



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



VANESSA GRASIELE SOUZA

**OS JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO NOS PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DA EDUCACAO  
BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Mariana-MG

2019

VANESSA GRASIELE SOUZA

**OS JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO NOS PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DA EDUCACAO  
BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Monografia, elaborada como exigência da disciplina EDU 381 – “Monografia” ministrada pela Prof. Dr. Rosa Maria da Exaltação Coutrim.

Orientação: Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo

Mariana-MG

2019

S729j

Souza, Vanessa Grasielle.

Os jogos como material didático nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica [manuscrito]: uma revisão bibliográfica / Vanessa Grasielle Souza. - 2019.

39f.:

Orientador: Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação.

1. Educação básica - Teses. 2. Jogos infantis - Teses. 3. Material didático - Teses. 4. Ensino - Teses. 5. Aprendizagem - Teses. I. Paulo, Jacks Richard de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 373.3

Catálogo: [ficha.sisbin@ufop.edu.br](mailto:ficha.sisbin@ufop.edu.br)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**FOLHA DE APROVAÇÃO****VANESSA GRASIELE SOUZA****OS JOGOS COMO MATERIAL DIDÁTICO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Membros da banca

Jacks Richard de Paulo - Doutor em Educação - UFOP  
Luana Diana dos Santos - Mestrado em Educação - UFOP

Versão final  
Aprovado em 03 de Dezembro de 2019

De acordo

Jacks Richard de Paulo



Documento assinado eletronicamente por **Jacks Richard de Paulo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/01/2020, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0032912** e o código CRC **54CAA698**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.000470/2020-12

SEI nº 0032912

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: - www.ufop.br

## **AGRADECIMENTOS**

Ao terminar mais uma etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso acadêmico, contribuindo para a minha formação enquanto pessoa e futura profissional.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele a realização desse sonho não seria possível. Agradeço a minha família por ser o meu pilar, minha mãe Gislene e ao meu pai Reginaldo por todo o amor, carinho, dedicação, preocupação e força, e também por me incentivar a ir mais além nos estudos, por me ensinar a lutar para alcançar os meus objetivos e me dar todas as possibilidades que me permitiram chegar até aqui. Agradeço a todos os meus irmãos pelas boas energias que sempre me transmitiram e por toda ajuda que me forneceram sempre que possível.

Agradeço em especial ao meu namorado Wellington, por nunca me deixar desistir e por ter o dom de me tranquilizar quando mais preciso. E principalmente por sempre acreditar nas minhas capacidades, até mesmo quando eu não estava acreditando, e sempre me motivar a dar o meu melhor e me apoiar incondicionalmente. Sem ele a concretização deste sonho não seria possível.

As melhores amigas que eu poderia ter, Débora e Tamiris, que mesmo longe eu sei que estão torcendo por mim e estão felizes com essa conquista. As amigas que a universidade me deu, Silvana, Michelli e Débora que sem o apoio e a colaboração eu não teria conseguido, pois sozinho a caminhada se torna muito mais difícil.

A todos os docentes com quem tive a oportunidade de aprender, e um especial agradecimento ao Professor Doutor Jacks Richard de Paula, pela paciência, apoio, dedicação e disponibilidade em orientar este trabalho.

## RESUMO

Pesquisas revelam a importância de se trabalhar com atividades lúdicas nos anos iniciais da educação básica pelo fato dos jogos e das brincadeiras fazerem parte do cotidiano das crianças, tanto que estes são citados nas leis que visam garantir o direito a educação de qualidade e nos documentos que norteiam a educação básica, o objetivo foi analisar como se dá a utilização de jogos enquanto material didático para os processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, além das possíveis relações entre os jogos e a construção do conhecimento pelos alunos. Esta investigação científica foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica com cunho eminentemente qualitativo em que se consultou autores como Saviani (2009), Barbosa e Campos (2015), Carvalho e Lopes (2002), Azevedo e Betti (2014), Alves (2009), Colla (2019), Cunha, et. al. (2018), Souza (2018), Silva e Amaral (2011), Lambem e Jesus (2018), Duarte (2019) e também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e duas dissertações de mestrado, tendo como autores Duarte (2009) e Medeiros (2014). Concluiu-se que os jogos podem contribuir na construção de conhecimento nos anos iniciais da educação básica, e que a inserção dos jogos no processo de mediação pedagógica para abordar os conteúdos nos anos iniciais da educação básica ocorre por meio das estratégias de ensino utilizadas pelos professores para se atingir determinados objetivos relacionados ao conteúdo.

Palavras-chave: Educação básica; Jogos; Material didático; Ensino; Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

Research reveals the importance of working with play activities in the early years of basic education because games and play are part of the daily lives of children, so much so that they are cited in laws aimed at guaranteeing the right to quality education and in the documents they provide. Guiding basic education, the objective was to analyze the use of games as didactic material for the teaching and learning processes in the early years of basic education, as well as the possible relationships between games and the construction of knowledge by students. This scientific research was developed through a bibliographic research with eminently qualitative nature, in which authors such as Saviani (2009), Barbosa and Campos (2015), Carvalho and Lopes (2002), Azevedo and Betti (2014), Alves (2009), Colla (2019), Cunha, et. al. (2018), Souza (2018), Silva and Amaral (2011), Lambem and Jesus (2018), Duarte (2019) and also the National Curriculum Framework for Early Childhood Education and two master's dissertations, with authors Duarte (2009). and Medeiros (2014). It was concluded that games can contribute to the construction of knowledge in the early years of basic education, and that the insertion of games in the process of pedagogical mediation to address the contents in the early years of basic education occurs through the teaching strategies used by teachers. to achieve certain content-related goals.

Keywords: Basic education; Games; Courseware; Teaching; Learning.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 2: O LÚDICO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISES E REFLEXÕES.....</b>	<b>32</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

A presente investigação tem o intuito de aproximar da realidade que envolve o trabalho docente nos anos iniciais da educação básica, em destaque, sob o enfoque de melhor compreensão sob como se dá a utilização de jogos neste nível de ensino em questão enquanto um recurso didático e suas repercussões e desdobramentos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem com as crianças menores.

A etapa de ensino Educação Infantil pública e de qualidade é um direito social, garantido por leis como a Constituição Federal de 1988 e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394, de 1996), de crianças de 0 a 5 anos e suas famílias que foi resultado de um longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais como os Feministas e o Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil no Brasil (MEIB), os profissionais da Educação, sindicalistas e militantes políticos tiveram grande importância. A Educação Infantil possui singularidades que a diferencia das demais etapas do processo de educação, sendo que educar a primeira infância é um dos maiores desafios da contemporaneidade.

Sendo o lúdico, concretizado como jogos e brincadeiras e reconhecido como uma atividade própria da criança é inevitável sua associação com a educação escolarizada das crianças menores, sendo necessário valorizá-lo como uma atividade fundamental e como espaço de aprendizagem para o desenvolvimento dessas crianças, tanto que em 2010 foram consolidadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que reconhece o lúdico como atividade própria da criança, que deve ser valorizada pelo que pode contribuir para o desenvolvimento da criança e recomenda a inserção do lúdico como atividade permanente na Educação Infantil.

O lúdico é de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo efetivamente associados à educação, e tomados como comportamentos naturais da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Os jogos são atividades lúdicas que devem ser acolhidas como atividades importantes que devem ser incorporadas as práticas educativas e utilizadas no ambiente educacional como estratégia didático pedagógica, a fim de favorecer a aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

A investigação em questão tem enorme relevância, principalmente, pelo fato de que trabalharmos de forma lúdica pode despertar o interesse e a produção de

conhecimentos por parte das crianças menores. O jogo é uma estratégia de ensino com grandes possibilidades, sendo que auxiliam em diversas áreas no desenvolvimento das crianças.

É necessário que se diferencie o ensino, sendo que as crianças não aprendem da mesma forma, e segundo Crahay (2013), convém levar em conta a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetivos definidos como fundamentais. Tal como refere Crahay (2013).

O que mais diferencia os alunos é a velocidade da aprendizagem; alguns dominam a matéria em pouco tempo, enquanto outros são mais lentos. Isso não significa que esses últimos não serão capazes de assimilar os conceitos complexos e abstratos; eles simplesmente precisarão de mais tempo do que alguns de seus colegas. Quando conseguem atingir o mesmo critério de eficácia que os mais rápidos, os alunos lentos compreendem, tão bem como seus colegas, esses conceitos complexos e abstratos, sendo igualmente capazes de aplicar esses conceitos a problemas novos. Em suma, a qualidade da aprendizagem realizada não tem nenhuma relação com o tempo que se leva para alcançá-la (CRAHAY, 2013, pag.20)

Acredita-se que os jogos possam ser uma ferramenta eficaz para contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, permitindo-nos adaptar e proporcionar experiências de aprendizagem de acordo com a sua realidade, capacidades e necessidades. Sendo assim, os jogos podem servir como uma ferramenta eficiente para se conseguir diferenciar o ensino afim de que as crianças consigam aprender as habilidades necessárias.

O interesse pelo tema surgiu devido minha trajetória na graduação, ter me puxado para esse campo e pelo meu interesse particular pelo tema. O envolvimento com o tema iniciou no 2º período da graduação, quando cursei a disciplina de brinquedoteca, em que foi trabalhada constantemente a questão dos jogos e das brincadeiras nos processos de ensino e de aprendizagem. Além da disciplina de brinquedoteca teve várias outras que também abordavam sobre os jogos na prática pedagógica, como a Matemática, a Educação Física e a Geografia.

Particpei do projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) de alfabetização em uma escola Municipal em Ouro Preto, em que trabalhávamos com crianças na fase de alfabetização, e sempre procurávamos planejar atividades de forma lúdica, como uma forma diferenciada para conseguir chamar atenção das crianças, e elas pudessem adquirir os conhecimentos Básicos para sua

alfabetização, respeitando o tempo das crianças e tentando fornecer um ensino de qualidade.

Depois do Pibid devido a meu interesse pelos jogos e pelas brincadeiras fui trabalhar como monitora na sala da brinquedoteca. Onde atendia as turmas de crianças dos anos iniciais da educação básica, e deixava as crianças brincar sem interferir muito nas brincadeiras. Isso aguçou ainda mais meu interesse a respeito dos jogos e suas possibilidades como recurso pedagógico.

Nessa pesquisa teve-se como *objetivo geral* analisar como se dá a utilização de jogos enquanto material didático para os processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, além das possíveis relações entre os jogos e a construção do conhecimento pelos alunos. Como *objetivos específicos* procurou-se identificar as definições contempladas no âmbito educacional em relação à inserção de jogos nos processos de ensino e de aprendizagem; verificar como ocorre a inserção de jogos no processo de mediação pedagógica para abordar os conteúdos nos anos iniciais da educação básica e compreender as possíveis contribuições dos jogos para a construção de conhecimento nos anos iniciais da educação básica. Tendo em vista responder à questão de como os teóricos da área percebem a questão do uso dos jogos no processo de construção do conhecimento nos anos iniciais da educação básica?

Esta investigação científica foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica com cunho eminentemente qualitativo. Para tal proceder-se-á uma revisão junto à literatura específica que trata sobre a questão dos jogos como recursos didáticos nos anos iniciais da educação básica. Assim, buscou-se compreender no coletivo, como tem sido pensada tal possibilidade por meio de uma pesquisa de cunho eminentemente qualitativo.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas (MARCONI E LAKATOS, 2007, p. 71).

Assim, primeiramente foi realizado um levantamento do referencial bibliográfico. A busca por referências teóricas foi realizada a partir do registro disponível de artigos e dissertações junto à base de dados SCIELO e GOOGLE

ACADÊMICO. Além desta, também foi realizada uma consulta junto às dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação do ICHS/UFOP, disponíveis pelo sistema de biblioteca.

Foi pesquisado no primeiro capítulo artigos que tratam sobre a formação a trajetória da formação de professores e sobre a Educação Infantil, foram consultados autores como Saviani (2009), Barbosa e Campos (2015) e Carvalho e Lopes (2002). No segundo capítulo foi pesquisado artigos que tratam sobre importância do lúdico e dos jogos para a etapa de ensino Educação Infantil, foram consultados autores como Azevedo e Betti (2014), Alves (2009), Colla (2019), Cunha, et. al. (2018), Souza (2018), Silva e Amaral (2011), Lamblem e Jesus (2018), Duarte (2019) e também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. E no terceiro capítulo, para realizar as análises, foram selecionados duas dissertações de mestrado, tendo como autores Duarte (2009) e Medeiros (2014).

Para apresentar os dados coletados e analisados esta monografia está dividida em três capítulos. Foram desenvolvidos dois capítulos teóricos, no primeiro capítulo é trazida para a discussão, ainda que de forma superficial a importância e a história da formação de professores para os anos iniciais da educação básica.

No segundo, a discussão se volta para a importância do lúdico na Educação Infantil e a construção de jogos enquanto materiais didáticos voltados para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

O terceiro último capítulo se pauta em uma análise e reflexão sobre as argumentações dos autores que vem sendo produzidas sobre esta temática, apontando tanto os desafios quanto às possibilidades.

Por fim, o texto foi organizado em consonância com as normas da ABNT, com possibilidade de produção de pôster para comunicação desta pesquisa em eventos científicos de âmbito educacional.

## **CAPÍTULO 1: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Segundo Saviani (2009), o tema formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, após a Revolução Francesa quando foi colocado o problema da instrução popular, sendo daí que deriva o processo de criação das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A partir desse momento se pensou na diferença entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. No Brasil a questão do preparo de professores aparece depois da independência quando se considera a organização da instrução popular. Durante o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se expressa preocupação com a da formação de professores. É na lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação aparece pela primeira vez, determinando que o ensino, nessas escolas deveria ser desenvolvido pelo método mútuo. A referida lei determina que os professores devam ser treinados nesse método, as próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Desta forma está colocada a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

De acordo com Saviani (2009) em 1834 após a promulgação do Ato Adicional colocou a instrução primária na responsabilidade das provinciais, que adoraram para a formação dos professores a criação das Escolas Normais, buscando a preparação de professores para as escolas primárias. As Escolas Normais sugeriam uma formação específica, que deveriam ser guiadas pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, sendo que o currículo dessas escolas era formado pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Então, o que se presumia era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir as crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. Considera-se que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo realizada em 1890

centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos. Os reformadores assumiram o entendimento de que sem garantir de forma determinada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria formando professores. A expansão desse padrão não se traduziu em avanços significativos, trazendo força do padrão até então dominante, focado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem passados.

Conforme Saviani (2009), surgiu uma nova fase com o estabelecimento dos institutos de educação, compreendidos como lugares de cultivo a educação, contemplada não somente como objeto de ensino, como também de pesquisa. Nesse contexto as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e inaugurado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, inaugurado por Fernando de Azevedo, ambos conforme o ideário da Escola Nova, transformando a Escola Normal em escola de professores. Os institutos de educação foram imaginados e estruturados de modo a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se instituir como um conhecimento científico, seguia-se rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que possibilitaria consertar as insuficiências e distorções das Escolas Normais. Os institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram incorporados a universidades, tornando-se base dos estudos superiores de educação, sobre essa base se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, difundidos para todo o país a partir do decreto de lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou definitivamente à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo esta instituição referência para as demais escolas de nível superior, o modelo resultante do decreto se estendeu para todo o país, compondo o esquema que ficou conhecido como “esquema 3+1” empregado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

A mesma orientação prevaleceu no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino

primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p.146).

Assim cursos normais de primeiro ciclo, possuíam um currículo orientado pelas disciplinas de cultura geral, no estilo das Escolas Normais tão criticadas, os cursos de segundo ciclo atendiam todos os princípios da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia contratam a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representando pelo curso de didática, encarada como uma mera exigência formal para obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele concebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente (SAVIANI, 2009, p.147).

Segundo este autor, desta forma, a questão pedagógico-didático ao invés de se constituir em um novo padrão a penetrar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob o respaldo do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Para Saviani (2009) exigiu-se adaptações efetivas no campo educacional com o golpe militar de 1964 e mediante mudanças na legislação do ensino. Como consequência a lei nº 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, mudando sua denominação para primeiro e segundo grau, assim finalizaram as Escolas Normais. Em seu lugar foi estabelecida a habilitação específica de 2º grau e para o desempenho do magistério de 1º grau. Pelo parecer n. 349/72, a habilitação do magistério foi ordenada em duas modalidades básicas: uma com duração de 3 anos preparando para lecionar até a 4ª série e outra com a duração de 4 anos, preparando para lecionar até a 6ª série do 1º grau. O currículo compreendia um núcleo comum obrigatório em todo território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral, e uma parte diversificada visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau e a formação de professores para O antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa.

Para tal autor a partir de 1980, foi desencadeado um extensivo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura que reconheceu o princípio da docência como a base da identidade de todos os profissionais da Educação, assim a maioria das instituições inclinou a colocar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental (1º grau).

De acordo com Barbosa e Campos (2015), a consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições específica vai além das discussões educativas, sendo que a Educação Infantil como direito social, como política pública educativa, resultou de um longo e acentuado processo de lutas, no qual os movimentos sociais, principalmente os feministas, foram grandes protagonistas. Assim, pensar a Educação Infantil como direito de crianças e suas famílias é considerar todas as lutas, tanto na dimensão ideológica quanto na dimensão econômica e social, e para isso é preciso trazer para o debate as disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças. Todas essas lutas refletiram na construção ou adaptação dos equipamentos públicos para atender a essa reivindicação, o que gerou novas polêmicas, e o questionamento da qualidade do atendimento. Dessa forma, abriu-se espaço para outras disputas e discussões referentes à exigência de que os equipamentos não fossem apenas locais de guarda, e passaram a ser defendidos como um direito também das crianças. A nova pauta de reivindicação agregou outros grupos, como profissionais, em especial da educação, sindicalistas e militantes políticos, o que colocou a Educação Infantil na arena das políticas públicas, compreendida como uma questão social e não individual. O processo de reconhecimento do direito teve seu ponto alto na Constituição Federal de 1988, a primeira da história nacional que definiu a Educação Infantil como direito das famílias e das crianças, mas não repercutiu diretamente na concretização desse direito às famílias, sendo que os diferentes tipos de atendimento que foram institucionalizados no País eram orientados pela classe econômica das famílias e crianças.

Segundo essas autoras, novas polêmicas, novas denúncias, novas reivindicações e mais um avanço jurídico com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996). O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, validando uma política pública e colocando a atenção sobre a práxis pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa

concepção de Educação Infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância. Assim a formação docente também se torna objeto de pesquisas e reivindicações, tendo início um intenso processo de produção teórica com documentos, textos e indicações, procurando definir o que seria uma Educação Infantil pública com qualidade para as crianças menores de seis anos no Brasil. Há nesse contexto a configuração de um novo movimento social, o Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), que, entre suas bandeiras de luta, defendia e ainda defende a Educação Infantil como pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos.

*Esse processo evidencia como a área da educação infantil se constituiu e continua sendo constituída em um campo de disputas, o qual atualmente é configurado ainda pela luta da efetivação de um direito definido há mais de 27 anos e pelas discussões na consolidação de um currículo pautado no respeito e reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Somam-se a essas lutas as recentes modificações na LDB, que ampliaram o ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (Lei nº 11.274, de 2006), e a obrigatoriedade da educação básica, com matrícula aos quatro anos de idade (Lei nº 12.796, de 2013); e pela nova redação dada à Lei nº 12.796, de 2013, em seu artigo 26, que passa a definir que Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BARBOSA E CAMPOS, 2015, p. 356 e 357).*

Para Barbosa e Campos (2015) o campo da Educação Infantil possui singularidades que o diferencia das demais etapas educativas, inclusive em 2010 foram consolidadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pensadas a partir da compreensão de que as instituições de Educação Infantil devem ser organizadas, observando que educar a infância é o maior desafio contemporâneo, que é muito difícil de conseguir submetido à lógica escolar de ensino, o que mostra a necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças.

Essas autoras colocam que a proposta definida pela Educação Infantil, manteve-se fiel à lógica da construção de uma BNCC tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a proposta de garantir uma educação com qualidade para todas as crianças, indicando desde o início que a atual proposta é pautada

no rompimento com o modo de atendimento assistencialista que desconsidera as especificidades educativas das crianças e também com o modo de atendimento escolarizante que se orienta erroneamente por práticas do Ensino Fundamental. Então a BNCC para a Educação Infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógico das instituições e compreende que são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, que são os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. O documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas, no lugar de definir essa BNCC tendo como suporte as áreas de conhecimento, o documento da Educação Infantil é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”. O documento da BNCC para a Educação Infantil aponta as indicações e definições observando as crianças de zero a cinco anos e não dividindo suas orientações entre creche e pré-escola, nem hierarquizando as áreas de conhecimento, ressaltando que os conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza se anunciam em todos os campos de experiências da Educação Infantil.

De acordo com Carvalho e Lopes (2002) a relevância da formação de professores da Educação Infantil acentua-se a partir dos anos 90, com as novas definições legais e demandas sociais acerca da função da Educação Infantil e da função do profissional responsável. Não é fácil transformar as instituições de Educação Infantil em suas práticas e culturas assistencialistas, tradicionais e burocráticas, em escolas que acolham e eduquem as crianças, propiciando-lhes aprendizagem e desenvolvimento em cultura, linguagem, cognição e afetividade, que lhes assegurem condições para fazerem frente às exigências do mundo atual exige, desde políticas governamentais efetivas que garantam as condições objetivas necessárias, como mudança nas concepções e ações dos professores, o que implica um esforço do coletivo da escola, em termos de investimento socioemocional, conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e compromisso com sua educação. Para atuar com a criança, entendida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, o professor deve constituir-se como um participante que constrói e reconstrói, na interação, o seu próprio conhecimento. O desafio da qualidade da Educação Infantil supõe, portanto, a formação de um profissional que busque o saber enquanto pesquisador de sua própria prática e que saiba dialogar com os especialistas das várias áreas. As concepções acerca da formação dos professores de Educação Infantil estão ligadas à função que lhe é atribuída no processo

educativo das crianças, bem como à concepção de criança, de infância, de educação, de professor e de formação. É no contexto da emergência das ideias de família nuclear, de educação como investimento para o desenvolvimento social, de escolaridade obrigatória, de criança como pessoa com necessidades especiais, de infância como fase de preparação para a vida adulta e, do ideário pedagógico moderno, que se origina a trajetória da constituição do atendimento às crianças pequenas.

Segundo essas autoras, no Brasil as primeiras iniciativas na história da Educação Infantil surgiram com as primeiras creches criadas no final do século XIX e início do século XX que tinham como finalidades, retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, combater a desnutrição e formar hábitos higiênicos e morais nas famílias. Originando-se com um forte caráter filantrópico-assistencialista e uma tônica médico-sanitária, esse atendimento mesmo quando passa a ser controlado pelo setor público, a partir da década de 30, continua sendo insuficiente e ineficiente, em que as instituições eram voltadas às questões de educação e saúde, como também em suas políticas. Para realizar as funções, requeria-se ao pessoal responsável, conhecimentos de higiene e puericultura com formação, no caso dos dirigentes em geral das áreas de saúde ou assistência social, já as educadoras e auxiliares, diretamente responsáveis pelo trabalho com as crianças, eram geralmente leigas e recebiam treinamento sobre os aspectos assistencialista. Diferentemente das creches, os jardins de infância, cuja ideia europeia chegou ao Brasil no final do século XIX, tinham, desde sua origem, finalidades essencialmente pedagógicas voltadas ao atendimento das camadas privilegiadas da população. Mesmo os primeiros jardins de infância públicos, criados em 1908, em Belo Horizonte e em 1909, no Rio de Janeiro, também atendiam a crianças de segmentos mais privilegiados economicamente. A partir dos jardins, foram também criadas, durante os anos 20 e 30 salas pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias. Também nesse período, sob a influência do ideário da Escola Nova, surgiu o atendimento em praças públicas os “Parques Infantis”, para as crianças da classe operária. Nestes estabelecimentos, a profissional era definida como professora e sua ação requeria formação pedagógica em Cursos Normais, em nível médio. Na época, apenas duas universidades ofereciam a formação em nível superior, com licenciatura em educação pré-escolar: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938.

Consoante Carvalho e Lopes (2002) apesar dessas iniciativas, a expansão da educação pública de crianças menores de seis anos, tanto em creches como em jardins

de infância, foi se dando lentamente. É somente no final dos anos 70, que se observa uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, a reconfiguração do perfil familiar, a intensificação dos movimentos sociais organizados, em especial de grupos de mulheres. A partir da necessidade de novas estratégias governamentais para atender à crescente demanda por atendimento, são desencadeadas políticas de cunho compensatório e emergencial, e aliada à baixa qualidade das condições físicas e materiais oferecidas, a formação dos profissionais caracterizava-se por baixas exigências, considerando-se o aproveitamento de voluntárias da comunidade, ou de contratação, a baixo custo, de profissionais, em sua maioria leiga, ou com escolaridade e qualificações restritas. Mesmo passando à tutela do Estado, a Educação Infantil pública continuou com forte caráter assistencialista e compensatório, respaldada na quase omissão da legislação em vigor. A formação do profissional só veio a ser contemplada no Parecer 1.600/1975, do CFE que regulamentou a Habilitação em Pré-escola acrescentando uma quarta série ao curso de magistério. Durante os anos 80, como resultado das reivindicações de diversos setores da sociedade, efetuam-se conquistas históricas no plano legal relativas à criança e sua educação.

Conforme Carvalho e Lopes (2002) a Constituição Federal de 1988 e em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, rompeu com a tradição assistencialista, definindo creches e pré-escolas como instituições educacionais, e reconhecendo a educação como direito da criança de 0 a 6 anos e como dever do estado. O reconhecimento de finalidades iguais para as creches e pré-escolas contribui para a superação da falsa dicotomia entre educar-cuidar, o que tem, inclusive, marcado de forma discriminatória o trabalho de creches e de seus profissionais, supondo-se que na creche, simplesmente se cuida e, portanto, que cuidar é diferente e inferior a educar. No documento Política Nacional de Educação Infantil que assumiu a perspectiva de que a Educação Infantil, destinada às crianças de 0 a 6 anos é a etapa inicial da educação básica com funções indissociáveis de educar e cuidar, propondo uma política que considera que os adultos que atuam tanto em creches como em pré-escolas devem ser reconhecidos como profissionais, devendo-se a ele condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exerce, segundo diretrizes que asseguram, entre outros pontos, formas regulares de formação e especialização, bem

como de atualização; formação em nível médio e superior que contemple conteúdos específicos a esta etapa educacional.

Essas autoras colocam que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9394/96, em seu artigo 6 estabelece como regra que a formação dos docentes para a Educação Infantil será em nível superior. No mesmo artigo, como formação mínima para as séries iniciais e para a Educação Infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, em nada superando, nesse caso, a situação historicamente vivida em relação à habilidade específica do magistério. Entretanto, o Decreto Presidencial 3.276, regulamenta a formação de professores para a educação básica, estabelecendo que a formação de professores para as séries iniciais e Educação Infantil será exclusivamente, nos Cursos Normais Superiores. Para completar as políticas para a Educação Infantil em 1988 o MEC divulgou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, que tinha como objetivo orientar as instituições e os professores na implementação de projetos e práticas pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 6 anos e ser um dispositivo para a capacitação de professores.

Para Carvalho e Lopes (2002) apesar de avançadas no discurso e na legislação, as atuais iniciativas do MEC em relação a políticas e estratégias de formação desses profissionais são caracterizadas por um distanciamento ou até contradição com as definições legais, se levarmos em conta que a oferta de cursos de graduação em redes públicas é consideravelmente inferior à demanda e que os cursos de magistério que vinham assumindo, os maiores contingentes que se destinariam aos níveis iniciais de ensino, estão em processo final de extinção. O que se percebe, de um ponto de vista mais integral a nível nacional, são cursos de capacitação e treinamentos isolados desenvolvidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação, numa perspectiva de formação continuada emergencial e superficial, em detrimento de uma formação inicial regular.

Essas autoras defendem que como instituições de ensino, pesquisa e extensão, as universidades correspondem ao centro de formação inicial ou básica do profissional da Educação Infantil, em processos que respeitem os tempos necessários à elaboração de conhecimentos que se constituam como articulações entre diferentes teorias e entre teoria e prática, conseqüentemente, não há como formar esse profissional senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela formação inicial em graduação em universidade, sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade.



## CAPÍTULO 2: O LÚDICO

Para Azevedo e Betti (2014) é necessário que se faça uma reflexão sobre o significado de “lúdico” e sua presença na escola, sendo que podemos valorizá-lo como método instrumentalizado no apoio de processos de aprendizagem de conteúdos escolares tradicionais ou então como forma de compensação da falta de espaços/tempos de recreação para as crianças na vida urbana. O lúdico pode também ser concretizado como jogos e brincadeiras gerenciadas livremente pelas crianças ou mediante intervenção e direcionamento pedagógico dos professores e gestores.

De acordo com Alves (2009), as crianças vivenciam com grande intensidade e satisfação suas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, histórias). Elas se entregam às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias com muita seriedade. Facilmente se colocam a brincar e a jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que criam e representam diferentes personagens, vivem as mais fantásticas aventuras, inventam, constroem e destroem. Fazem de seu corpo um brinquedo com o qual exploram a realidade. No como se, disfarçam-se, passam a ser, ao menos naquele momento, quem não são. O lúdico é uma forma de disfarce, que envolve uma proposta de mudança de identidade, um fingimento que se concretiza, no enredo da brincadeira/jogo.

É convencionalmente socialmente que o lúdico (brincadeiras e os jogos) são atividades que servem à infância, sendo o lúdico um comportamento próprio da criança, peculiar à sua natureza (instintiva), suas necessidades e seus interesses. O lúdico é um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Apresenta uma função significativa, ou seja, a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassa os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida. O lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz de conta, do “como se”.

Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou, mais propriamente, para sua educação, ultrapassa os limites da modernidade. Por exemplo, entre os gregos, Platão e Aristóteles já reconheciam o valor do lúdico para a educação

de suas crianças. Contudo, é a partir da consideração do “sentimento de infância”, que se concretiza por volta do século XVIII, que o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena. Tomados como comportamentos naturais da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas escolas de Educação Infantil.

É inevitável sua associação à educação escolarizada, particularmente da criança pequena. A partir de 1980, a valorização da educação da criança pequena no Brasil tem estado na pauta de discussões das e para as políticas educacionais: de um lado, a discussão em torno da Educação Infantil como espaço de educação da criança e não apenas de cuidados (assistencialismo) e, de outro, o reconhecimento de que a educação da criança deve ser garantida pelo Estado sob o ponto de vista legal e pela qualidade do ensino sob o ponto de vista pedagógico.

Pela necessidade de que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o direito da criança à Educação Infantil apontando no artigo 208, inciso IV, “[...] que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9.394, promulgada em dezembro de 1996, confirma e legitima as disposições da Constituição Federal de 1988 sobre a Educação Infantil. No artigo 4, a LDB reafirma a responsabilidade do Estado em garantir como educação escolar pública o atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas. A Educação Infantil é tratada como nível da educação escolarizada e inserida como etapa da educação básica (artigo 21). Aponta que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).

O RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 13), reconhece no lúdico uma atividade própria da criança, um dos princípios que devem sustentar a qualidade das experiências oferecidas às crianças, considerando-se suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, “[...] é o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social”. Percebe-se que o lúdico tem grande valor quanto se trata da educação da criança, sendo um comportamento natural da criança em desenvolvimento e deve ser valorizado pelo que ele pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998a, p.21-22).

No RCNEI o lúdico é apresentado como recurso da criança para poder se comunicar, se relacionar com o outro, compreender a si mesma e as “coisas” que ocorrem a sua volta que possa contribuir com o seu processo de desenvolvimento. Em relação ao brincar o RCNEI diz:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira (BRASIL, 1998b, p.23).

O RCNEI recomenda a inserção do lúdico como atividade permanente na Educação Infantil, sendo que, ao propiciar a brincadeira, com base na valorização da atividade lúdica como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e espaço de aprendizagem “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos [...]” (BRASIL, 1998a, p.28).

De acordo com esses documentos produzidos pelo Governo, acredita-se que o lúdico deveria ocupar um lugar de destaque nas atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil.

Ora, os próprios documentos oficiais consideram o envolvimento com atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) e com o movimento uma necessidade da criança, fundamental para seu processo de desenvolvimento global. Do mesmo modo, inúmeros autores na filosofia, na psicologia ou na sociologia, embora com diferentes matizes, apontam a importância do jogo e da brincadeira para o processo de humanização e desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças. Todavia, diante da pressão social em favor da priorização da alfabetização e do letramento, há o risco de o lúdico e o movimento serem pouco valorizados na formação educacional das crianças e serem percebidos por oposição às atividades escolares “sérias” (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie

de compensação com que se premiam as crianças (AZEVEDO e BETTI, 2014, p. 259).

Segundo Alves (2009), é possível afirmar que o Lúdico, concretizado nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias ocupa na escola de Educação Infantil uma posição de valor, como uma atividade fundamental para a educação da criança, e ajuda no desenvolvimento da criança, tornando o aprendizado mais e facilitando o trabalho do professor. A rotina da escola de Educação Infantil ainda se permite a vivência do lúdico por parte da criança, a rotina descrita pelas professoras apresenta cada uma ao seu modo, momentos destinados às brincadeiras, aos jogos, às histórias, ora voltados para atividades mais livres, ora para atividades mais dirigidas. A criança que frequenta a educação infantil brinca, desenha, ouve histórias, realiza algumas atividades de socialização, de lateralidade, consciência corporal, dentre outras. A Educação Infantil acaba se tornando sinônimo de recreação, não se diz que ela estuda. A imagem de que a Educação Infantil é um espaço de recreação anuncia o preconceito, em relação ao lúdico, ao valor educativo das brincadeiras, dos jogos, dos contos de fadas e da fantasia. Entre brincar e estudar, aos poucos, a Educação Infantil está optando pelo estudo, o que parte da premissa de uma atividade pedagógica pautada na seriedade, na responsabilidade, na atenção, no trabalho árduo, contexto que supostamente se opõe ao universo lúdico. Então o lúdico é concebido como passatempo, como atividade secundária do processo educativo.

Para Alves (2009), o caráter recreativo atribuído ao lúdico é, sem dúvida, predominante na prática pedagógica das professoras entrevistadas, cujo valor está nos aspectos divertido, gostoso e alegre, improdutivo e descompromissado (seu compromisso é com o prazer, não com o trabalho/estudo), espontâneo e livre. Como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, sendo que, a recreação pressupõe uma atividade que preza uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutiva que tem como objetivo o prazer. Na perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso, em oposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas. O que coloca uma incompatibilidade entre o lúdico e a educação da criança, partindo do princípio de que a educação de que elas tratam refere-se ao aprendizado dos saberes escolar. É a ideia de que a educação exige uma sistematização e racionalidade tais que a tornam incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer de conhecer. As professoras partem

de uma concepção de educação racionalista, que busca fazer da criança pura razão pela supressão do infantil, do irracional. Uma educação que desconsidera o valor da fantasia, do desejo e do infantil para a aprendizagem e, que, portanto, distancia-se do acolhimento desses aspectos e de sua articulação com o processo educativo. Segundo as professoras entrevistadas, o lúdico ocupa o lugar de uma atividade prazerosa e divertida desarticulada das atividades pedagógicas, e que proporciona às crianças um espaço para expressarem o que estão sentindo e um espaço para as crianças interagirem com as outras crianças. Salienta a dimensão simbólica que envolve o lúdico, sua capacidade de expressar simbolicamente as potencialidades eróticas e agressivas constitutivas do ser humano, disfarçadas nas fantasias e no enredo das brincadeiras, dos jogos e das histórias.

Alves (2009) coloca que outra questão referente à inserção do lúdico na rotina está relacionada à presença de brincadeiras e jogos dirigidos, em que há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte da professora, seja para ensinar às crianças como brincar ou jogar, seja com fins pedagógicos e/ou didáticos. Distinguem-se do brincar livre, pois sofrem intervenção para atender um objetivo determinado pela professora, principalmente quando se pretende fins pedagógicos. O que se pretende é propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa. Mas essa relação lúdico/educação apresenta um problema, sendo que o brincar dotado de natureza livre, parece incompatível com a busca de resultados, típica de processos educativos. É o que as professoras pesquisadas demonstram em sua prática pedagógica, ou seja, este distanciamento entre o lúdico e a educação escolarizada. Uma maneira de possibilitar tal articulação é possível na medida em que o professor, ao propor uma atividade lúdica às crianças para estimular certos tipos de aprendizagem, preserve as condições para expressão do lúdico, ou seja, a ação intencional da criança para brincar.

Em certos momentos a ação das professoras sobre a atividade lúdica é restritiva, técnica, então, o lúdico é afastado da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser trocado por um brincar de ou brincar para cujo sentido está à técnica de ensinar. Então as crianças brincam daquilo que o professor permite, sempre com algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que as professoras digam que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, na alegria e na diversão, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o lúdico, dando-lhe um objetivo pedagógico e didático.

Para Alves (2009) há algumas tentativas de sistematizar o lúdico, dando-lhe características pedagógicas, ou seja, buscando no lúdico um instrumento de ensino, baseado em uma visão tecnicista em que se associa a aplicação de uma determinada atividade lúdica ao ensino-aprendizagem de determinado conteúdo/conhecimento, em uma relação direta e objetiva. Nesses termos, as professoras se distanciam da consideração do lúdico como recurso efetivamente educativo, uma vez que bloqueiam a vida imaginativa e fantasiosa da criança. Em contrapartida há também tentativas, ainda que isoladas e poucas, de considerar e compartilhar com as crianças o espaço lúdico como fomento para a aprendizagem, o que favorece a constituição de um espaço lúdico, convidativo, instigante, são tentativas de buscar alternativas para melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Está mais próximo de uma aposta no lúdico.

Alves (2009) cita três categorias de professores: Professor-Repressor, Professor-Recreador, Professor-Lúdico. O professor-repressor é aquele que não aceita que as crianças brinquem, vetando a presença do lúdico em sua prática pedagógica. Considera o lúdico como improdutivo, sinônimo de bagunça e incompatível com a educação escolarizada que exige sistematização. O professor-recreador é aquele que concebe o lúdico como recreação, oportunizando as crianças a vivência do lúdico, em que ele atua como observador, raramente se envolvendo nas brincadeiras e jogos juntamente com as crianças. O brincar livre das crianças, como diversão, distração em oposição com as atividades pedagógicas. Propõe o uso de brincadeiras e jogos pedagógicos articulados aos conteúdos escolares na premência de estabelecer um aprendizado mais gostoso, prazeroso. Nesse caso, o objetivo é tornar o aprendizado mais divertido, portanto, pauta-se na premissa recreativa. O professor-lúdico é aquele que acolhe as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. No jogo compartilhado com a criança, acolher as fantasias, provocar o despertar da criatividade e do desejo de saber. Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, ao compartilhar as brincadeiras, o professor compartilha também as fantasias colocadas em cena pelas crianças. O que implica ir muito além de propor uma brincadeira ou jogo à criança. Exige do professor disponibilidade para viver o lúdico, para fazer do lúdico recurso efetivamente educativo.

Colla (2019) destaca que o jogo é uma atividade lúdica caracterizado principalmente pela interação social, que só pode ser jogado mediante um acordo mútuo entre os participantes em relação a suas regras.

Quando me refiro ao jogo, o incluo no rol de atividades lúdicas brincantes. O jogo não deixa de ser uma brincadeira. Se ele possui regras mais explícitas e acordo prévio entre os participantes, isso não deixa de ser um detalhe diante do fato de que, em qualquer caso, ele é uma atividade recreativa, lúdica e com um fim em si mesma, tanto quanto a brincadeira. Não obstante, se os jogos muitas vezes também são praticados por adultos, as brincadeiras são quase que exclusivamente atividades infantis, e sua experiência “nos possibilita rica aproximação e envolvimento com as crianças, encontrando-as em seu tempo singular de descobertas, de invenção, de conhecimentos, de vivências de infinitas formas humanas de expressão e de linguagem” (COLLA, 2019, p. 114).

Cunha, et. al. (2018) defende a utilização do jogo como um fim em si mesmo, em oposição à ideia do jogo como um meio, um instrumento ao serviço de modelos teóricos e didáticos. Na sua essência o jogo apresenta dinâmicas que antecedem as suas dimensões didáticas, pedagógicas e culturais. Este potencial não tem sido utilizado nas aulas como um conteúdo que se basta por si mesmo. Quando utilizado é como um meio para a aprendizagem de outros conteúdos, como um mero instrumento metodológico para facilitar a aprendizagem, ou seja, o Jogo se apresentar de forma utilitarista e instrumental, com ênfase na sua função educativa, em que o Jogo deve estar a serviço de um trabalho produtivo. Para os autores o jogo é um fim em si, e traz consigo a dor e o prazer, o cansaço e a leveza, a tristeza e a alegria, o sofrimento e a satisfação, etc. O Jogo e sua natureza lúdica permitem uma relação do sujeito com o mundo de forma interpretativa e, portanto, significativa. No Jogo são exploradas as formas de criação e invenção, mas há outro aspeto estruturante: as regras, sendo que só há jogo quando há regras.

Azevedo e Betti (2014) destacam a necessidade de se reconhecer o jogo como uma atividade importante antes de estar relacionado à educação, ao entender o jogo como forma significativa, como “função social”, o que nos permite inferir que o jogo é um livre promotor de funções sociais carregadas de significados, sendo que no jogo construímos muitas de nossas capacidades humanas, como a habilidade de imaginar. Para o autor, “o jogo tem um caráter educativo por si só, sem que tenha de estar a serviço de algum procedimento pedagógico”, o problema é que a escola não valoriza isso e muitos gestores educacionais e professores não percebem o valor educacional nas situações de liberdade inerentes ao lúdico, mas se reconhecermos que o jogo e a brincadeira não estão dissociados de mediações com a sociedade em geral, abre-se o leque de opções para melhorar o trabalho pedagógico.

Segundo Souza (2018), com a emergência das novas tecnologias, novos produtos e sistemas começam a ser incorporados às práticas educativas, tais como a internet, dispositivos móveis, e a proposta do uso jogos eletrônicos e seus elementos. Já é consenso entre os educadores de que os jogos e brincadeiras trazem regras e objetivos intrínsecos que conduzem no jogador às suas dinâmicas e seus resultados. A utilização de jogos e brincadeiras no ambiente educacional como possível estratégia didático-pedagógica, evidenciam que em tal implementação o produto da ação favorece a aprendizagem, por exemplo, no caso de narrativas que apresentam aspectos da vida real, de modo fictício, porém, controlável pelo jogador, e as estratégias dos jogos podem ser vistas como motivacionais para os sujeitos, e, podem conduzir ao envolvimento em diversos aspectos e ambientes. Dessa forma, as escolas representam um espaço com enorme potencial para promoção de jogos, que possam ser utilizados a favor da aprendizagem, sendo de forma livre ou orientada, o que demanda preparo pedagógico e ao mesmo tempo, atualização de conhecimentos, além da experiência adquirida ao longo de sua vida.

De acordo com Silva e Amaral (2011), devido à superlotação e falta de estrutura física e organizacional na escola é necessária à utilização de diversas estratégias para fazer com que cada aluno aprenda independente de suas dificuldades. Entre estas estratégias está o jogo pedagógico, para auxiliar na construção do conhecimento e como alternativa para melhorar o desempenho dos alunos em conteúdos de difícil assimilação, além de estimular atitudes de cooperação, participação e iniciativa, atitudes estas que ajudam na tomada de decisões, favorecendo o desenvolvimento psíquico e obrigando a revisar conceitos escolares para solucionar situações-problema.

No trabalho com os jogos vários fatores devem ser analisados para se escolher os métodos e os instrumentos de avaliação, entre eles finalidade, objetivos, objeto de avaliação, disciplina e nível de escolaridade. Deve-se avaliar individualmente e coletivamente, para isto, selecionar situações que favoreça a demonstração dos comportamentos esperados.

Segundo Lamblem e Jesus (2018), as crianças conseguem aprender de forma significativa utilizando os jogos e brincadeiras direcionadas, com objetivos claros e regras bem explicadas. Desta forma elas conseguem criar identidade e desenvolver sua autonomia, o raciocínio lógico e a linguagem, sendo que os jogos estimulam a usar muito a mente para formular estratégias. A Educação Infantil deve ter uma prática pedagógica diversificada, com materiais ricos e de compreensão e manipulação fácil,

para poder desenvolver nas crianças o conhecimento em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, motor e social). Para isto, o jogo não deve ser usado sem objetivo, o professor deve definir qual a finalidade do jogo para que aconteça uma melhora significativa e um acompanhamento do raciocínio lógico e motor da criança.

Para estes autores quanto mais o professor trabalhar com os jogos e as brincadeiras, maior a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, pois o jogo desenvolve o cognitivo da criança, aumenta a facilidade de socialização, aprendizagem e comunicação, estimula o raciocínio, melhora o humor e emoções e ainda ajuda na formação da personalidade, além de tornar a aprendizagem algo prazeroso e significativo.

A atividade lúdica e suas possibilidades devem ser utilizadas como recurso de aprendizagem e desenvolvimento, porém não se deve transformar tudo em jogo, pois a intenção não é ensinar os alunos a jogar, mas sim a construir seu conhecimento através do pensamento lógico, criar estratégias, e desenvolver a atenção percepção e criatividade.

Segundo Duarte (2009), o jogo poderá ser uma estratégia de ensino válida se associada ao ensino de conteúdos curriculares e adequar-se as necessidades de quem se ensina. Neste sentido, o papel do professor é fazer o aluno aprender melhor através da organização de um ensino que respeite as fases e a lógica de aprendizagem, para ajudar os alunos a tomar consciência daquilo que se pretende aprender. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores são todos os meios, planos e formas usados para se conseguir um ensino mais eficaz.

As crianças, desde muito cedo joga, brincam e desenvolvem atividades lúdicas. Se observarmos uma criança enquanto brinca/joga, percebemos o quanto ela desenvolve a sua capacidade de fazer perguntas, encontrar diferentes soluções para um problema, avaliar as suas atividades, encontrar e reorganizar suas relações, e resolver problemas. Desta forma, o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informações e ainda ajuda a estruturar a linguagem. Nesta fase, a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no desenvolvimento infantil.

Segundo Silva e Amaral (2011) pode-se observar aspectos atitudinais como participação dos alunos nos grupos, nível de interesse dos alunos, e interação com os membros do grupo e com os outros grupos. A participação pode contribuir para a

formação de atitudes como respeito, cooperação, solidariedade, obediência às regras, iniciativa pessoal e grupal. O uso dos jogos melhora também o aspecto disciplinar, sendo que estabelece um envolvimento maior entre alunos e professores, com divertimento, construção de conhecimento e fortificação de laços afetivos entre os envolvidos, promovendo respeito mútuo e capacidade de compartilhar uma tarefa ou desafio. Os jogos auxiliam no processo de aprendizagem e no bom desempenho dos alunos e uma melhora na socialização, sendo que o jogo possui elementos do cotidiano, despertando o interesse do aluno, que se torna um sujeito ativo do processo.

Souza (2018) defende a gamificação e sua aplicação no processo educativo, sendo este um resultado da difusão dos games e das tecnologias móveis, sendo que esses artefatos estão presentes no cotidiano das pessoas. Segundo este autor os números mostram que os games e a gamificação vêm sendo considerados tendências para a educação nos próximos anos, sendo que eles se mostram potentes em proporcionar um envolvimento progressivo, sendo usados para melhorar o processo educativo, uma vez que atraem, assim como aos jogadores, os educandos aos conteúdos escolares e ainda possibilitando novas perspectivas sobre suas práticas no fazer docente. Com o caráter de liberdade e voluntariedade proposto nos jogos, é possível pensa-los como capazes de promover um novo modo de produzir e difundir o conhecimento. Esse gênero de jogo, meta-mundo, apresenta ao jogador modelos diferentes de realidade, sendo relevante para a socialização e formação da personalidade, produzindo e difundindo o conhecimento, o qual tem seu lugar na sala de aula.

É sugerido que os jogos eletrônicos sejam pensados como ferramentas para a educação, exigindo conhecimentos prévios, tornando o aprendizado uma tarefa complexa. Mesmo com os desafios durante a prática, a utilização dos jogos deve ter o objetivo de manter o interesse dos jogadores. Entender dessa forma leva a compreender o funcionamento e a lógica, resultando no êxito nas ações realizadas em jogo. É possível compreender no aluno um comprometimento com as tarefas a serem realizadas e a preparação para aprendizagens futuras. Para não perder o objetivo do processo educativo ao se optar pelos jogos digitais deve-se considerar as aproximações entre o conteúdo e o aprendiz.

Recapitulando, como educadores, nos deparamos com os nativos da linguagem digital para os quais os desafios propostos pelos jogos e pela gamificação pressupõe um viés motivacional o qual afirma levar a resultados positivos no processo educativo, uma vez que o uso dos games como algo didático é historicamente construído. Para mais,

ainda que se discuta as facetas dos videogames, os mesmos continuam produzindo culturas individuais e coletivas. As comunidades virtuais, os fóruns e sites especializados, reafirmam o conceito de cibercultura (Levy, 1999) sendo espaços específicos para discussões e trocas de experiências, informação e conhecimentos. Aparentemente, a apropriação da gamificação, uma vez que não se trata de usar tecnologias digitais ou dispositivos eletrônicos para usá-la, se mostra pertinente e possível de implementação a partir da realidade da maioria das escolas brasileiras. Conhecer experiências realizadas por instituições com propostas pedagógicas que fogem do óbvio, e se aproximam de práticas culturais de seu alunado, em específico o que tange os games e suas possibilidades, deveriam inspirar aqueles e aquelas que promovem a educação.

É por esses exemplos de inovação, vistos com base na noção de pedagogia cultural, que é possível conceber os jogos eletrônicos como currículo cultural da juventude, pois produz subjetivações, sendo emergente estudos cada vez mais aprofundados para que se rompa as barreiras existentes entre alunos e professores, e que se discuta os possíveis desdobramentos das “redes ou paredes” (SIBÍLIA, 2012), tão presentes no cotidiano dos sujeitos. Discussões que, conseqüentemente, possibilitam a reconfiguração do espaço escolar, com o objetivo de produzir novas conexões a partir desses objetos de aprendizagem, os quais devem ponderar também a diversão, surgindo conhecimentos, tendo como fontes a criatividade, a imersão e o engajamento (SOUZA, 2018, p.44).

O professor pode se conectar com a realidade de seus alunos, com uma prática cultural dos jogos eletrônicos. Assim a gamificação como os jogos eletrônicos pode ser capaz de capturar a atenção dos alunos e seus interesses pelo conteúdo mediado, sendo este envolvimento, motivação, que os educadores esperam para o sucesso de sua prática.

### CAPÍTULO 3: ANÁLISES E REFLEXÕES

Em relação às definições contempladas no âmbito educacional em relação à inserção de jogos nos processos de ensino e de aprendizagem foi possível perceber que os autores apresentam diversas definições, sendo válido citar a definição utilizada por Medeiros (2014) e por Duarte (2009).

Medeiros (2014), em sua dissertação de mestrado, com foco no estudo da temática do jogo e o desenvolvimento do raciocínio matemático na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explorou a relação do jogo com o raciocínio matemático e com as restantes capacidades transversais do ensino da Matemática. O trabalho realizado permitiu identificar a importância do jogo e da Matemática nos primeiros anos, concretamente no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e nas tarefas realizadas testaram-se as potencialidades do jogo no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Estas potencialidades evidenciaram-se no desenvolvimento das capacidades transversais e, conseqüentemente, na mobilização de conhecimentos matemáticos, na motivação demonstrada pelas crianças na realização das tarefas propostas, em articulação com outras áreas/domínios, bem como na promoção da autonomia.

Para definir os jogos Medeiros (2014) utilizou três tipos caracterizados por Piaget, de acordo com as estruturas mentais das crianças, que são:

Jogo de exercícios - São os primeiros jogos a aparecer na infância e surgem de forma natural. Estes são representados por ações (comportamentos, gestos...) para expressar necessidades/descontentamento (fome, dor, tristeza, entre outros) ou indicar satisfação (alegria, bem-estar, divertimento, etc.). A criança tende a repeti-los pelo fato de sentir prazer durante ou após a ação.

Jogos simbólicos - São reproduzidos a partir dos 2 anos. Segundo as OCEPE (ME, 1997): A expressão e a comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar [não só] no jardim de infância, em interação com os outros apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de "fazer de conta", permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos. (p. 60)

Jogos de regras - São reproduzidos, sensivelmente, a partir dos 7 anos e a sua principal característica é a existência de regras. Caso as regras sejam criadas pelas crianças, por norma, são estipuladas em grupo. O

facto deste tipo de jogos possuir regras faz com que as crianças tenham prazer, concentrem-se no jogo para as cumprir e, conseqüentemente, tentem alcançar o objetivo do jogo (MEDEIROS, 2014, p. 54 e 55).

Medeiros (2014) classificou como jogos as tarefas que incluíram regras, um espaço para a competição e, em alguns casos, tabuleiros, peças e uma estratégia que permitisse alcançar a vitória ou adquirir vantagem, para além da componente lúdica.

Duarte (2009) em sua dissertação de mestrado analisa a utilização do jogo, quando usado como estratégia de ensino para criar motivação nos alunos e, dessa forma, potencializar as aprendizagens, aborda de que forma o jogo, enquanto atividade poderá ser uma estratégia importante se associada ao ensino de conteúdos curriculares. Para o autor qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Define os jogos infantis como:

Segundo Kishimoto (1994), Piaget observa ao longo do período infantil três sistemas sucessivos de jogo: de exercício, simbólico e de regras.

O jogo de exercício, que se inicia durante os primeiros 18 meses de vida, envolve a repetição de várias seqüências já estabelecidas de ações e manipulações, não com um objetivo prático, mas pelo prazer de executar atividade motoras de que a criança já se revela capaz.

O jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida, acompanhado, geralmente, com o aparecimento da linguagem e da representação. Através do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Começa a fazer a assimilação da sua realidade externa, fazendo distorções ou transposições. O jogo simbólico é visto pela criança como uma forma de encontrar uma satisfação fantasiosa através da superação de conflitos e de preenchimento de desejos. À medida que a criança vai avançando na idade, a criança vai-se encaminhando para a realidade.

*Posteriormente ao período compreendido entre os 4 e os 7 anos, a criança inicia um jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a atividade socializada. Segundo Kishimoto (1994, p.40), para Piaget, “a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e a sua função é regular e integrar o grupo social. Em suma, Piaget considera que o jogo infantil progride de forma individual, derivando da estrutura mental de cada criança, só podendo ser a própria a explicar o seu percurso” (DUARTE, 2009, p. 21).*

A inserção dos jogos no processo de mediação pedagógica para abordar os conteúdos nos anos iniciais da educação básica ocorre por meio das estratégias de ensino utilizadas pelos professores para se atingir determinados objetivos relacionados aos conteúdos, Medeiros (2014) constatou que no Pré-Escolar houve mais liberdade, uma vez que este nível de escolaridade está fortemente ligado à componente lúdica, já

no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a abordagem proposta, utilizando jogos, foi limitada pelos conteúdos programados e pela dificuldade em gerir o tempo numa turma no segundo ano de escolaridade. Já para Duarte (2009) as estratégias de ensino utilizadas pelos professores são todos os meios, os planos e formas mais adequadas para conseguir um ensino/aprendizagem eficaz, considera que o jogo poderá tornar-se um motivo para atingir um fim, ou seja, poderá ser uma estratégia bastante válida para ser associada ao currículo escolar. Defende que o jogo é uma atividade muito importante, não só para o desenvolvimento da criança, como também uma estratégia de aprendizagem que deveria ser considerada pelos fatores que são inerentes ao jogo, defendendo assim o valor pedagógico do jogo em situações de ensino se associada ao ensino de conteúdos curriculares.

Ficou evidente que os jogos podem contribuir na construção de conhecimento nos anos iniciais da educação básica, sendo necessário que o professor tenha claro quais são os objetivos pretendidos, e qual a sua função no processo de mediação na construção do conhecimento de seus alunos. Duarte (2009) considera que a função do professor, enquanto profissional da aprendizagem, não é apenas a de transmitir conhecimentos, mas a de agir para que os alunos aprendam. O professor é um intermediário entre o aluno e o saber, levando em consideração os processos de aprendizagem, tornando-se um mediador entre o saber e o aluno, facilitando dessa forma as aprendizagens. O autor considera que, desta forma, o professor ao ajudar o aluno a aprender, vai facilitar a sua autonomia. Com isso, procura-se justificá-lo no contexto metodológico, apontando os vários aspectos que envolvem a sua prática em situações de ensino, tais como o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, a valorização da competição produtiva e o prazer obtido na aprendizagem. O professor utiliza várias estratégias para atingir o seu fim, e existem várias estratégias válidas, no entanto, devem adequar-se às necessidades de quem se ensina. O professor desempenha papel importante na seleção dos jogos a serem trabalhados com os alunos, no acompanhamento e orientação deste trabalho.

Considera que outro dos fatores importantes a ser considerado, diz respeito ao papel do professor na seleção dos jogos a serem trabalhados com os alunos, no acompanhamento e orientação deste trabalho. O professor deverá “estar preparado” para a utilização deste tipo de suporte metodológico em situações de ensino. A sua intervenção deverá ser reduzida para motivar a cooperação entre os alunos, permitindo que eles tomem decisões por si mesmo, desenvolvendo a sua autonomia intelectual e social. Entende também

que o professor se deve limitar a dar as regras do jogo ou a auxiliar os alunos a construí-las, permitindo que eles mesmos desenvolvam as estratégias para vencer o jogo. Para um dos inquiridos, “o jogo pedagógico, se for bem trabalhado com a criança, pode ser uma ajuda importante e muitas vezes fundamental, para que as dificuldades de aprendizagem sejam contornadas e ultrapassadas sem “dramas”, “choros” ou crises de falta de estímulo e autoestima”. Para o entrevistado, “(...) o jogo é a forma de estar na vida (...)”, podendo ser praticado não só como atividade lúdica, como também associado ao ensino de conteúdos curriculares (19 E). “Os conteúdos curriculares, por si, só abordam temas que suscitam interesse por parte das crianças, mas se for possível trabalhá-los sob a forma de jogo, estes são compreendidos e interiorizados com maior naturalidade” (DUARTE, 2009, p.85).

Em relação ao processo de aprendizagem Duarte (2009) coloca que jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação, além de que a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas”. Qualquer criança, desde os seus primeiros anos de vida, joga, brinca, desenvolve atividades lúdicas. Na verdade, o mundo da criança é a realidade do jogo.

Medeiros destaca que os jogos captaram a atenção das crianças, por conterem uma dimensão lúdica, focando a sua atenção no que estava a ser dito, para perceber, da melhor forma, o que era pretendido. A motivação foi demonstrada pelo grupo, ou individualmente, através do seu envolvimento na realização de cada tarefa, originando um espírito de colaboração entre as crianças e uma participação ativa no decorrer das tarefas. O jogo despertou interesse na turma em participar ativamente, os alunos mostraram-se muito empenhados, colaborando ativamente uns com os outros para responder corretamente às questões, e no decorrer do jogo, verificou-se a colaboração no grupo na distribuição de tarefas. Isso foi evidenciado pelo envolvimento dos alunos nas atividades, pela interação entre eles e pela vontade em explorar o conteúdo abordado.

Conclui-se que as tarefas analisadas promoveram uma atitude positiva nas crianças para aprender e para saber mais. Isto é, tanto os jogos, com as suas regras e com as componentes lúdica e competitiva, como as atividades exploratórias, pela oportunidade dada aos alunos de desempenharem um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, constituíram um motor impulsionador de novas aprendizagens e de promoção do desenvolvimento de competências a nível cognitivo, pessoal e social (MEDEIROS, 2014, p. 116).

Para Medeiros (2009) o jogo possibilitou que os alunos procurassem as estratégias que garantissem a obtenção do resultado certo, permitindo assim ao professor perceber diferentes formas de raciocínio utilizadas na concretização dos desafios colocados, e os momentos de discussão envolvendo a turma permitiram partilhar resultados e localizar erros.

Os jogos têm grande potencial para promover as capacidades transversais no ensino da Matemática, com destaque para o raciocínio matemático, além de promoverem aprendizagens no domínio da Matemática, também proporcionaram a aquisição de conhecimentos relativamente a outras áreas e domínios, o fato de se associar à Matemática a uma ou mais áreas, ou vice-versa, permite às crianças desenvolverem aprendizagens significativas e integradas. No âmbito da Formação Pessoal e Social, todas as tarefas contribuíram para a aprendizagem social, ao evidenciar-se a colaboração entre o grupo, a interação entre as crianças e entre a mestrande e as crianças, constando que o espírito de cooperação foi estabelecido entre os alunos, onde foram postos em prática valores como a partilha, o respeito, a interajuda e honestidade.

Medeiros (2014), os jogos permitiam que as crianças os realizassem as tarefas com alguma autonomia, uma das razões terá sido por estes terem sido utilizados como um complemento aos conteúdos já adquiridos, embora, os educadores/professores possam recorrer a um jogo para introduzir um tema/conteúdo, salienta-se que, ao longo da prática educativa recorreu aos jogos essencialmente como um complemento para exercitar ou consolidar conteúdos, e acrescenta que a inserção dos jogos em contexto de sala de aula revelou ser uma mais valia, uma vez que os alunos realizavam-nos com interesse e, conseqüentemente, desempenhavam um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

O jogo como recurso importante para mudar a forma de trabalhar na sala de aula: O jogo é um dos recursos por excelência que permite abrir novos horizontes no ensino e aprendizagem da Matemática e uma mais valia para o desenvolvimento do raciocínio e de outros processos matemáticos. Ele permite fomentar o prazer, o interesse e a motivação para aprender Matemática. Para além disso, permite que a atenção, habitualmente centrada no professor, se altere para um ensino centrado no aluno, em que este desempenha um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem (MEDEIROS, 2014, p. 139).

Para a autora a prática permitiu confirmar que as crianças desempenharem um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, realizaram as tarefas com

motivação consolidando determinados conteúdos matemáticos, incluindo o desenvolvimento das capacidades transversais, adotaram estratégias para alcançar o objetivo da atividade, e desenvolverem um espírito de cooperação. Para além disso, permitiram à mestranda identificar algumas dificuldades nos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa pesquisa teve como tema os jogos como material didático nos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, conseguiu-se alcançar o objetivo de analisar sobre como se dá a utilização de jogos enquanto material didático para os processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica, além das possíveis relações entre os jogos e a construção do conhecimento pelos alunos.

Com base nos objetivos e métodos adotados por esta pesquisa, concluímos que sob a perspectiva dos autores analisados os jogos enquanto material didático no processo de mediação pedagógica para abordar os conteúdos nos anos iniciais da educação básica ocorre por meio das estratégias de ensino utilizadas pelos professores para se atingir os objetivos relacionados à aprendizagem dos conteúdos, sendo que na Educação Infantil os jogos são utilizados de e forma mais livre, tendo mais liberdade já que este nível de ensino está ligado à competência lúdica, sendo que se trata de crianças cada vez mais novas. Já nos primeiros anos do Ensino Fundamental a utilização dos jogos é mais limitada pelos conteúdos programados, associado ao currículo escolar.

Evidenciou-se que os jogos podem contribuir na construção do conhecimento nos anos iniciais da educação básica, sendo que em relação ao processo de ensino é necessário que o professor tenha claro quais são os objetivos pretendidos, e qual a sua função no processo de mediação na construção do conhecimento de seus alunos. Já em relação ao processo de aprendizagem o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação, além de que a criança aprende a estruturar a linguagem.

Constatou-se que os jogos podem captar a atenção das crianças, por conterem uma dimensão lúdica, motivando na realização de cada tarefa, originando um espírito de colaboração entre as crianças e uma participação ativa. O jogo pode despertar o interesse na turma em participar ativamente, o que é evidenciado pelo envolvimento dos alunos nas atividades, pela interação entre eles e pela vontade em explorar o conteúdo abordado. O jogo possibilita que os alunos procurem as estratégias que garantam a obtenção do resultado certo realizando as tarefas com alguma autonomia, o que permite às crianças desenvolverem aprendizagens significativas e integradas. Os jogos também

contribuem no âmbito da formação pessoal e social, sendo que os alunos desempenham um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

O lúdico caracterizado pelos jogos e pelas brincadeiras faz parte do cotidiano das crianças, e qualquer criança desde os seus primeiros anos de vida, joga, brinca, desenvolve atividades lúdicas, desta forma os jogos e as brincadeiras fazem parte da realidade do mundo da criança. Como as crianças estão chegando cada vez mais novas na educação escolarizada, e é garantido por lei que tenham resguardado o direito de exercer suas atividades lúdicas faz-se necessário que os educadores responsáveis por trabalhar com essas crianças nos primeiros anos da educação básica compreendam o mundo lúdico dos jogos e das brincadeiras, e reconheçam o seu valor educativo, para isso é indispensável que estes professores tenham uma formação docente eficiente e crítica que lhes permita compreender o mundo de possibilidades que os jogos e as brincadeiras abrem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des) encontros**. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2019.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado.; BETTI, Mauro. **Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental**. Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. **BNCC e educação infantil: quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 02 Mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

CARVALHO, Tânia Câmara A; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Educação Infantil: História, Contemporaneidade e formação de Professores**. In: II Congresso brasileiro de História da educação, 2002, Natal. História e memória da Educação Brasileira, 2002. v.1. p. 73-74.

COLLA, Rodrigo Avila. **O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos**. Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** São Paulo. Cadernos cenpec, v.3, n.1, jun. 2013, p.9-40.

CUNHA, Antônio Camilo Teles Nascimento . et. al. **Elementos da fenomenologia como uma das possibilidades de compreender o jogo como um movimento humano significativo**. Revista Portuguesa de Educação, 31(2), p. 54-67. doi: 10.21814/rpe.11714.

Duarte, J. (2009). **O jogo e a Criança**. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>>. Acesso em: 02 Mai. 2019.

LAMBLEM, Sirleide G.; JESUS, Anderson. **A importância do jogo no processo de aprendizagem na educação infantil**. Revista Gestão Universitária, jun. 2018.

Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-do-jogo-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 05 Mai. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados**, 6ª ed, São Paulo: Atlas S. A., p. 71-83, 2007.

Medeiros, C. **O Jogo e o Desenvolvimento do Raciocínio Matemático Na Educação Pré-Escolar E No Ensino Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico**. Relatório de Estágio de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade Dos Açores, Ponta Delgada, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Tania C.; AMARAL, Carmem Lúcia C. **Jogos e Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem: uma relação possível**. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/47/34>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SOUZA, Flávio Marcelo Gabriel de. **Gamificação na educação: aproximações, estratégias e potencialidades**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018. Disponível em: < [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10032/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Gamifica%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oAproxima%c3%a7%c3%b5es.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10032/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Gamifica%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3oAproxima%c3%a7%c3%b5es.pdf) >. Acesso em: 18 Nov. 2019.