

A detailed architectural line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The drawing shows a grand portico with several tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right, the building's facade continues with arched windows and classical architectural details. The drawing is rendered in a fine-line, etched style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

Marili Rute Mendes Cardoso

A CRIANÇA E O BRINCAR: BRINCADEIRAS COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

PARANAGUÁ

2018

Marili Rute Mendes Cardoso

A CRIANÇA E O BRINCAR: BRINCADEIRAS COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Msc. Paula Pereira

PARANAGUÁ

2018

A CRIANÇA E O BRINCAR: BRINCADEIRAS COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

Marili Rute Mendes Cardoso

RESUMO

Este trabalho destaca a importância das brincadeiras e jogos lúdicos no processo de aprendizagem no contexto escolar do ensino infantil. Foi desenvolvido a partir de pesquisa de campo feita em escolas municipais situadas em Paranaguá incluindo em seu corpus professores, alunos e comunidade escolar. Durante os encontros desenvolvidos nas escolas foram aplicados os conteúdos da grade curricular abordados na Especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão da Universidade Federal do Paraná – litoral. O GT do PEGPEDI se compunha de 15 pesquisadores espargidos pelas escolas do ensino infantil situadas no município. Os resultados confirmam que os brinquedos e jogos lúdicos (Kishimoto, 1994) tratam-se de um conjunto de preceitos educativos de alcance universal (Röhrs e Montessori 2010), que devem ser utilizados em uma concepção pedagógica inclusiva (Freire, 1996), como instrumentos pedagógicos para a aprendizagem (Vygotsky, 1991).

Palavras-chave: Jogos lúdicos. Trabalho Pedagógico. Aprendizagem.

Introdução

Brincar é um comportamento natural do ser humano e independe da classe social ou da cultura, integra as fases do desenvolvimento e atua como mediador sócio cultural. A partir do jogo e das brincadeiras as crianças aprendem a resolver seus dilemas, compartilhar, comunicar suas ideias e a respeitar as ideias do próximo. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (Kishimoto, 1994).

Na intenção de ampliar o arcabouço do trabalho pedagógico no ensino infantil muitas são as discussões que acercam as metodologias pedagógicas e o papel do educador no contexto escolar. Cada vez mais, os benefícios aparentes da educação infantil ganham visibilidade e chamam a atenção dos elaboradores de políticas públicas (MOSS, 2011, p. 226).

Nesse sentido, surge em 2014 o Programa de Especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão - PEGPEDI da UFPR Setor litoral. O curso tem como metas construir conhecimento entre os discentes e ampliar este conhecimento para as escolas em que os professores atuam.

Assim, a partir de parceria realizada entre a Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá - SEMEDI de e a Universidade Federal do Paraná - setor litoral a grade curricular do PEGPEDI permitiu multiplicar os conceitos estudados para a comunidade escolar, respectivamente, reunindo professores da educação infantil, pedagogos, profissionais da educação do A.E.E, EJA, Educação do Campo e Educação Física, alunos do magistério e integrantes de demais municípios das escolas municipais e estaduais do Paraná. Destarte, ao multiplicar a grade curricular da Especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão foi possível realizar um ensaio inicial que corrobora para a valia na aplicação das práticas pedagógicas lúdicas no contexto escolar infantil.

O lúdico pode ser considerado uma ferramenta educacional capaz de mediar a aprendizagem estimulando a reflexão cognitiva, o desenvolvimento físico, sensorial e motor, as capacidades emocionais, matemáticas, de alfabetização e letramento, do cumprimento das regras estabelecidas nas brincadeiras e nos jogos. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico (Kishimoto, 2014, p. 110) que refina a maturação cognitiva, física e social.

Com objetivo de demonstrar que o uso dos jogos educativos, do brinquedo e da ludicidade na sala de aula se apresentam como instrumentos pedagógicos de grandeza para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, neste trabalho, há de se discutir, por meio das teorias pesquisadas e aplicadas, que a aprendizagem, assim como o brincar devem ser momentos prazerosos de descobertas e trocas de conhecimentos.

Para tanto, o substrato teórico metodológico aplicado na pesquisa de campo na Escola Municipal em Tempo Integral em Paranaguá, se deu com a multiplicação dos módulos de Gestão Democrática e Educação Popular, Gestão da Educação Inclusiva, Gestão da Educação do Campo e Gestão da Educação da Infância, ambos integrantes da grade curricular do PEGPEDI. Ao mesmo tempo, foram abordados os trabalhos de Röhrs e Montessori, os estudos de Vygotsky, de Kishimoto, Kramer et al., Noss, entre outros, atentos na perspectiva educacional da escola de Paulo Freire.

O artigo está estruturado em três seções. A saber: a primeira traz a luz da discussão o referencial teórico a despeito do uso da prática lúdico pedagógica como ferramenta de aprendizagem, incluindo estudos com principais conceitos que a orientam. Em seguida,

discute-se a pesquisa de campo com os encaminhamentos dados aos professores integrantes com sugestão de cronograma de atividades lúdicas para execução. Na continuidade, A partir de avaliação dialógica inicial do alunado gráficos evidenciam os níveis de aprendizagem registrados pelo professor regente durante o estudo. Na terceira parte, as considerações conjecturam os caminhos para a educação de crianças no ensino infantil.

Os resultados confirmam que para a criança em fase escolar no ensino infantil, o emprego de brincadeiras e atividades lúdico educacionais intercedem a maturação cognitiva e a aprendizagem 'por meio da atratividade.

Análise relacional de conteúdo: A aprendizagem, os jogos lúdicos e a pedagogia

Mesmo através da simples observação a experimentação do mundo provoca refinamentos na aprendizagem do ser humano. O simples fato da observação implica em uma abstração cognitiva que medeia o mundo e o ser humano em uma relação dialético sócio interacionista. O refinamento da informação associativa implica e reconstrução do signo, seu significado e de seu significante (SAUSSURE, 2012). Assim, uma criança pode dizer antes, quer para antes e depois, ou amanhã para amanhã e ontem (Vygotsky, 1991, p. 103). A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio, etc. (RCNEI, 1998, p. 126).

Vygotsky (1991, p. 20), afirma que Antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Produz novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento, consecutivamente, O construto do intelecto. Este último, o responsável pela base do trabalho produtivo. Ou seja, a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Moss (2011, p. 226 APUD OECD, 2001, p. 144), afirma que a primeira infância é 'uma fase primordial para o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem'.

Quando se trata das brincadeiras em grupo, estas se transformam em uma forma de inserção social mediada por regras. As regras são interpretadas, inicialmente, como um meio de subordinação para participação no grupo, somente mais tarde surge a auto-regulação voluntária do comportamento como uma função interna (VYGOTSKY, 1991, p. 60).

Mas o que seria a brincadeira? Conforme Kishimoto (1994, p. 110), a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Nas palavras da autora, trata-se do lúdico em ação. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado (KISHIMOTO, 1994, p. 112).

Durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos (VYGOTSKY, p. 86). Conforme o autor, no início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Esse mundo é o que o autor chama de brinquedo. No brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Logo, um dado objeto tem um significado no brinquedo e outro significado fora dele (VYGOTSKY, 1991, p. 68). Freire (1996, p. 44) afirma que O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente "perseguidora" do seu objeto.

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 1994, p. 109).

Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova (VIGOTSKY, 1991, p. 69).

Oliveira (2016, p. 19), afirma que o brinquedo ajuda a criança a libertar o seu pensamento durante o crescimento, com ele a criança consegue imaginar uma situação, desligando-se do mundo material e concreto, "[...] um pedaço de madeira, por exemplo, passa a ter outro sentido, indo além do seu aspecto e significado concreto (OLIVEIRA, 2016, p. 19)". Outro sim, no brinquedo a criança supera os limites da manipulação dos objetos que a cercam e se insere num mundo mais amplo; o mundo das múltiplas possibilidades; da aprendizagem cognitiva.

Mas qual é a diferença entre jogo e brinquedo? A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo (KISHIMOTO, 1994, p. 106). Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam, até mesmo entre os

materiais lúdicos, alguns acabam sendo chamados de jogo, outros, brinquedos. Autora traz as seguintes definições:

- 1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, a fala, por exemplo;
- 2 um sistema de regras internalizadas, como do xadrez, dama ou ludo;
- 3 um objeto, ou seja, a materialização física do jogo, por exemplo, os tabuleiros, cujos aspectos permitem uma primeira exploração do jogo, diferenciando os significados atribuídos as formas e características.

Para Groos, o jogo é uma necessidade biológica, um instinto, e, psicologicamente, um ato voluntário (KISHIMOTO, 1994, P. 119, APUD BROUGERE, 1993, P. 182).

Além de contribuir no desenvolvimento físico e motor, social, interacional e cognitivo, os estímulos emocionais ocupam o primeiro lugar no comportamento da criança que é movido pela ação do brincar (COSTA; FERRONANTO, 2017).

Costa e Ferronanto (2017) lembram que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, por exemplo, são atividades que auxiliam na maturação cognitiva, física e social da criança. Nada obstante, Freire lembra que ao trabalhar com crianças, “[...] devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 1996, P. 33)”.

Na relação entre educando/ educador e observando/observado, Röhrs e Montessori (2010, p. 84), advertem que o interesse em educar a humanidade deve estabelecer, entre o observador e o observado, laços mais íntimos que os existentes entre o zoologista, ou o botânico, e a natureza.

Kramer et al. (2015) afirma que para obter resultados, o encontro pedagógico se refere a uma postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a posicionar-se perante o mundo.

Vygotsky (1991, p. 70), Sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, acredita que a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente as regras conduz a determinadas ações, com base nas quais se torna possível identificar onde está a divisão entre o trabalho cognitivo e o brinquedo.

Para o autor, é no processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo. O brinquedo denominado quebra-cabeça, por exemplo, torna-se um jogo educativo quando associado ao ensino, quando se pretende ensinar formas geométricas de modo lúdico.

Note que as relações estabelecidas no momento do jogo lúdico não se limitam a forma ou a expressão existencial do brinquedo (Vygotsky, 1991, p. 72).

Um graveto num jogo metafórico torna-se uma espada porque os mesmos gestos que representam empunhar uma espada podem ser aplicados a ele.

Por conseguinte, nas brincadeiras lúdicas os objetos cumprem uma função de substituição que os liberta de seu signo e significado “[...] o lápis substitui a governanta ou o relógio, a farmácia; no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados (VYGOTSKY, 1991, p. 73)”. Nesta simbiose entre a materialidade do objeto e o seu significante, estabelecida entre o signo e seu novo significado, a partir da imaginação e criatividade do ser humano a aprendizagem ocorre.

Moss (2011, p. 142), destaca que a brincadeira livre é central à prática da pré-escola: “as crianças devem expressar livremente suas ideias e seus sentimentos”.

Com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar (Moss, p. 142), a despeito da relação entre educação infantil e escola O autor menciona o objetivo de levar a pedagogia do jardim da infância para a escola sem que uma domine outra; em uma relação mútua entre educação e aprendizagem.

Para Vygotsky (1991, p. 74), a relação proposta na interpretação dos objetos como outros objetos que não estão diretamente vinculados ao seu significante é a mesma relação cognitiva de associação dada nos conjuntos gráficos da alfabetização escrita e sua função cognitiva simbólica.

O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal (VYGOTSKY, 1991, p. 75). Conforme o autor, a representação simbólica mediada no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita. Note que a relação estabelecida entre o desenho e seu significante é mediada por um signo conceitual, logo, a conceptualização da imagem escrita é determinada na interpretação do significante cognitivo em que está associado.

Quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto. Mesmo entre crianças de cinco anos de idade, quase sempre se observa que, em resposta à pergunta: ‘Onde está o rosto, o nariz?’ elas viram o papel e só então respondem: ‘Não, não está aqui’ (VYGOTSKY, 1991, p. 76).

Vygotsky observou que há uma tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as

relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos (VYGOTSKY, 1991, p. 76). Para tanto, para que ocorra esta mudança, a criança precisa descobrir que se pode desenhar, além de coisas, também o som das palavras que se fala. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo educador no deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (VYGOTSKY, 1991, p. 77). Eis que, O desenho da fala, a capacidade de representar e interpretar signos por meio da escrita etnográfica amplia os mecanismos cognitivos de aprendizagem.

Girão e Brandão (2005, p. 16), destaca na educação popular a possibilidade histórica de sua transformação, “[...] entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais (IBID. IBIDEM). Para o autor, as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular.

Note, que os princípios fundamentais do programa de formação de educadores da gestão Paulo Freire, mencionados logo acima por Brandão, observados no livro “A educação na cidade” confiam ao educador a responsabilidade de criar e recriar esta realidade do educando, refletindo sobre o cotidiano e as ferramentas pedagógicas empregadas.

Neste aspecto, para Brandão (2005, p. 34), cabe a educação cumprir etapas sucessivas na educação permanente:

- 1 como processo contínuo de desenvolvimento individual;
- 2 como princípio gerador de um sistema global de educação;
- 3 como ampla e duradoura estratégia cultural em um processo de desenvolvimento integral.

Nas palavras de Röhrs e Montessori (2010, p. 23), A arte fundamental da observação precisa, que Rousseau já considerava como a competência mais importante requerida para ensinar, recorre à precisão da percepção e da observação.

No campo da percepção e da observação Kishimoto (1994, p. 120), reforça que na teoria piagetiana a brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É uma forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo e prazeroso.

Enquanto ensino continua buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

É com esta base teórico-conceitual que realizamos nosso trabalho de pesquisa. Na metodologia abaixo apresentamos os materiais e métodos utilizados na pesquisa.

Materiais e métodos

Na escola, a pesquisa foi realizada em quatro fases, a saber: a multiplicação da grade curricular do PEGPEDI pelo GT com os professores regentes na escola predeterminada; Seleção das classes de crianças participantes pelos professores regentes e integrantes do GT; preparação e aplicação da teoria (Kishimoto 1994; Röhrs, Montessori 2010; Paulo Freire 1996; Vygotsky 1991), a coleta de dados e a análise dos resultados propriamente dita.

A metodologia utilizada pelos professores regentes no ensino infantil foi a aplicação dos jogos de ludicidade, incluindo a observação e a coleta de dados. A análise mediana e interpretação dos dados foi feita pelos discentes do GT. O estudo foi feito em 90 dias. Destes, 30 dias foram dedicados as práticas lúdicas em sala da capacitação para uso dos jogos lúdicos com dois professores regentes que aplicaram as teorias em seu alunado.

Alusivo ao corpus teórico metodológico empregado optou-se pelo referencial analítico descritivo. Para tanto, na revisão de literatura procurou-se abordar autores que dedicam seus estudos com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo priorizando os estudos de Lev Vygotsky, outros que relacionam a aprendizagem voluntária por meio de jogos e brincadeiras lúdicas, como os de Tizuko Kishimoto, os relativos as práticas e interações em creches e pré-escolas de Sônia Kramer, também trabalhos que destacam a concepção pedagógica como os de Röhrs Herman e de Maria Montessori, outros que buscam entender a relação entre educação infantil e ensino obrigatório como os de Peter Moss, continuamente enfatizando a perspectiva do educador Paulo Freire.

O projeto multiplicação curricular do PEGPEDI ocorreu nas Escolas Municipais em Paranaguá. Neste estudo, a escola atua no ensino infantil atendendo alunos da comunidade local em período integral.

Em relação aos conteúdos disponibilizados pelos professores do GT/ PEGPEDI aos professores regentes, ocorreram no período noturno em 2 dias da semana e em 4 sábados mensais, com duração de oito horas entre maio a julho de 2018 totalizando 160 horas de estágio. Os métodos de aprendizagem a partir das brincadeiras e os jogos lúdicos, bem como, os resultados observados nas 2 classes foram aplicados e registrados pelos professores regentes com seu alunado da escola em período matutino em duas turmas do

ensino infantil, cada uma com 19 alunos, totalizando 38 crianças, todos com idade entre 5 e 7 anos.

Os conteúdos programáticos da grade curricular do PEGPEDI; Gestão Democrática e Educação Popular, Gestão da Educação Inclusiva, Gestão da Educação do Campo e Gestão da Educação da Infância - foram multiplicados com aproximadamente 75 participantes incluindo alunos do magistério, professores e diretores e representantes dos municípios de Cerro Azul e Araucária. Destes, foram selecionados 2 professores para a experimentação das teorias e metodologias para a aprendizagem lúdico proposta.

Para as atividades que necessitavam de um espaço amplo foi utilizado o pátio. Quando requeriam materiais lúdicos foi utilizada a “brinquedoteca” da escola. Dentre outros, peças para montar, palitos para registro matemático e alfabetização, prática da escrita simbólica e registro de informações grafadas “com a escrita pictográfica característica de crianças na fase da pré-alfabetização”, jogos de ciranda e de disputa, jogos de faz-de-conta, amarelinha, adivinhas e charadas, feitiço de aviões, barcos, chapéus de papel entre outros.

Optou-se pela confecção dos quebra-cabeças, aviões, chapéus, barcos e demais pelas próprias crianças. Cada material serviu como substrato reflexivo para a narrativa individual em inúmeras contagens de histórias para o grupo, com cada criança, pictografando-as em papel.

ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, é necessário destacar que nos 2 meses que precederam a execução das atividades em sala de aula o GT disponibilizou aos professores regentes instrumentos pedagógicos para a aplicação do projeto da ludicidade e jogos educativos no ensino infantil. As observações necessárias feitas pelos professores regentes, as anotações diárias, o preenchimento das escalas de aprendizagem e outros apenas se deu pela cooperação mútua entre os orientadores do PEGPEDI, os discentes do curso da PEGPEDI e os professores regentes nas escolas.

Os conteúdos do GT da PEGPEDI e as teorias de Paulo Freire, Kishimoto, Vygotsky, Röhrs e Montessori foram multiplicados com os professores regentes nos encontros prévios. A pesquisa com as observações e registros das atividades com o alunado ocorreram durante o período de 4 semanas culminando nos últimos 30 dias finais do projeto conforme cronograma de atividades sugerido aos dois professores regentes. O cronograma de atividades buscou orientar os professores com uma abordagem

metodológica baseada em teores voltados aos jogos lúdicos percorridos nos meses precedentes e indicados nas bibliografias consultadas e referenciadas no arcabouço reflexivo já percorrido neste trabalho.

Importante destacar que o cronograma sugerido pelo GT não se trata de uma via de regra. Embora não haja uma consignação cronológica a ser seguida, o registro das observações pelos professores foi necessário para mensurar a valia dos métodos empregados para a maturação cognitiva, do raciocínio lógico, da criatividade, da memória, da habilidade física e motora, dos movimentos finos, da maturação em relação a localização espacial, da interação social, da habilidade em cálculos matemáticos, da aprendizagem respectiva a alfabetização e ao letramento, noção a geometria, entre outros.

Para minutar a escala de aprendizagem com o uso dos jogos lúdico educativos as professoras regentes receberam adjunto ao cronograma uma ficha para mensurar o rendimento de cada aluno assinalando de 0 a 10. Estes relatórios deviam ser preenchidos ao fim de cada aula, tendo por base máxima o aluno com maior desenvoltura e mínima o com menor desenvoltura de acordo com as atividades propostas. Os resultados posteriormente deram origem aos 2 gráficos dos 38 alunos das duas classes, respectivamente, as 4 semanas de estudo.

Na tabela abaixo é possível observar o cronograma de atividades sugerido e as observações necessárias para o preenchimento da escala de aprendizagem:

TABELA 01: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DIA	ATIVIDADE	REGISTRO
SEGUNDA	DOBRADURAS E ATIVIDADES DIVERSAS COM PAPEL: O FEITIO DE BARCOS, AVIÕES, CHAPÉUS, CONES, BOLAS, FORMAS GEOMÉTRICAS DIVERSAS, APRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS FORMAS.	OBSERVAR A HABILIDADE MANUAL, REFLEXIVA, MOTORA FINA, ATENÇÃO, MEMÓRIA E RELATAR AS DIFICULDADES OBSERVADAS EM CADA ALUNO.
TERÇA	REGISTRO PICTOGRÁFICO DA NARRATIVA EM PAPEL E CONTAGEM DE HISTÓRIAS UTILIZANDO O MATERIAL CONFECCIONADO EM PAPEL: CONTAGEM DE HISTÓRIAS, ENCENAÇÃO DAS PERSONAGENS, DESENHO DE FORMAS GEOMÉTRICAS E PICTOGRAMAS SIMPLES PARA A MEMÓRIA E REGISTRO PELO ALUNADO.	OBSERVAR A CAPACIDADE CRIATIVA E REFLEXIVA, A CAPACIDADE DE MEMÓRIA E A RELAÇÃO DO NARRADO COM O PICTOGRÁFICO, HABILIDADE NA ORATÓRIA, HABILIDADE FINA NO MANUSEIO DO LÁPIS, AS DIFICULDADES APRESENTADAS.
QUARTA	CONSTRUÇÃO E NOÇÃO DE REGRAS EM JOGOS DE TABULEIRO COMO TRILHA, LABIRINTO, QUEBRACABEÇA, JOGO DA VELHA, PINTURA DE FIGURAS CIRCUNSCRITAS, PREENCHIMENTO DE PONTILHADOS, CHARADAS E ENIGMAS	OBSERVAR A HABILIDADE FINA NO MANUSEIO DO LÁPIS, A HABILIDADE MOTORA, LÓGICA E DA MEMÓRIA, OS LIMITES ESTABELECIDOS PELOS CONTORNOS das PINTURAS, O RESPEITO DAS REGRAS DOS JOGOS PROPOSTOS, AS DIFICULDADES APRESENTADAS.
QUINTA	ATIVIDADES NO PÁTIO COMO CORRIDA, CIRANDAS, SALTO EM DISTÂNCIA/ALTURA, JOGOS DE PIQUE, FUTEBOL, ARREMESSOS COM BOLA, PIQUE ESCONDE, ESTÁTUA.	OBSERVAR CAPACIDADE ESPACIAL, SENSORIAL, FÍSICA MOTORA, CAPACIDADES DE CUMPRIMENTO DE REGRAS, DE LIDERANÇA, ANOTAR AS DIFICULDADES APRESENTADAS.
SEXTA	ATIVIDADES MATEMÁTICAS E DE ARTESANATO MEDIANDO REFINAMENTO MOTOR UTILIZANDO PALITOS, MONTAGEM DE CASAS E CONSTRUÇÕES COM PALITO, PAPEL E COLA, DE FIGURAS GEOMÉTRICAS E OBJETOS DIVERSOS UTILIZANDO BARBANTE, GUACHE, PURPURINA, GLITER, CONFECÇÃO E APRESENTAÇÃO FONOLÓGICA DO ALFABETO CONFECCIONADO COM	OBSERVAR A CRIATIVIDADE, A MEMÓRIA FONÉTICA DO ALFABETO E A JUNÇÃO DE SÍLABAS, O RECONHECIMENTO IDEOGRÁFICO DA LETRA, A CAPACIDADE DA COMPREENSÃO MATEMÁTICA POR MEIO DOS PALITOS, SOMA, SUBTRAÇÃO, DIVISÃO, MULTIPLICAÇÃO, O INTERESSE PELA ATIVIDADE, AS DIFICULDADES APRESENTADAS.

Importante destacar que os professores acompanham seu alunado e já desenvolvem atividades como as indicadas. O diferencial está em assinalar dialogicamente os registros e fazer da atividade lúdica um pretexto educacional.

Das dificuldades apresentadas pelas crianças em relação a aprendizagem relacional ao método e cronograma sugerido, diálogos entre os professores regentes e os discentes do PEGPEDI propiciava alternativas para tanto.

Nos gráficos a seguir são apresentados os rendimentos do alunado em relação ao observado. Os resultados demonstram semanalmente a evolução nos movimentos finos, na atenção, na cognição, nas capacidades de interação, capacidades lógicas matemáticas, de alfabetização, físico motor, etc. O rendimento foi mensurado pelos professores regentes através de escala em 4 semanas de trabalho pedagógico.

Recapitulando, em uma escala de 0 a 10, tomando por base o aluno com maior desenvoltura e menor desenvoltura nas atividades propostas, inicialmente, o professor regente apostilou uma nota para cada aluno. Na continuidade, as demais notas são atribuídas segundo a nota inscrita na semana inicial, assim consecutivamente, até o fim da quarta semana. Posteriormente, a média mensal foi extraída pelos discentes do PEGPEDI convertida em gráficos e apresentada em barras. Os 19 alunos de cada gráfico estão em cores distintas que relacionam-se com as 4 semanas e apresentam o rendimento na aprendizagem em relação a avaliação feita no início da pesquisa.

Importante destacar que nota-se uma circunstancial desenvoltura no alunado em ambos gráficos. Embora as barras discordem em grandeza relativa à desenvoltura de cada criança, o rendimento é contínuo e se apresenta absoluto. De outro modo, apesar de inicialmente alguns alunos demonstrarem certa dificuldade com determinadas atividades, outro sim, há uma substancial superação integral das dificuldades iniciais pela totalidade das classes, como indicam as barras respectivas a quarta semana.

Considerações

O conjunto de procedimentos utilizados para responder ao questionamento inicial a despeito da valia das brincadeiras e jogos lúdicos no ensino infantil, gerou uma ferramenta generalizável na aplicação dos conteúdos para os integrantes do GT. Ante o caráter

inovador e o potencial de generalização do trabalho realizado, buscamos trazer a baila ferramentas teórico científico metodológicas para apresentar um quadro das melhoras na capacidade de aprendizagem pelo alunado entre 5 e 7 anos em fase de alfabetização. Entendemos que muito foi feito e há muito a se fazer quanto ao aprofundar em cada recuso pedagógico e específico para as dificuldades apresentadas por cada aluno.

Os resultados generalizadamente puderam comprovar a valia dos métodos empregados em sala de aula pelos professores regentes, bem como, o diferencial em multiplicar conteúdos (PEGPEDI) e construir conhecimentos mútuos do campo acadêmico e no meio escolar.

Finalmente, a partir do refinamento das metodologias de análise acreditamos ter alcançado os objetivos iniciais fazendo uso da grade curricular do PEGPEDI nas escolas municipais por meio da análise, observação e identificação de ferramentas lúdicas que estimulam a aprendizagem.

Como demonstrado nos gráficos, poder-se-ia afirmar que houve consideravelmente uma evolução no quadro geral de aprendizagem e dedicar esta melhora à metodologia proposta, tendo em vista que na quarta semana todas crianças obtiveram melhoras em sua pontuação. Entretanto, este reducionismo pode não ser verdadeiro. Nestes termos, a prática pedagógica por meio dos jogos com uso de brinquedos contribui para a aprendizagem no sentido íntegro, dialético e holístico de seu valor semântico, tendo em vista que os métodos e metodologias lúdicas, quando utilizados intencionalmente, aprimora os mecanismos de aprendizagem e interação social como observado.

Ao fim, retomando o título deste artigo, “A Criança e o Brincar: Brincadeiras como Fonte de Aprendizagem”, no ensino infantil se apresentaram como metodologias pedagógicas que estimulam os mecanismos de aprendizagem. Outro sim, fica evidente sua inserção como prática pedagógica recorrente na educação infantil pública do Brasil.

5 Referências

_____. BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível (http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm). Acesso Març 2019.

_____. 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 a .Volume 1: Introdução
Disponível(http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso Março 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. Primeiros Passos. 2015. Disponível (<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/4211>). Acesso março 2019.

COSTA, Correa Lopes, Ana Valeria. **FERRONANTO**, Cristiano de Jesus. Práticas pedagógicas da educação no Brasil e o brincar a serviço da aprendizagem na atualidade. Gt 1 – educação de crianças, jovens e adultos, 2017. Disponível (<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewfile/5037/1506>). Acesso março 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura). Disponível ([http://ler-agora.jegueajato.com/paulo%20freire/pedagogia%20da%20autonomia%20\(896\)/pedagogia%20da%20autonomia%20-%20paulo%20freire?chave=1677cfea7cb1b4e721f78316a481fd9c&dsl=1&ext=.pdf](http://ler-agora.jegueajato.com/paulo%20freire/pedagogia%20da%20autonomia%20(896)/pedagogia%20da%20autonomia%20-%20paulo%20freire?chave=1677cfea7cb1b4e721f78316a481fd9c&dsl=1&ext=.pdf)). Acesso março 2019.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; **Brandão**, Ana Carolina Perrusi. Produção Coletiva de Textos na Educação Infantil: Uma Leitura dos Saberes Docentes (2014). Disponível (<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a06.pdf>). Acesso março 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Perspectiva, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. Issn 2175-795x. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 28 mar. 2019. Doi:<https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível ([http://ler-agora.jegueajato.com/maria%20montessori/pedagogia%20cientifica%20\(1807\)/pedagogia%20cientifica%20-%20maria%20montessori?chave=1677cfea7cb1b4e721f78316a481fd9c&dsl=1&ext=.pdf](http://ler-agora.jegueajato.com/maria%20montessori/pedagogia%20cientifica%20(1807)/pedagogia%20cientifica%20-%20maria%20montessori?chave=1677cfea7cb1b4e721f78316a481fd9c&dsl=1&ext=.pdf)). Acesso março 2019.

KRAMER, Sonia; **Nunes**, Rezende Maria Fernanda; **Pacheco**, Brandolim Alessandra Evelin; **CAMPOS**, Andrea Ferreira; **MARTINS**, Aline Lopes. Encontros e Desencontros de Crianças e Adultos na Educação Infantil: Uma Análise a partir de Martin Buber. 2015. Disponível (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-73072016000200135). Acesso março 2019.

MOSS, Peter. Qual o Futuro da Relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório? Tradução Tina Amado. Cadernos de Pesquisa v.41 n.142 jan./abr. 2011. Disponível (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0100-15742011000100008). Acesso março 2019.

OLIVEIRA, Solange Martins de. A Abordagem Histórico-crítica na (re)construção e (re)significação Conceitual do Lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo e o jogo. Revista Internacional de Formação de Professores. 2016. Disponível (<https://www.doccity.com/pt/a-abordagem-historico-critica-na-re-construcao-e-re-significacao-conceitual-do-ludico-brincar-brincadeira-brinquedo-e-o-jogo/2276892/>). Acesso março 2019.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. (Coleção Educadores)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora

Massangana, 2010. 142 p. Disponível (<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4679.pdf>). Acesso março 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. De. Curso de Linguística Geral. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28^a ed. São Paulo: Cultrix, 2012. Disponível (<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/saussurre-curso-de-linguistica-geral.pdf>). Acesso mar 2019.