigar se houve mudanças na elaboração do projeto e se essas mudanças contribuíram para uma melhora nesse acolhimento e adaptação da criança na creche.

Os dados foram coletados por meio de uma análise comparativa entre os projetos de 2016 e 2017 da Instituição alvo de estudo, e por meio de muita observação das ações no decorrer do período de execução do projeto de acolhimento da criança na creche de 2017 e também por meio de uma breve entrevista com uma amostragem de pais.

1.8 Lócus da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na instituição pública de ensino Creche Municipal João Batista Scalabrini, situada no bairro Tancredo Neves, município de Cuiabá/MT.

O público alvo atendido na creche são crianças da faixa etária de um a três anos, onde fica o dia todo. No momento da pesquisa a creche possui 140 crianças matriculadas.

A instituição possui três salas, um refeitório, espaço de lazer e banheiros adaptados para crianças. Possui em seu quadro funcional, 52 funcionários, dentre eles técnicos em desenvolvimento infantil, serviços gerais, vigilantes, pedagogos e a gestora.

2: REVISÃO TEÓRICA

2.1 Construção Histórica do Estatuto Social da Criança

Para fins de embasamento para este estudo, foi necessário primeiro realizar uma análise sucinta dos referenciais referentes a construção histórica e social dos conceitos de criança, infância e educação infantil.



A construção do Estatuto Social da criança passou por um longo processo de modernização e transformações ideológicas até chegar a atual concepção de infância e de proteção.

Segundo Ariés (1981, p.32) a concepção de infância, no século XVII, não existia. Conforme os escritos do autor, as crianças eram consideradas pela sociedade como adultos em miniatura, eram inferiorizadas, devendo se vestir, falar, andar e se comportar como os adultos. Quanto a isso, Barbosa e Magalhães (2017) mostram que:

Toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estava ligada ao modelo de civilidade da época, e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta. Porém, no início do século XVII, surgia um novo conceito sobre o comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2017, p.3).

Vale ressaltar que autores como Mattoso (1991, p.90) mostram também que as crianças negras, escravas e pobres sofriam todo tipo de discriminação e exclusão social. Segundo o autor acima as crianças escravas a partir dos sete anos eram obrigadas a realizarem as tarefas diárias dos latifúndios.

Importante mostrar ainda que conforme os escritos Barbosa & Magalhães (2017) neste período e até o século XVIII, as crianças não frequentavam escolas, o ensino pedagógico era mais voltado aos jovens e, principalmente, das classes dominantes. A educação tinha o caráter técnico e o ensino não era oferecido conforme a divisão das faixas etárias como é hoje. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2017, p.4).

Assim, Costa (1986) mostra que no início do século XX, foi criada em 1726 a Roda dos Expostos¹ junto à Santa Casa de Misericórdia de

¹A Roda dos Expostos é um mecanismo feito de madeira fixado ao muro ou janela das Santas



Salvador. Esta era mantida pelo rei de Portugal, fundamentada nos pilares portugueses dos mosteiros medievais com absoluta clausura. As crianças abandonadas eram entregues nas Santas Casas, lá eram educadas e criadas nos princípios da fé cristã sem qualquer contato com o mundo exterior.

Conforme o autor, a Roda dos Expostos foi uma das primeiras instituições filantrópicas de caráter meramente assistencialista e não educativo para crianças excluídas da sociedade (órfãos devido à morte dos pais e/ou abandonadas). Esta instituição tinha a finalidade de fazer orientação às crianças e adolescentes, domesticação, e ajuste social aos moldes societários da época. Ou seja, o intuito era transformá-los meramente em uma classe trabalhadora, não existia a intenção de educação para cidadania. Neste momento ainda não existia a concepção de criança como sujeito possuidor de direitos que merece especial proteção e atenção. (COSTA, 1986).

Segundo Souza (2007), em 1875, a concepção de infância inicia a ser diferenciada, inicia então um olhar diferenciado da criança, sendo que, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo iniciam-se os primeiros jardins de infância no setor público, voltada para a educação dos filhos dos operários. Quase 20 anos depois, em 1896, o setor privado inicia as atividades educacionais, conforme abaixo:

A criação de creches em indústrias, destinadas aos filhos de operários no Riode Janeiro e São Paulo, mobilizou um debate importante acerca de sua necessidade, orientado por uma controvérsia que envolveu educadores e políticos. Alguns destes defendiam a creche como um recurso necessário para atender a mão de obra feminina que se incorporava ao trabalho operárias indústrias ou no trabalho doméstico para as elites. Outros, apoiados por teorias psicológicas, acreditavam que somente a mãe poderia cuidar de seu filho pequeno, criticando e fazendo um movimento de impedimento à abertura das creches. As creches eram, por muitos, paradoxalmente defendida – como apontado acima – com um mal necessário.

Casas de Misericórdia, onde as mães ou responsáveis pelas crianças que desejavam abandoná-las colocavam-nas neste local e giravam a roda colocando-as para o lado interno das dependências da instituição, garantindo assim o anonimato da pessoa que estava abandonando a criança.



Essas discussões sobre assistencialismo e creche como uma necessidade e direito da mãe trabalhadora, avançavam no início do século WW. (SOUZA, 2007, p.18)

Para Dekeuwer-Defossez (1996) a partir do momento que a concepção de criança foi concebida, a criança foi separada da condição de adulto, mas, ficou na esfera de que eram pessoas de menor valor, e que não tinha a necessidade de ser ouvida. Conforme o autor daí surgiu a expressão “Etymologiquement”, <enfant> (criança – pessoa até 18 anos) vem do latim “infanssignifiant” <qui ne parle pas> (quem não fala)”. (DEKEUWER-DÉFOSSEZ, 1996, p.9).

Segundo Correa (1928), em 1927 foi criado o código de Menores no Brasil. O autor publicou o livro – Os Comentários ao Código de Menores – mostrando que o Código de Menores foi criado em 1928 coma finalidade de intervir no problema complexo que acontecia com a demanda infantil e agir no contexto social da assistência e proteção aos menores (CORREA, 1928, p.9).

O autor acima destaca o capítulo 11 do Código de Menores que “das criançasdas primeiras idades – inicia as disposições referentes à criança de menos de dois anos e, até a idade de 18 anos, cerca o menor das mais justas garantias”. (CORREA,1928, p.10)

Ainda segundo Correa (1928) o Código de Menores representa um avanço no campo social: no que se refere ao campo do trabalho infantil, o Código deMenores, dispõe no art. 101 a proibição do trabalho de crianças abaixo de doze anos e aos menores de quatorze que ainda não haviam concluído o ensino primário.

Como já vimos, o Código de Menores significou um avanço no que se refere àproteção e defesa das crianças e adolescentes, então entendemos que a partir dele,mesmo que ainda de forma conservadora, começa uma nova



fase de intervenção por parte do Estado na política social de proteção dos direitos da criança e ao adolescente.

Conforme estudos históricos, podemos avistar que na década de 80, em meio ao período histórico de redemocratização no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal de 1988. A partir dela inicia no país uma nova fase de medidas protetivas dos direitos da criança e do adolescente, e se origina nova concepção de criança e de infância. Sobre isso Gadelha e outros mostram que:

A CF/88 foi um marco, na medida em que provocou uma substancial mudança no campo dos direitos humanos de crianças e adolescentes. A visão da “criança-objeto”, da “criança menor”, ou seja, a visão higienista e correcional é substituída pela visão da criança como sujeito de direitos. O mais importante nesse movimento, inaugurado pela Criança Constituinte e que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, é a afirmação da universalidade dos direitos da criança. Não se trata mais de categorizar a infância como “irregular”, mas de pensar em toda a diversidade desse público no Brasil. (GADELHA, et al., 2010, P.2).

Conforme disposto no art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), as crianças e adolescentes sendo pessoas que estão em processo de desenvolvimento: No art. 15, é assegurada a criança e ao adolescente o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Conforme o art. 4 do ECA (BRASIL, 1990) as crianças e adolescentes necessitam de proteção integral, sendo dever da família, sociedade e do Estado garantir e proteger os direitos deste público.

Vale então destacar que por meio da Constituição Federal foi criada legislação especial de proteção dos direitos da criança e do adolescente, em 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei Federal nº 8.0068/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente no art. 3 (BRASIL, 1990) são consideradas crianças as pessoas de até doze anos incompletos e, os adolescentes são os que tem entre doze e dezoito anos.

Dentro deste contexto histórico analisado, podemos compreender a criança, como sujeito de direitos e, esta concepção de criança e infância é recente, cuja gênese está pautada em nossas raízes societárias tradicionais, paternalista e discriminatória, a qual por muitos anos subordinou a criança e a infância a um patamar de exclusão social, de discriminação, de inferioridade em relação ao adulto e de negação de direitos.

Conforme Souza & Wegsler (2014) na atualidade, a nova concepção de criança e de infância, tem um olhar da criança como pessoa capaz de reciprocidade, de participação consciente, possuindo dessa maneira as condições de atuar no mundo e da sua transformação tanto quanto os adultos e, ambos, educam-se mutuamente. Os adultos junto das crianças reaprendem a subverter a ordem, desvelar as contradições e revelar outra maneira de enxergar o real, pois estas entendem a história, suas rupturas e continuidades e reinventam a esperança. (SOUZA; VECGSLER, 2014, p.144)

No que tange a Educação, a partir da Constituição Federal de 1988, a antiga Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi considerada ultrapassada, fez-se então necessária criação da LDB – lei 9394/96 vigente, esta é a Lei Orgânica que regula a Educação brasileira.

Podemos avistar que o direito à educação e, a permanência na escola é um direito já constituído legalmente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na lei 8069/90, e na Lei de Diretrizes e Bases, dentre outras.

No art. 53 – ECA (BRASIL, 1990), o direito à educação se integra ao acesso à permanência na escola. Tais direitos devem estar no foco dos



profissionais que atuam na educação, garantindo o total desenvolvimento da criança, contribuindo com sua formação social de cidadão.

Estas leis visam promover e garantir a formação social do sujeito para o pleno exercício da cidadania, da participação democrática na sociedade, bem como, a preparação para uma profissão.

A educação abrange os processos de formação desenvolvida no seio da família, no meio social, comunitário, de trabalho, de ensino, movimentos sociais, dentre outros. Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é dever do Estado e da família, norteadas pelos princípios da liberdade, bem como nos ideais de solidariedade, e tem como alvo central o pleno desenvolvimento da pessoa que a recebe. Santos (2016 mostra que:

Com a educação, o homem se instrumentaliza culturalmente, capacitando-se para transformações tanto materiais como espirituais. A educação é o cerne do desenvolvimento social, sem ela, até mesmo as sociedades mais avançadas retornariam ao estado primitivo em pouco tempo. Depende-se dela para formar assistentes sociais, psicólogos, médicos, engenheiros, cientistas, professores e tantos outros profissionais, além de oferecer uma base de conhecimento para todas as pessoas. (SANTOS, 2016, p.4)

Como dito anteriormente e fundamentada ainda pelos escritos de Rosas & Acionek (2006) foi possível interferir que a criança é considerada como sujeito em processo de desenvolvimento, mas, para que isso aconteça de forma equilibrada e harmônica, é preciso que o ambiente familiar e escolar proporcione as condições saudáveis de desenvolvimento, mas para que isso aconteça de forma equilibrada e harmônica, é preciso que o ambiente familiar e escolar proporcione as condições saudáveis de desenvolvimento, o que inclui estímulos positivos, equilíbrio, boa relação familiar e social, vínculo afetivo, diálogo, dentre outros. (ROSAS & CIONEK, 2006, p.11)

Assim, como a escola é um espaço social que reúne pessoas de diversos aspectos culturais, políticos, sociais, diferentes raças, credos, religiões e econômicas, parece possível indicar que sua diversidade deve ser encarada como heterogênea e



de particularidades individuais. Segundo os autores abaixo indicados:

A escola acompanha nos alunos, a face de maior desenvolvimento do indivíduo, seja em questão, o físico, o intelectual, ou o social, a idade escolar é um momento de transformação, onde um erro de conduta, não consertado no momento propício, pode marcar todo o destino do aluno (SCANDELAI & CARDOS, 2017, p.3)

Considerando que então as posições dos autores em que mostram que a educação se dá através das relações sociais, e que as relações sociais acontecem de forma cultural e particular a cada sociedade (SCANDELAI & CARDOS, 2017, p.3), então pude concluir que, a educação tem o caráter socializador capaz de transformar a estrutura social de uma nação, pois consideramos que, se o povo de uma nação possuir uma visão crítica sobre sua realidade será possível realizar significativas mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais.

Dentro do contexto de transformações e avanços sociais, Andrade *et al.* (2016) mostram que a educação e mais especificamente a Educação Infantil vem passando por inúmeras mudanças e avanços a fim de garantir a efetivação deste direito às crianças a partir das séries iniciais em creches e pré-escolas, com crianças de zero a seis anos. (ANDRADE ET AL., 2016)

Segundo Andrade *et al.* (2016) a educação infantil, é a primeira etapa da Educação Básica instituída pela Política Educacional Brasileira, tem como proposta prioritária os momentos livres para as crianças brincarem, constituir vínculos afetivos por meio das atividades de aprendizagem e pelos momentos de lazer.

Assim, conforme os autores acima, a proposta contemporânea da pedagogia é de transformar a Educação Infantil em estratégia que proporcione ao aluno um espaço de horizontes e possibilidades de exploração da criatividade e criticidade das crianças, explorando seus potenciais e as desigualdades,



produzindo assim a equidade e liberdade, pois enquanto sujeito detentor de direitos a criança possa ser protagonista do processo de ensino/aprendizagem (ANDRADE *et al.*, 2016). Referindo-se a questão, Camargo (2008) escreve que:

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. (CAMARGO, 2008, p.45)

Nesta perspectiva, considero que o professor ao trabalhar na Educação Infantil deve estar ciente de que está trabalhando com pessoas em processo de desenvolvimento, e suas experiências nas fases iniciais poderão ser significativas para sua formação de identidade e seu papel social, considerando que, muitas das experiências que a criança vive poderão ser refletidas por toda a vida do sujeito, podendo apresentar pontos positivos como negativos.

E sob essas perspectivas que no item seguinte trago para a reflexão as questões referidas ao acolhimento e a adaptação das crianças nas instituições de educação infantil.

2.2 A Importância do Acolhimento Para a Adaptação da Criança na Creche

Diante deste sucinto resgate teórico, passo a seguir a conceituação de acolhimento e adaptação a fim de embasamento de nosso estudo sobre a importância do acolhimento para a adaptação da criança na creche.

Sobre as questões referidas ao acolhimento, Ortiz (2000, p.4) escreve que o acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento por que é bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém. Da mesma forma, a autora mostra que a:



Adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. (ORTIZ, 2000, p.4)

Enquanto educadores infantis, atuando desde há muito tempo neste contexto, concordo com a ideia da autora acima que o momento em que a criança chega à escola nos primeiros dias de aula, para muitas se torna uma experiência dolorosa, pois, é o momento em que a criança se separa dos seus pais ou responsáveis, sai do aconchego de sua asa, e de sua família, inserção em um lugar e ambiente diferente do qual está acostumada e com pessoas estranhas.

Neste sentido, a psicóloga Cisele Ortiz (2000, p.4) mostra que:

Considerando a adaptação sob o aspecto da necessidade de acolher, aconchegar, procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional, amparar, amplia significativamente o papel e a responsabilidade da instituição de educação neste processo.

A concepção de que os primeiros dias da criança na creche ou escola seriam difíceis, regado de muito choro e tristeza, considerado como um mal necessário, ou seja, toda criança deveria passar por isso um dia, e que se acostumavam após alguns dias, está ultrapassada, pois segundo Ortiz (2000, p.3) “Sofrimento, insegurança, desamparo e outras possíveis decorrências deste processo eram desconhecidos e por vezes ignorados”. (ORTIZ, 2000, p.3)

Segundo Ortiz (2000), a ideologia de mal necessário à criança foi estudada e reavaliada pela psicologia e, assim, sofreu modificações e remodelou a face da educação.

Lentamente, a educação passou a incorporar as descobertas derivadas da psicologia e em especial da psicanálise que se preocupavam com os sentimentos, as emoções, a individualidade, a construção da identidade e o processo de socialização. As escolas que atendiam as crianças de classe



média e alta foram as primeiras a repensarem o processo de entrada da criança na escola através da formulação de procedimentos específicos. Desde então, inúmeras propostas têm sido implementadas visando receber a criança e sua família da melhor forma possível. Todas elas compartilham do princípio que a entrada na escola pode gerar estresse nos envolvidos, criança, família e profissionais da educação, podendo, no entanto, ser suavizado ao máximo, através de um planejamento cuidadoso e da antecipação de intercorrências. (ORTIZ, 2000, p.2)

Nesta perspectiva concordo com a autora que quando somos bem recebidos ao chegarmos a um lugar, naturalmente tendemos a nos simpatizar, gostar, sentir-nos bem, com o novo ambiente e/ou com quem nos recebe. Assim, os educadores vêm repensado em novas estratégias, de acolhimento das crianças ao chegarem, nos primeiros dias de aula, na creche, pré-escola e até no nível fundamental, para serem momentos prazerosos e confortáveis tanto para os alunos, como para os familiares e educadores.

Além disso, percebo que os pais ou responsáveis pela criança, ao deixá-la na creche, também ficam muito apreensivos, angustiados, preocupados, sem saber como será a recepção, e a reação da criança ao ser deixada com pessoas estranhas em um ambiente desconhecido, pois, todos almejam o bem-estar e a felicidade dos pequenos, conforme abaixo:

As famílias também ficam na expectativa para ver como sua criança irá reagir diante ao contato com alguém “desconhecido”. Quando percebem que os educadores não querem disputar ou roubar-lhes o seu lugar se sim, apenas contribuir na educação da criança em outro ambiente (o escolar) o sentimento de parceria toma o lugar da insegurança. (GODOY, 201, p.2)

Dentro deste contexto, conforme Ortiz (2000, p.4) “a qualidade do acolhimento é que garantirá a qualidade da adaptação, portanto não se trata de uma opção pessoal, mas de compreender que há um inter jogo de movimentos tanto da criança como da instituição dentro de um mesmo processo”.

Assim, reitero que a instituição de Educação Infantil deve ter em seu projeto pedagógico o planejamento das atividades de acolhimento, para que o



processo de adaptação da criança se torne algo prazeroso e convidativo. Conforme Godoy (2010,p.2), para a adaptação da criança é favorável “Deixar que eles tragam seu bichinho ou seu objeto de apegos colabora bastante para diminuir o estranhamento a um ambiente diferente do familiar”.

Concordando com os autores que para o desenvolvimento e rearranjo dos espaços e tempo, é necessário que os professores criem condições adequadas para isso, a exemplo dos cantinhos ou zonas circunscritas, conforme mostram “Os cantinhos [...] são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças” (CARVALHO; MENEGI *apud* ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2007, p.151).

Para os autores, as zonas circunscritas possuem como principais característicaso “[...] fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o educadorcoloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar”. (CARVALHO; MENEGINI *apud* ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2007, p. 151)

De acordo com Moreira (2003), o espaço que permite que a criança interaja e transforme, é o melhor espaço, pois neste espaço a criança pode inventar e reinventar conforme suas necessidades, imaginação e desejos particulares, e assim, ter um grande e importante avanço no seu desenvolvimento pedagógico.

Neste sentido, os cantinhos são uma ótima opção para o período de adaptação.Segundo Godoy (2010, p.2) “Os cantos de atividades diversificadas é uma das modalidades organizativas do brincar bastante interessante para este período, podendo ser organizado para receber as crianças, assim, quando elas chegam algo legal e convidativo está à sua espera”.

Em complementação a concepção da autora, o autor Nono (2003, p6), considera que:

Quando as crianças brincam nas zonas circunscritas, ficam mais tempos interagindo com outras crianças e com a atividade que está sendo ali realizada. Solicitam menos a atenção do educador que, dessa forma, pode acompanhar o desenvolvimento das diversas crianças, focalizando ora uma, ora outra, se desejar, observando se os materiais oferecidos estão atendendo aos objetivos que deseja alcançar em termos de desenvolvimento



de cada criança, em particular, e do grupo todo, de modo geral, percebendo o momento de reorganizar ou modificar os cantos propostos para motivar mais as crianças e proporcionar a elas novas aprendizagens. (NONO, 2003, p.6)

Para que o objetivo da implantação dos cantinhos nas creches e pré-escolas seja atingido e usado como estratégia para o período de adaptação das crianças, é necessário que os educadores tenham qualificação profissional adequada, e que sejam muito criativos ao planejar ações interventivas, como: analisar o material, a estrutura física e o projeto pedagógico da instituição, bem como, o número apropriado de crianças para cada espaço construído.

Diante do exposto, no capítulo seguinte apresento as experiências vivenciadas na Creche Municipal João Batista Scalabrini, nos anos de 2016 e 2017.

3. A EXPERIÊNCIA DO ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO NA CRECHE MUNICIPAL JOÃO BATISTA SCALABRINI

3.1 Projeto de Acolhimento Para a Adaptação Elaborado e Implementado Anode 2016

O projeto da creche municipal João Batista Scalabrini, de 2016, teve como tema: Quem bom que você veio! – conforme abaixo.

APRESENTAÇÃO

O presente projeto de acolhida foi elaborado na creche municipal João Batista Scalabrini para o ano em curso de 2016, contendo as ações a serem executadas nas ações pedagógicas da Educação Infantil.

JUSTIFICATIVA

O período de adaptação é muito importante, tanto para a criança como para os pais. Constitui uma oportunidade de estabelecer vínculos afetivos dentro de uma convivência, que é diferente da familiar. Mesmo para



as crianças que já frequentam a creche, uma nova rotina com outros colegas e educadores provoca insegurança.

Durante esse período é comum que todos se sintam ansiosos, para que tudo caminhe da melhor maneira possível. Para que essa fase de adaptação possa transcorrer de maneira tranquila, se faz necessário que a criança recém-chegada possa reconhecer este ambiente como seguro e acolhedor, cheio de estímulos e carinho, um local onde possam sentir-se seguras e livres para expressar seus desejos, angústias, opiniões, que seja instigada e satisfazer suas curiosidades e construir seu conhecimento.

Decidiu-se que o projeto de acolhida, receberia o nome: **“QUE BOM QUE VOCÊ VEIO!”** - com a finalidade de recebermos as crianças em um ambiente, acolhedor e voltado para suas particularidades enquanto criança pequena.

Objetivo Geral

- Estabelecer relação de confiança recíproca entre professores, crianças e famílias.
- Receber as crianças com atenção, afeto e cuidado.
- Acolher com atividades planejadas priorizando o lúdico e os momentos de inserção e interação.
- Amenizar a ansiedade e a dor da separação da criança com a mãe ou responsável.
- Estabelecer vínculo afetivo entre o professor e a criança.
- Cuidar e educar com respeito e afeto nos primeiros contatos da criança ao ingressar ou regressar à creche.

Objetivos Específicos

- Organizar o espaço físico adequado a faixa etária e que privilegie a independência da criança no acesso e manipulação dos materiais disponíveis.
- Estimular segurança, confiança, incentivo, elogio e limites.
- Propiciar uma relação de confiança com os pais, favorecendo uma parceria com os mesmos, visando o bem-estar da criança.

METODOLOGIA

- Acolhimento das crianças e famílias no ambiente da creche com músicas, brincadeiras e educadores fantasiados;
- Recepção e despedida de forma afetiva (diálogo, de como está sendo a adaptação da criança);
- Ciranda dos nomes – cantar músicas variadas que enfatizam o nome de cada uma delas e que estimulem os movimentos;
- Preparar a sala de forma acolhedora, com cantos definidos e duplicados (2 cantinhos de jogos de encaixe, 2 cantinhos de brinquedos variados);
- Rodinha de conversa;
- Contação de história;
- Pedir fotos das crianças em diferentes momentos de sua vida (brincando com os pais, passeando, brincando...) com estas fotos confeccionar painéis e expor na sala para que as crianças identifiquem as pessoas nas fotos, isto dá a sensação de extensão de casa na instituição;
- Brincadeiras na área externa: bolinha de sabão, boliche, boa do palhaço, túnel, motoca, pula-pula, piscina de bolinhas...
- Brincadeiras no parquinho e casinha encantada;

- Manusear diversos portadores de textos (revistas, livros de papel, plástico e pano);
- Exposição de fotos das crianças na sala e em atividades, no mural externo para os pais observarem como está sendo a adaptação de seu filho na instituição;
- Pintura com giz de cera em papel Kraft ou pardo, expressando sentimentos;
- Entrega de lembranças;
- CD's e DVD's com músicas que acalmem e acaltem as crianças.

Avaliação

O projeto será avaliado no dia a dia da creche. Suas ações serão avaliadas através de observação e registro contínuo com fotos, e registro em caderno e/ou croqui do planejamento diário e semanal, de modo individual, observando e fazendo relatos que serão necessários para a composição do diagnóstico inicial.

Considerações Finais

O projeto teve como finalidade oferecer a interação das crianças no cotidiano no ambiente da creche, com a intenção de acolher, com atividades lúdicas, estimulantes e prazerosas, que contribuirão para a adaptação das crianças de modo especial, destacando a educação infantil, de uma forma ampla, envolvendo todos os aspectos.

3.2 Projeto de Adaptação Para o Acolhimento Elaborado e Implementado no Início do Ano Letivo de 2017 Definição dos Campos de Experiência (DCNEI)

- Campo I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.
- Campo II – Favoreçam a imersão da criança nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por eles por vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, prática, dramática e musical.
- Campo III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.
- Campo IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.
- Campo V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.
- Campo VI – Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- Campo VII – Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referências e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.
- Campo VIII – Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação, e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.



- Campo IX – Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

- Campo X – Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

- Campo XI – Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Objetivo Geral

- Acolher com atividades planejadas priorizando o lúdico e os momentos de inserção e interação.

- Conviver.
- Brincar.
- Explorar.
- Participar.
- Comunicar.
- Conhecer-se.

Objetivos Específicos

- Organizar o espaço físico adequado conforme a faixa etária e que privilegia autonomia e independência da criança na utilização dos materiais disponíveis.

- Estimular segurança, confiança, incentivo, elogio e limites.
- Propiciar uma relação de confiança com os pais, favorecendo uma parceria com os mesmos, visando o bem-estar da criança.

METODOLOGIA

- Acolhimento das crianças e famílias no ambiente da creche com músicas, brincadeiras e educadores fantasiados;
- Recepção e despedida de forma afetiva (diálogo de como está sendo a adaptação da criança);
- Ciranda nos nomes;
- Contação de história;
- Rodinha de conversa;
- Leitura de livros;
- Ciranda cultural;
- Brincadeira de faz de conta;
- Entrega de lembranças.

AVALIAÇÃO

O projeto será avaliado durante a execução das atividades. Suas ações serão avaliadas através de observação e registro contínuo com fotos, e registro em caderno e/ou croqui do planejamento diário e semanal, de modo individual, observando e fazendo relatos que serão necessários para a composição do diagnóstico inicial.

Considerações Finais

O projeto teve como finalidade propiciar a interação e integração das crianças no cotidiano no ambiente da creche, com a intenção de acolher, com atividades lúdicas, estimulantes, prazerosas e encantadoras, que contribuirão para a adaptação das crianças de modo especial, destacando a educação infantil, de uma forma ampla, envolvendo todos os aspectos.

3.3 Breve comparação entre os dois projetos

Como vivenciei a execução do projeto de acolhimento de 2016 da creche Municipal João Scalabrini, em 2017, ao participar da execução do projeto de acolhimento e adaptação da instituição alvo de estudo, pude realizar uma comparação e análise entre os dois projetos (2016/2017).

Numa primeira leitura observei que o projeto de 2017 está muito parecido com o projeto desenvolvido em 2016, somente com algumas alterações nas proposições elaboradas pela equipe pedagógica da creche João Scalabrini, isto se deve possivelmente por ser elaborado pela equipe pedagógica do ano de 2016.

O processo de acolhimento e adaptação das crianças durante as duas primeiras semanas de aula do ano letivo de 2017 foi muito acolhedor com suas ações de recepção e acolhimento das crianças e dos pais e isso proporcionou momentos de descontração, afetividade, aproximação dos pais com a creche. Nesses momentos, enquanto todos faziam as refeições, os professores conversavam com os pais sobre o desenvolvimento das crianças no período de adaptação, sobre as dificuldades particulares das crianças, sobre a proposta pedagógica do ano de 2017, dentre outras.

Mesmo que no ano de 2016 também foram desenvolvidas estas ações, tenho a considerar que no ano de 2017, identificamos melhorias na forma de planejamento e execução das ações. Essas melhorias podem estar relacionadas a diferentes formas de execução do referido projeto, possivelmente propiciadas pelo fato da mudança da equipe gestora, da entrada de novos servidores e de novas crianças. Tenho a considerar que as ações realizadas foram planejadas e executadas com muito empenho, vontade, afetividade da equipe pedagógica com um todo.

Vale registrar então que no ano de 2017, o projeto de acolhimento teve



algumas inovações como a salinha de contação de história e a casinha da leitura. Nestas atividades as crianças ouviram as histórias na sala, puderam tocar nas figuras da história enquanto era contada a história, e depois tinham a liberdade de adentrarem na casinha da leitura, neste espaço as crianças puderam ter livre acesso aos livros e recontar as histórias lidas e outras conforme a percepção, a criatividade e a imaginação própria.

No período de adaptação da criança, nas primeiras duas semanas de aula, apenas duas crianças choraram, mas logo se acalmaram, pois apreenderam suas atenções nas atividades realizadas em sala de aula com os colegas.

Para ampliar o que estou abordando aqui sobre os dois projetos, trouxe também algumas contribuições dos pais das crianças. Assim, em uma breve entrevista com uma amostragem dos pais que participaram do processo de acolhimento, pude ouvir relatos de que no ano de 2017 houve muitas melhorias em comparação com ações de acolhimento realizadas em 2016.

Outros pais elogiaram a organização dos espaços, como a casinha de leitura e a contação de histórias. Alguns pais relataram que seus filhos estão mais à vontade na instituição pelo fato da afetividade e o carinho que sentiram durante o processo de acolhimento.

Assim, quando perguntados “O que achou do acolhimento e da recepção das crianças realizadas na creche municipal João Batista Scalabrini?” a mãe Rosete (denominada de Entrevistada 1) respondeu: “Estou muito satisfeita com a recepção que vocês deram para mim e para as crianças. Parabéns!”

Já a mãe Ariana (denominada de Entrevistada 2) respondeu: “Fico tranquila quando deixo meu filho nesse espaço, sei que posso confiar no trabalho de vocês”.



A resposta da mãe Elza Soares (denominada de Entrevistada 3) foi: “Fomos muito bem recepcionados nessa creche, nossas crianças se sentem seguras. Meu filho fica muito feliz quando sabe que vamos voltar no outro dia”.

A resposta da última mãe Neuriele (denominada Entrevistada 4) mostrou que: “Somos sempre bem recebidos, tanto nós pais quanto nossas crianças. Vocês estão de parabéns! Muito obrigada!”

Um fato interessante que possivelmente também traduz o êxito do projeto de acolhimento para a adaptação desenvolvido na creche João Batista Scalabrini foi o fato de que ao término das atividades, muitas crianças se negavam a ir para casa, mesmo na presença dos pais, pois desejavam ficar mais tempo na creche.

Para concluir, a análise dos dados constantes dos projetos e na execução dos mesmos, levou-me a inferir que houve um grande êxito na implementação da proposta de 2017, pois, conforme mostramos, os próprios pais elogiaram as ações e isso proporcionou um bom tempo de diálogo entre a equipe pedagógica, os pais e as crianças. Observei ainda que houve um grande progresso, em relação ao ano de 2016, no que concernem em especial as relações de afetos recíprocos, envolvendo a toda a equipe pedagógica da creche e as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pude apresentar um memorial descritivo sobre minha vida, trazendo à mente fatos e acontecimentos, os mais importantes da minha vida. Com este memorial pude relembrar momentos marcantes da minha infância, trazendo-me muitas saudades da infância.

Com os estudos pude compreender que a construção do Estatuto



Social da criança passou por um longo processo de modernização e transformações ideológicas até chegar a atual concepção de infância e de proteção. Por meio da Constituição Federal foi criada legislação especial de proteção dos direitos da criança e do adolescente, em 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei Federal n.º 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Inclui-se a educação como sendo um dos direitos da criança e deve ser garantida e provida pelo Estado. Considera-se que a educação se dá por meio das relações sociais que a escola é o meio social em que acontecem estas relações sociais. A escola assume o papel de socializador e de construção de conhecimentos.

A Educação Infantil, particularmente, se apresenta na atualidade como estratégia para a abertura dos horizontes e possibilidades de exploração da criatividade e criticidade das crianças, levando em conta os potenciais e as particularidades das crianças.

A concepção de que os primeiros dias da criança na creche ou escola seriam difíceis, regado de muito choro e tristeza, considerado como um mal necessário e normal, vem sendo repensada e ressignificada pela pedagogia contemporânea. Atualmente, as equipes pedagógicas estão intervindo nesta dura realidade e, implementando ações pedagógicas que visam o acolhimento por excelência, para que a criança ao sair de sua zona de conforto e deixada em um ambiente estranho com pessoas estranhas, tenha esse momento como uma experiência gostosa, prazerosa, divertida, afetiva e saudável, fazendo com que a criança deseje voltar e fazer parte deste novo grupo social.

Para embasar este estudo foi realizada a pesquisa de campo na creche municipal João Scalabrini, onde pude participar da execução do projeto de acolhida das crianças, deste ano de 2017, e assim, tornou-se possível fazer a comparação entre os projetos executados nos anos de 2016 e 2017, por meio



de coleta dos dados,os quais foram posteriormente analisados.

Apesar de que, os dois projetos de 2016 e 2017 serem similares, observei queesse ano (2017) ocorreu uma maior inteiração, participação e afetividade entre os pais, crianças e a equipe pedagógica.

Para concluir, ressalto que, o projeto de acolhimento de 2017 da instituição analisada, foi bem executado e com inovações, sendo que os objetivos propostos foram atingidos. O processo de acolhimento e adaptação foi bem-sucedido, pois a equipe pedagógica da creche João Batista Scalabrini, com muito empenho, executou as ações com excelência, de forma criativa, que atraíram e apreenderam a atenção, a participação, e a integração das crianças e dos pais com a proposta pedagógica dacreche e com a equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. **A criança da ed. infantil: por entre emílias e chapeuzinhos** – Revista de Educação Pública - Cuiabá-MT – v.16 – n.º B1 - Maio/Agosto/2007 – p.97-104.

ANDRADE, Daniela B. S. **A educação infantil como lugar narrativo: práticas em contextos socioeducativos na primeira infância**, 2017.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LC Editora, 1981.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A concepção de infância na visão Philippe Ariés e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Disponível em <<http://revista.ufrb.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>>. Acesso em 22 de março de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei 5692/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. UFSM, s/d.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

CAMARGO, P. **Desencontros entre arquitetura e pedagogia**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, ano VI, n. 18, p.44-47, nov. 2008.

CÓDIGO DE MENORES DE 1927. Lei nº 17943 – A, de 12 de outubro de 1927.

CORREA, A. F. P. **Comentários ao código de menores**. São Paulo: Saraiva & C. Editores, 1928.

CORREA, Mariza. **A cidade de menores: uma utopia dos anos 30**. In FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). Op. Cit., p.84.

COSTA, Maria Berencie Alho da. **História da assistência ao menor carente no Riode Janeiro: 1907 a 1927**. Dissertação do Departamento de Serviço Social. Rio de Janeiro: PUC, ago 1986, p.21 e 22.

DEKEUWER-DÉFOSSEZ, Françoise. **Lesdroits de l'enfant**. Que sais-je? 3 ed. Paris:Presses Universitaires de France, maio 1996, p.03.

GADELHA, Graça; et al. **Plano nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Maio de 2013, p.7. Disponível em <<http://sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/crianaseadolescentes/publicacoes-2013/pdfs/plano-nacional-de-enfrentamento-da-violencia-sexual-contra-crianca-e-adolescentes>>. Acesso em 4 de março de 2017.

GODOY, Bete. **Para além do cuidar**. acolhimento e adaptação na educação infantil. 2010. Disponível em <<http://paraalmdocuidareducaoinfantil.blogspot.com.br/2010/11/acolhimento-e-adaptacao-na-educacao.html>>. Acesso em 4 de março de 2017.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **O filho da escrava**. In História da infância no Brasil.PRIORE, Mary Del (Org). São Paulo: Contexto, 1991, p.90.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço. **A organização coletiva do espaço e as possibilidades de desenvolvimento na educação infantil**. Augustus, Rio de Janeiro, vol 8, n 17 jul/dez, 2003.

NONO, Maévi Anabel. **Organização do tempo e do espaço na educação infantil**. –Pesquisas e Prática. UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Educação, São José do Rio Preto, 20003.

ROSAS, Fabiane K; CONEK, Maria Inês. **O impacto da violência doméstica contracrianças e adolescentes na vida e na aprendizagem**. Conhecimento Inter 14 ativo,São José dos Pinhais, PR. V. 2, n. 1, p.10-15, jan/jun, 2006. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf>>. Acesso em 2 out de 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. Al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 9 ed.São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, André Michel do. **A política de educação no Brasil: implantação doserviçosocial escolar**.Sl. ns, 2017. Disponível em <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-politica-educacao-no-brasil-implantacao-servico-htm>>. Acesso em 5 de outubro de 2016.



SCANDELAI, Aline Linares de Oliveira; CARDOS, Danielli Negrão. **A importância da inserção do profissional de serviço social em cada unidade escolar pública.** S.L,n.s. Disponível em <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1121/1072>>. Acesso em 3 de outubro de 2016.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico.** Cultural: Marília, 2007.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. **Reflexões sobre a teoriapiagetiana:** o estágio operatório concreto. Cadernos de Educação: Ensino e sociedade, Bebedouro, SP, 1(1): 134-150, 2014. Disponível em <<http://wnifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2017.

ORTIZ, Cisele. **Entre adaptar-se e ser acolhido.** Revista Avisá-la, n° 2, 2000. Disponível em <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/>>. Acesso em 5 de março de 2017.



CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SUAS INTENCIONALIDADES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Izaltina Nato Corrêa da Silva Conceição



RESUMO

O presente capítulo empreende um estudo bibliográfico meticulosamente delineado, empregando referências que não só embasam, mas também fomentam uma análise profunda acerca da preeminente relevância do ato lúdico e suas inerentes intencionalidades na seara do desenvolvimento infantil. A empreitada se inaugurou com o desiderato de exaurir a significância inerente ao brincar, abalizada por suas enunciações intencionais, no contexto do progresso evolutivo dos infantes. Nesse mister, forjou-se uma trajetória orientada por um escopo singular: discernir a dialética essencial entre o brincar e as dimensões do desenvolvimento infantil, erguendo um percurso analítico alicerçado na elucidação das formas pelas quais o ato lúdico pode conferir coadjuvação ao processo desenvolvimentista da criança. Para tanto, esse artigo descreverá as etapas de um projeto didático com escopo de exame do brincar e suas intencionalidades no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincar. Criança. Desenvolvimento. Educação Infantil. Projetos.



ABSTRACT

This chapter undertakes a meticulously outlined bibliographical study, using references that not only support, but also encourage a deep analysis of the pre-eminent relevance of the ludic act and its inherent intentions in the field of child development. The undertaking was inaugurated with the aim of exhausting the inherent significance of playing, supported by its intentional enunciations, in the context of the evolutionary progress of infants. In this regard, a trajectory guided by a singular scope was forged: to discern the essential dialectic between playing and the dimensions of child development, building an analytical path based on the elucidation of the ways in which the ludic act can confer support to the child's developmental process. Therefore, this article will describe the stages of a didactic project with the scope of examining play and its intentions in child development.

Keywords: L Aprendiendo. Jugar. Niño. Desarrollo. Educación Infantil. Proyectos.



RESUMEN

El O presente capítulo emprende um estudo bibliográfico meticulosamente delineado, empregando referências que não apenas embasam, mas também fomentam uma análise profunda sobre a relevância preeminente do ato lúdico e suas implicações intencionalidades na seara do desenvolvimento infantil. A empreitada se inaugurou com o desejo de examinar a significância inerente ao brincar, abalizada por suas enunciações intencionais, no contexto do progresso evolutivo dos infantes. Nesse senhor, forjou-se uma trajetória orientada por um escopo singular: discernir a dialética essencial entre o brincar e as dimensões do desenvolvimento infantil, erguendo um percurso analítico alicerçado na elucidação das formas pelas quais o ato lúdico pode conferir coadjuvação ao processo desenvolvimentista da criança . Para tanto, esse artigo descreverá as etapas de um projeto didático com escopo de exame do brincar e suas intencionalidades no desenvolvimento infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Jugar. Desarrollo. Aprendiendo. Niño.

1. INTRODUÇÃO

O capítulo realiza uma reflexão sobre a importância do brincar no desenvolvimento na educação infantil que apresenta o brincar como a principal atividade desenvolvida pela criança, independente dos aspectos culturais e sociais que ela esteja inserida. É brincando que ela desenvolve sua autonomia e se apropria do conhecimento construído pela sociedade.

O presente capítulo justifica-se pela análise sobre importância do brincar e suas intencionalidades no desenvolvimento infantil. Partindo da premissa que o brincar é uma das principais atividades da criança. Assim pretendemos contribuir para a divulgação da importância do brincar na educação infantil, possibilitando com o projeto uma nova perspectiva de ação no espaço escolar.

O objetivo geral do capítulo foi compreender a importância do brincar e suas intencionalidade no desenvolvimento infantil. A partir de uma nova perspectiva para o entendimento de que brincar não apenas um passa tempo. Traçamos os seguintes objetivos específicos para a abordagem da pesquisa bibliográfica: compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento infantil; observar através de pesquisas de cunho bibliográfico autores que contribuem para o tema abordado; analisar o brincar como estratégia de ensino partindo da experiência prática e elaborar uma atividade ressaltando a importância do brincar na educação infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

No contexto histórico o brincar tem sido utilizado como instrumento educacional desde a pré-história onde os rituais eram semelhantes



às brincadeiras de roda, na antiguidade as brincadeiras tinham ligação com o entretenimento e o relaxamento, na Idade média essas atividades foram consideradas impuras e no Renascimento ela surge como um instrumento facilitador no desenvolvimento da inteligência. Os chamados humanistas como Rousseau, Vygotsky, Piaget e outros contribuíram deixando estudos importantes sobre o valor educativo do brincar.

Diante às cobranças sociais de proporcionar condições de um futuro melhor para as crianças, muitas escolas adotam uma postura contrária à infância: esquecem-se do quão é importante brincar. Vamos entender como a brincadeira também ensina?

Não julgo as famílias quando se encantam ao ver seus filhos, tão pequenos, fazendo atividades dirigidas nas escolas. É uma “graça” presenciar que uma criança, aos seus 2 ou 3 aninhos, já faz tantas tarefas escritas. São apostilas, cadernos de linhas estreitas, tantas letras e números sem contextualização... Sim, elas aprendem! Mas o registro escrito pode ser substituído, muitas vezes, por atividades lúdicas oralizadas, visualizadas, vivenciadas no cotidiano escolar. E isso não deixa de ser aprendizado! E quem tem de ter essa consciência é a escola, por isso não julgo os pais.

É claro que os registros escritos podem acontecer, gradativamente, na Educação Infantil, preparando para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Infelizmente, há escolas que se preocupam, prioritariamente, que seus alunos saiam da Educação Infantil sabendo ler e escrever.

Calma, isso pode acontecer e não é algo incomum! A questão é que isto não é o mais importante. Sei que agora muitos estão de cabelo em pé, mas vou explicar. Sei, sim, que há cobranças para que a alfabetização aconteça, que está criança esteja pronta para se apropriar de conteúdos abstratos no Ensino



Fundamental etc. Então, questiono uma realidade, bem corriqueira, nas escolas de 1º ano: a chegada de alunos imaturos. Eles estão aptos ao processo de alfabetização, no entanto, não têm maturidade para as atividades cotidianas em sala de aula, não possuem a autonomia esperada para a idade. E isso, certamente, se perdeu na ausência do brincar...

A Educação Infantil deve dar oportunidade para que a criança amplie seus conhecimentos através de vivências inéditas que a levem a comunicar-se com o grupo, respeitando regras e limites. E a brincadeira proporciona isso. Porém, não é a brincadeira pela brincadeira! Não! E é isso que deve ficar claro. As brincadeiras devem ter intencionalidade. O professor tem que propor a brincadeira com intenção pedagógica, para observar o desenvolvimento do aluno, suas capacidades no uso da linguagem, além das suas capacidades sociais e afetivas (MEC/SEF, 1998).

Assim, estudos continuaram a apontar que o brincar deve ser utilizado em sala de aula como instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Segundo Kishimoto (1997, p. 42) “o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares”. É no brincar que a criança experimenta situações de conflito e supera os desafios encontrados, proporcionando além do prazer o seu desenvolvimento.

Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

Segundo Onofre (1996, p.68) “brincar é um fenômeno complexo”,



entretanto podemos definir que é uma das formas como as crianças utilizam para interpretar o mundo que a cerca, os objetos, as culturas, as relações de afeto. É uma ação livre que se inicia e é conduzida pela criança. O brincar é uma ação característica da infância, sendo muito importante para o seu crescimento.

Quando buscamos na língua portuguesa o “brincar” refere-se segundo Cordazzo & Vieira (2007, p.93) “ação lúdica não estruturada”, já a palavra “jogar” relaciona-se com regras mais concretas e explícitas. Assim, devemos diferenciar jogo de brincar, o primeiro se refere as regras presente na atividade e o segundo o simbólico com regras ocultas.

É muito importante conceituarmos o termo brinquedo que pode ser considerado o objeto suporte da brincadeira. Segundo Wajskop (1995, p.68) os brinquedos são objetos socioculturais portadores de imagens, além das funções cognitivas e motoras geralmente evocadas. Os brinquedos são criados pelos adultos e adaptados para as crianças em diferentes faixas etárias, e são um modo de representar a realidade que nos cerca. Os brinquedos têm uma intencionalidade e trazem para as crianças inúmeras vantagens ao manipulá-los.

Segundo Paris (1989, p.5) o brinquedo promove a aprendizagem do gesto, a coordenação dos movimentos, o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle. Além de promover a sociabilidade quando compartilhado pelas crianças. O brinquedo permite que a criança crie relações afetivas e provoca o desenvolvimento das capacidades emocionais. Assim, o brinquedo tem a potencialidade de desenvolver na criança a capacidade motora, cultural, social e política.

Podemos considerar o brincar como sendo uma ação de grande



importância na vida das crianças, pois logo que o bebê nasce ele já revela a sua capacidade de brincar. Nesse contexto notamos que os bebês apresentam ainda um comportamento exploratório.

Com o decorrer do tempo as brincadeiras vão-se ficando mais complexas e as crianças, crescendo e desenvolvendo as suas capacidades. O brincar nunca vai ser igual, suas características serão alteradas de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais das crianças.

Em nosso cotidiano podemos notar que as crianças ao brincarem o fazem por diversão e prazer. Então devemos pensar a brincadeira como um recurso didático capaz de ensinar e desenvolver habilidades de maneira divertida e alegre.

Veloso (2016, p. 12) descreve as modalidades do brincar centrando-se em duas perspectivas que acreditamos ser importantes no desenvolvimento da criança. A perspectiva que reflete o tipo de atividade que elas desenvolvem e a complexidade, e a outra reflete o tipo de interação do adulto na brincadeira. Partimos de Veloso (2016) para apresentar a importância do brincar e as suas intencionalidades no desenvolvimento infantil.

Segundo Veloso (2016, p. 11) existem as modalidades do brincar que são: a brincadeira exploratória, a brincadeira livre, a brincadeira dirigida, a brincadeira construtiva, e a brincadeira de faz de conta. Abordaremos cada uma das modalidades do brincar.

Segundo Veloso (2016, p. 12) “A brincadeira exploratória consiste em uma atividade em que as crianças manipulam os objetos e experimentam novas ações, com o intuito de explorá-los para posteriormente os compreender”. Essa modalidade é comum entre os bebês, permitindo a estimulação no campo visual, tátil e auditiva. Além de desenvolver a percepção



de formas, volumes e dimensões.

Assim, a criança ao manipular o brinquedo registra as suas características e desenvolve a percepção. Ainda sobre a brincadeira exploratória, Moyles (2002, p. 33) afirma que “as crianças aprendem coisas sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos”.

Para Veloso (2016, p. 12) “A brincadeira livre consiste num tipo de brincadeira em que são as crianças a selecionar os papéis que querem representar e a escolher também os pares com quem querem brincar”. Para haver qualidade nessa modalidade de brincar é necessária uma organização espacial e temporal que promova a imaginação e a criatividade.

Para que essa modalidade seja possível no espaço escolar, segundo Wajskop (1995, p. 37) é necessário que haver uma rotina escolar com períodos longos entre as atividades dirigidas, para que as crianças se sintam a vontade para brincar e existam materiais variados, organizados e acessíveis às crianças. Seguindo sempre a faixa etária das crianças.

A brincadeira dirigida, segundo Veloso (2016, p. 13) “consiste no ato de alguém, neste caso um adulto (educador ou outro), encaminhar a brincadeira e levá-la a atingir um estágio mais avançado quanto ao entendimento”. Para essa modalidade ser adequada ser ela existir simultaneamente com o brincar livre, pois se não houver primeiro a oportunidade de experiências, explorar e investigar, pode ocorrer uma desvalorização do brincar, limitando e até impedindo o desenvolvimento da criatividade da criança.

A brincadeira construtiva para Veloso (2016, p. 13) “funciona como se fosse a evolução da exploratória”, sendo segundo Hohmann & Weikart



(2011, p. 303) “uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; do pegar esporádico em areia e blocos para construção de qualquer coisa que permanecerá mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira”.

Assim, podemos verificar que as brincadeiras com materiais de construção e materiais de exploração aberta fazem parte da brincadeira construtiva. Tais materiais permitem as crianças dar sentido aos objetos, por exemplo, um rodo pode ser um cavalo, auxiliando no desenvolvimento criativo das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 303) a brincadeira de faz de conta consiste “em concretizar situações do tipo “e se”: “E se eu fosse a mãe do bebê? ”. Sendo assim, a transformação é voluntária com potencial para a ação transformadora. Esse brincar imaginativo, sendo o faz de conta, é a mais complexa, pois permite à criança ir do raciocínio concreto para o abstrato. É desenvolvido por crianças dos três aos sete anos e o seu auge é dos três aos quatro anos.

Smith (1977), Fein (1981) e Chazan e cols. (1987) citado por Moyles (2002, p. 62) afirmam que “o brincar de faz de conta realmente parece estar relacionado a um aumento da capacidade de pensamento divergente... fluência verbal e habilidade de narrar histórias”.

A brincadeira é uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na educação infantil. É fundamental transformar o ambiente escolar em um espaço significativo onde a criança estabelecerá uma interação com outras crianças, expressando a sua criatividade, aprimorando conhecimentos que ela já possui e desenvolvendo novos.



O brincar no espaço escolar não deve ser visto apenas como um passar tempo, mas sim como uma importante ferramenta que auxiliará no desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças.

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Não devemos reduzir o brincar apenas como forma de a criança estar ocupada ou entretida, através de outra perspectiva o brincar deve ser visto como uma atividade rica em possibilidades de aprendizagem. Assim, as brincadeiras possibilitam um relacionamento significativo com a aprendizagem para a criança através do desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual.

Segundo Kishimoto (1997, p.38) “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social e permitindo o prazer de brincar”.

Nesse contexto a escola deve oferecer a criança o brincar como estratégia metodológica para desenvolvê-lo na educação infantil, oportunizando vivências e materiais que possibilitem o avanço das crianças. Assim, o espaço escolar deve estar preparado para ser um ambiente dinâmico e significativo, valorizando a autonomia da criança por meio do ensino que seja prazeroso e interessante. A brincadeira deve ser valorizada nas escolas e não desprezada, pois ela proporciona um prazeroso aprender. Ao brincar a



criança ativa o conhecimento que já construiu, notamos isso quando reproduz ações familiares como a brincadeira de casinha.

Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança atribui sentido aos objetos que utiliza para montar os cenários, similar pessoas e acontecimentos. Essas narrativas fazem sentido para ela, pois são uma projeção de seus desejos, sentimentos e valores, expressando suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura em que vive. (MACEDO et al., 2005, p 20).

A brincadeira serve de incentivo à curiosidade, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças (MEC/SEB, 2010).

Assim, o brincar ganha seu posto mais importante: ser estratégia metodológica no processo de aprendizagem. Um aprendizado além do conteúdo escolar, mas para a vida da criança. São nas brincadeiras que: a criança fantasia e se expõe (possibilitando sua comunicação, argumentação); cria soluções para resolver situações geradas pela brincadeira (estimulando seu raciocínio lógico); ganha vivência corporal (proporcionando conhecimento físico que influencia diretamente na habilidade dos registros escritos); amadurece ao ter que seguir regras, respeitar a si e ao outro.

Portanto, o aprendizado se torna consequência das brincadeiras. A alfabetização transforma-se em algo prazeroso, espontâneo para a criança, pouco metódico para o educador. As linhas estreitas do caderno de brochura viram trilhas de uma história de aprendizagem sem limites, sem lacunas e sem ponto final.

Assim, notamos uma importância do brincar no ambiente escolar e na vida da criança, pois além do desenvolvimento motor ela está construindo sua formação psíquica.



Para Vygotsky citado por Palincsar, Brown, & Campionne (1993, p.44) “o desenvolvimento consiste no processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através das interações sociais com os seus pares, sendo estes mais experientes na utilização destas ferramentas”, assim Vygotsky considera que a aprendizagem é um processo de aquisições de habilidades e competências que a criança pode desenvolver através das brincadeiras.

Como já mencionamos anteriormente o brincar ainda é visto como um passa tempo, entretanto é relevante salientar que para a criança o brincar não é apenas um, passa tempo, pois é através do brincar que elas apresentam sinais de crescimento e entendimento da realidade vivida.

Essa perspectiva é partilhada por diversos autores, sendo que Lee (1997, p. 37) refere-se que “o brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu”, ou seja, a cultura em que a criança vive. É importante destacar que é pela brincadeira que a criança percebe a sua cultura e como ela funciona. Assim, segundo Ribeiro (2004, p. 218) aborda a “importância do jogo infantil no quadro cultural de qualquer comunidade, onde está sujeito às influências de ordem social e político-ideológica como as demais manifestações culturais”.

Para Bruner (1983, p. 1) apud Veloso (2016) “o brincar serve como meio de exploração e também de invenção”, isso faz com que não haja problema no errar.

Quando abordamos o nível físico, o brincar nos apresenta inúmeras vantagens, pois por ser uma ação livre permite o desenvolvimento das habilidades físicas das crianças, onde adquirem noções sobre o seu corpo e do



domínio espacial. Promovendo ainda o desenvolvimento das áreas curriculares como a linguagem e do raciocínio matemático.

Ao nível intelectual, o brincar, segundo Veloso (2016, p. 18) “é considerado a atividade infantil mais espontânea”, ou seja, é um dos meios que as crianças utilizam para expressar suas emoções e sentimentos.

Devemos levar em consideração o papel do professor na educação infantil, como o condutor e promotor de momentos de brincadeiras. Nesse sentido o educador deve ter bem claro o conceito e as concepções do “brincar”, somente assim conseguirá desenvolver as habilidades das crianças por meio do brincar.

Segundo Ferreira (2010, p. 12) O educador tem também o papel de esclarecer a família sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, [...] “para que estes compreendam como os momentos de brincadeira não são uma forma de ocupar o tempo, mas, pelo contrário [contribuem significativamente] para o desenvolvimento dos seus filhos”.

Para Veloso, o professor tem um papel importante e pode atuar de duas formas no desenvolver do brincar.

Na minha perspectiva, existem duas formas do educador atuar, de modo a promover o brincar na sala, podendo atuar direta ou indiretamente. Assim, o educador de uma forma direta poderá intervir na brincadeira das crianças. Esta intervenção pode ser igualmente realizada de diversas formas. Por sua vez, o educador poderá atuar indiretamente quando, por exemplo, organiza o espaço e os materiais que disponibiliza às crianças e também quando organiza a rotina da sala. (VELOSO, 2016, p. 21).

Sendo responsabilidade do professor a organização do ambiente onde será desenvolvida a atividade.



O educador deve estar sempre atento e observando o desenvolvimento das brincadeiras, pois é por meio dessa observação que ele consegue identificar e compreender em que nível de desenvolvimento está a criança e quais são as suas necessidades. Segundo Ferreira (2010, p. 12) o educador quando observador consegue “obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social (identidade, autonomia, relação com os outros, comportamentos e atitudes e desenvolvimento emocional), a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo”.

É importante também que o educador anote informações sobre as crianças, permitindo depois o recordar e produzir novas propostas nas novas descobertas. Além do que se faz necessário o registro da prática pedagógico para fins organizacionais e para se houver necessidade, alterações.

Cabe ao educador a mediação entre aquilo que a criança sabe e ao conhecimento que ela precisa adquirir e ainda a função de descobrir as necessidades, para posteriormente enriquecer as brincadeiras. Mas como intervir? Julgamos que a forma mais eficaz de intervir é quando o educador participa do processo, ou seja, da brincadeira. Devemos sempre deixar o papel principal as crianças, pois ao ensinarmos algo, estamos impedindo que a criança descubra por si mesma.

Para Gaspar (2010, p.9) as crianças “ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas, isto estimula a sua autonomia e o pensar de forma independente, o que conduz ao aumento da autorregulação”.

Quando o educador deve corrigir a criança? Na perspectiva tradicional não devemos “corrigir” as crianças na brincadeira, o brincar reduz a gravidade do erro e das falhas, segundo Gaspar (2010, p.9) “o educador não



deve corrigir as crianças, nem lhes dar instruções de como brincar, sendo que no brincar não existe o erro”, assim ao invés de corrigir o educador deverá elogiar e encorajar as crianças.

É papel do educador propor brincadeiras e colocar as intencionalidades pedagógicas do currículo, desenvolvendo o pensamento reflexivo, proporcionando as crianças possibilidades de soluções para os seus problemas sem direcionar por completo a resposta.

O educador deve organizar o ambiente e o tempo de maneira que ao promover a brincadeira alcance todos os seus objetivos. Post e Hohmann (2010, p. 101) apontam que “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competência cognitivas e interações sociais”. A sala organizada, assim como os materiais, é de responsabilidade do educador, pois os adultos devem preparar a área de forma que as crianças se sintam atraídas para o brincar.

Deste modo, é importante que o educador reflita sobre a organização do ambiente e se o mesmo está adequado aos interesses da criança. Visto que a criança é quem vai utilizar o espaço e os objetos nele presente. Para que o ambiente seja atrativo, Machado aponta que o espaço deve ser.

[...] acolhedor, que proporcione tempo para brincar, [que seja promotor de uma] diversidade de oportunidades e de experiências e, sobretudo, que seja [igualmente] promotor de segurança física e emocional [e] que a dimensão afetiva assuma um papel preponderante, para que a criança se sinta confiante em explorar o que a rodeia. (MACHADO, 2015, p. 17).

Nesse sentido, o educador deve organizar o ambiente através áreas de aprendizagem, ressaltando a visibilidade dos materiais, valorizando a autonomia e a criatividade da criança para a opção de brincadeira que deseja desenvolver.



Faz-se necessário também que o educador esteja atento as evoluções das brincadeiras e os materiais adequados para desenvolvê-las.

A organização temporal do espaço da sala para Oliveira-Formosinho (2011, p. 72) deve estar ligada diretamente com “o tempo pedagógico, na educação infantil, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo”. Sendo necessário o educador estabelecer uma rotina para as crianças brincarem.

2.1. O Brincar na Educação e o Currículo Escolar

Como a ludicidade pode ser inserida no contexto escolar Primeiramente, deve-se entender que a ludicidade é muito mais do que brincar. A brincadeira ou brincar são a possibilidade de a criança vivenciar experiências que envolvam a ludicidade.

Ludicidade pode ser definida como a possibilidade de a criança vivenciar experiências plenas, a partir das quais possa fantasiar, criar, imaginar, integrando-se e envolvendo-se com a situação lúdica, bem como com todos os envolvidos nessas situações, o que proporcionam a criação de novos significados, novas oportunidades de se apropriar do mundo. Dessa forma, a ludicidade no contexto escolar é a possibilidade de ampliar as possibilidades do lúdico para o campo de ensino.

Para que a ludicidade possa fazer parte do contexto educacional é preciso refletir sobre as possibilidades dessa inclusão, analisando o que se espera da criança com um trabalho voltado para a ludicidade, ou ainda como propor atividades tendo a ludicidade como suporte ou recurso, por exemplo.



Essas questões fazem parte do currículo escolar.

O currículo escolar é a possibilidade de pensar questões importantes que conduzirão toda a dinâmica de ensino-aprendizagem de uma instituição de ensino. Essas questões referem-se a decisões sobre o que ensinar na escola, porque ensinar o que se deseja e com qual objetivo.

Ou seja, que ser humano a escola quer formar?

Dessa forma, a ludicidade no currículo escolar indica a possibilidade de produzir e vivenciar na escola às questões relevantes para a formação do indivíduo.

A ludicidade não esteve sempre presente no currículo escolar. Aliás, o brincar é também o jogar ficaram excluídos das práticas escolares por muito tempo, pois foram os focos de opiniões de divergentes com relação a sua função, ora considerados como passatempo, diversão, ora como possíveis elementos que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa exclusão do currículo escolar tem a sua marca histórica e social, visto que está relacionada aos conceitos de criança e de infância, conceitos que foram se alterando ao longo do tempo.

A ludicidade pode ser considerada uma conduta natural da infância e incluí-la no currículo escolar e respeitar os direitos da criança, e suas especificidades.

O conceito de criança passa de uma visão em que ela era considerada como um adulto em miniatura para a concepção de um ser em desenvolvimento que necessita ter suas características respeitadas. Portanto, sujeito de direito, diferente do adulto, com características e condutas próprias. Essas mudanças refletem na ideia de formação do indivíduo e, conseqüentemente, na relação de ensino-aprendizagem e no papel do



professor.

Independentemente das divergências, às vezes em relação ao conceito, outras vezes em relação ao processo de inserção da ludicidade no contexto escolar, é inegável a contribuição da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O currículo pode ser considerado como a possibilidade de produzir e proporcionar experiências para que os alunos conheçam e aprendam aquilo definido como importante por uma determinada sociedade. Será mediante a elaboração do currículo que a escola definirá quais os saberes são importantes e qual a concepção de educação que possibilitará a divulgação desses conhecimentos, para depois discutir como ela colocar a isso em prática, ou seja, como se aprenderá, utilizando quais métodos, quais recursos, etc.

A ludicidade é uma possibilidade de contextualizar, dar significado as questões principais que constitui um currículo. Dessa forma, a ludicidade deve ser tratada pelo currículo, pois inseri-la ou não no contexto escolar significa adotar uma concepção de ensino-aprendizagem.

Desenvolver autonomia, criticidade, saber posicionar-se, fazer escolhas são possibilidades a serem tratadas pelo currículo.

A maneira pela qual o lúdico se fará presente na prática pedagógica dependerá do posicionamento do professor.

Dessa forma, a ludicidade é um recurso que permite que a criança manifeste suas atividades lúdicas, interpretando as e dando significado a elas. O papel do professor é o de mediador da aprendizagem.

3. LUDICIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Pensando na qualidade da educação em um trabalho voltado para a



aprendizagem de conteúdos escolares significativos, a equipe de especialistas de uma secretaria municipal de educação propôs as suas unidades escolares a revisão do projeto político-pedagógico da escola a fim de garantir que a ludicidade se constitui como um dos fatores para a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos e conectivos.

O projeto político pedagógico é uma ferramenta de planejamento que direciona todas as ações escolares, como as diretrizes pedagógicas, a organização dos tempos e espaços para aprendizagem, e os recursos que serão utilizados, a relação com a comunidade, entre outros.

3.1. Ludicidade e Ação do Professor

Os docentes de uma escola de educação infantil, percebendo a necessidade de resinificar o lúdico nas alterações entre crianças e professores, prepararam o espaço do parque para que as crianças pudessem brincar utilizando vários objetos, como bolas, diferentes tamanhos, cordas, jogos de encaixe, garrafas plásticas descartáveis, pneus, caixas de papelão, balde de areia, pás, bonecas, carrinhos, entre outros.

O brincar é uma conduta natural da criança, e para que ele possa contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, é fundamental que o professor possa observar para intervir.

Alves observação é um processo complexo, visto que o professor deve saber o que observar e como realizar essas observações. Se o professor não conhecer as expressões lúdicas infantis e não tem uma fundamentação com relação aos conhecimentos teóricos e metodológicos da educação, muito provavelmente não poderá contribuir com os fatos observados.

Observar é fundamental para que o professor possa fundamentar a



e contribuir sua prática pedagógica.

Mas quando falamos em ludicidade, o que o professor deve observar?

Primeiramente, é preciso que o professor busque conhecer a criança. Para isso, é preciso ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. No que se refere especificamente a ludicidade, é preciso que tenha conhecimento das expressões lúdicas da criança.

Outro aspecto importante é saber o porquê de realizar a observação.

Se o professor acreditar que o trabalho com a ludicidade favorece o desenvolvimento e aprendizagem, deve saber quais aspectos pretende que a criança desenvolva em cada etapa do ensino, articulando-os com as experiências significativas podem ser proporcionadas por meio da ludicidade.

Partindo dos aspectos apresentados, a qualidade das brincadeiras oferecidas a criança deve ser o cerne dos questionamentos do professor ao relacionar observação e intervenção.

Quais aspectos são favorecidos pela brincadeira realizada?

Como as atividades podem ser melhoradas?

Esses questionamentos são fundamentais para a prática pedagógica.

A ludicidade permite que os professores observem o aspecto do desenvolvimento motor, afetivo, social e intelectual das crianças, como as formas de interação entre elas e o grupo, entre elas e o adulto, suas estratégias para resolução das atividades, suas ações motoras e seus interesses.

Para que o professor possa observar esse aspecto é preciso que o brincar faça parte do cotidiano escolar, ou seja, faça parte das práticas pedagógicas.

Mas, quando se trata de observar, insuficiente seria a brincadeira no



contexto escolar se o professor não souber observar, não registrar suas observações e não fizer uma reflexão sobre os dados encontrados.

3.2. Função Lúdica e Educacional das Brincadeiras

Observar as brincadeiras das crianças se traduz nas possibilidades de conhecer mais sobre elas e seu mundo. Depois de várias observações realizadas pelo corpo docente e da discussão de possíveis intervenções, os professores encontraram o seguinte dilema:

Proporcionar brincadeiras livres, brincadeiras dirigidas?

O jogo educativo relaciona-se a duas funções específicas do jogo, o que deve ocorrer ao mesmo tempo:

Função lúdica; marcada pela ideia de diversão e pelo prazer da criança no jogo ou brincadeira escolhida por ela.

Função educativa; pretende-se que a criança atinja um desenvolvimento objetivo específico.

Vários jogos podem ser utilizados com o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem da criança. Para que eles possam ser utilizados como recurso pedagógico, são necessários ao observar ação do professor e o levantamento dos objetivos que se pretende alcançar com as crianças.

Ou seja, a definição do que queremos que elas aprendam.

Assim, o professor poderá planejar e selecionar os jogos que poderão contribuir mais significativamente com o que se espera da criança, a saber:

- A interação;
- A elaboração das estratégias;
- A orientação espacial;
- O raciocínio lógico-matemático entre outros.



Podemos ressaltar que o brincar pode auxiliar no desenvolvimento de aspectos importantes, como:

- A concentração;
- A memorização;
- A autonomia;
- A elaboração de estratégias;
- A socialização, entre outros.

Discorreremos também sobre a importância de proporcionar a ludicidade no contexto escolar, promovendo a oportunidade das manifestações lúdicas infantis, momento em que o professor deve observar a fim de planejar as atividades lúdicas futuras que serão desenvolvidas com a criança.

Se acreditamos que a ludicidade é vista como um momento em que a criança pode viver experiência significativa mediante a fantasia e a imaginação, e que o professor deve intervir no processo educacional, tendo como suporte o lúdico, estamos tomando como base que o brincar pode, ao mesmo tempo, ter uma função e educacional.

Kishimoto (2008):

- Ressalta que estas duas características, a lúdica e a educativa, classificadas como função do jogo educativo, devem estar presentes na ludicidade. Dessa forma, os jogos utilizados com a intenção educativa devem proporcionar, ao mesmo tempo, o prazer e a diversão, por meio de uma brincadeira ou jogo escolhido pela própria criança, e levá-la a desenvolver conhecimentos específicos.

- Apresentar uma classificação dos jogos que podem ser trabalhados no contexto escolar, dividindo-os em seis categorias: jogos



educativos; jogo de regras; jogos recreativos; jogos tradicionais; jogos cooperativos e dinâmicas de grupo.

Os jogos possibilitam que o professor identifique as necessidades e potencialidades da criança e utilize-as como recurso pedagógico, a fim de potencializar situações de aprendizagem mediante a ludicidade.

O professor pode utilizar jogos e brincadeiras no contexto escolar visando a objetivos diversos e explorando inúmeras relações, como as sociais, as de raciocínio lógico-matemático, relações temporais e espaciais, entre outras.

A observar os jogos infantis o professor encontra alimento do cotidiano da criança, percebendo seus gostos e preferências.

Elaborar a intervenções por meio da ludicidade, o professor permite que as crianças coloquem em ação atitudes que, muito provavelmente, não aconteceria em situações não sistematizadas. São elas:

- A elaboração de novas hipóteses e novas estratégias de soluções para a resolução de problemas;
- A simbolização;
- A argumentação ao discutir novas possibilidades de ação e jogadas, entre outras.

Proporcionar esses momentos a criança depende do planejamento do professor e da organização do espaço escolar, afim de promover avanços específicos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

3.3. Diferentes Expressão Lúdica

As expressões lúdicas das crianças no brincar são diferentes ao longo do desenvolvimento e possibilitam ações pedagógicas específicas para



aprendizagem.

Portanto, um ambiente educacional rico em possibilidades de atuação da criança como diferentes tipos de objetos, favorece o desenvolvimento infantil, bem como apropriação da realidade, sendo a brincadeira e os jogos importantes nesse processo.

Piaget (1983) e Vygotsky (1988) ressaltam características importantes sobre o brincar e o desenvolvimento.

Para Piaget (. 1983), o conhecimento é possibilitado por duas funções invariantes que ocorre durante toda a vida de um indivíduo:

A assimilação, caracterizada pela incorporação dos aspectos da realidade exterior as estruturas cognitivas do sujeito, e a acomodação, caracterizada pela modificação das estruturas cognitivas a fim de enfrentar as pressões impostas pelo ambiente.

No ato de brincar, a assimilação é função predominante, e a criança incorpora objetos, eventos e situações a sua maneira, sem ter um compromisso com a realidade. Brincar é fonte de prazer, possibilitando, ao mesmo tempo, a interação com a realidade, fundamental para o desenvolvimento intelectual.

As três formas básicas de atividades lúdicas propostas por Piaget (1976) são:

O **jogo de exercícios**, ligado diretamente aos movimentos e percepções cujo objetivo é a busca do prazer.

O **jogo simbólico**, em que a criança adquire a capacidade de representação por meio de evocação de objetos e situações não presentes na realidade física.

Os **jogos de regras**, que possibilitam que a criança de Kira a noção



de limites e a regulamentação das regras sociais.

Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento é possibilitado por um processo global de relação entre pessoa e meio, organizado pela utilização de sistemas simbólicos característicos da espécie humana, sendo a linguagem de um desses principais sistemas. A fala é o uso de signos possibilitam a criança a organização de situações novas, além de auxiliá-la no controle de seu próprio comportamento.

Em um primeiro momento, os objetos ditam o comportamento da criança, o modo como ela deve agir, isto porque a percepção está diretamente integrada a uma relação motora, tornando-se um estímulo para atividade.

Ao longo do desenvolvimento, a criança passa a atribuir outros significados aos objetos e aos jogos a partir da sua ação ou imaginação, envolvendo-se em um mundo ilusório e imaginário, criando situações imaginárias, possibilitando que seus desejos não realizáveis sejam vivenciados pela brincadeira. Na brincadeira, a criança pensa e age de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades.

Para Vygotsky (. 1988), o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal.

Desta forma, a brincadeira proporcionar a criança a capacidade de controlar seus comportamentos, de experimentar novas habilidades, operando mentalmente sobre objetos e fatos novos. A criança é desafiada a agir mediante conhecimentos que não estão totalmente internalizados, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

4. JOGOS INFANTIL: DA AÇÃO DIRETA A REPRESENTAÇÃO

4.1. Os jogos infantis

São expressões lúdicas da criança, em que a realidade interna predomina sobre a externa. Dessa forma, o brinquedo possibilita invocar aspectos da realidade, que estimula a apresentação e a expressão de imagem. Mas, por si só, o brinquedo não caracteriza um sistema de regras.

Será na brincadeira, mediante a imaginação, que a criança colocará em ação todos esses elementos, sem atentar especificamente para as ações realizadas. Mesmo sem intencionalidade, as regras serão necessárias no decorrer da brincadeira, para haver a organização dos conflitos efetivos ou sociais que constituirão o repertório do brincar.

4.2. O jogo de exercícios ou o jogo funcional

São atividades lúdicas baseadas em movimentos e percepções. O prazer buscado pela criança está na repetição, e será através dos movimentos repetitivos que a criança formara os primeiros hábitos.

Ações possibilitados por essas atividades lúdicas se fazem parte prática direta não mediada por signos e significados, ou seja, sem a necessidade de representação simbólicas. Essas características são manifestas pelas crianças pequenas, para as quais o prazer está baseado na repetição das capacidades adquiridas. Pensamos em um bebê que, ganha um brinquedo que, ao ter determinado botão apertado, emite um som. A criança apertará inúmeras vezes o botão para “testar” a regularidade do som produzido.

Portanto, a repetição é a fonte de compreensão tanto das ações da criança quanto a regularidade dos eventos, situações dos próprios objetos ou de situações sociais.



A atividade lúdica manifestada no jogo simbólico é construída com base nos esquemas sensorio-motores. A criança adquire a capacidade de imitar e imaginar, atribuindo novos significados aos objetos. Ou seja, a criança pode usar uma caixa para representar um carrinho, um lençol para representar uma casinha, e assim por diante.

Segundo Vygotsky (1988), p.113): “[...] a criança na brincadeira utiliza sua capacidade de separar significado do objeto sem saber o que está fazendo”.

A representação simbólica permitirá que a criança entre no jogo dos papéis sociais, elaborando a regularidade do papel do adulto nas situações sociais, além de possibilitar que a criança, por meio da brincadeira, diminua os conflitos estabelecidos na tensão do controle do adulto.

Essa situação pode ser observada quando a criança brincar de mamãe, momento em que deve agir de acordo com o referencial de mãe vivenciado por ela. Se a mamãe é autoritária, a criança representará isso na brincadeira, provavelmente, sendo autoritária com sua boneca ou com objeto que ela escolheu para representar a criança nessa situação imaginária.

Dessa forma, o jogo simbólico permite à criança lidar com situações psicológicas, experimentando através da brincadeira emoções e sentimentos.

As expressões lúdicas da criança são representadas, pois características que se constitui num processo contínuo do desenvolvimento. O jogo de exercício é a base para que a criança entenda como objetos funcionam, para, no jogo simbólico, a criança elaborar a base para a percepção do porquê desse funcionamento.

Entre o período do simbólico e do jogo de regra existe um período de transição, que se domina jogo de construção, em que a criança representa aspectos da vida social, estabelecendo representações sobre as relações sociais



de trabalho.

Podemos verificar na atividade lúdica da criança, especificamente no jogo de regras, uma evolução no que se refere à prática e a consciência das regras, determinadas por estádios específicos do desenvolvimento. Na prática das regras a criança passa de um momento motor, em que não há regra propriamente dita, para a imitação das regras ensinada pelos adultos.

Após o convívio com situações e brincadeiras envolvendo regras, a criança passa a sentir a necessidade de segui-las, para em um próximo momento dedicar-se a discussão das regras do jogo e as suas possibilidades de alteração.

No que se refere a consciência das regras do jogo, a criança as assimila inconscientemente, como recomendações do adulto, e estão submetidas a elas.

No decorrer do desenvolvimento, a criança deixa de acreditar que as regras são de origem adulta e passa a considerar que é possível alterar as regras do jogo desde que haja acordo entre todos os jogadores.

No jogo de regras a conduta da criança se altera significativamente, pois as regras do jogar já estão postas, definidas. No contexto do jogo de regras, as características de querida pela atividade lúdicas anteriores-jogo de exercício e jogo simbólico- possibilitaram a coordenação de como seguir as regras e o porquê segui-las como apresentadas.

As primeiras características da noção de regra podem ser percebidas aos 4 anos, e seu desenvolvimento ocorre significativamente dos 7 aos 12 anos. Piaget (1994) estudou as regras do jogo e as regras sociais, analisando a prática do jogo, ou seja, o modo como as crianças tentam jogar e a consciência das regras, verificando o entendimento das regras mediante o jogo de bolinhas



de gude.

Para o autor, a prática do jogo de regras definirá a mudança ou não das atitudes, ou regra do jogo. Nessa perspectiva, a criança deve ser inserida em brincadeiras com regras, pois será mediante a atitude de jogar que ela construirá a noção de regras do jogo e, conseqüentemente, de regras sociais. É claro que não devemos criar a expectativa de que as crianças pequenas seguirão as regras fielmente. É evidente que não! Mas será a possibilidade de praticar situações com regras que fará toda a diferença.

De modo geral, Piaget (1994) constatou quatro estágios no que se refere à prática das regras:

O **estágio motor ou individual**, em que a criança joga conforme os seus desejos e hábitos motores, não existindo a noção de regra.

O **estágio egocêntrico**, em que a criança repete o jogo de imitação sem levar em conta o parceiro.

O **estágio de cooperação**, caracterizado pelo sentimento de pertencimento a um grupo, surgindo a necessidade de regras.

O **estágio de codificação das regras**, momento em que a criança se preocupa em prever todos os casos possíveis que poderiam ocorrer durante o jogo, atentando mais para codificar ação das regras do que para o jogo em si.

Quanto a consciência das regras, Piaget (1994) propôs três estágios:

No **primeiro** estágio a criança não sente a obrigatoriedade da regra, menos sabendo que existem coisas permitidas e proibidas.

No **segundo** estágio a regra é considerada como sagrada e imutável, de origem adulta e eterna. Qualquer modificação proposta é considerado como transgressão pela criança.



No **terceiro** estágio a regra é imposta pelo consentimento mútuo e o respeito é obrigatório. Não existe coerção, pois a regra não é extrema, mas depende do consenso e da vontade coletiva do grupo.

Assim a regra pode ser modificada, desde que todos os jogadores concordem.

O jogo de regras possibilita o desenvolvimento social da criança, favorecendo a interação e o respeito mútuo, como visto no documentário. Ao decidir se uma regra pode ou não ser alterada, a criança está levando em consideração o caráter coletivo da situação, além de perceber que existem regras que poderão ser alteradas e outras não, pois modificaram toda a funcionalidade do jogo, bem como irão transgredir a noção de coletividade.

Portanto, aos poucos a criança adquire a noção de que existem regras imutáveis, ou seja, princípios que devem ser respeitados por todos e não são passíveis de discussão. Enquanto predomina a incapacidade de seguir as regras do jogo, não há possibilidade de a criança atuar de maneira recíproca em suas atitudes sociais. Ao adquirir a capacidade de cooperação e de coordenação de pontos de vistas diferentes do seu, suas relações sociais começam a se pautar por critérios de reciprocidade.

5. BRINQUEDO NÃO TEM GÊNERO

As crianças vivem de modo diverso conforme a época, a cultura e a classe social. O status que ocupam é construído de modo diferente, de acordo com o lugar e o momento histórico, tanto no nível das representações quanto das condições reais de vida.

Sem criança não há brinquedo e, sendo assim, é visando a criança que hoje o brinquedo é construído, mas este não pode ser considerado como



limitado ao destinatário final. Antes de tudo, ele é uma relação entre o mundo adulto e o mundo da criança.

Sobre o brinquedo, Brougère (2004) aponta que ele carrega consigo um sistema de significados e práticas produzidos não apenas por aqueles que difundem como também por aqueles que fazem uso dele. Isso porque quem utiliza ou faz porque os brinquedos permitem a dramatização criativa do cotidiano, a reprodução e a recreação de situações de vida, movimentando uma infinita multiplicidade de valores sociais.

E na infância e nas relações institucionais realizadas nesta fase, seja na família ou na escola que se inicia o processo de aprendizagem e a incorporação dos valores de designados socialmente ao ser homem e ao ser mulher (PERREIRA; ASSUNÇÃO,1997).

Muito pesquisadores (Carmen Soares, 2002; Alfredo Veiga-Neto, 1996; Andrés Zarankin, 2002; Tarcísio Mauro Vago, 2002) consideram o corpo na indústria cultural como um lugar de inscrição da cultura, utilizando as palavras de Carlos Soares e Andrés Zarankin (2004, p.25):

[...] Um lugar que revela toda a “dinâmica de elaboração de códigos, térmicas, pedagogias, arquiteturas e instrumentos desenvolvidos para submetê-lo às normas”.

Com isso os autores querem dizer que: o corpo é alvo de práticas disciplinares de uma cultura, seja no modo como ele se veste, como se apresenta em suas formas (magra, gorda, etc.) ou como se comporta em termos de conduta. Por isso, as preferências não são meras características de um corpo biológico, são construções sociais e históricas. Nesse sentido, as formas nos brinquedos possibilitam uso que se destinam a instituir significados da cultura para que as crianças reproduzam os papéis socialmente.

Já para as meninas, o que importa nas bonecas é:



“ À imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas” elas se interessam “pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe [...] as meninas valorizam o “ser” e o “ter”(BROUGÈRE, 2004,p.297).

Com isso, temos visto que as meninas se apropriam das bonecas como símbolo de uma corporeidade feminina representativa da estética cultural dominante e têm o reconhecimento social sobre ela.

Algumas bonecas, como a Susi e a Barbie, marcaram época principalmente por apresentar um corpo ideal, com roupas da moda e cabelo maravilhosos. Muitas vezes na escola, no dia do brinquedo, vemos meninas que não querem nem que toque em suas bonecas, pela imagem de beleza que representam.

A atenção das meninas com os cabelos e com a beleza das bonecas, exemplo marcante da articulação dos valores culturais entre mulher e corpo:

“Essas associações do corpo com feminino funcionam por relações mágicas de receptor cidade mediante as quais o sexo feminino torna-se restrito a seu corpo [...].” (BUTLER, p.31, 2003)

Devido à atualização da boneca e a sua permanência no mercado, a Barbie tornou-se um brinquedo extremamente apreciado pelas crianças e por alguns adultos, sendo adquirido para brincar e também para colecionar.

Além do corpo perfeito, a indústria do brinquedo, para se atualizar, passou a fabricar bonecas com temas da época, como as bonecas que representa o debate sobre a diversidade, a inclusão, bonecas monstros, etc.

Na verdade, a indústria do consumo encontrou no brinquedo uma forma em potencial de atingir seus objetivos e tem feito uso de estímulos aos desejos da criança para chegar até o adulto mediante e descoberta do fascínio que esta fase (ser criança) lhe proporciona. Mas devemos manter uma análise crítica sobre isso e ajudar as crianças nessa reflexão.

6. BRINQUEDOTECA: ESPAÇO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO, EMOCIONAL E INTELECTUAL DA CRIANÇA

A organização da brinquedoteca deve proporcionar a ludicidade individual e coletiva, bem como a manifestação das possibilidades e necessidades de crianças e adultos.

Dessa forma, a diferentes tipos de brinquedoteca e a sua organização deve levar em consideração as especificidades a que se destina, podendo ser caracterizadas como brinquedotecas:

- Escolares;
- Universitárias;
- Hospitalares;
- Circulantes;
- Temporárias;
- De bairro, e entre outras.

Apesar de cada tipo de brinquedoteca ter objetivos específicos são relações aos materiais utilizados, todas têm um objetivo único, a saber.

A ideia de brinquedoteca surgiu da necessidade de possibilitar o acesso da criança aos brinquedos, quando o dono de uma loja em Los Angeles percebeu que seus brinquedos estavam sendo roubado e o diretor de uma escola decidiu criar um serviço de empréstimo de brinquedos para as crianças. A prática de emprestar brinquedo expandiu-se para vários países.

Cada país foi adaptando seu serviço de acordo com as especificidades da população a que se destina.

Suécia: além do empréstimo dos brinquedos, orientavam as mães sobre como brincar com as crianças, ou como estimular as crianças portadoras



de necessidades especiais, com a criação das lekoteks (ludoteca).

Inglaterra: As toy livrarias (bibliotecas de brinquedos), buscavam além dos empréstimos, oferecer a orientação educacional e de saúde mental a família, estímulo a socialização e resgate da cultura lúdica.

Brasil: as ideias de brinquedotecas surgiram da necessidade de apoiar as famílias das crianças atendidas pela associação de pais e amigos dos excepcionais-APAE- sobre as possibilidades do brinquedo para a estimulação dessas crianças, sendo criado um setor de rodízio de brinquedos dentro desta instituição, denominada ludoteca.

Muitos profissionais começam a ser interessar pela temática, e a brinquedoteca brasileira surge com a intenção de se criar um espaço agradável, com vários brinquedos e possibilidades de brincadeiras, destinado especificamente ao ato de brincar. Dessa forma, objetivo da brinquedoteca é possibilitar a expressão lúdica das crianças, favorecendo a apropriação da realidade, desenvolvendo a criatividade e a imaginação.

Existem vários tipos de brinquedoteca que diferencia com relação à população a que se destina, bem como a função, sendo que os tipos mais comuns de brinquedoteca são as escolares, as de bairro, hospitalares ou em clínica psicológica, as universitárias, entre outras.

A organização da brinquedoteca também deve levar em consideração as crianças que irão frequentá-la, pois será por essa análise que se decide quais serão os brinquedos disponibilizados, os espaços ou “cantinhos” destinados a algumas atividades, como criação de brinquedos, espaços para leitura, para o faz de conta, entre outros.

Para contribuir com o desenvolvimento integral da criança é preciso que o profissional que irá acompanhar as suas atividades, o brinquedista ou o



professor, como as expressões lúdicas infantis, para proporcionar um ambiente propício a ludicidade.

Na sequência, foi desenhado um projeto, com todas as suas partes constituintes, com o fito de verificar, *in locus*, as premissas necessárias para que o profissional da educação infantil, delineie o brincar enquanto aparato pedagógico, contributivo para o desenvolvimento integral da criança.

7- PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

7.1 Linha e tema de pesquisa

Docência (Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

7.2 Justificativa

Este capítulo justifica-se pela análise do brincar e suas intencionalidades no desenvolvimento infantil. Partimos da premissa que o brincar é a principal atividade na vida da criança e segundo (Moyles, 2002, p.37) ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu.

Assim, a brincadeira apresenta várias vantagens no processo de ensino aprendizagem da criança, e devemos mudar a ideia que temos de que o brincar é trivial e irrelevante ao invés de importante para a criança. Segundo (Hohmann & Weikart, 2011. p.87) brincar é uma das formas de como a criança explora o que as coisas podem fazer e como funcionam. Nesse sentido, o brincar é experimentar e por meio da repetição e da imaginação desenvolve formas de pensar e perceber o mundo que a cerca.

Com o presente capítulo pretendemos contribuir para a divulgação



da importância do brincar para a educação infantil, que possibilita e proporciona uma nova perspectiva de capítulo no ambiente escolar.

7.3 Problematização

Qual a importância do brincar no desenvolvimento infantil?

7.4 Objetivos

7.4.1 Objetivos geral ou primário

Compreender a importância do Brincar e suas intencionalidade no desenvolvimento infantil.

7.4.2 Objetivos específicos ou secundários

— Compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento infantil.

— Observar através de pesquisas de cunho bibliográfico autores que contribuem para o tema abordado.

— Analisar o brincar como estratégia de ensino partindo da experiência prática.

— Elaborar uma atividade ressaltando a importância do brincar na educação infantil.

7.5 Conteúdos

- Brincar;
- Brincadeiras;
- Circuito/Corrida;
- Desenvolvimento infantil.

7.6 Metodologia

O presente estudo tem como fundamento metodológico a pesquisa qualitativa, que permite maior proximidade do pesquisador com o objeto pesquisado. Na nossa investigação pretendemos realizar uma pesquisa bibliográfica feita por meio de levantamentos de referências teóricas publicadas em meios escritos e eletrônicos, como artigos científicos e livros, publicados nos últimos trinta anos. Através das leituras buscou-se investigar sobre a importância do brincar e suas intencionalidades na Educação Infantil.

A fundamentação teórica do estudo baseou-se em diferentes autores que auxiliaram no desenvolvimento do projeto, os principais foram Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2011), Moyles, J. R. (2002) e VELOSO, (2016). Utilizaram-se as seguintes palavras-chave para o desenvolvimento da pesquisa: O brincar e o desenvolvimento infantil, e as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil.

Para analisar o brincar como estratégia de ensino partindo da experiência prática, utilizamos a experiência relatada no capítulo: A importância do brincar na educação infantil: a experiência do PIBID – Pedagogia/UEL na brinquedoteca. Artigo publicado no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. Nesse capítulo vimos a possibilidade de instrumentalizar a prática de ensino por meio da brinquedoteca, onde as atividades deverão ser direcionadas a partir de etapas. Na primeira etapa da atividade seria a apresentação do espaço onde as crianças poderão conhecer a brinquedoteca. Na segunda etapa será proposta uma brincadeira envolvendo circuito-corrída com grau de dificuldade de acordo com a faixa etária. O terceiro momento será proposto uma brincadeira fora do espaço da brinquedoteca, com cantigas de roda com as orientações do educador.



Após as várias leituras que realizamos iremos elaborar uma atividade que ressalta a importância do brincar na educação infantil. A atividade será intitulada: A brincadeira no parquinho. Essa brincadeira tem os objetivos de identificar relações espaciais e temporais; compartilhar objetos e espaços; explorar formas de deslocamento no espaço.

Em nossa abordagem didática ressaltamos que é fundamental a construção da identidade e da autonomia, assim é necessário oportunizar através de nossa prática atividades em que elas possam se movimentar livremente em ambientes acolhedores e seguros. É importante ressaltar que para realizar essa atividade, as brincadeiras no parquinho devem fazer parte da rotina das crianças na escola. Realizando primeiramente uma roda de conversa sobre o que elas mais gostam no espaço, pedir para que elas desenhem os locais que ela mais gosta de brincar no parquinho. Assim, a sondagem é importante, pois possibilita um melhor aproveitamento do tempo, ampliando também as ações das crianças no espaço.

Elencamos para o desenvolvimento da atividade os seguintes materiais: no gira-gira: gravetos e talheres para fazer batuques e criar sons; no trepa-trepa ou outro brinquedo com barras horizontais e verticais onde a criança possa escalar: cordas para serem penduradas ou tecidos para montar cabanas; no tanque de areia: caixas e copos para brincadeiras de casinha e percepção de pesos, funis, peneiras e panelas de verdade; no escorregador: bolas e carretéis para deslizar; no balanço: tocos de madeira para rolar.

A atividade deve ser planejada primeiramente em um local que permita uma conversa com todo o grupo. No segundo momento ela será realizada e as crianças terão autonomia para escolher como irão utilizar os materiais disponíveis. O educador deverá sempre estar atento e não permitir

aglomeração em um único local. Para essa atividade utilizaremos cerca de uma hora. O intuito da ação proposta é proporcionar desafios as crianças com níveis de dificuldades conforme o interesse de cada uma.

Para finalizar a atividade solicite que as crianças auxiliem a guardar os materiais, ressaltando a importância da colaboração de todos. Para facilitar a interação de todos utilizaremos uma música para tornar mais divertida o momento. O educador orientará as crianças para guardarem os brinquedos consoante as características como tamanho, forma e cor, por agrupamento.

7.7 Tempo Para A Realização

ATIVIDADES	2021		
	Fevereiro	Março	Abril
Escolha do tema. Definição do problema de pesquisa	X	X	
Definição dos objetivos, justificativa.		X	
Definição da metodologia.		X	
Pesquisa bibliográfica e elaboração da fundamentação teórica.	X	X	X
Revisão das referências para elaboração do Projeto.	X	X	X
Elaboração das considerações finais. Revisão da Introdução.			X
Reestruturação e revisão de todo o texto. Verificação das referências utilizadas.			X

7.8 Recursos humanos e materiais

- Educadores;
- Gira-Gira: gravetos e talheres;
- Trepá-trepá ou outro brinquedo com barras horizontais;
- Tanque de areia, caixas e copos, funis, peneiras e panelas de verdade;
- Escorregador, bolas;
- Carretéis;
- Balanço, tocos de madeira.

7.9 Avaliação

Compreendemos a avaliação como sendo parte fundamental de um trabalho. Avaliamos o projeto de forma contínua, pois entendemos que é necessário compreender todas as etapas para desenvolvê-las. Deixamos bem claros os objetivos, apresentando uma proposta que não é nova, mas devemos enfatizar como fundamental para o desenvolvimento infantil. Quando estabelecemos o cronograma, a sua realização sempre ocorreu dentro do prazo estipulado, o que facilitou a escrita do projeto. Utilizamos autores para nos dar o embasamento adequado, mas sempre pontuamos a nossa visão sobre o tema. Avaliamos que utilizamos uma linguagem clara e objetiva e de fácil entendimento, mas sempre de acordo com os padrões e normas estabelecidas. E ao final pensamos em uma atividade que se possibilita a aplicação dos conceitos apresentados no projeto.

CONCLUSÃO

Ao aprofundar as pesquisas sobre a importância do brincar na educação infantil notamos que essa atividade está intimamente ligada ao desenvolvimento integral da criança, possibilitando avanços em suas capacidades para atuar no mundo com mais autonomia, inteligência e liberdade. É no brincar que as crianças conhecem o mundo que a cerca e essa atividade deve ser muito valorizada pelos educadores.

É importante ressaltar que as brincadeiras e os jogos auxiliam também no desenvolvimento da expressão corporal, oral, reforça e constrói a habilidade social, formando ideias e conhecimento, criando elos no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos em nosso projeto a relevância de aliar às práticas pedagógicas as brincadeiras que devem ser diárias, respeitando a rotina da sala. Ressaltamos também o potencial do brincar na educação infantil.

Notamos através das pesquisas bibliográficas realizadas uma resistência dos educadores em utilizar as brincadeiras como prática pedagógica, e até mesmo em diálogos com os colegas acadêmicos, percebemos certa desconfiança em utilizá-las como possibilidade de desenvolver competências e habilidades nas crianças.

Com o andamento do projeto fortalecemos ainda mais a percepção que tínhamos sobre a importância do brincar e suas intencionalidades na educação infantil, pois visualizamos uma forma de avançar de forma prazerosa com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Auxiliando a interiorização dos conceitos por meio da autonomia criada por cada criança por meio da brincadeira. Pensamos na possibilidade de estender o nosso projeto para ampliarmos o alcance dele para esclarecer educadores sobre a temática.



Com o andamento do projeto, fortalecemos ainda mais a percepção que tínhamos sobre a importância do brincar e suas intencionalidades na educação infantil, pois, visualizamos uma forma de avançar de forma prazerosa com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Auxiliando a interiorização dos conceitos por meio da autonomia criada por cada criança por meio da brincadeira. No decorrer da aplicação do projeto, os autores deste artigo, refletiram sobre a ampliação das discussões deste projeto com os demais profissionais de Educação Infantil, inseridos na Escola, com intuito de reforçar a importância do brincar, imbricado de intencionalidade pedagógica, enquanto importante aporte para o desenvolvimento omnilateral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família (1978)**. Disponível

em:<http://files.grupoeducacionalvanguard8.webnode.com/20000002407a9b08a4_Livro_12_%20PHILIPPEARIESHistoriasocial-da-crianca-e-da-familia.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível

em:<https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CAMPOS, D. M. S. de.. **Psicologia da Aprendizagem**. 19º ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

CORDAZZO, S. T., e Vieira, M. L. (2007). **A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, pp. 92-104.7

FERREIRA, D. (2010). **O direito a brincar**. Cadernos de Educação de Infância nº90, pp. 12-13.

FRIEDMANN, A.. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GASPAR, M. F. (2010). **Brincar e ciar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky**. Cadernos de Educação de Infância nº90, pp. 8-10.

GIL, A. C..**Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**.6ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A.; 2008. Disponível e :. Acesso em: 21 de Mar. 2021.

HOHMANN, M., E WEIKART, D. P. (2011). **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Cengage

Learning, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança a educação.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; _____. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003a. p. 51-82.

_____. **Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie.** 2003b. Disponível

em:<<https://scholar.google.com/scholar?hl=ptBR&q=INF%C3%82NCIA%2C+CULTURA+CONTER%82NEA+E+EDUCA%C3%87%C3%83O+CONTRA+A+BARB%C3%81RIE&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

_____. **Ludicidade_e_educacao.** Disponível em: https://cdn2.unoparead.com.br/contents/1ef378473f754504abf03287355078f3/pdf/ludicidade_e_educacao_u3_s1.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2021.

MACEDO, Lino de, et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MACHADO, A. M. (2015). **Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância - Concessões e Práticas das Educadoras de Infância.** Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis



anos. **A infância e sua singularidade.** 2a edição, Brasília, 2007. p.1424.Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 28 de Mar. 2021. MALUF, A. C. M.. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, J. R. (2002). **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil.** (M. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação.** Porto: Porto Editora.

ONOFRE, P. S. (1996). **Antes do poder do ADULTO, o princípio era... O BRINCAR e... antes da invenção da ESCOLA, o princípio... era O JOGO.** Cadernos de Educação de Infância, pp. 13-18.

PAIS, N. (1989). **A criança e o Brinquedo.** Cadernos de Educação de Infância nº10, p. 5.

PIAGET, J.. **A epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **A psicologia do desenvolvimento.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

POST, J., E HOHMANN, M. (2011). **Educação de Bebés em Infantários.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RIBEIRO, A. d., Santos, I. V., Timóteo, L. R., Sgaravato, N. L., de Oliveira, O. S., e Bonadio, S. G. (2004). **Jogos, brinquedos e brincadeiras no processo Ensino Aprendizagem.** Akrópolis, pp. 216-219.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VELOSO, Diana Sofia Ferreira. **O brincar na educação de Infância.** 2016. 131 f. Relatório do Projeto de Investigação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação,



2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. Editora: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 82-83.

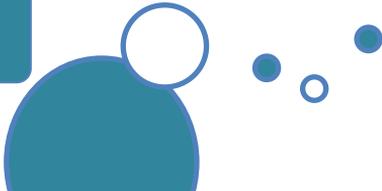
WAJSKOP, G. (1995). **O Brincar na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, pp.62-69.



CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Leite Santos Pereira





RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar a importância da contação de histórias na Educação Infantil. Os contos de fadas são de extrema importância na vida das crianças, agindo enquanto formadores de laços sociais e auxiliando nos desafios que precisam ser enfrentados e resolvidos no dia a dia. Dessa forma, o uso da ferramenta “contação de histórias” é um grande aliado no processo de ensino aprendizagem e os professores não devem descartar seu valor, mas sim estimular seus alunos à leitura e à criatividade.

Palavras-chave: Contos de Fada. Educação Infantil. Aprendizagem.

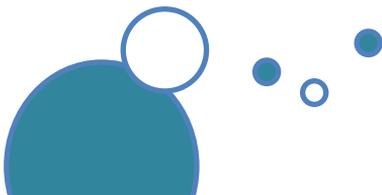




ABSTRACT

This article aims to demonstrate the importance of storytelling in Early Childhood Education. Fairy tales are extremely important in the lives of children acting as social bond-makers and assisting in the challenges that need to be addressed and solved day-to-day. In this way, the use of the storytelling tool is a great ally in the teaching learning process and teachers should not discard their value, but rather stimulate their students to read and to be creative.

Keywords: Fairy Tales. Child education. Learning.

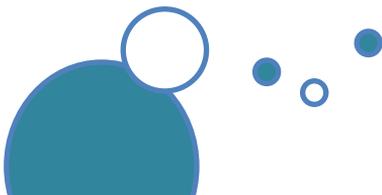




RESUMEN

El presente capítulo tiene como objetivo demostrar la importancia del contacto de historias en la Educación Infantil. Os contos de fadas são de extrema importância na vida das crianças, agindo enquanto formadores de laços sociais y auxiliando nos desafios que precisam ser enfrentados e resueltos no dia a dia. Esta forma, el uso de la herramienta “contação de histórias” es un gran aliado en el proceso de aprendizaje del aprendizaje y los profesores no deben descartar su valor, sino que también estimulan sus alumnos à leitura e à criatividade.

Palavras-chave: Contos de Fada. Educación Infantil. Aprendizaje.



1. INTRODUÇÃO

Quando lembro da minha infância não recordo de a professora contar histórias para os alunos. Não tive essa experiência quando criança e acho muito importante para motivá-las a ler e interpretar as historinhas com um olhar de imaginação.

Essa prática pode ser uma alternativa metodológica rica na medida em que transforma o modo de ensinar, fazendo uso do jogo lúdico e do aprender encontrando sentido no que se faz e com isso promovendo a leitura em que a criança lê e entende o que esta se lendo.

Quando comecei a fazer pedagogia tive a experiência de conhecer professores que utilizam da contação de histórias para incentivar os alunos a terem interesse pela leitura e pela imaginação que pode ajudá-los no futuro como professores de crianças. De acordo com Vygotsky, quem tem a possibilidade de ouvir histórias tem maior conhecimento e habilidades para compreender a leitura e se tornar um leitor crítico e com opinião própria. Ouvir histórias me incentivou a gostar de ler e de contar histórias para os meus alunos.

Na escola Cantinho Feliz tenho a oportunidade de conhecer alguns professores que não tem o hábito de contar historinhas para as crianças. A prioridade é aprender, logo, o, mais cedo possível a ler e escrever, o que é muito incentivado pelos pais, acreditam que o melhor para o filho é aprender a ler e escrever e se sobressair aos demais alunos. A sociedade exige que os mais capacitados tenham os melhores salários e uma melhor qualidade de vida.

A hipótese inicial desse capítulo entende a leitura de conto de fadas para as crianças na educação Infantil como meio importante para transformar



o modo como as crianças vão aprender a ler e interpretar as histórias e também desenvolver a imaginação e criatividade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O problema que norteia esse capítulo pode ser assim colocado: Qual é a importância do conto de fadas para o desenvolvimento da função semiótica nas crianças de educação Infantil? Quanto ao objetivo geral: analisar se os contos de fadas promovem desenvolvimento da imaginação e da criatividade de crianças na educação infantil.

2. A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

De acordo com Kupstas (1993) os contos de fadas são narrativas tradicionais, inicialmente endereçada aos adultos, localizadas em diferentes povos. Tinham como finalidade repassar conhecimentos ou códigos morais, sendo que a pessoa selecionada para contar essa história era o poeta Rapsodo, eleito pelos deuses para esse fim. É o primeiro encontro para contação de histórias que temos notícia.

Essas narrativas primordiais eram conhecidas como mitos e buscavam oferecer respostas para os conflitos entre os homens e destes com a natureza.

Mito – *mitos*, é uma *palavra* de origem grega que significa contar, falar alguma coisa para os outros.

Nasceram do desejo de entender o mundo para afastar o medo e a insegurança, se constituindo em relato de fabuloso, alegórico e, portanto, ao mesmo tempo, fictício e real.

Para Coelho (2003), o material do mito é o fabuloso, constituído por seres mágicos, poderosos como deuses, duendes e heróis ou situações em que o sobrenatural domina. Essas narrativas podem ser analisadas como



explicações de fenômenos inaugurais como: a criação do mundo e do homem, a explicação mágica das forças da natureza, dentre outros.

Percebe-se, de acordo com Coelho (2003), que sempre houve a suspeita humana da existência de um mundo paralelo, cheio de forças misteriosas e invisíveis que tinham poder sobre todos os fenômenos.

2.1 O Surgimento das Fadas

Oriunda do latim, a palavra fada, *fatum* está ligada ao destino, fatalidade, sobrenatural, oráculo. Os relatos mais antigos as identificam no folclore europeu ocidental e posteriormente nas Américas. As características permaneceram apesar das diferenças geográficas e culturais: seres dotados de poderes sobrenaturais, que se mostram aos humanos na forma de uma linda mulher, sendo virtuosas e ajudadoras em circunstâncias adversas quando os humanos estão em situações limites, sem nenhuma solução possível para a situação.

De acordo com Coelho (1991), as fadas também podem ter uma face maligna, sendo dessa forma conhecidas como bruxas. Vulgarmente, se diz que fada e bruxa são formas simbólicas da eterna dualidade da mulher ou da condição feminina.

Escutar histórias contribui de forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Assim, Coelho (2003), afirma que os contos abrem espaços para que as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos.

2.2 Conto de Fadas e Imaginário Infantil

Muito semelhantes aos mitos, os contos de fadas contêm elementos importantes para a criança, pois apresentam em suas narrativas, numa linguagem simbólica, acontecimentos ligados às velhas histórias do folclore dos povos primitivos.

François Laplantine e Liana Trindade:

[...] os símbolos são polissêmicos e polivalentes, aparando-se também no referencial significativo que lhes propicia os sentidos, os quais contêm significações afetivas e são mobilizadores de comportamentos sociais. A eficácia dos símbolos consiste nesse caráter mobilizador e promotor das experiências cotidianas: os símbolos permitem a cura de doenças psicossomáticas e fazem emergir emoções como: raiva, violência, nostalgia e euforia (2003, p. 22).

Tais acontecimentos sempre excitam a imaginação infantil para além dos limites habituais da vida diária, resgatando determinados sonhos, que possuem qualidades adequadas para despertar e manter presa essa imaginação, como esclarece Erich Fromm:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e pensamentos são expressos como se fossem experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, umalógica em que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação (1976, p. 16).

Era uma vez é linguagem, através da trama, transmite do início ao fim a ideia de que as narrativas maravilhosas não tratam de fatos tangíveis ou lugares reais, e, sim, de outro mundo.

Esses inícios indefinidos simbolizam o deixar do mundo concreto da realidade comum para ingressar nos lugares mais estranhos, mais antigos, mais distantes e, ao mesmo tempo, mais familiares. Sugerem, também, segundo o pensamento de Bettelheim (1980), que a criança faça uma viagem



ao interior da sua mente, aos domínios do inconsciente.

Portanto, o universo das fadas é uma comunicação importante da criança para com ela mesma, pois, como afirma Fromm (1976), a linguagem simbólica usada nos contos é uma língua onde o mundo exterior é um símbolo do mundo interior, um símbolo da alma e da mente do pequeno leitor das histórias. Por essa razão as narrativas de fadas são escritas de modo especial, uma vez que a sua linguagem possibilita que o pequeno viva sensações, como se ele estivesse participando das aventuras.

A criança percebe que as situações apresentadas são idênticas às suas, porém com a presença do maravilhoso, terminam sempre com a frase “e viveram felizes para sempre”. Isso permite que ela acredite no que o conto diz, já que a forma mágica e otimista de ver o mundo que a história apresenta esta consoante a sua. A criança estabelece, assim, um diálogo entre as suas questões interiores e exteriores de maneira mágica, pois, quando participa desse universo da fantasia, sua imaginação aciona-se, propiciando o recriar, de acordo com os seus desejos, de outro mundo.

Esse outro mundo recriado pelo pequeno é produto do seu imaginário, que se ativa ao ler contos de fadas. É nesse momento que ocorre a relação entre o sujeito-criança e o objeto-narrativa. Durante esse processo, a criança passa a atribuir significados diferentes, conforme a sua experiência vivida, ao objeto, e cria novas imagens. Como apontam Laplantine e Trindade:

Como processo criador, o imaginário reconstrói ou transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si, como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior. O imaginário, ao libertar-se do real que são as imagens primeiras, pode inventar, fingir, improvisar, estabelecer correlações entre os objetos de maneira improvável e sintetizar ou fundir essas imagens (2003,



p 27).

De posse dessa ideia de imaginário, pode-se afirmar, que os contos de fadas são as narrativas que estabelecem uma melhor relação com a criança, pois, como se encontram no plano do maravilhoso, estão carregadas de sonho e de magia, cujas transformações ocorrem num espaço e num tempo diferente ao da vida cotidiana. Essas narrativas oferecem à criança, portanto, materiais poderosos para a criação de uma nova história encantada.

O imaginário, como se percebe, ultrapassa o campo das representações tangíveis, sendo um processo que consiste em utilização, em formação e em expressão de símbolos por meio da linguagem. É o portal entre o espaço imaginário (do inconsciente, do mistério, do enigma) e o espaço real, pelo qual a vida se cumpre.

Bettelheim, “o conto de fadas esclarece a criança sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança[...]” (1980, p. 20). Nesse espaço das fadas, a criança descobre o modo de ordenar o caos que é sua vida interna, pois a história sugere não só como isolar e separar os aspectos díspares e confusos da experiência em polos opostos, mas também como projetá-los em diferentes imagens através de seus devaneios.

A capacidade criadora aparece desde a infância, pois durante essa etapa o pequeno cria elementos e situações enquanto brinca. É nesse momento que a criança, ao montar numa vassoura (elemento real), por exemplo, se imagina andando num cavalo (fantasia). Essa atividade criativa também acontece quando o pequeno está lendo um conto de fadas, pois a história, por apresentar conflitos do cotidiano e resolvê-los de forma mágica, permite que ele não só participe da aventura, como ative a sua imaginação para transformar o real, criando, assim, uma situação nova.

2.3 Uma visão sócio histórica dos contos de fadas

Com relação à compreensão da atividade imaginativa, um dos elementos da formação simbólica, Vygotsky esclarece que é necessário, além de compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, entender a ligação existente entre fantasia e realidade.

Vygotsky propõe a definição de quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa à realidade e que podem ser importantes guias para a prática pedagógica: O professor deve investir na imaginação tendo como base conhecimentos prévios da criança, pois toda fantasia parte da experiência acumulada, no caso, ler contos de fadas. Isso significa que, quanto mais rica é a experiência, maior é a fantasia. Como enfatiza o psicólogo russo:

É necessário ampliar a experiência da criança se queremos lhe proporcionar uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais vê, ouve e experimenta, quanto mais apreende e assimila, quanto mais elementos reais têm em sua experiência, mais considerável e produtiva será a sua atividade imaginativa (2003, p. 18. Tradução nossa).

Um segundo aspecto, trata da imbricação entre fantasia e realidade, sendo entendida por Vygotsky como a mais complexa, pois exige a habilidade de criação de cenários, como quando a criança lê uma história de fadas e imaginacenas de lugares nos quais nunca esteve presente. Por isso, essa imaginação criadora não se limita a reproduzir experiências passadas, mas parte dessas para criar novas combinações.

Para Vygotsky é necessário considerar o emocional da criança, sendo essa a terceira forma de ligação entre fantasia e realidade. A imaginação, nesseviés, pode ocorrer de duas formas: numa há certo controle na seleção de sentimentos, como se a emoção pudesse escolher impressões, ideias e imagensque atendessem as demandas do momento do pequeno leitor. Na



outra, as imagens da fantasia permitem a expressão interna dos sentimentos da criança. Nas palavras de Vygotsky:

Existe uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção. Se no primeiro dos casos antes descrito os sentimentos influem na imaginação, no outro caso, ocorre o contrário, é a imaginação que influi nos sentimentos (2003, p. 23. Tradução nossa).

A atividade imaginativa ainda pode se manifestar, por meio da fantasia, de imagens completamente novas, que não pertencem à experiência da criança como também não existindo na realidade. Contudo, essas imagens, para Vygotsky, podem passar a existir no mundo real e a influenciar os outros objetos já existentes. Como esclarece:

Estes frutos da imaginação atravessavam uma história muito longa que convém resumir em um breve esquema: cabe dizer que descreveram um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram uma complexa reelaboração, convertendo-se em produto da sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando, desse modo, o círculo da atividade criadora da imaginação humana (2003, p. 24-25. Tradução nossa).

Essa seria, de acordo com o psicólogo russo, a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade.

Vygotsky propõe a ideia de que existem duas formas de se perceber o processo de composição da imaginação: uma de natureza interna e outra de natureza externa. Na dimensão externa, a criança, a partir das imagens que ouve vê no meio em que vive no seu mundo natural, constrói um banco de informações de imagens e passa a organizá-las de diferentes formas a fim de criar o seu mundo da fantasia. Nas palavras de Vygotsky:

Saber extrair traços isolados de um complexo conjunto tem importância para todo o trabalho criador do homem sobre as impressões. O processo dissociador segue o processo das



transformações que sofrem estes elementos dissociados. Esse processo de transformações ou modificações se baseia na dinâmica de nossas excitações nervosas internas e das imagens concordantes com elas (2003, p. 32. Tradução nossa).

Na percepção interna, as imagens estão no inconsciente da criança, podendo impulsionar ações e sentimentos dos quais o pequeno não tem domínio do surgimento espontâneo de imagens.

Esse surgimento espontâneo, segundo o psicólogo russo, é aquele que aparece repentinamente, sem motivos aparentes para o impulsionar, pois são imagens que já se encontram armazenadas no inconsciente. Como se vê, são duas percepções necessárias para se poder compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que a integram. Como afirma Vygotsky:

Dizemos já que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses nos que aquela se manifesta. Fácil é também compreender que depende da capacidade combinatória exercitada nesta atividade de dar forma material aos frutos da imaginação; depende também dos conhecimentos técnicos, das tradições, quer dizer, dos modelos de criação que influenciam o ser humano (2003, p. 36. Tradução nossa).

Diante das considerações do autor citado, é possível considerar que a leitura de contos de fadas como estratégia produtiva para o desenvolvimento da imaginação da criança, através da linguagem simbólica característica desse tipo de narrativa, que permite ao pequeno leitor a criação de novas histórias tendo como base suas percepções e da sua experiência como leitor.

Dessa forma, o professor tem importante papel no desenvolvimento da imaginação infantil, enquanto oferece oportunidades para que a criança se sinta participante do jogo lúdico literário das fadas. Vygotsky (2003), diz que a maneira privilegiada de estimulação da imaginação das crianças está na organização do espaço que o circunda, estando o professor atento às necessidades das mesmas para terem ambiente onde possam externalizar suas criações. Bettelheim corrobora essa ideia:



Quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória de fadas criou. Falando com crianças depois de uma experiência dessas, vê-se que a estória poderia não lhes ter sido contada, apesar do bem que possa lhes ter feito. Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as estórias, para mergulharem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a estória tem muito a oferecer [...] (1980, p. 75).

As histórias permitem o acesso das novas gerações aos significados representativos sobre experiências acumuladas por seus antepassados. Na Literatura Infantil existem sentidos escondidos que seduzem e também ajudam a desvelar os valores, sentimentos, experiências e as características da história social da humanidade.

O ato de ler não se limita à mera decodificação de símbolos. É uma ação muito mais dinâmica, pois atribuímos significados aquilo que está grafado. Essa capacidade, característica da espécie humana (VYGOTSKY¹, 1984; 2001), permite a atribuição de significados e a compreensão de símbolos e signos essenciais para a aquisição da leitura e da escrita.

O ato de contar histórias, narrar o mundo fabuloso tem aspecto de liga entre as pessoas, uma vez que a realidade do conto promove o encontro entre elas e a atualização de valores humanos. (MACHADO 2004)

Para Lajolo (1994) a literatura abre espaço para “diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (p.106).

As histórias contadas através de gerações transmitem os conhecimentos, valores e sentimentos dos mais velhos para os mais novos,



permitindo que as novas gerações entrem em contato com aquilo que faz parte da história e da cultura do seu grupo social (MACHADO, 2004).

Outro aspecto que merece destaque, trata-se do desenvolvimento das funções mentais complexas como a atenção voluntária e o pensamento racional, que de acordo com Vygotsky (2007), permite a memória humana e o processo de significação, “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (p.50).

Nesse sentido, o professor possui importante trabalho na significação do mundo para as crianças, permitindo a lembrança do passado ao mesmo tempo, em que oferece possibilidades de entender o presente.

3. METODOLOGIA

A “Contação de Histórias” tem o seu espaço no cotidiano da escola, mas, seus efeitos nem sempre são identificados. Por essa razão visa-se com esse trabalho identificar aspectos da importância do conto de fadas para o desenvolvimento da função semiótica nas crianças de Educação Infantil, analisando se os contos de fadas promovem desenvolvimento da imaginação e da criatividade de crianças na educação infantil. Para o alcance desses objetivos foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva.

Esse trabalho pode ser classificado como descritivo, de cunho exploratório e de natureza qualitativa. “A pesquisa descritiva tem por objetivo principal a descrição das características de determinada população” (GIL, 2002,

p. 41). São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas na coleta de dados (GIL, 2002).



As pesquisas descritivas, tem, entre seus objetivos, gerar familiaridade com o problema, para torná-lo claro. Podemos dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias (GIL, 2002).

A pesquisa qualitativa considera os seguintes aspectos, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados de abordagem (MINAYO, 2001, p. 37).

Os métodos qualitativos “[...] contribuem para a compreensão de fenômenos complexos na sua totalidade, por isso é bastante usado nas pesquisas relacionadas à educação” (GODOY, 1995, p. 23).

De acordo com Silva e Menezes:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2000, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias tradicionais, contos de fadas devem ter na escola seu espaço garantido, visando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil numa perspectiva lúdica. Como estratégia metodológica para o desenvolvimento das funções mentais superiores, para a teoria crítica, na figura de Vigotski, constitui-se em espaço privilegiado pela mediação de saberes que ocorre no repassar conhecimentos dos mais velhos para os mais novos.



Histórias contadas através de gerações transmitem os conhecimentos, valores e sentimentos dos mais velhos para os mais novos, permitindo que as novas gerações entrem em contato com aquilo que faz parte da história e da cultura do seu grupo social, gerando fortalecimento de identidade, além de estímulo às funções executivas, raciocínio lógico, imaginação, linguagem e autoestima. .

Ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo, em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. I n: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol. 1. (Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense; 1987, pp. 114-119.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRANDAO, Lenisa et al. **Narrativas intergeracionais**. Psicologia Reflexão Crítica, Porto Alegre, v., vol.19, n.1, pp. 98-105, 2006.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **O Trabalho com a Literatura: Memórias e Histórias**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 50, pp. 84-102, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998; Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**/Ministério da Educação — Brasília: MEC, 2000, 22p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**\Ministério da Educação — Brasília: MEC, 2007, 135p.

CADERMATORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Da leitura de mundo à leitura da palavra**. Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In:

BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de leitura**. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.



COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COELHO, Beth. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Org.). **Infância**: Imaginação e Infância em debate. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Ágere).

GÓES, Lucia Pimentel – **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

TRIVINOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação**: O necessário Caminho de Trabalhar Contra a Barbárie. In: KRAMER, Sonia et al.(orgs.) **Infância e Educação Infantil**. 8ª Ed, Campinas, SP: Papirus, pp. 269-280, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da “Contação de Histórias”**: Uma Contribuição à Educação Ambiental. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da Imaginação, na Prática Pedagógica da Educação Infantil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento**



Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, LEONTIEV.

VIGOTSKY & Outros. **Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** Lisboa: Estampa, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Concreta do Homem.** Educação e Sociedade, São Paulo, n. 71. pp. 23 – 44, jul. 2000.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 7ªEd. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** (Tradução: Zoia Prestes. Comentários: SMOLKA, Ana. Luiza). 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

WEBB, John. **Pesquisa de Marketing.** IN: BAKER, Michael (org). Administração de Marketing. São Paulo: Campus, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11ªEd. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS.

Regina Maura de Almeida Costa Conceição



RESUMO

O presente capítulo trata de uma pesquisa bibliográfica realizada em uma escola particular de Educação Básica localizada em Cuiabá-MT. Objetivo dessa pesquisa é mostrar aos leitores como é importante trabalhar com a ludicidade/psicomotricidade nas escolas. A criança desde o seu nascimento aprende com o lúdico, pois faz parte de sua infância. Tudo que ela observa nos adultos ela representa de sua maneira, ou seja, brincando e interagindo com outras crianças. A ludicidade/psicomotricidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na Educação Básica, por ser o brinquedo e os movimentos a essência da infância e seu uso permiti realizar um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Alguns dos seus benefícios para o desenvolvimento da criança são: a vontade da criança em aprender a crescer, seu interesse aumenta, pois desta maneira ela realmente aprende o ensinado. A atividade lúdica junto com a psicomotricidade, representada por jogos, brincadeiras, movimentos direcionados a aprendizagem, pode desenvolver o aprendizado da criança dentro da sala de aula. A psicomotricidade se apresenta como uma ferramenta de ensino para o desempenho e desenvolvimento integral dos alunos. Envolvendo, interagindo, construindo e adquirindo conhecimentos.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ludicidade. Aprendizagem.



ABSTRACT

This study is a literature search conducted in a private school of basic education located in Cuiaba-MT. Objective of this research is to show readers how important it is to work with the playfulness / psychomotor in schools. The child from birth learns from the playful, as part of her childhood. All she observed in adults it is his way, that is, playing and interacting with other children. The playfulness / psychomotor is a subject that has conquered space in the national scene, especially in basic education, as the toy and moves the essence of childhood and its use allow performing a teaching job that enables the production of knowledge, learning and development. Some of its benefits for the child's development are the child will learn to grow into, your interest increases, because this way she really learns taught. A playful activity with the psychomotor, represented by games, jokes, movements directed learning, can develop children's learning in the classroom. The psychomotor is presented as a teaching tool for performance and comprehensive development of students. Wrapping, interacting, building, and acquiring knowledge.

Keywords: Psychomotor. Playfulness. Learning.

RESUMEN

El presente capítulo trata de una investigación bibliográfica realizada en una escuela particular de Educación Básica localizada en Cuiabá-MT. El objetivo de esta investigación es mostrar a los lectores cómo es importante trabajar con ludicidade/psicomotricidade nas escolas. Un niño desde su nacimiento aprende con el lúdico, pois faz parte de su infância. Tudo que ela observa a los adultos ela representa de su maneira, ou seja, brincando e interactuando con otros niños. La lucidez/psicomotricidade es assunto que tem conquistado espacio no panorama nacional, principalmente na Educação Básica, por ser o brinquedo e os movimentos a essência da infância e su uso permite realizar un trabajo pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Algunos de sus beneficios para el desarrollo del niño son: a medida que el niño aprende a crecer, su interés aumenta, de esta manera realmente aprende o ensina. A atividade lúdica junto com a psicomotricidade, representada por juegos, brincadeiras, movimientos dirigidos a aprendizagem, pode desenvolver o aprendizado da criança dentro de la sala de aula. La psicomotricidad se presenta como una herramienta de aprendizaje para el desarrollo y el desarrollo integral de dos alumnos. Envolviendo, interagindo, construyendo y adquiriendo conhecimentos.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ludicidade. Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema foi muito importante, pois enriquece nossos conhecimentos acerca da psicomotricidade relacionada à ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem escolar, pois saber o que pode e deve ser melhorado em um ambiente educacional é o papel de um bom profissional na área da educação, principalmente partindo do ponto de vista de que se trata de crianças em fases de desenvolvimento escolar.

Sendo assim a escola é o lugar de relações sociais de aprendizados que envolvem processos de atenção, codificação, planejamento, expressão, e também da aplicação de estratégias, interações e mediações socioculturais (Fonseca, 2001a), pois é na escola que as crianças desenvolvem a maioria de suas habilidades, por isso o especialista ou seja, nós psicopedagogos precisamos estar atentos na educação de nossas crianças para que o ensino seja de qualidade e não de quantidade. A criança que aprende com prazer é mais desenvolvida intelectualmente e tem prazer de ir a escola.

O lúdico tem sua origem na palavra "ludus" que quer dizer jogo, a palavra evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas como sinônimo de jogo, para alguns estudiosos as brincadeiras, os jogos, todos exercícios lúdicos direcionados são importantes para o desenvolvimento intelectual, motor, afetivo, mental, físico, e de reflexão dos processos de assimilação e conservação do conhecimento, enfim no desenvolvimento integral da criança. O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo funcional e satisfatório, assim sendo o desenvolvimento psicomotor é prazeroso para as crianças, pois trabalha muito com movimentos do corpo, jogos e brincadeiras direcionadas. Na atividade lúdica não importa somente o



resultado, mas a ação, o movimento vivenciado é o que enfatiza ALMEIDA (2009).

As dificuldades de aprendizagem num sentido geral resultam de fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, derivando de situações adversas à aprendizagem como condições socioeconômicas, abandono escolar, deficiência, entre outros. (Cruz, 2009; Rebelo, 1993). Assim sendo a psicomotricidade e a ludicidade vem para ajudar essas crianças, seja no seu cognitivo, na motricidade ou até mesmo na socialização escolar, pois o aprendizado será uma brincadeira divertida para essa criança que tem dificuldade escolar.

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem específicas situam-se ao nível cognitivo e neurológico (Cruz, 2009; Rebelo, 1993), sendo que estas afetam diretamente a aprendizagem.

Toda a aprendizagem coloca em jogo a conservação e o armazenamento das experiências anteriores, sendo assim a memória dessas experiências anteriores é que surge a noção de controle da ação, evitando um eventual processo espontâneo de tentativas e erros. A memória é a base do raciocínio, armazenando e preservando a informação, tornando possível combiná-la, organizá-la e integrá-la com novas informações, para a sua consolidação, retenção e compreensão. Esta associa as funções de recepção com as funções de expressão, possibilitando o armazenamento, a compreensão, a integração e a formulação (Fonseca, 1984).

O ser humano é capaz de formular hipóteses, confrontar várias alternativas para atingir um determinado objetivo, além de elaborar planos, executar e avaliar os resultados; por fim, tem habilidade para planejar suas ações, organizando sequencialmente seu comportamento e suas atitudes para alcançar um objetivo. Portanto, o ser humano possui capacidades de



aprendizados, até mesmo quando algum distúrbio o afeta, seja emocional, cognitivo, entre outros.

Por fim, espero contribuir com futuros professores a lidar com possíveis situações de aprendizagem que poderá a deparar em algum momento de sua vida. Formulando assim atividades para as crianças em que possa ajudá-lo no desenvolvimento psicomotor relacionado ao lúdico. Procurando assim, evidenciar ligações entre a psicomotricidade e o desenvolvimento das aprendizagens escolares. Finalmente, nas conclusões focar-se-ão os pontos mais relevantes da investigação bibliográfica sobre os temas abordados.

AS VÁRIAS FACES DA LUDICIDADE/PSICOMOTRICIDADE

Aprofundar o estudo sobre a “psicomotricidade com ludicidade”, um tema muito significativo que talvez muitos professores não sabem trabalhar em sala, também por perceber diversas situações no contexto escolar que poderiam surtir um efeito imediato no ensino/aprendizagem, se fosse trabalhado de maneira lúdica, desenvolvendo suas habilidades motoras desde a educação infantil, - “aprender brincando”. Trabalhar com o movimento do corpo é agradável, causa satisfação e encantamento aos alunos e também é uma oportunidade de rever a prática, conceitos, metodologia, ampliando o campo de experimentação didático-científica, sendo também um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças. Assim, professores e futuros professores precisam aprofundar mais seus conhecimentos sobre a psicomotricidade junto com a ludicidade no processo da escolarização.

Percebe-se como é prazerosa para as crianças quando chega a hora de ir para aula de educação física, de movimentar-se, de fazer atividades



lúdicas. Portanto, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, orgânico e para a aprendizagem das crianças da educação infantil e do ensino fundamental.

Algumas dessas brincadeiras e jogos podem ser trabalhadas dentro da sala de aula, com dinâmicas lúdicas e com objetivos específicos de cada conteúdo.

A psicomotricidade é um tema muito importante, pois estuda o ser humano através dos movimentos de seu corpo em relação ao mundo interno e externo. O indivíduo vive em constante movimento, principalmente quando criança, onde se inclui o procedimento de maturação, pois o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Portanto, a psicomotricidade é um termo empregado para uma compreensão de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, linguagem e socialização.” (Costa, 2001)

Psicomotricidade e ludicidade na Educação é um tema de estudo inspirado na observação realizada em uma escola da rede particular com crianças do 4º ano do ensino fundamental. Pode perceber que aquelas crianças com desenvolvimento motor aguçado possuem mais rapidez para pensar, resolver problemas, até para fazer atividades da sala de aula.

De acordo com Fonseca, (1976) é através do movimento que se integram, no consciente, as noções de espaço e tempo, causalidade e substância, classificação e número, que correspondem à realidade.

Segundo ainda o mesmo autor, a organização motora se dá através da simultaneidade de maturação com uma coerência cronológica entre os sistemas: motor, sensitivo e sensorial.

Wallon (1970, apud Fonseca, 1976) diz que a importância da motricidade na emergência da consciência, enfatiza a sintonia dos aspectos



cinéticos e tônicos da motricidade, bem como as interações entre as atitudes, os movimentos, a sensibilidade e a acomodação perceptiva e mental no percurso do desenvolvimento. Ele defende que em todos os movimentos existem uma condicionante afetiva, que lhe confere uma atitude intencional.

Conforme Barros, Pereira & Goes, 2008, o desenvolvimento da velocidade dos movimentos, da coordenação motora, o aumento da força muscular, da coordenação óculo-manual, e a evolução das competências ligadas à motricidade fina é verificado nas crianças em idade escolar. Pois, é natural da criança essa energia, ou seja, a necessidade de se movimentar.

Verifica-se ainda que durante a idade escolar a criança amplia um conceito mais realista de si própria, desenvolve a autoestima e a capacidade de autoavaliação, o que a torna menos autocentrada e lhe permite estabelecer relações de amizade e de cooperação com os seus pares. Por isso a necessidade das brincadeiras e jogos em grupos na sala de aula.

Esses autores mencionam também o desenvolvimento das competências cognitivas, em que a criança vai progressivamente dominando as operações mentais, aprende a adiantar as transformações em relações entre objetos; tem maior compreensão das relações de causa e efeito, com evoluções do pensamento lógico e do raciocínio em termos de representações abstratas de objetos e acontecimentos.

Possui desenvolvimento da memória, atenção, capacidade de processamento da informação, comunicação e por consequência a melhoria das competências escolares. Apresenta maior planejamento do comportamento, com organização do conhecimento e dos processos cognitivos para estabelecer planos e monitorar suas ações.

O desenvolvimento psicomotor implica não só o desenvolvimento das capacidades motoras, mas também cognitivas e afetivas. Um bom



desenvolvimento psicomotor facilita a adaptação e a aquisição das aprendizagens escolares. Pois, a criança fica mais rápida para resoluções de problemas, ajuda na leitura, na organização do caderno, na memória, entre outros.

PSICOMOTRICIDADE E LUDICIDADE

A importância da relação entre a psicomotricidade com a ludicidade se dá no processo de ensino-aprendizado, das crianças com ou sem dificuldades escolares, relacionado ao prazer de aprender. Quando se refere a crianças já vem ao nosso pensamento, brincadeira, jogos, movimento corporal, entre outros. Portanto, já é próprio delas a aprendizagem lúdica.

A criança mesmo antes de nascer já se movimenta bastante dentro da barriga da mãe, pois alguns exames gestacionais mostram o bebê chupando dedo, movimentando seus braços e pernas antes do seu nascimento.

No ensino fundamental o prazer da criança é se movimentar na sala de aula, com seus coleguinhas. Portanto, é nessa fase escolar que o professor precisa aprender a trabalhar com movimentos direcionados a seus objetivos que é o processo de aprendizagem escolar.

Compreender a importância dos movimentos, jogos, e das dinâmicas no desenvolvimento escolar das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é muito importante, pois como foi falado anteriormente, as crianças têm prazer em aprender através de jogos e brincadeiras.

- Identificar alguns pontos positivos na sala de aula quando se trata do desenvolvimento psicomotor das crianças.
- Apontar a necessidade de se trabalhar com prazer na sala de aula, tanto psicopedagogos como os alunos.

O SURGIMENTO DA LUCIDADE/PSICOMOTRICIDADE

No ensino fundamental a criança busca em seu próprio corpo experiência para formar conceitos e organizar seu esquema corporal. A psicomotricidade e a ludicidade são atividades que contribuem para a formação e estruturação do esquema corporal da criança e tem como foco principal incentivar a prática dos movimentos.

Por meio das atividades psicomotoras (como marchar, engatinhar, saltar, correr, pular, enfim brincar com movimentos) a criança pode utilizar seu próprio corpo para se comunicar e demonstrar aquilo que está sentindo.

Por meio de atividades psicomotoras e lúdicas a criança irá desenvolver suas aptidões perceptivas, além de ampliar sua capacidade motora e intelectual, visto que corpo e mente são elementos integrados da formação de cada indivíduo.

[...] o movimento é o elemento primordial que contribui para a elaboração do pensamento da criança. O movimento é de natureza social, pois é por ele e através dele que se processa, provoca e detona a maturação do sistema nervoso. A motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social para depois modificar o meio físico. (Wallon, 1968)

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais, por ser a brincadeira a essência da infância e seu uso permite realizar um trabalho pedagógico que possibilite a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento, mas essas brincadeiras precisam ser direcionadas por um objetivo que é o de aprender a identificar, conhecer e administrar seu próprio corpo através dos movimentos, é o que chamamos de motricidade.

Para Vygotsky (1984) a criança ao brincar cria uma situação imaginária, nos quais existem, sempre, regras nas brincadeiras, pelo simples



fato de que a partir do momento em que existe uma situação imaginária esta tem regras de comportamento representadas nas brincadeiras.

Vários pensadores contribuíram enfocando o lúdico como fator determinante no desenvolvimento infantil. Por isso, acreditar em uma educação lúdica, ou seja, gostosa de aprender é imprescindível na instituição escolar. O lúdico não se resume em apenas jogos e brincadeiras, mas em aulas dinâmicas, que despertem o interesse da criança em participar e mostrar a criatividade, isto é, aulas que envolvam movimentos e que permitam os alunos falar e ser ouvidos.

De acordo com Garcia Arzeno (ibid), a abordagem do jogo por várias escolas, prova sempre um efeito positivo para os psicólogos no sentido de melhor registrar a mensagem da criança. Para esse autor, as crianças das instituições escolares que possuem em seu currículo a motricidade e ludicidade, o desempenho escolar é maior do que aquelas que não possuem isso no currículo.

Para Piaget, a extensão da atividade lúdica é bastante ampla e permite à criança, do ponto de vista do significado, reviver suas experiências, já no que diz respeito ao significante o simbolismo permite a linguagem pessoal, viva e dinâmica, necessária para a criança exprimir sua subjetividade, intraduzível somente na linguagem coletiva onde o jogo e o movimento tornam-se uma crença própria da criança.

A educação psicomotora preconizada por Piaget aparece com a intenção de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Inicia-se na pré-escola e é considerada uma educação de base. Ela está intrinsecamente ligada à capacidade de aprender os conteúdos da escola. Com ela a criança toma consciência do seu corpo, da lateralidade, da situação sua e de outros objetos no espaço, do domínio temporal, além de



adquirir habilidades de coordenação motora e dos gestos e movimentos.

A percepção que o indivíduo tem do mundo depende das suas atividades motoras. A posição e o conhecimento do próprio corpo irão regular a sua percepção de mundo. Convém dizer que o sistema perceptivo e motor estão sempre interagindo em grande parte das atividades motoras. O corpo é considerado a primeira forma de linguagem, já que com ele, a criança introduz sua comunicação com o meio. É a linguagem da ação (Le Boulch). A partir desta organização a criança se torna apta a realizar suas diversas aptidões.

As Crianças com dificuldades em sua percepção espacial tendem a se tornar dispersas em seu ambiente, no período escolar costumam confundir as letras na hora de escrever. As atividades de organização e estruturação temporal trabalham com noções importantes para o aprendizado da escrita e da leitura.

Os exercícios de motricidade fina são muito importantes para a criança, na medida em que educam o gesto exigido para a escrita, evitando a pressão inadequada que prejudicam o grafismo, tornando o ato de escrever uma experiência prazerosa. Dada a importância desse tipo de trabalho, é conveniente no início aplicar os exercícios de motricidade fina, antes de qualquer trabalho gráfico ou mesmo depois, pois algumas crianças das séries iniciais possuem muita dificuldade na hora de escrever.

Conforme Kishimoto (2005, p.28 apud BENTO, 2008, p.35), antes da revolução romântica, três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: recreação; Uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Assim sendo, Bento mostra que o jogo ficou limitado como recreação por um longo tempo. Aparecendo como uma forma de relaxamento



necessário à atividade que exigia esforço físico, intelectual e escolar, entre os pensadores que concebiam o jogo infantil somente como recreação estão: Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca e Sócrates.

Ela aborda ainda que depois do renascimento o jogo começa assumir um novo papel e outros pensadores passam a ver o jogo não só como uma simples recreação, mas sob uma nova perspectiva, como facilitador do estudo e do desenvolvimento humano.

Confirmando Kishimoto na ideia abaixo,

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do renascimento o período de “compulsão lúdica”. O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva (KISHIMOTO, 2000, p.28).

Depois que o lúdico assumiu uma nova perspectiva, o jogo passou a ser mais que recreação. Ou melhor, de fundamental importância para o desenvolvimento humano. Desse modo, alguns pensadores supracitados foram dando suas contribuições em favor desta nova visão de aprendizagem, ou seja, o jogo como facilitador do estudo e de desenvolvimento total da criança.

Rousseau (apud BENTO, 2008, p.36) desenvolveu a ideia de educação como um processo subordinado, para ele o objetivo principal não é só planejar uma educação com vistas para formação futura na idade adulta, mas também com a intenção de proporcionar felicidade a criança enquanto ela ainda é criança.

“As atividades infantis podem e devem ser disciplinadas e orientadas



pela educação, mas não se pode esquecer da natureza humana”. “[...] para haver aprendizagem significativa é necessário estimular o desejo de aprender e conhecer [...]” (ROUSSEAU,1990, apud.ELIAS,2000, p.30)

O docente deve mostrar seu afeto pelos alunos em todas as situações, principalmente se atentar/observar a interação através da ludicidade e da psicomotricidade, mas sempre visando um aprendizado, pois só assim a criança sentirá segura naquilo que irá aprender.

O aspecto afetivo entre educador e educando deve ser suficientemente forte para um trabalho conjunto, de amigos. Só convivendo com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, amando-os, favorecendo os seus jogos e prazeres, o mestre poderá auxiliar na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. (ROUSSEAU,1990, apud.ELIAS, 2000, p.30)

A ludicidade e a psicomotricidade são necessidades na vida do ser humano em todas as idades; e não deve ser vista apenas como diversão ou momentos de prazer, mas momentos de desenvolver a criatividade, a socialização com o próximo, o raciocínio, a coordenação motora, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores.

Alguns dos seus benefícios para o desenvolvimento da criança são: a vontade da criança em aprender cresce, seu interesse aumenta, pois desta maneira ela realmente aprende o ensinado. As atividades lúdicas e psicomotoras, representadas por jogos e brincadeiras através dos movimentos direcionados, podem desenvolver o aprendizado da criança dentro da sala de aula: o lúdico e o movimento se apresentam como uma ferramenta de ensino para o desempenho e desenvolvimento integral dos alunos.

Em virtude desses fatos, percebo a importância de estar abordando esse assunto, com a intencionalidade de contribuir no ensino/aprendizagem de alunos das Séries iniciais do Ensino Fundamental, estimulando o



aprendizado, fortalecendo a criatividade através da oralidade nos contos e fábulas, da brincadeira com jogos, da dinâmica na sala, proporcionando momentos únicos de alegria, diversão e comprometimento com o aprender direcionado e com responsabilidade.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realização deste projeto foi realizado um estudo através da observação na sala de aula sobre a importância da psicomotricidade com ludicidade no aprendizado das crianças que estão no quarto ano do ensino fundamental, pois, o brincar desenvolve nas crianças a motricidade, a mente, a criatividade de forma natural e com prazer.

Através desse primeiro estudo foi realizada uma leitura exploratória dos materiais bibliográficos pesquisados e por fim sucedeu uma seleção do material, verificando a relevância dos achados. O processo de leitura dos materiais foi finalizado por meio de uma leitura interpretativa, objetivando relacionar o tema proposto com o objetivo da pesquisa, possibilitando a construção de ideias próprias, pois esse assunto é muito importante para o desenvolvimento escolar das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que o processo de ensino/aprendizagem realizada com a psicomotricidade caracteriza-se na elaboração do conhecimento de forma enriquecida, construindo novos pontos de vistas.

Entendo, também, que despertar as sensações e os sentimentos nas crianças, através do aprendizado com a motricidade e a ludicidade, fará com que se tornem adultos capacitados em seu corpo físico e mental.



Após todas as fases para a organização da pesquisa e sua realização sobre a psicomotricidade e ludicidade na educação, sua culminância se deu na produção deste capítulo, onde tive o intuito de realizar questionamentos de seu uso, contribuindo para reflexão de alguns educadores que podem estar optando pelos movimentos corporais e o brincar direcionado, com objetivo de ensinar algo, pois muitos professores ainda não tem essa visão ampla da educação, valorizando a socialização, procurando assim, um ensino diferenciado do que provavelmente presenciou no passado quando ainda era aluno.

Nós docentes da educação sabemos “o que ensinar”, mas o que precisamos saber mais é “como ensinar” de modo que envolva o aluno de tal forma que ele sinta o prazer de cada dia estar na sala de aula aprendendo, ensinando, trocando conhecimento, socializando com seus colegas e professores, fato vivenciado, que possa colaborar com que o outro ser cresça como ser humano e intelectual.

Hoje há um grande desafio para o professor em sala de aula, de prender a atenção do aluno, que vive rodeado pelos meios de comunicação e mídias sociais e uma variedade de recursos tecnológicos, tipo: computadores, televisores, videogames, entre outros, sem perder o foco que é a aprendizagem dessas crianças que está em jogo.

O papel do professor sempre foi muito difícil e com toda essa tecnologia ao alcance dos jovens nossa profissão com certeza exigirá cada dia mais conhecimentos de nós com cursos de formações continuadas, especializações, entre outros.

Porém, aquelas brincadeiras infantis antigas como pular corda, pular amarelinha, jogar peteca, jogar pedrinhas “as três marias”, brincar de queimadas, etc., o movimento era constante, quase não existem mais, deram



lugar às tecnologias.

Portanto, seguindo meus estudos sobre psicomotricidade e ludicidade, acredito que todos os professores do ensino fundamental deveriam aprofundar seus conhecimentos a respeito desse assunto tão importante para o desenvolvimento da criança, pois o aprendizado com movimentos e envolvendo a ludicidade é muito prazerosa até para nós adultos.

E, Por fim, espero que este capítulo possa contribuir para a compreensão de novas situações no ensino, além de ser uma possível fonte norteadora de pesquisa e lançar um olhar na forma do ensino que todo o expectador possa utilizar na profissão enquanto docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L.; PEREIRA, A. & GOES, A. (2008). **Educar com sucesso – Manual para técnicos e pais**. Lisboa: Texto Editora. (2ª Edição).

BENTO, Benedita A. **A importância do lúdico como aliado pedagógico**. Dossiê - Trabalho apresentado à coordenação do curso de Pedagogia. Cuiabá, MT: UFMT, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely; FERNANDES S. Fermino; FINI, Lucila D.T; MARTINELLI, Selma C.; PALERMO, Rosely B. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMARGO, I. S. COSTA, R. A. **A ludicidade das séries iniciais do ensino fundamental**. Artigo - Trabalho apresentado à coordenação do curso de Pedagogia. Cuiabá, MT: UFMT, 2011.

COSTA, A.C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. Petrópolis R.J. : Vozes, 2001. 2ªed.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia**. A trajetória da Alfabetização. SP: Ed. Scipione, 2000.

FONSECA, V. (1976). **Contributo para o Estudo da Gênese da Psicomotricidade**. Lisboa. Editorial Notícias.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 9. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zahar, 1975.

SAMPAIO, Izabel; DUARTE, Luciana; SILVA, Veralice. **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://knol.google.com/k/o-l%C3%BAdico-nas-s%C3%A9ries-iniciais-do-ensino-fundamental#>. Acesso em 27/03/2015.

VILAR,C.E.C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade - Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem acadêmicas e de fatores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem**-Dissertação elaborada



com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora.
Universidade Técnica de Lisboa: FMU,2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1984.

WALLON 1970, apud FONSECA, V. (1976). **Contributo para o Estudo da Gênese da Psicomotricidade**. Lisboa. Editorial Notícias



CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INFANTIL E A UTILIZAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO

Silvana Moreira de Andrade Ferreira



RESUMO

A utilização da gamificação tem ampliado a criação de experiências e pesquisas em diversas áreas como marketing, treinamentos corporativos e na Educação, que é o foco deste artigo. A gamificação consiste na utilização dos elementos de design de jogos no ambiente de aprendizagem para engajar, motivar e melhorar o desempenho dos alunos. Aqui serão abordadas perspectivas teóricas no intuito de demonstrar que os elementos da gamificação aplicados em atividades de aprendizagem podem proporcionar o aumento do engajamento e da motivação em atividades educacionais. Foi possível perceber carência de literatura sobre o tema e, além disso, que a gamificação é muitas vezes entendida como um jogo, por ter sua vertente originada no design de jogos. É constatado que, para entender a utilização da gamificação, precisamos primeiramente entender o que é um jogo e suas funções na educação para depois estabelecer sua funcionalidade e empregabilidade na Educação Infantil.

Palavra-chave: Gamificação. Informação. Educação.



ABSTRACT

The use of gamification has expanded the creation of experiences and research in several areas such as marketing, corporate training and Education, which is the focus of this chapter. Gamification is the use of game design elements in the learning environment to engage, motivate and improve student performance. Here theoretical perspectives will be addressed in order to demonstrate that the elements of gamification applied in learning activities can provide increased engagement and motivation in educational activities. It was possible to perceive a lack of literature on the subject and, in addition, that gamification is often understood as a game, since its aspect originates in game design. It is found that, in order to understand the use of gamification, we first need to understand what a game is and its functions in education and then establish its functionality and employability in Early Childhood Education.

Keyword: Gamification. Information. Education.



RESUMEN

El uso de la gamificación ha ampliado la creación de experiencias e investigaciones en diversas áreas como el marketing, la formación corporativa y la educación, que es el tema central de este capítulo. La gamificación es el uso de elementos de diseño de juegos en el entorno de aprendizaje para involucrar, motivar y mejorar el desempeño de los estudiantes. Aquí se abordarán perspectivas teóricas para demostrar que los elementos de gamificación aplicados en las actividades de aprendizaje pueden proporcionar un mayor compromiso y motivación en las actividades educativas. Se pudo percibir una falta de literatura sobre el tema y, además, que la gamificación muchas veces es entendida como un juego, ya que su aspecto se origina en el diseño del juego. Se encuentra que, para comprender el uso de la gamificación, es necesario primero entender qué es un juego y sus funciones en educación para luego establecer su funcionalidad y empleabilidad en Educación Infantil.

Palabra clave: Gamificación. Información. Educación.

DESENVOLVIMENTO

Na última década, no campo da educação, um dos pontos discutidos, em se tratando de escola e os jovens da atualidade, é o distanciamento que há entre a cultura escolar e a cultura da juventude. Pesquisas e experimentações buscam aproximar e incluir situações do cotidiano dos alunos no ambiente escolar. Dentre as possibilidades apresentadas tem-se feito o uso de jogos digitais (games em inglês, termo como são conhecidos) como ferramentas para potencializar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento (AZEVEDO, 2012).

A Gamificação, também conhecida por gamification, consiste na utilização de dinâmicas e mecanismos de jogos para engajar os alunos, promover reflexões e estimulá-los a solucionar problemas e desafios, pois consiste na utilização de elementos dos jogos fora do seu contexto, com a finalidade de mobilizar os sujeitos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012).

Essa é uma das estratégias pedagógicas que estão conquistando educadores ao redor do mundo. Pois essa estratégia proporciona benefícios importantes para a formação integral dos alunos, como:

- Melhora a memória, ou seja, a retenção do conhecimento aprendido;
- Transforma a percepção sobre o processo de aprendizagem, associando-o há um momento prazeroso;
- Estimula e desenvolve a autonomia, garantindo maior protagonismo durante a aprendizagem, no qual o professor é um mediador da busca pelos conhecimentos;
- Aumenta a concentração e, conseqüentemente, melhor aproveitamento do tempo de estudo.

O objetivo da gamificação no ensino é aproveitar meios já conhecidos pelos alunos — crianças e adolescentes — para fazer com que eles consigam criar um conhecimento sobre determinado assunto escolar.



Todo mundo desde pequenas gosta de jogos: principalmente se eles são envolventes. Envolventes e divertidos. Podemos, assim, tornar as atividades educacionais desenvolvidas em sala de aula, tão emocionantes e gratificantes. Isso é “gamificação”. Ou seja, a inclusão de elementos de design de jogos em outras áreas ou atividades.

Pesquisas e observações sugerem que a gamificação oferece enormes benefícios quando usada de maneira adequada. Conseqüentemente, aprender sobre o assunto e como integrar jogos de maneira eficaz em uma estrutura educacional, é um recurso poderoso no currículo de qualquer profissional das áreas de educação e comunicação.

Na educação, definir os objetivos de ensino e aprendizagem significa, entre outros aspectos pedagógicos, estruturar o processo pelo qual o Educador irá conduzir as atividades de estudo. A estruturação é resultado de um processo de planejamento, estando diretamente relacionada “à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421).

A gamificação no ensino oferece mais dinamismo na aprendizagem porque ela utiliza elementos dos jogos para tornar o processo de aprendizado mais interativo e envolvente para os alunos. Ou seja, em vez de algo monótono e tradicional, ela incentiva o engajamento a partir de algo que chama atenção dos alunos. Enquanto as tarefas pedagógicas são vistas apenas como obrigações, os jogos quebram essa percepção e transformam a rotina.

Uma série de iniciativas surgem como esforços para remodelar o ensino e aumentar a motivação e o interesse dos alunos. Os jogos digitais estão entre os hobbies preferidos de crianças e jovens na atualidade, desencadeando uma motivação intrínseca, muito procurada pelos educadores. A ideia é que trazer contextos de aprendizagem para mais perto do mundo dos jogos,



tornará o aprendizado divertido e envolvente para a atual geração de alunos e terá um impacto positivo em suas realizações e construção de conhecimento.

Muito tem sido relatado sobre iniciativas isoladas usando gamificação em diferentes níveis de profundidade, mas a discussão sobre os reais benefícios de aprendizagem da técnica ainda é pequena. Além disso, a maioria dos autores discute a gamificação implementada em ambientes virtuais e poucos em atividades presenciais em sala de aula. O “hype” (em alta, ou na moda) sobre a gamificação exige investigações mais profundas sobre sua base pedagógica, como e em que contextos ela deve ser implementada e os prós e contras da técnica.

A gamificação não envolve necessariamente atividades com jogos eletrônicos, mas a aplicação da lógica dos games em diferentes contextos, como o contexto escolar. De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76):

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas [...].

O presente artigo pretende contribuir para essa discussão, apresentando as opiniões dos alunos e as reflexões do professor sobre um curso presencial com elementos integrados de gamificação.

O tópico de gamificar dentro da sala de aula não é novo. Há vários anos, a gamificação era uma tendência emergente e até foi nomeada um dos 10 principais fatores que impulsionam a mudança educacional. A indústria de jogos prosperou e os educadores buscaram maneiras de capitalizar isso.

A gamificação da educação é uma abordagem em desenvolvimento para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, incorporando elementos de design de jogos em ambientes educacionais. Com a crescente popularidade da gamificação e, ainda assim, o sucesso misto de sua aplicação em contextos



educacionais, a presente revisão tem como objetivo lançar uma luz mais realista sobre a pesquisa neste campo, focando em evidências empíricas ao invés de potencialidades, crenças ou preferências. Conseqüentemente, ele examina criticamente o avanço na educação gamificante. A discussão é estruturada em torno dos mecanismos de gamificação usados, os assuntos gamificados, o tipo de atividades de aprendizagem gamificadas e os objetivos do estudo, com ênfase na confiabilidade e validade dos resultados relatados.

Para melhorar nosso entendimento e oferecer uma imagem mais realista do progresso da gamificação na educação, consistente com as evidências apresentadas, examinou os resultados relatados nos artigos e como eles foram obtidos. Embora a gamificação na educação ainda seja um fenômeno crescente, a revisão revela que (I): existem evidências insuficientes para apoiar os benefícios de longo prazo da gamificação em contextos educacionais; (II): a prática de gamificar a aprendizagem ultrapassou a compreensão dos pesquisadores sobre seus mecanismos e métodos; (III): o conhecimento de como gamificar uma atividade de acordo com as especificidades do contexto educacional ainda é limitado. A revisão destaca a necessidade de estudos sistematicamente projetados e abordagens rigorosamente testadas, confirmando os benefícios educacionais da gamificação, se a aprendizagem gamificada deve se tornar uma abordagem instrucional reconhecida.

A crescente popularidade da gamificação decorre da crença em seu potencial para fomentar a motivação, mudanças comportamentais, competição amigável e colaboração em diferentes contextos, como engajamento do cliente, desempenho do funcionário e lealdade social. Como acontece com qualquer tecnologia nova e promissora, ela foi aplicada em uma diversidade de domínios, incluindo marketing, saúde, recursos humanos, treinamento, proteção ambiental e bem-estar. A gamificação é um conceito multidisciplinar que abrange uma gama de conhecimentos teóricos e empíricos, domínios e plataformas tecnológicas e é impulsionada por uma série de motivações práticas. Em uma tentativa de melhor capturar a essência dos conceitos e práticas subjacentes, o termo gamificação foi definido de várias maneiras, como "o uso de elementos de design de jogos em



contextos não de jogo", "o fenômeno da criação de experiências lúdicas", ou "o processo de tornar as atividades mais lúdicas". O trabalho empírico entre as disciplinas começou a explorar como a gamificação pode ser usada em certos contextos e, quais efeitos comportamentais e experiências a gamificação têm sobre as pessoas, em curto e longo prazo.

Desde o seu advento, a gamificação gerou polêmica entre designers de jogos, designers de experiência do usuário, teóricos de jogos e pesquisadores em interação humano-computador. Essa polêmica se reflete também em alguns estudos científicos sobre gamificação, que mostram que seu efeito na motivação ou participação é inferior às expectativas criadas pelo hype. Mesmo assim, esforços substanciais têm buscado tirar proveito dos alegados benefícios motivacionais das abordagens de gamificação.

Um setor-chave onde a gamificação está sendo ativamente explorada (principalmente por seu potencial de motivação) é a educação. A motivação está entre os importantes preditores do desempenho acadêmico do aluno, o que influencia o esforço e o tempo que um aluno gasta engajado na aprendizagem. Tendo em vista que os jogos, sabidamente geradores de motivação e engajamento, são notavelmente populares, a proposta de incorporar à mecânica e os princípios do jogo para motivar o aluno é atraente. Gamificação na educação refere-se à introdução de elementos de design de jogos e experiências lúdicas no design de processos de aprendizagem. Foi adotado para apoiar a aprendizagem em uma variedade de contextos e áreas temáticas e para abordar atitudes, atividades e comportamentos relacionados, como abordagens participativas, colaboração, estudo autoguiado, conclusão de tarefas, tornando as avaliações mais fáceis e eficazes, integração de abordagens exploratórias para a aprendizagem e fortalecimento da criatividade e retenção dos alunos.

A racionalidade na base da gamificação da aprendizagem é que adicionar elementos, como os encontrados em jogos às atividades de aprendizagem, criará uma imersão de forma semelhante ao que acontece em jogos. Isso leva à crença de que, ao incorporar a mecânica do jogo na concepção de um processo de aprendizagem, podemos envolver os alunos em um processo produtivo, para que

possamos melhor exemplificar isso iremos propor que o professor possa realizar a aplicação do seguinte plano de aula para que realmente possa ver na prática que os jogos fazem uma diferença na vida educacional do aluno.

PLANO DE AULA

Plano de Aula: Vogais		
Identificação	Escola	Flor de Liz
	Turma	1º Ano Ensino Fundamental I
	Período	Manhã
Conteúdo	As partes do corpo Música Confecção de jogos	
Objetivos	<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e identificar as partes do corpo, desenvolvendo a oralidade e linguagem. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as partes do corpo; • Criar um jogo com os colegas; • Classificar as imagens estimulando a coordenação motora. 	
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar a aula com a acolhida das crianças, incentivando-as a participarem da aula. Após, a professora vai questionar os alunos sobre as partes do corpo, proporcionando uma reflexão sobre (onde fica tal parte do corpo?); 2. Em seguida, a professora exibirá o vídeo “As partes do Corpo Humano”, do canal Smile and Learn – português. Depois da exibição do vídeo, a professora irá convidar os alunos para irem à sala de informática jogar o jogo online “Corpo 	

Humano” onde estes apreciarão as sensações oportunizadas pelo referido jogo;

3. Após finalizar o jogo, os alunos estarão mais familiarizados com o tema da aula e com a dinâmica do jogo apresentado. E então, nesse momento, a professora irá propor aos alunos que eles confeccionem seus próprios quebra-cabeça;
4. A professora irá disponibilizar o material necessário, assim que terminar as explicações sobre a realização da confecção dos jogos que terão como imagem as partes do corpo que foram identificados no vídeo e no jogo on-line;
5. Terminada a confecção dos jogos, os alunos irão estabelecer paralelos com as experiências vivenciadas no jogo on-line e a produção concreta embasada nas partes do corpo humano que foram identificadas no jogo e no vídeo;
6. Após e esse momento, a professora irá explanar sobre as características do corpo e suas partes, solicitando aos alunos que compartilhem situações pessoais que viveram relacionadas à temática abordada. Após os relatos, será explicado aos alunos sobre a importância das partes do corpo humano;
7. Na sequência, a professora irá perguntar aos alunos quais habilidades eles usaram para desenvolver a experiência de jogo vivenciada no início da aula e

	<p>questionará se os alunos gostariam repetir a experiência com outro tipo de jogo;</p> <p>8. Para finalizar, os alunos iram apontar palavras relacionadas às vivências efetivadas para que estas sejam registradas nos portfólios individuais e como tarefas de casa deverão desenhar, colorir e identificar as partes do corpo humano.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Data show (para o vídeo musical); • Computadores (para realização do jogo on-line); • Desenhos das partes do corpo para colorir; • Lápis de cor e/ou canetinhas; • Cartolina; • Cola; • Tesoura sem ponta.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa nas atividades; • Solução de situações-problema; • Análise de vídeo; • Desenvoltura durante a execução do jogo on-line proposto; • Respeito às regras expostas pela professora; • Expressão oral e corporal durante o relato da situação pessoal. <p>Critérios Clareza da fala e desenvoltura; Compreensão da proposta; Nível de conhecimento adquirido em sala; Interagir com os colegas; Dedicação na realização da tarefa de casa;</p>
Referencias	<p>CENTURIÓN, Marília.[et al]. Jogos, projetos e oficinas para Educação Infantil. São Paulo: FTD, 2004.</p>

<p>Game (Jogo utilizado)</p> <p>Corpo Humano. Disponível em: https://www.escolagames.com.br/jogos/corpoHumano/ . Acesso em: 15 ago. de 2023.</p> <p>Atividade em anexo</p> <p>Atividades sobre o Corpo Humano para educação infantil. Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2023/02/atividade-sobre-o-corpo-humano-para-a-educacao-infantil.html. Acesso em 15 ago. de 2023</p>



MINHA ATIVIDADE

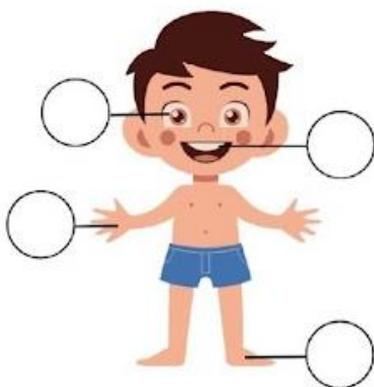


NOME: _____
DATA: ___/___/___

Tudo Sala de Aula

1. ENUMERE O CORPO HUMANO DE FORMA CORRETA.

- 1 – PÉ
- 2 – OLHO
- 3 – BOCA
- 4 – MÃO



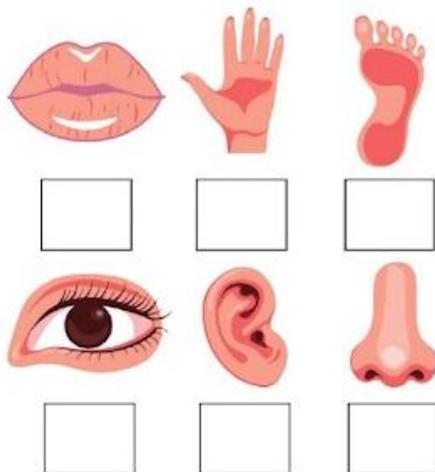
2. LIGUE CORRETAMENTE.



3. COMPLETE COM AS VOGAIS FALTOSAS.

C		B		Ç
B		R	R	G

4. QUANTOS TEMOS? REGISTRE A QUANTIDADE.



5. COMPLETE COM AS PALAVRAS DO QUADRO.

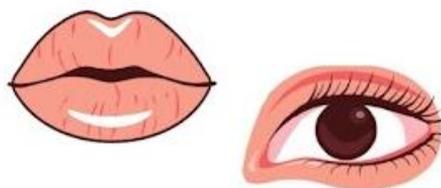
MÃO	BOCA	NARIZ
-----	------	-------

COMEMOS COM A _____.

CHEIRAMOS COM O _____.

TOCAMOS COM A _____.

6. COM QUE PARTE DO CORPO VOCÊ CHORA? CIRCULE.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui se, que é possível dizer que a gamificação permite que professores e alunos se conectem, por meio das tecnologias disponíveis atualmente. Os professores recebem feedback instantâneo dos alunos e ajustam seus métodos de ensino de acordo com a necessidade dos alunos. E o mais importante, é muito mais divertido jogar do que preencher uma planilha.

Usando elementos típicos de jogo (competição, resolução de problemas, pontuação, regras de jogo), os professores aprenderão como construir aulas que incorporam gamificação para aumentar o interesse e envolvimento no conteúdo usando recursos.

Podemos concluir que, embora o uso da gamificação esteja relativamente no início no campo da Educação e necessite de mais estudos, esse recurso pode vir a ser um grande aliado no aumento do engajamento e da motivação dos alunos de cursos online e presenciais. Sua proposta é inovadora a partir do momento que transforma elementos de um game em um meio de comprometer seus participantes e tornar mais prazerosas as atividades. Nesse processo,

- pontos – são transformados em tarefas realizadas;
- níveis – são vistos como progresso dos alunos;
- feedbacks – são necessários em sua dinâmica;
- erros – são uma oportunidade de refazer e buscar novas maneiras de resolução de um mesmo problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. R. G., MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, L. M. et al. (Org.). Gamificação na Educação. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014.

AZEVEDO, V. de A. (2012) Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica, In: Renote – Novas Tecnologias na Educação. UFRGS, Porto Alegre. V. 10 n° 3.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “A etapa da Educação Infantil” (da página 35 até 52). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2022.

CARVALHO Breno. Gamificação: vivendo através de conceitos de jogos. Jogos Digitais Unicap. 27 de setembro de 2012. Disponível em <http://www.unicap.br/tecnologicos/jogos/?p=1050>. Acesso em 19 abr. 2015

FERRAZ, A. P. C. M., Belhot, R. V. (2010) “Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais”. Gest.Prod. São Carlos, v.17, n.2, p.421-431.

GEEK. Gamificação: o que é e como pode transformar a aprendizagem. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/gamificacao/>>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GIARDINETTO; MARIANI (Org.). Os jogos, brinquedo e brincadeiras: o processo de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Infantil. In Matemática e educação infantil, Cecemca, Bauru, Ministério da Educação, São Paulo, 2005.

INÁCIO, Raul; RIBAS, Vania; MARIA, Luciane. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciana Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=r6TcBAAAQBAJ&lpg=PP1&chl=ptBR&pg=PT3#v=onepage&q&f=false>> Acesso: 03 fev. 2022.

Kapp, K. (2012) “The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education”. Pfeiffer.

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem, 176
Abre, 25
Abstratos, 93
Acolhimento, 62
Acolhimento, 57
Aconteça, 69
Acontece, 27
Adaptação, 57
Aderindo, 24
Adiantar, 161
Afetiva, 85
Alfabetismo Funcional, 30
Alfabetização, 12, 16
Alfabetizado, 14, 17
Alienação, 21
Alimentar, 25
Alteração, 24
Alteradas, 96
Alunos, 13
Ambiente, 58, 69
Americana, 16
Anteriormente, 17
Antiga, 12
Antropologia, 16
Aprendizado, 11
Aprendizagem, 17, 20, 27
Aprendizagem, 91, 155
Aprendizagens, 32
Areia, 127
Argumentar, 32
Articulador, 23
Atenção, 40
Atividade, 13
Atrasos, 41
Ausentes, 12
Autoritário, 19

Avaliação, 11
Avançar, 129

B

Balanço, 127
Bambino, 11
Barras, 127
Básica, 11
Bebê, 95
Bilhetes, 18
Bolas, 127
Bonecas, 120
Brasil, 16
Brasileira, 21
Brincadeiras, 122
Brincar, 32
Brinquedo, 127

C

Cabeças, 40
Caixas, 127
Capacidade, 95, 161
Capacitados, 137
Carretéis, 127
Cartilhas, 12
Casamento, 59
Cidadãos, 20
Científicos, 62
Codificar, 117
Código, 17
Coletividade, 118
Combata, 22
Compartilhar, 125
Complexo, 66
Comportamento, 161
Compreensão, 21
Computador, 178
Comunicação, 21

Comunicar, 25
Comunidades, 17
Comunitário, 69
Conhecimento, 11, 137
Conhecimento, 31
Conotação, 29
Conquista, 18
Conscientização, 21
Construção, 97
Contação, 148
Contendo, 76
Contos De Fada, 135
Contribuindo, 11
Conversar, 32
Coordenação, 40
Copiar, 41
Copos, 127
Correspondência, 27, 28
Cotidiano, 71
Creche, 61, 86
Creche, 57, 61
Criança, 57

D

Década, 16
Definição, 14
Desafios, 13
Descoberta, 13
Descobertas, 139
Desenvolver, 12, 23, 26
Desenvolvida, 13
Desenvolvimento, 11, 26
Determinadas, 24
Diárias, 17
Discursivas, 20
Dispersão, 40
Diversas, 174
Divertida, 85
Docentes, 170
Domínio, 17

E

Eca, 67
Edificar, 12
Educação, 26, 92
Educação, 173
Educativa, 26
Educadores, 19
Egocêntrico, 117
Elas, 17
Engajamento, 17
Ensino, 18
Ensino, 11
Entendemos, 27
Equipe, 86
Erros, 180
Escola, 13, 93
Escorregador, 127
Escrita, 12
Específico, 109
Estágio, 117
Estatuto, 67
Estratégias, 157
Europeia, 16
Excelência, 86
Exercício, 26
Existência, 27
Expectativa, 117
Experiência, 22
Experiências, 16, 20
Expressar, 32
Extensão, 11

F

Fabuloso, 138
Faixa Etária, 125
Fala, 40
Familiaridade, 20
Famílias, 60
Fantasia, 142
Feedbacks, 180

Fenômeno, 31
Ferramenta, 13
Fictício, 138
Figuras, 12
Filhotes, 11
Fixados, 59
Funcionalidade, 31
Fundamental, 13
Funis, 127

G

Gamificação, 173
Gira, 127
Graduação, 61
Gravetos, 127
Grupo, 19, 86

H

Habilidades, 19, 129
Heróis, 138
História, 16
Homem, 24
Humana, 21

I

Iguais, 40
Imagens, 32
Imagine, 21
Importa, 24
Importante, 11
Impressos, 40
Inclusão, 120
Indicador, 30
Indivíduo, 12, 14, 19
Infantil, 11, 63
Infantil, 137
Inferiorizadas, 64
Inflexíveis, 20
Informação, 21
Informação, 173

Inicial, 21
Integral, 122
Inteira, 28
Intelectualmente, 157
Inteligente, 18, 94
Interação, 96
Interessa, 24
Interessante, 74
Interesse, 25
Interesses, 18
Interlocutor, 20

J

Jogo, 24
Jogos, 157
Judicial, 60

L

Lazer, 70
Leitura, 11, 13, 22, 23
Letrado, 20
Letramento, 18, 19, 31
Liberdade, 70
Linguagem, 12
Ludicidade, 108
Ludicidade, 155
Lúdico, 157
Luta, 20

M

Madeira, 127
Maneiras, 180
Manipulação, 97
Manipulam, 96
Manobras, 21
Marketing, 177
Mecânica, 24
Melhor, 21
Memória, 158, 161
Método, 27

Métodos, 14
Mito, 138
Modificação, 117
Momentos, 70
Monstros, 120
Movimentos, 32, 73
Mundo, 12
Municipal, 61

N

Nação, 70
Nacionais, 31
Narrativas, 138
Ninguém, 19
Nível, 28
Norteadada, 69

O

Objetivo, 11, 12
Observando, 24
Óculo-Manual, 161
Oferecendo, 25
Operários, 65
Opiniões, 32
Oralmente, 18

P

Padrões, 20
Palavra, 19
Painéis, 127
Papel, 18
Paralelamente, 12
Pedacos, 28
Pedagógica, 86
Pediatra, 41
Pencinas, 127
Pensamento, 14, 24, 33
Perceber, 11, 16
Percorrer, 20
Perspectiva, 92

Pessoas, 15, 17, 27
Pontos, 180
Possibilidade, 31, 129
Possível, 137
Práticas, 17
Prazerosa, 85
Preferências, 119
Primeiro, 138
Prioritário, 14
Privado, 65
Problema, 180
Procedimento, 11
Processo, 13
Processos, 16, 157
Professores, 13, 26, 159
Profissionais, 69
Profundamente, 13
Progresso, 180
Proporcionalidade, 31
Proporcionar, 25
Propósito, 11
Prosseguimento, 11
Protagonista, 26
Psicogênese, 27
Psicomotricidade, 159
Psicomotricidade, 155

Q

Qualitativa, 11
Quatro, 27
Questionar, 14

R

Raízes, 68
Real, 22
Reconstituindo, 12
Reconstrução, 21
Registra, 28
Regras, 95
Resolução, 180



Respondida, 139
Rima, 40
Rimas, 40
Ritualistas, 26

S

Satisfatório, 157
Saudável, 85
Significativa, 20, 25
Significativo, 98
Simbólicas, 139
Símbolos, 27
Social, 21, 69
Socialização, 158
Socialmente, 16
Sociocultural, 23
Socioeconômico, 21
Sociologia, 16
Substituir, 27
Sujeito, 13

T

Talheres, 127
Temática, 20, 129
Tempo, 29
Trabalhar, 61
Trabalho, 11, 123
Transmitida, 24
Trepa-Trepa, 127

U

Ultrapassada, 72
Utilizada, 12

V

Velhas, 140
Vida, 58
Visão, 13
Vista, 32
Vive, 19



CSL



9786560540026