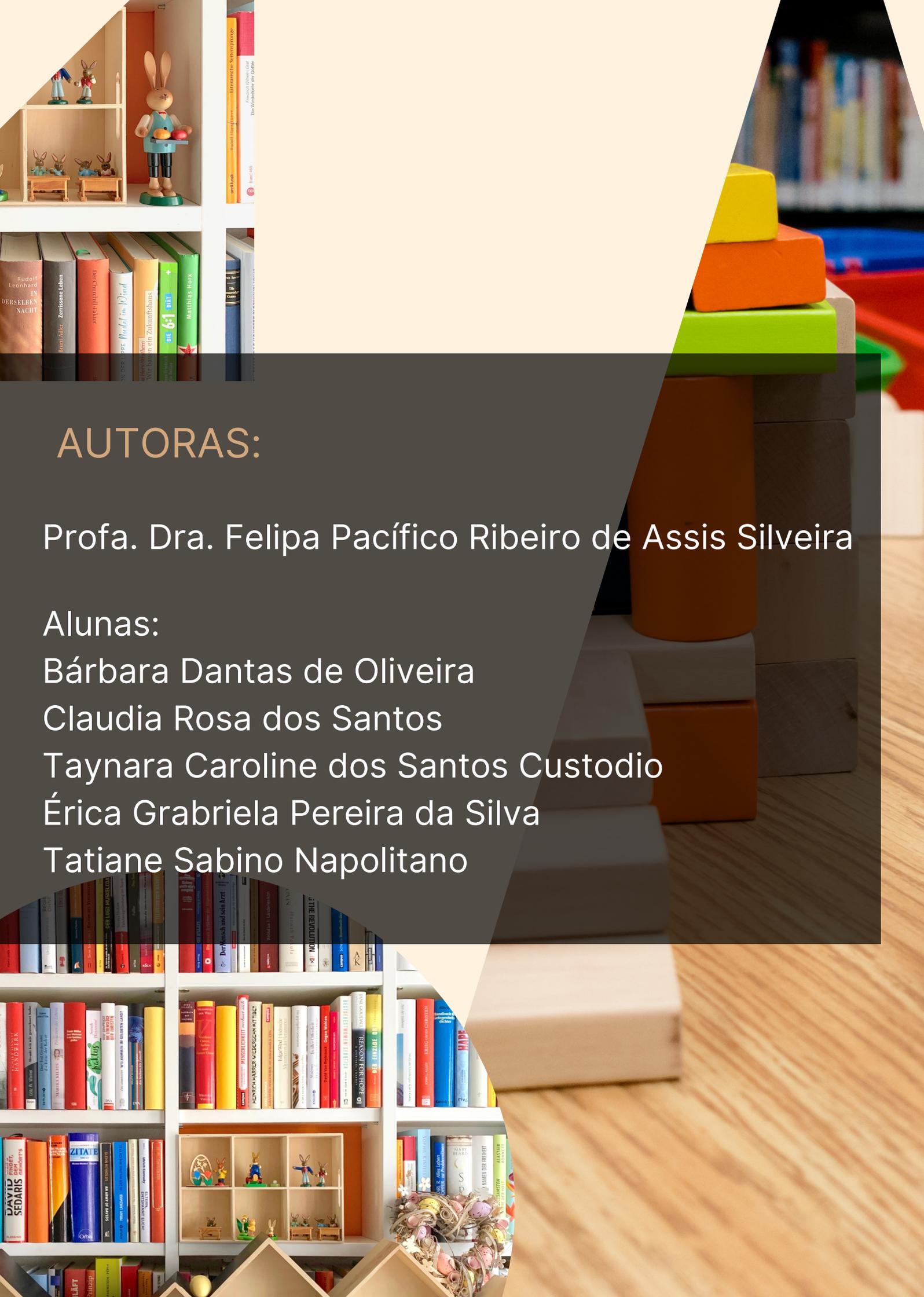


E-book Pedagogia em Destaque



A utilização da
brinquedoteca no
processo
educacional



AUTORAS:

Profa. Dra. Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira

Alunas:

Bárbara Dantas de Oliveira

Claudia Rosa dos Santos

Taynara Caroline dos Santos Custodio

Érica Gabriela Pereira da Silva

Tatiane Sabino Napolitano

Sumário

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I	4
1 INTRODUÇÃO	4
2 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA	6
2.1 Atendimento a comunidade e atividades de extensão	7
2.2 Outras atividades educacionais desenvolvidas	8
2.3 Atividades de pesquisa, avaliação e representatividade	10
3 A BRINQUEDOTECA MODELO FIG-UNIMESP NA FORMAÇÃO DOCENTE	12
3.1 Articulação teoria e prática	12
3.2 Os diferentes espaços da brinquedoteca	14
4 CONSIDERAÇÕES	19
REFERÊNCIAS	20
CAPÍTULO II	21
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Ser criança	23
1.2 O brincar para a criança	24
1.3 Situando a Brinquedoteca	26
1.3.1 Brinquedoteca Escolar	27
1.3.2 O uso da brinquedoteca na escola	27
2 MÉTODO	30
3 REFERENCIAL TEÓRICO	31
4 RESULTADO E DISCUSSÃO	33
4.1 O perfil profissional dos investigados	33
4.2 Análise e discussão quanto ao tema investigado	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICE - Instrumento de Coleta de Dados (Questionário)	48
CAPÍTULO III	50
1 INTRODUÇÃO	50
2 FUNDAMENTO TEÓRICO	51
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	53
4 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICE - Especificação dos Jogos	62

APRESENTAÇÃO

O ***E-BOOK - Pedagogia em Destaque*** emergiu dos trabalhos desenvolvidos pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da FIG-UNIMESP, envolvendo alunos e professores, apresentados em forma de artigos e relatos de experiências. Seu objetivo é ampliar as discussões sobre diferentes temáticas do currículo do curso e pesquisas relacionadas a elas. A primeira edição ocorreu em 2021, com destaque à temática do uso da tecnologia no atual contexto educacional, presentes nos trabalhos de conclusão de curso de dois grupos de alunos(as). A segunda edição coloca em discussão a utilização da brinquedoteca no processo educacional, trazendo como temática norteadora do processo a brinquedoteca da FIG-UNIMESP.

A FIG-UNIMESP, Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, prioriza o desenvolvimento e a manutenção da qualidade dos processos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de forma a utilizar os recursos de seus espaços pedagógicos efetivamente, conforme uma visão estratégica diretiva para o curso e suas finalidades educativas. Assim, almeja auxiliar a gestão e os docentes a melhorarem as suas ações pedagógicas, encorajando-os a uma reflexão crítica sobre os processos educacionais, de maneira a compreender como as teorias e as evidências reveladas pelas pesquisas podem contribuir para o desempenho profissional eficiente de seus alunos em escolas de Educação Básica e nos demais espaços de trabalho educacional.

Os esforços da FIG-UNIMESP direcionados à melhoria da qualidade educacional não são novidades, mas têm sido ampliados nos últimos anos, principalmente quando se trata dos processos de ensino e aprendizagem oferecidos nos espaços pedagógicos de seu *campus*. Esses espaços contribuem efetivamente para relevância de tais processos, atribuindo amplitude aos currículos dos cursos numa perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar, contextualizada e inovadora.

A amplitude curricular, assim constituída, resulta no equilíbrio entre as ações pedagógicas das diversas formas de aprendizagem e de experiências, nas abordagens de ensino, nas formas de usar os espaços de ensino aprendizagem e nas formas de organizá-los. Ademais, o currículo do curso passa a ser relevante para o aluno como algo que satisfaz suas necessidades de conhecimento, compreensão e prospectiva. Isso implica no entendimento de que o aprendido, além de possuir fundamento teórico, deve ser também prático e, portanto, relevante na forma de desenvolver competências e habilidades capazes de permitir o uso na vida diária.

Nesse contexto, a FIG-UNIMESP, em consonância com o seu Curso de Licenciatura em Pedagogia, alinhado as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, estrutura espaços pedagógicos que dão vida aos conhecimentos teóricos constituídos pela comunidade científica, proporcionando aos seus alunos e professores a vivência prática, oportunizando as disciplinas do curso, as ações pedagógicas, a formação docente e os significados atribuídos ao que se deve ensinar e aprender. Um dos espaços pedagógicos que personaliza esses adjetivos é a Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP.

A Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP se constitui em um espaço pedagógico lúdico, a que se atribui os adjetivos citados, tem se constituído também em um espaço estimulador de pesquisas sobre a criança, o brincar e a brincadeira nas escolas de Educação Infantil e Fundamental. Logo, a escola, local de trabalho e estágios da maioria dos licenciandos, e seus professores, torna-se um ambiente adequado para a prática da pesquisa e estruturação de brinquedotecas nos termos do que foi aprendido e ensinado nos espaços acadêmicos. Analisar e discutir o potencial do brincar e da brincadeira, com ênfase no aprendizado das crianças, utilizando-se os espaços lúdicos das brinquedotecas, desenvolvem habilidades e valores compartilháveis.

Ao postular o papel da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP para a formação docente e ensino aprendizado das crianças na escola, deseja-se tornar evidente a utilização da brinquedoteca para o processo educacional. Com essa finalidade, o Curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta a segunda edição do ***E-BOOK - Pedagogia em Destaque***, que reúne três artigos, organizados em três capítulos, constituídos a partir das vivências teóricas e práticas de seus autores nos espaços da Brinquedoteca, concebido como um dos espaços pedagógicos mais propício à inclusão do brincar/da brincadeira no cotidiano escolar e na formação dos docentes, tornando-o singular ao processo de ensino aprendizado.

O **Capítulo I**, “O uso da brinquedoteca na formação docente: o caso da brinquedoteca modelo FIG-UNIMESP”, trata-se de um relato sobre a potencialidade pedagógica e de pesquisa da brinquedoteca da instituição, desde a sua criação em 2005, na perspectiva da formação docente, no atendimento a comunidade, na sua capacidade de estreitar relações entre a teoria e prática, bem como possuir representatividade como modelo de espaço lúdico para outras instituições, especialmente no contexto da Ecobrinquedoteca, oferecendo espaços de ensino e aprendizagem à diversos educadores que passaram pelo Curso de Pedagogia e cursos afins da FIG-UNIMESP.

O **Capítulo II**, “Brinquedoteca escolar: um espaço lúdico para o desenvolvimento de crianças da educação infantil,” escrito a partir do Trabalho de Conclusão de Curso por três alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia no ano 2020. O trabalho procura fundamentar um pensamento favorecedor da estruturação de uma brinquedoteca na escola, no modelo psicopedagógico do brincar e da ludicidade, analisando dados de pesquisa com professores das escolas subsidiados pelas ideias centrais de Vygotsky quando, em seus estudos, discute a importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento da criança. A escolha do tema e o desenvolvimento da pesquisa, revela o aprendizado das alunas, a partir do ensinado, discutido e refletido na disciplina “Brinquedo e Brinquedoteca Educacional” levando-as a levantar questões sobre a importância da brinquedoteca na escola.

O **Capítulo III**, “O uso de jogos como recurso pedagógico para o ensino da matemática na Educação Infantil a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa”, também escrito a partir do Trabalho de Conclusão de Curso por duas alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2019. Demonstra na prática a potencialidade do brincar e da brincadeira para a aprendizagem das crianças de conteúdos curriculares, especificamente a matemática. Relata a intervenção praticada, nos moldes de uma oficina, utilizando de jogos confeccionados por elas com diversos materiais. A oficina foi desenvolvida nos espaços extensivos à brinquedoteca devido a amplitude da sua ludicidade, que exigia espaços mais amplos para a sua execução. O artigo enfoca a importância do ensinar o conteúdo curricular no contexto do brincar e da brincadeira e o quanto os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa são capazes de sustentar a prática docente.

Por fim, a coletânea de artigos apresentada no ***E-BOOK Pedagogia em Destaque***, demonstra a inegável contribuição da brinquedoteca ao processo educacional, visto a sua capacidade de resgatar o lúdico, conectando elementos revelados nas relações pessoais, no respeito mútuo e no compartilhamento de vivências reveladas por conhecimentos que fortalecem a liberdade para criar, imaginar e pesquisar. Em função disso, a brinquedoteca vai além do se pode esperar, constituindo de fato em um espaço para o desenvolvimento integral dos estudantes e docentes.

Meus mais sinceros votos, para uma proveitosa leitura!

Daniella Pannocchia

Vice-Reitora Acadêmica

CAPÍTULO I

O USO DA BRINQUEDOTECA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DA BRINQUEDOTECA MODELO FIG-UNIMESP

Felipa Pacífico R. de A. Silveira
felipa.silveira@gmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar e discutir a importância da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP como espaço lúdico para o desenvolvimento de ações pedagógicas favorecedoras do processo de ensino-aprendizado das crianças e dos docentes em formação. As informações sobre a brinquedoteca, contidas neste artigo, são provenientes do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que expõe o contexto de sua implantação e uso, registrando as finalidades e possibilidades educativas quanto espaço lúdico reconhecido pelos documentos oficiais educacionais e apropriados pela Instituição. A essas informações foram acrescentadas outras obtidas a partir do depoimento da professora idealizadora do Projeto da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP. Esse espaço tornou-se um diferencial para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição e deve ser divulgado e preservado, em prol do que pode oferecer ao processo educativo e a comunidade.

Palavras-chave: Ações pedagógicas; Formação docente; Espaço lúdico; Brincadeira

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FIG- UNIMESP, na sua dimensão prática, busca realizar um trabalho pedagógico centrado no processo de formação docente alinhado as diretrizes curriculares, que aponta essa formação como o componente central e problematizador da relação entre a teoria e prática (BRASIL, 2019). Ao cumprir o seu papel, o curso contribui para a formação de docentes reflexivos e capazes de compreender a relação teoria e prática nas ações educativa que irão desenvolver nas escolas.

Ao tornar efetivo o processo educativo dos docentes a FIG-UNIMESP se pauta nas orientações sobre as finalidades e meios da sua realização, segundo escolhas que se façam, bem como “o tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira”, conforme ressalta Libâneo (2013, p. 23). Nesse aspecto, entende que a Pedagogia é a área de conhecimento responsável em estudar e investigar a educação em suas finalidades, com e para à sociedade, utilizando de meios adequados para a formação integral dos indivíduos. Observa

também que é por intermédio das ações educativas, na condição de processo, os conhecimentos e experiências produzidas pela humanidade são assimilados.

Portanto, cabe a Pedagogia promover tais conhecimentos pautada em aspectos sociais e políticos, se organizando metodologicamente para garantir o seu caráter pedagógico. A propósito, Libâneo (2013, p.24) destaca:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo (LIBÂNEO, 2013, p.24).

Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da FIG-UNIMESP, em sua Proposta Pedagógica, aponta que os conhecimentos devem ser adquiridos em situações problematizadoras, reflexivas, investigativas e que favoreçam a criatividade docente. Efetivamente, estabelece como finalidade a formação de docentes capazes de transcender os espaços das salas de aula, fazendo uso de ações educativas transformadoras, que possibilitem a criança formular seus conceitos através de suas experiências. Esse modo de pensar a formação docente favoreceu a implementação de espaços pedagógicos possíveis de permitir aos docentes vivenciar e adquirir conhecimentos em diferentes situações, principalmente sobre os direitos de aprendizagem na infância, com especial destaque para o brincar.

Um brincar alinhado ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), que chama a atenção dos docentes para a importância de alguns elementos da brincadeira como, por exemplo, o faz-de-conta e os jogos, incluindo os didáticos e os corporais. Esses elementos, segundo o referencial, favorecem a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p.28).

Por outro lado, a intervenção intencional, constituidora da ação pedagógica, baseada na observação das brincadeiras realizadas pelas crianças, implica em oferta de materiais adequados e de um espaço estruturado para brincar, capaz de permitir o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Assim, cabe ao docente organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, permitindo as crianças escolherem temas, papéis, objetos, parceiros, jogos, ou seja, o que, de que, e com quem brincar. Dessa

maneira, conforme o referencial, a criança desenvolve de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998).

Garantir o brincar das crianças e formar docentes capazes de assegurar, em processo de mediação, um ensino lúdico condutor do brincar e aprender, levou a FIG-UNIMESP ampliar o entendimento de ambientes educacionais, buscando oferecer à comunidade acadêmica um espaço de ensino lúdico diferenciado, isto é, uma brinquedoteca, com isso ampliando o seu potencial didático-pedagógico, abraçando o seu protagonismo no conjunto da atividade educacional.

2 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA

A configuração pedagógica estabelecida na sua proposta levou o Curso de Pedagogia da FIG-UNIMESP, em maio de 2005, a criar nas dependências da instituição a sua brinquedoteca universitária, intitulada de Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP. Na época, conforme a autora do projeto¹, a ideia de brinquedoteca modelo surgiu devido o pioneirismo de tal feito no município de Guarulhos, pois a FIG-UNIMESP estava inaugurando uma brinquedoteca estruturada com base nos pressupostos da Associação Brasileira de Brinquedoteca – ABBRI e atendendo os pilares acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão.

Na sua inauguração contou com a participação da Pedagoga Nylse Helena Silva Cunha, educadora que revolucionou a história do brincar e da brincadeira ao criar, em 1981, a primeira brinquedoteca no Brasil. Além de presidir a ABBRI e publicar diversos livros sobre o assunto, tornando-se uma referência para os estudiosos na área, e a Psicóloga/Psicopedagoga Beatriz P. Gimenes, na época conselheira da ABBRI, atualmente presidente do conselho, também uma referência quando se trata de Brinquedoteca, uma das autoras do livro *Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde*, publicado pela Cortez (Fig. 1).

¹ O Projeto da Brinquedoteca da FIG-UNIMEP foi elaborado pela Prof.^a Dra. Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, Conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas e membro da International Toy Library Association (Itla). A professora pesquisadora coordena projeto em brinquedoteca universitária, desenvolve trabalho de pesquisa interventiva sobre o brincar e o desenvolvimento. Autora de diversos livros sobre o tema. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FIG-UNIMESP de 2005 a 2019.



Fig. 1- Foto da inauguração da brinquedoteca: Equipe Gestora; Nylse Helena e Beatriz P. Gimenes. **Foto** cedidas por Sirlândia R. de O. Teixeira.

A Brinquedoteca Modelo da FIG-UNIMESP estabeleceu objetivos iniciais de formar docentes que vejam no brincar a possibilidade de educar, desenvolver pesquisas que apontem a relevância dos jogos e dos brinquedos para o ensino-aprendizado. Além, de oferecer informações relevantes sobre o brincar, organizar cursos, encontros, divulgar experiências e formar pessoas especializadas no assunto. A brinquedoteca dispõe de um acervo de materiais e de jogos, criteriosamente selecionados, disponibilizados as disciplinas curriculares, com o objetivo de potencializar a formação docente, por meio de recursos didáticos adequados, oferecendo estágios e monitorias para os alunos de Pedagogia, bem como dos cursos afins. Objetivou também fazer atendimento profilático para a comunidade.

2.1 Atendimento a comunidade e atividades de extensão

O sistema de organização e de gestão da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP, favoreceu ações pedagógicas, recursos, meios e procedimentos didáticos-pedagógicos que propiciaram condições de alcançar os objetivos determinados ao seu uso com resultados expressivos. Dentre esses resultados podem-se destacar: referência de modelo quanto a sustentabilidade pelo estado de São Paulo; compartilhamento com outras universidades da região, através de visitas monitoradas para conhecer a Brinquedoteca e aprender como utilizá-la, tornando-se referência em brinquedoteca universitária; atendimento a inúmeras pessoas, inclusive crianças especiais encaminhadas pelo “Centro de Estimulação Precoce de Guarulhos” nas atividades da brinquedoteca.

Os objetivos determinados quanto a extensão, trouxeram resultados igualmente expressivos, aqui relatados: a implantação de um espaço do brincar no Hospital Casa de Saúde de Guarulhos, resultado de estágios das alunas do Curso de Pedagogia; assistência à Brinquedoteca das Casas André Luiz, dentro das atividades de estágios ou monitoria exercidas

pelos docentes em formação, assim como, a montagem da primeira versão da Brinquedoteca do Hospital Stela Maris de Guarulhos com visitas periódicas das alunas; (Fig. 2); montagem de uma brinquedoteca na comunidade próximo da Praça Marisa Marquês, em Guarulhos, como uma brinquedoteca social, sob a orientação da professora Sirlândia, docente, orientadora e pesquisadora das ações pedagógicas do brincar no Curso de Pedagogia da FIG-UNIMESP.



Fig. 2. Foto da esquerda - Turma de Pedagogia que montou o Espaço do Brincar na Casa de Saúde e professora orientadora. **Foto da direita** - Atividade com as crianças na sala de espera do atendimento pediátrico e medicação. **Foto central** – Turma que montou a 1ª versão da brinquedoteca do Hospital Stela Maris. **Fotos** cedidas por Sirlândia R. de O. Teixeira

2.2 Outras atividades educacionais desenvolvidas

Foram inúmeros os benefícios educacionais oferecidos pela Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP a formação docente e a outros espaços de atendimento a criança, como por exemplo, os hospitais e a comunidade. O Projeto Brinquedoteca para Todos, que ocorria aos sábados, envolvia crianças a partir de 6 anos, adolescentes e adultos com necessidades especiais, em que todos recebiam um atendimento personalizado e monitorado em suas visitas a brinquedoteca e as brincadeiras ali realizadas.

No Projeto Brinquedoteca para Todos, as crianças eram encaminhadas pelo Centro de Estimulação de Guarulhos e os adolescentes e adultos provenientes das Casas André Luiz e outros locais. Caracterizava-se como um projeto multidisciplinar, desenvolvido pelas disciplinas de Educação Inclusiva, Brinquedo/Brinquedoteca Educacional e Prática de Ensino, que compunham a grade curricular do Curso de Pedagogia.

O desenvolvimento do projeto contava também com ações pedagógicas, ênfase no brincar/brincadeiras, promovidas pelos alunos e professor do Curso de Educação Física. A dinâmica de atendimento caracterizava-se, primeiramente, pela discussão sobre o processo do trabalho docente, de “natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais” (LIBÂNEO, 2012, p. 435) e em segundo lugar, sobre as formas de uso dos espaços externos do *campus* universitário como uma extensão da Brinquedoteca (Fig. 3).



Fig. 3. Foto da esquerda – Atendimento durante o “Projeto Brinquedoteca para Todos” nos espaços externos do *Campus*. Foto da direita - Turma de Pedagogia com as mães das crianças de inclusão participantes do projeto. **Fotos** cedidas por Sirlândia R. de O. Teixeira.

A vivência dos docentes em formação com as crianças da Educação Infantil, ocorria nos diferentes espaços lúdicos ou cantinhos da brinquedoteca. A interação podia se realizar de duas formas: espontânea ou dirigida, conforme planejamento, sob a orientação da professora responsável pelas disciplinas Brinquedo e Brinquedoteca Educacional, bem como a Prática de Ensino que sugere os modos pedagógicos de agir com as crianças na Brinquedoteca e na escola.

Várias escolas municipais e privadas que atendiam a Educação Infantil tiveram a oportunidade de participar das ações pedagógicas desenvolvidas no seu contraturno, oferecendo aos alunos (as) de Pedagogia várias possibilidades de investigar as reações das crianças quando imersos nos espaços lúdicos da Brinquedoteca, observando as suas formas de aprender ao interagir com os brinquedos ou exercer as brincadeiras (Fig. 4).



Fig. 4. Fotos de crianças das escolas municipais visitando a brinquedoteca, participando das atividades espontâneas e dirigidas. **Fotos** cedidas por Sirlândia R. de O. Teixeira

2.3 Atividades de pesquisa, avaliação e representatividade

As observações realizadas com o brincar das crianças, durante o desenvolvimento dos projetos nos espaços da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP, pelos alunos, equipe gestora e em diferentes contextos sociais, geraram três publicações científicas² que foram submetidas ao *11th International Toy Library Conference*, ocorrido do dia 13 a 17 de outubro de 2008, em Paris, França. Os trabalhos compartilhados e debatidos com a comunidade científica mundial versavam sobre: (1) a brinquedoteca em um hospital pela humanização da assistência à saúde; (2) a brinquedoteca na universidade e suas implicações na comunidade; (3) as implicações das atividades lúdicas na rotina social e educacional. Esse feito implica no atendimento aos fazeres da pesquisa, um dos elementos que permeia as ações pedagógicas das instituições universitárias juntamente com o ensino e extensão.

Outra atividade relevante para a formação docente, executada pelos alunos de Pedagogia sob a orientação do professor envolvendo saberes sobre o brincar, o brinquedo e a brinquedoteca, foi a avaliação de alguns brinquedos e jogos fabricados pela indústria. A avaliação exigia observação detalhada desses brinquedos e sua correspondência com a faixa etária, eficácia, entre outros, isto é, avaliar a qualidade e a potencialidade dos brinquedos em uso pelas crianças. Avaliar, segundo Luckesi (2011, p.13), exige “investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade”. A atividade resultou em ganhos significativos na aprendizagem dos alunos e melhoria do acervo da

² **Títulos originais das publicações:** *Toy library in a hospital -For the humanization of health assistance; The toy library at the university and its implications at the Community; The implications of playful activities in the social and educational routine.*

Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP que em troca da atividade recebia brinquedos novos na forma de doação.

A representatividade da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP foi evidenciada no Manual de Orientação para a Implantação de EcoBrinquedoteca, publicado pela Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), juntamente com a Brinquedoteca da Faculdade de Educação da USP e EcoBrinquedoteca de Campinas. Alguns objetos que compõem o acervo foram fotografados, servindo de modelo ilustrativo do manual, como demonstrativo do que se deve fazer para estruturar uma brinquedoteca “Amiga do Meio Ambiente”. Dentre os objetos se destacam: a estante de brinquedos, indicando o detalhe de altura das prateleiras; livro e capa de livro manufaturado; brinquedos feitos com sucata (Fig.5). A importância da EcoBrinquedoteca na formação docente é destacada por Nunes (2014) quando afirma:

[...] o (a) educador (a) deve ter em vista a forma como a criança aprende, através do brincar, esta é a linguagem própria dela. Se desejamos construir uma relação de ensino/aprendizagem significativa, certamente, o educador pode se apropriar da ludicidade que uma EcoBrinquedoteca potencializa (NUNES, 2014, p. 19)

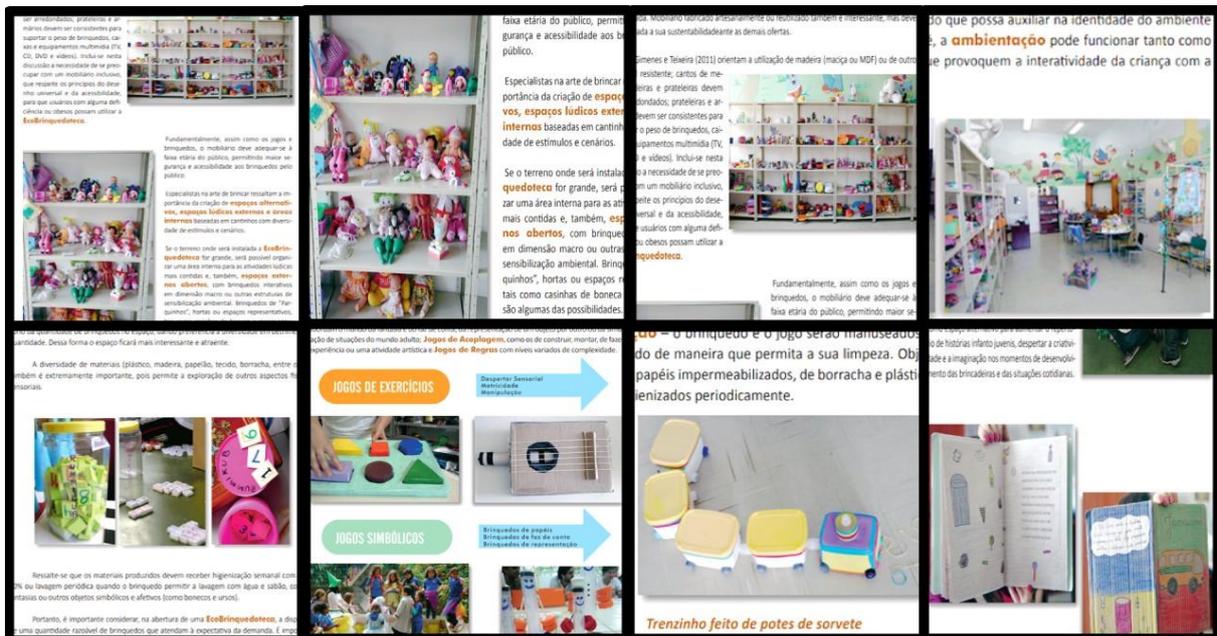


Fig. 5. Fotos da Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP e seu acervo de brinquedos e eco brinquedos que compõem o Manual de Orientação para a Implantação de EcoBrinquedoteca. **Autoria das fotos:** Carolina Tibério. **Fonte:** Manual de Implantação de EcoBrinquedoteca (SÃO PAULO, 2014, p. 27-36).

Dessa forma, desde 2005, a brinquedoteca da FIG-UNIMESP se constitui em um espaço lúdico de ensino-aprendizado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estendendo também a outros cursos de licenciatura e cursos afins oferecidos pela instituição, abrindo seu *campus* para

a comunidade local e escolas da região. Devido a sua representatividade no processo educacional passou a ser referência para capacitação profissional de outras instituições, em função dos cursos oferecidos, tornando um ambiente de discussão sobre o saber fazer, ensinar e aprender.

3 A BRINQUEDOTECA MODELO FIG-UNIMESP NA FORMAÇÃO DOCENTE

No transcorrer dos anos, os objetivos de uso da brinquedoteca foram se ampliando, no sentido de atender as demandas educacionais alinhadas as novas diretrizes curriculares de formação docente e as demandas curriculares da Educação Infantil/Ensino Fundamental- Anos Iniciais, que expandiram os olhares sobre o brincar e a brinquedoteca, tornando a ação do brincar e o espaço da brinquedoteca elementos potencialmente significativos para o processo de ensino-aprendizado. Como consequência, o Curso de Licenciatura em Pedagogia oportuniza também o envolvimento dos docentes em formação com a comunidade, a fim de orientar e atender crianças carentes, viabilizando à prática social.

A partir de 2017, a potencialidade da ação pedagógica do brincar ganha *status* na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, que o coloca como um dos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017). Para garantir o direito de brincar cabe aos docentes compreender que as brincadeiras são eficazes e devem fazer parte do cotidiano escolar das crianças, na forma de ações planejadas e diversificadas. A partir das ações planejadas, segundo a BNCC, pode-se exercer a observação, disponibilizar materiais condutores de novas experiências e estimular discussões. Promover o brincar nesse contexto, implicou em introduzir novos saberes a formação docente quanto ao uso da brinquedoteca, proporcionada por disciplina específica do curso com a finalidade de articular a teoria e prática no ato do brincar.

3.1 Articulação teoria e prática

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em disciplina específica sobre o brincar, destaca a relevância de articular a teoria e a prática docente na formação dos profissionais de educação que exercem a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, alegando que se aprende frequentemente diversas teorias sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sem, no entanto, estabelecer uma relação com práticas educacionais e crianças reais. Observa que, geralmente, as propostas transmitidas idealizam a infância criando uma ideia

junto aos educadores de que ora não há nada por fazer frente as brincadeiras, ora estas devem ser aproveitadas de maneira estritamente didática, transformando, por exemplo, o jogo livre em exercício motor puro e simples.

Contrário ao que se observa, a experiência de algumas brinquedotecas voltadas à pesquisa e investigação do brinquedo e da brincadeira infantil, como a brinquedoteca da FIG-UNIMESP, tem apresentado uma direção interessante a seguir quando se deseja promover competências e habilidades nos seus espaços lúdicos. Dentre as competências e habilidades que se podem almejar é destacado:

- ***Aprender a observar:*** o resultado das investigações e observações sistemáticas de crianças brincando, seja em grupos ou sozinhas, pode ser estudado, analisado e comparado com o trabalho que cada um desenvolve na sua instituição de origem. Pode, assim, construir uma metodologia de trabalho que estabelece um ir e vir da teoria à prática, baseado nas suas observações e nas leituras e análises feitas em grupo.
- ***Explorar para conhecer e compartilhar:*** o contato com brinquedos industrializados, artesanais e de sucata, assim como o trabalho em oficinas de expressão plástica e dramática, permite ao educador um conhecimento mais profundo dos objetos com os quais as crianças estão em contato diário. Experimentando uma vivência lúdica, os profissionais podem explicitar suas representações da infância, confrontando-as com as dos colegas e construindo novas formas de aproximar-se da atividade infantil. Dessa maneira, o educador poderá definir melhor seus critérios de seleção, apresentação dos materiais e propostas junto às crianças, levando em consideração sua faixa etária e interesses específicos.

Na articulação entre a teoria e prática, no âmbito da investigação, o trabalho de formação docente baseia-se simultaneamente em grupos de reflexão sobre teorias e concepções de infância vinculadas ao brincar e na vivência de criação de brinquedos com finalidades pedagógicas; nas situações de participação em jogos interativos; na exploração de objetos, assim como na análise crítica das ações pedagógicas de cada um, quanto ao brincar, ao brinquedo e a brinquedoteca no fazer didático pedagógico na infância (Fig. 6).



Fig. 6. Fotos das alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia exercendo diversas atividades do aprender e ensinar no brincar; na preparação de brinquedos e no uso da brinquedoteca. **Fotos** cedidas pelas alunas Luciene Santos Araújo Moreira (Turma de 2020) e Tatiane Napolitano (Turma de 2019).

3.2 Os diferentes espaços da brinquedoteca

A criação da brinquedoteca foi relevante para o desenvolvimento do brincar das crianças que a frequentam e dos docentes em formação, ao interagir com as crianças acolhem o encantamento e a magia do aprender brincando. Na brinquedoteca, a criança aprende de forma prazerosa deixando evidente as suas potencialidades e habilidades. Em função disso, torna-se necessário conhecer esse espaço físico e sua ludicidade. Ao adentrar no espaço da Brinquedoteca Modelo da FIG-UNIMESP pode-se encontrar uma variedade de ambientes e de cantinhos diferentes que a criatividade e a dedicação dos docentes do curso de Pedagogia e dos docentes em formação (alunos) poderão fazer, fizeram ou farão surgir. São inúmeras as

atividades exercidas nesse espaço lúdico a partir do acervo de materiais a ser utilizado no atendimento das necessidades e interesses espontâneos das crianças. Alguns dos cantinhos, mais frequentes, que encantam as crianças e oferecem infinitas possibilidades de ensino-aprendizado aos docentes em formação, são os seguintes:

Canto do fazer – de - conta: espaço com mobílias infantis de dormitório, com berço, caminha, guarda-roupas, roupas de bonecas etc.; a cozinha com pia de lavar louça, geladeira, fogão, mesa e cadeiras, loucinhas, panelinhas e outros; o hospital, com uniforme de enfermeira; o consultório médico, que servi para estimular hábitos de higiene e saúde (tais como o uso de luvas para fazer curativos, evitando assim uma contaminação); o supermercado, com carrinho de feira e coisas para comprar; o camarim, com espelho, fantasias, chapéus, adereços, bijuterias e maquilagem. Nesse contexto as roupas e sapatos velhos são valiosos para brincar de mamãe e papai, ou criar personagens, assim como xales velhos e gravatas que facilitam a investidura dos personagens, embora não seja necessário coerência entre as vestimentas e os papéis desempenhados, o mais importante, nesse caso, é a criação de um determinado estado de espírito.

Canto fofo: é o canto da leitura ou de contar histórias; é um lugar com almofadas para acolher a criança que deseja ler um livro deitada no chão ou simplesmente aninhar-se em busca de aconchego. Os livros são manuseados como brinquedos e não com a acuidade com que seria usado em uma biblioteca.

Canto das invenções: corresponde a um lugar em que crianças podem inventar coisas, utilizando de jogos de construção ou materiais de sucata. Ou seja, é o cantinho das crianças e dos docentes que ao utilizá-lo liberam a sua criatividade.

Sucateca: local específico para guardar todas aquelas coisas que podem servir para fazer outras coisas, principalmente brinquedos, jogos e coisas artísticas. Materiais que podem ser reciclados, provenientes do lixo ou não, são lavados, classificados e armazenados, transformados em sucatas para subsidiar as criações das crianças e dos docentes. As sucatas são agrupadas em caixas de plásticos ou papelão e colocadas nas estantes. A coleta da sucata é contínua e conta com a participação de todos para obtenção de tampas e tampinhas, garrafas pet, caixas, papelão, embalagens entre outros, que vão se juntando aos poucos e guardados sempre no mesmo lugar.

Teatrinho: são os espaços que constituem as oficinas de jogos teatrais destinados a interação, a criação de histórias visando interpretá-las e contá-las, manusear fantoches e se expressar. Segundo Gimenes e Teixeira (2011, p.222), “essa interação libera a imaginação, a expressão facial [...]”, entre outras manifestações infantis. Segundo Spolin (2015), as oficinas de jogos teatrais são favorecedoras de habilidades de comunicação devido a ajudar as crianças aprimorar a concentração, resolver problemas e interagir com e em grupo.

Mesa de atividades: local em torno da qual as crianças e outras pessoas poderão reunir-se para jogar ou fazer qualquer outro trabalho coletivo. Os locais de apoio ao trabalho coletivo são essenciais, visto garantir ou aceitar responsabilidades comunitárias.

Estantes com brinquedos: são locais destinados aos objetos (brinquedos de sucata ou não) a serem manuseados livremente, sugerindo diferentes formas de brincar. Os objetos podem ser vistos facilmente, pois são colocados sempre ao alcance das crianças.

Oficina: espaço em que se realiza a construção de brinquedos e de restauração de brinquedos quebrados, destinados ao uso das crianças e dos docentes em formação.

Quadro de comunicação: cantinho, normalmente, localizado em uma das paredes da brinquedoteca e destinados a colocação de recados provindos de uma criança para outra, notícias sobre os acontecimentos ligados à rotina de brinquedoteca ou simplesmente avisos de rotina. É uma forma de estimular a comunicação e o hábito de ler os avisos.

Acervo: corresponde a um ou mais locais com estantes cheias de jogos e quebra-cabeças em que estão guardados, mas à disposição das crianças, permitindo a sua retirada na sequência de um por vez.

Os diferentes espaços lúdicos que compõem a brinquedoteca da FIG-UNIMESP, denominados de “cantinhos”, são organizados de maneira a favorecer o brincar da criança, garantindo a ela o acesso a uma grande variedade de brinquedos (Fig.7). Desse modo, torna-se um espaço onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar e a criar, ou seja, aprender. Na sua estrutura contém uma diversidade de brinquedos instigantes, contudo, eles não operam por si mesmo e de forma mecânica. Para que eles efetivem a aprendizagem significativa há necessidade do investimento do docente, que deve oferecer a criança as condições indispensáveis à vivência de cada um desses “cantinhos” (Fig. 8).



Fig. 7. Exemplos de brinquedos que compõem a brinquedoteca. **Fotos** cedidas pela aluna Luciene Santos Araújo Moreira.

Na perspectiva da formação docente, os espaços lúdicos (cantinhos) são constantemente replanejados de acordo com a proposta de intervenção definida pelo (s) professor (es) e orientador da disciplina Brinquedo e Brinquedoteca Educacional (Fig. 9), assim como das disciplinas afins. Ao definir as atividades da disciplina e suas finalidades educativas, conforme as necessidades de formação de cada turma, a intervenção praticada é fundamental para que os docentes em formação compreendam como e quando os desafios do processo de aprendizagem e reconstrução dos significados se fazem presentes nas múltiplas funções dos brinquedos, da brinquedoteca e do brincar.



Fig. 9. Apresentação das alunas de Pedagogia dos seus trabalhos de reconstrução. **Foto:** arquivo pessoal



Fig. 8. Fotos da brinquedoteca com alguns espaços lúdicos, brinquedos e jogos, a maioria construídos pelas alunas com materiais reciclados, e o cantinho da leitura. **Autoria das fotos:** Fabio Baumgatner.

Por meio da vivência nos espaços da brinquedoteca e participação na sua reconstrução emerge a imaginação, intuição e criatividade quanto ao uso da brincadeira e do brinquedo nas ações pedagógicas e pesquisa, tornando as experiências docentes ricas de conhecimentos sobre todos os cantinhos da brinquedoteca. Sabe-se que a experiência nasce do contato direto com o ambiente, ou seja, por meio do envolvimento orgânico com ele, observa Spolin (2010), transformando e criando seus objetos, fazendo ressurgir um movimento de troca de saberes entre todos os envolvidos nesse processo (Fig.10).



Fig. 10. Resultado do movimento de replanejamento dos espaços lúdicos (cantinhos), apresentado aos gestores e professores, pela turma de Pedagogia e orientadora em 2019. **Foto:** arquivo pessoal da autora

4 CONSIDERAÇÕES

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FIG-UNIMESP, responsável em formar docentes para exercer ações educativas junto à Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, apresenta um projeto pedagógico que subsidia o desenvolvimento da compreensão sobre a importância do brinquedo e do brincar na formação humana. Em outras palavras, dos tempos, dos espaços e dos materiais responsáveis pelo desenvolvimento de uma cultura lúdica. Implementar um projeto pedagógico na perspectiva do brincar, do brinquedo e da brinquedoteca constitui em um componente importante de avaliação da qualidade do Curso declarado pelo Serviço do Ensino Superior do Ministério da Educação-SESU /MEC em 2010, conforme registrado em Panizzolo e Teixeira (2014).

Nesse contexto, a criação da Brinquedoteca se tornou em um diferencial para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e áreas afins, como por exemplo a Licenciatura em Educação Física e o Curso de Psicologia. O trabalho com crianças por essas áreas, parte da inegabilidade da importância de significar o brincar na vida das crianças, tornando a Brinquedoteca um espaço apropriado para os profissionais se expressarem, interagirem, desenvolverem, ensinar, aprender, pesquisar, relacionarem-se com outras pessoas, como também brincarem, se expressarem naturalmente, na plenitude e espontaneidade, vivenciando a totalidade da criança ao brincar.

A Brinquedoteca Modelo FIG-UNIMESP desenvolve ações com crianças, professores e acadêmicos, qualificando práticas pedagógicas coerentes com a essência do brincar, ensinar, aprender e investigar. Tais ações são subsidiadas pela relação teoria e prática, cerne da formação docente, que revigora a brinquedoteca, tornando-a para a criança um espaço lúdico acolhedor, atrativo, agradável, motivador e promotor de suas aprendizagens, de acordo com Teixeira (2010). Ao exercer o seu papel na formação docente garante um espaço lúdico que expressa todas as qualidades aferidas. Portanto, deve ser divulgada e preservada, em prol do que pode oferecer ao processo educativo, a comunidade e especialmente aos cursos de Pedagogia, Educação Física e Psicologia.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 20/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15/01/22.

GIMENES, B.; TEIXEIRA, S.R de O. **A Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo: Editora Cortez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho**. In: Educação escolar: políticas, estrutura e organização. (Org.) J. C. Libâneo; J.F. de Oliveira; M. S. Toschi. 10ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 405-539 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LUCKESE, C.C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, T.M.P. Ecobrinquedoteca e o aprender fazendo. In: **Direcional Educador**. Ano 10, ed.111, abril, 2014, p. 19.

PANIZZOLO, C.; TEIXEIRA, S. R. de O. Brinquedoteca Universitária e as possibilidades de diálogo entre a teoria e prática. In: **Direcional Educador**. Ano 10, ed.111, abril, 2014, p. 33-35.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria do Meio Ambiente. **Orientação para Implantação de EcoBrinquedoteca**. (Orgs.) Bia Venturini; Roberta H. de A. Pinto. São Paulo: SMA, 2014. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2014/11/orientacao-para-implantacao-de-ecobrinquedoteca/> Acesso em: 20/07/2020.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: manual para o professor** [tradução Ingrid Dormien Koudela]. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

CAPÍTULO II

BRINQUEDOTECA ESCOLAR: UM ESPAÇO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbara Dantas de Oliveira. E-mail: dantasbarbara0@gmail.com

Claudia Rosa dos Santos. E-mail: claudiarosadossantos@outlook.com

Taynara C. dos S. Custodio. E-mail: Taynaracustodio@outlook.com

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar e discutir a importância da brinquedoteca escolar como um espaço do brincar e aprender de forma lúdica na perspectiva dos docentes da Educação Infantil. Para alcançar o objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma coleta de dados sobre o brincar, a brincadeira, a brinquedoteca e as dificuldades encontradas para a sua utilização na escola. Os dados foram obtidos de 67 docentes, que responderam a um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*. As respostas foram analisadas, quantificadas e discutidas com base na revisão de literatura e fundamento teórico. Os resultados revelaram que a maioria dos docentes considera importante a brincadeira na escola e que a brinquedoteca faz sentido, apenas quando utilizada para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Aponta a brinquedoteca escolar como um espaço lúdico e livre com propósito pedagógico. Mostra-se aberto ao uso da brinquedoteca para o ensino-aprendizado dos conteúdos curriculares, por apresentar visão do brincar e da brincadeira alinhadas aos currículos oficiais. As dificuldades apontadas perpassa pela gestão escolar e falta de espaço adequado para a implantação da brinquedoteca na escola. Consideramos que o estudo realizado ampliou o nosso entendimento do brincar, da brincadeira e da brinquedoteca no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brinquedoteca escolar; Ensino aprendizagem; Espaço lúdico; Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

“A brinquedoteca é um lugar de inversão da lógica institucional, de direcionalidade do professor, na medida em que permite a criança (re) criar suas vivências, expressar-se, ensinar ao professor”

Benedet e Zanella (2011)

A brinquedoteca é um espaço reconhecido por vários educadores e pesquisadores, que possui como objetivo o brincar, fator preponderante para o desenvolvimento sadio da criança. Kishimoto (2011), Teixeira (2004; 2018), Gimenes e Teixeira (2011) alegam que esse espaço possui uma organização que permitiu a criança o relacionamento, situações de escolhas,

acolhimentos, mudanças, desenvolvimento de atividades e a aprendizagem, bem como possibilita a integração social.

Ainda, segundo as autoras, a brinquedoteca possui diversos objetivos inerentes ao desenvolvimento integral da criança, sendo infinitos os benefícios que este espaço apresenta. Os brinquedos que fazem parte da brinquedoteca permitem a criança criar o seu mundo imaginário, dando início à construção do pensamento. Através de experiências sociais proporcionadas pela utilização de brinquedos diversos a criança aprende a compartilhar as coisas, a cooperar e desenvolve o raciocínio lógico, dando início à formação do caráter e da autonomia.

Apesar de todos os benefícios citados em prol da brinquedoteca, notamos durante os nossos estágios nas escolas que este espaço lúdico é muito pouco explorado para o ensinar, o aprender e o interagir nos espaços escolares. Mesmo sendo o brincar o eixo norteador de todo o currículo oficial da Educação Infantil (BRASIL, 2017) poucas são as escolas que demonstram possuir a preocupação em organizar uma brinquedoteca à ser utilizada como um espaço lúdico de ensino-aprendizagem, promotor de interações sociais das crianças no âmbito escolar.

Ao situarmos a brinquedoteca como um espaço lúdico para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, pressupomos que por meio desse espaço, a criança possa desenvolver aprendizagens significativas proporcionadas pelas interações sociais ali estabelecidas, conforme indica Vygotsky (2007). Assim, a questão problema norteadora da investigação foi: - Quais são as dificuldades enfrentadas pela escola e docentes no uso da brinquedoteca na educação infantil?

Visto a importância da brinquedoteca como espaço lúdico e do brincar no desenvolvimento da cultura infantil, defendida também por vários pesquisadores nessa área, consideramos que qualquer escola pode organizar e priorizar um espaço lúdico no qual a criança tenha tempo para brincar, melhorar a comunicação, estabelecer relações sociais e aprender conteúdos disciplinares.

Em função das considerações, estabelecemos as seguintes hipóteses: a atividade lúdica é uma forma da criança aproximar da sua realidade e nem sempre o brincar é uma atividade sem intencionalidade; a importância da brinquedoteca na escola é pouco discutida com os docentes; as escolas normalmente tratam o brincar e a brinquedoteca em segundo plano; os cursos de formação não preparam adequadamente os docentes para o uso da brinquedoteca na

escola; um espaço adaptado para criança ajuda ela aprender adequadamente e significativamente.

No âmbito geral, objetivamos investigar as dificuldades enfrentadas pelas escola e docentes no uso da brinquedoteca na Educação Infantil e como objetivos específicos: analisar com base na literatura o potencial da brinquedoteca em auxiliar no desenvolvimento social e cognitivo das crianças; discutir a importância do uso da brinquedoteca e do brincar na educação infantil; evidenciar e discutir as dificuldades no uso da brinquedoteca pelas escolas e docentes.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de discutir as dificuldades apresentadas pelas escolas e educadores sobre ato de brincar, bem como da capacidade da brinquedoteca em contribuir para o aprendizado da criança, por meio das relações sociais ali estabelecidas. A partir da investigação foi possível pensar formas de introduzir e discutir o tema com os educadores e argumentar, de acordo com Benedet e Zanella (2011, p.79), que a brinquedoteca pode constituir como espaço de “possibilidades de outros afetos, outros sentimentos e sentidos para instituição escolar”.

1.1 Ser criança

Estudo sobre o ser criança, desenvolvido por Gomes-Pedro (2004), mostra que ser criança é quando para nós torna-se decisivo o modo como nos dão o que esperamos. Para o autor a questão deve ser entendida como o grande desafio da nossa existência, impondo eticamente uma responsabilidade de atitude a todos os cidadãos do mundo. Ressalta que “a criança é razão de ser do mundo e, mais do que isso, representa o futuro desse mundo” (p.33). Assim, pensar em futuro, em qualquer dimensão, nos obriga a pensar na criança e a refletir se o que hoje investimos na criança é suficiente para lhe garantir o melhor futuramente.

Esta reflexão recai, inteira, sobre as necessidades irredutíveis da criança, porventura ainda não reconhecidas e, por via disso, não assimiladas, ou seja, não transferidas para um léxico de mandamento universal a inspirar a conduta de todos os cidadãos do mundo. As necessidades da criança são inalienáveis, são irredutíveis, são inquestionáveis. Assegurá-las é, inequivocamente, o nosso mandamento e terá de ser, assim, a nossa missão (GOMES-PEDRO, 2004, p. 33).

Trabalho de Kremer (2015) com as crianças, e para as crianças, aponta a criança como um ser criativo. Nesse sentido, os docentes necessitam estar preparados para proporcionar atividades atrativas e prazerosas de forma lúdica, que respeitem seus interesses e necessidades, contribuindo de forma decisiva no seu desenvolvimento e auxiliando-a na aquisição de novas aprendizagens. Segundo Gomes-Pedro (2004), tais atividades são

necessidades inalienáveis, irredutíveis e inquestionáveis. Logo, cabe a nós assegurá-las como uma missão.

Estudos sobre a criança têm demonstrado que culturalmente existem várias maneiras de ver a criança a partir de diferentes concepções e contextos históricos. A antiga concepção de que a criança é vista como um adulto pequeno, segundo Kishimoto (2011, p. 21), revela uma visão negativa, pois ao ser assim considerada se nega a ela o seu direito à infância. Hoje, conforme a autora, “[...] a imagem de infância é enriquecida com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento infantil” (p. 24). Ao brincar, na perspectiva de Pinto (2003) reiterado por Teixeira (2018), a criança passa a identificar a sua realidade sendo capaz de transformá-la, interagindo com objetos ao brincar.

1.2 O brincar para a criança

De acordo com Brougère (1998), Freud, ao dedicar os seus trabalhos em compreender as ações e reações da criança, vê o brincar como modelo de prazer, tornando o arquétipo de toda atividade cultural que não se limita apenas a realidade. Tempos depois da observação de Freud sobre a criança, a importância do brincar foi reconhecida mundialmente no dia 20 de novembro de 1959 a partir do Princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que garante a ela ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando tais propósitos mesmo em sua educação, cabendo a sociedade e as autoridades públicas empenharem-se em promover esse direito.

Teixeira (2018) considera que por meio da brincadeira a criança aprende a seguir regras, revelando formas de comportamento e se socializa, descobrindo o mundo ao seu redor. Ao brincar com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, compreendendo, desta forma, que não é o único sujeito da ação, e para alcançar seus objetivos, precisa considerar o fato de que as outras crianças também têm objetivos próprios.

Conforme Kishimoto (2019, p. 62), “a brincadeira tem uma conduta livre, que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo”. Como Kishimoto (2019), vários estudiosos partilham da visão de que o docente deveria dar uma forma lúdica aos conteúdos escolares, a fim de facilitar a aprendizagem. A autora, esclarece que na concepção de brincadeira proposta por Froebel, no ano de 1912, o brincar é a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano. Nesse período pode ser autoativada a

representação do interno e a representação de necessidades, bem como de impulsos internos. De fato, a autoatividade das crianças estimulada pela liberdade de brincar, tem na brincadeira elementos para o desenvolvimento simbólico.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, implementados no final da década de noventa, o direito da criança ao brincar é visto como forma particular de expressão, de pensamento, de interação e de comunicação infantil. Além disso, o documento ressalta a importância do brincar, por possibilitar o exercício da autonomia e da cooperação nas relações entre as crianças. Recomenda o brincar como ação inicial para as atividades da Educação Infantil, capaz de promover o exercício da cidadania, tratando o brincar como um direito da criança. O RCNEI serviu de base para projetos curriculares das escolas até os anos de 2016, destacando também que o brincar favorece a autoestima das crianças (BRASIL, 1998).

A partir de 2017 é promulgada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reconhecendo que o brincar da criança se situa em várias formas, em ambientes e tempos diversos, com diferentes companheiros (adultos e crianças) tornando o seu acesso maior, mais diversificando e alinhado a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, sociais e relacionais. Nessa perspectiva, para garantir o direito de brincar, as brincadeiras são importantes e devem estar presente na rotina da criança. São iniciativas infantis que a escola e professores devem acolher e enriquecer de forma planejada e variada, visando permitir a observação dos pequenos brincando e aprendendo (BRASIL, 2017).

Ao levarmos em conta o exposto nos documentos oficiais educacionais, entendemos que a implementação de uma brinquedoteca na escola pode se constituir como um espaço de diversas atividades do brincar de forma educativa, que venha a favorecer o desenvolvimento das crianças da educação infantil. De acordo com Cunha (1994) reiterado por Pereira (2011), Teixeira (2014;2018) e outros pesquisadores, a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, é um lugar onde se convida a explorar, a sentir, a experimentar, além de atender as necessidades lúdicas, afetivas e intelectuais. Os autores defendem que a brinquedoteca escolar proporciona a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, tornando-se a ação pedagógica e docente prazerosa para as crianças.

1.3 Situando a Brinquedoteca

Para Gimenes e Teixeira (2011), a brinquedoteca não expressa somente o sentido de diversão, ela é muito mais do que apenas um espaço para brincar. Nela há a preservação da infância, há o cuidado necessário para a criança se manifestar e utilizar de sua criatividade, abrindo as portas para a livre expressão cognitiva e comportamental, fornecendo o acolhimento necessário. Nesse aspecto, a brinquedoteca tem como principal função estreitar os laços sociais, transmitir modo e costumes que deviam ser aprendidos pela criança, utilizando o brincar como ferramenta. A criança manipula sua realidade, mantendo uma motivação direta com os brinquedos, ou seja, uma relação íntima de construção e desconstrução do real à fantasia.

Gimenes e Teixeira (2011, p. 160) elencam diversos objetivos para as brinquedotecas, tais como: a) proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo; b) estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de atenção e concentração quando necessário; c) favorecer o equilíbrio emocional, dar oportunidade à expansão de potencialidades; d) desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade; e) incentivar a valorização do brincar como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social; f) enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias e proporcionar a manutenção da saúde mental, a aprendizagem, pela construção de novos conhecimentos, e o desenvolvimento de habilidades de forma natural e agradável.

Conforme Groth (2013), a brinquedoteca é uma nova instituição que surgiu neste século, para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde o mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam. Historicamente, a brinquedoteca surgiu nos anos de 1934 em Los Angeles. No Brasil, a brinquedoteca se faz presente desde a década de oitenta e na década de noventa surgiu a Associação Brasileira de Brinquedotecas-ABBri (GIMENES; TEXEIRA, 2011). A partir de então, as brinquedotecas se espalharam em diferentes contextos, porém aumentando o acolhimento no seu atendimento, tornando diverso sua dinâmica, mas se preservando quanto ao aspecto lúdico e o direito do brincar (GROTH, 2013).

1.3.1 Brinquedoteca Escolar

A brinquedoteca escolar, de acordo com Pereira (2011), se constitui como um espaço de diversas atividades educativas que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças que frequentam a escola. Teixeira (2018, p.76) acrescenta que nesse espaço as atividades podem ocorrer de duas maneiras: através do “[...] brincar espontâneo ou do brincar dirigido”. No brincar espontâneo, o docente pode atuar sem propor algo as crianças, apenas acompanha, observa, registra e avalia a dinâmica lúdica praticada por eles. Essa dinâmica não pode deixar de ser suprida, pois essa observação do professor pode ser interessante para verificar se os alunos estabelecem boa interação social e se cumprem regras que, na maioria das vezes, são elaboradas por eles.

O professor pode observar também o desenvolvimento dos alunos individualmente ou em grupos, perceber as suas dificuldades em lidar com os colegas, ou a resolver diversas situações que surgem durante a brincadeira, orienta Teixeira (2018). A autora assegura que no brincar dirigido o professor deve fazer uma pré-seleção dos brinquedos pedagógicos e as ações lúdicas mais adequadas para cada faixa etária em que se encontram as crianças. Na sequência, determinar quais são os procedimentos para atingir os objetivos de aprendizagem propostos para diferentes conteúdos curriculares. Como se nota, o professor tem a liberdade de desenvolver diversas brincadeiras dirigidas, de acordo com a proposta pedagógica, trabalhando de forma multidisciplinar. Gimenes e Teixeira (2011) observam que:

A atividade lúdica dirigida ocupa um lugar proeminente no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguístico, motricidade na construção de regras e valores do educador, não se esquecendo de também das questões éticas vividas no tabuleiro, que se associam ao comportamento social (GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 174).

Em função do exposto, concordamos com Groth (2015), Pereira (2011), Teixeira (2014; 2018), Gimenes e Teixeira (2011) quando defendem a brinquedoteca escolar como um espaço específico para suporte pedagógico nas escolas, por possuir brinquedos que permitem o desenvolvimento do processo de aprendizagem, servindo de apoio para o aumento de raciocínio lógico matemático, alfabetização, leitura e escrita, motricidade e noções/conceitos de conhecimento gerais.

1.3.2 O uso da brinquedoteca na escola

O uso da brinquedoteca na escola, principalmente de educação infantil e anos iniciais, garante um direito importante de aprendizagem às crianças, o brincar, direito estabelecido

pela BNCC. Lembramos que o brincar, neste contexto, tem por finalidade ampliar e diversificar o acesso das crianças a produções culturais e conhecimentos científicos, favorecedores da imaginação, criatividade e experiências (BRASIL, 2017).

O potencial da brinquedoteca na escola é demonstrado quando o docente utiliza de seus espaços no cotidiano para fazer suas observações e promover práticas educativas lúdicas, utilizando de brinquedos pedagógicos e atuando como um facilitador. Os brinquedos pedagógicos mais conhecidos, por exemplo, são: blocos lógicos para a área de Matemática; o loto leitura para a disciplina de Português; quebra-cabeça de bichinhos para trabalhar a área de Ciências; outros jogos e brinquedos diversos que podem ser utilizados nas brinquedotecas a serviço do ensino multidisciplinar (TEIXEIRA, 2018).

Teixeira (2018) salienta que toda criança tem a possibilidade de modificar e ampliar o seu conhecimento por meio das brincadeiras. A autora se apropria das palavras de Cunha (1997) para ressaltar que a brinquedoteca se constitui em um espaço que tem por objetivo estimular e proporcionar as crianças o brincar livremente, ao mesmo tempo, que oferece amplas condições de ensino e aprendizagem. Assim, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos pedagógicos, que dão significado as brinquedotecas, podem ser responsáveis por desenvolver diversas áreas, como o cognitivo, a linguagem, o social, o perceptivo-motora, o afetivo-emocional, a moral, entre outras. De acordo com a área de desenvolvimento e a idade cronológica, o objetivo da atividade quanto ao conhecimento pode variar. Teixeira (2018), com aporte em Wajskop (2007), afirma:

[...] é necessário articular as atividades lúdicas e não lúdicas nas instituições. A autora propõe uma intervenção intencional, baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado e um espaço estruturado que permite o enriquecimento das competências imaginativas e organizacionais da criança (WAJSKOP, 2007 *apud* TEIXEIRA, 2018, p.72).

Nessa perspectiva, a brinquedoteca pode ocasionar o prazer do brincar e do aprender coisas novas, caracterizando como um espaço pedagógico lúdico, onde poderá ocorrer a aprendizagem da criança na escola. A ludicidade que envolve a brinquedoteca potencializa sua capacidade de auxiliar o professor na construção dos pilares do currículo, na interação professor/ aluno, oferecendo maneiras prazerosas e espontâneas à aprendizagem. A essas ideias juntamos as de Klebis (2018, p.69) apoiado em Kishimoto (1992) de que a brinquedoteca se constitui em espaço lúdico de veiculação da cultura infantil, da integração social e da construção de representações infantis.

O lúdico, segundo Gimenes e Teixeira (2011), proporciona momentos de prazer, permite a criança explorar sua imaginação, criatividade e a atribuir significados. Contudo, a atividade lúdica nem sempre foi valorizada ou vista pela escola como instrumento que faz parte da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A atividade lúdica nem sempre foi valorizada ou vista como um instrumento que faz parte da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças. As crianças são capazes de aprender brincando porque, nesses momentos, estão também levantando questões, discutindo, inventando, criando e transformando, revelando-se nesse brincar [...] (GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 83).

A crítica de Benedet e Zanella (2011) vai de encontro à essa consideração, quando as autoras alertam que o diálogo entre os professores se encerra nessa circunstância. Em pesquisa realizada com pais, alunos e professores de uma escola, que tinha em seus espaços uma brinquedoteca, verificaram que a maioria dos professores entendiam a brinquedoteca na escola como uma contradição, que se faz presente, mesmo sendo também planejada. Em razão disso, as autoras viram à necessidade de retomar as discussões apresentadas, colocando no centro da conversa a necessidade de a brinquedoteca gerar produtos no trabalho escolar, afastando o brincar de uma atividade desnecessária.

Os resultados da pesquisa de Benedet e Zanella (2011) evidenciaram que a brinquedoteca da escola passa a ser um espaço/tempo desperdiçado e sem finalidades reais. Essa compreensão aparece nas afirmações das crianças quando associam a brinquedoteca à "perda de tempo", na medida em que lá "não se aprende nada" (p. 79). Por outro lado, elas afirmam constituir em outro espaço para brincar, já que resta pouco tempo para fazê-lo na escola.

Nota-se outra compreensão ética, mas também estética do espaço escolar, e a compreensão sobre sala de aula inalterada, pensando o espaço do brincar como ainda construído como espaço isolado, à parte de uma situação integradora. Embora, a brinquedoteca possa ser uma maneira de fazer isso, de buscar outra forma de discutir a construção de tempos e espaços do brincar na escola, tornando as crianças criativas, mas também críticas ao adquirir uma postura política, ética e estética do brincar na escola, ela não é considerada como tal, argumenta Benedet e Zanella (2011).

A posição de Kishimoto (2011) é de que por intermédio dos brinquedos e das brincadeiras, a criança pode desenvolver a comunicação com o mundo do adulto, a partir da aquisição do pensamento crítico e da postura política, entre outras. Isso significa que a

brinquedoteca escolar pode e deve se constituir como um espaço de diversas atividades educativas podendo contribuir para o desenvolvimento integral das crianças frequentadoras da escola. A brinquedoteca tem como meta atender as necessidades lúdicas, afetivas e intelectuais de seus usuários, sendo elas crianças ou adultos, para que possam descobrir, perceber e compreender o outro, explorando o objetivo, partilhando, competindo, escolhendo e o melhor de tudo aprendendo.

2 MÉTODO

Trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória conforme indicado em Laville e Dionne (1999). Nessa perspectiva, foi efetivada em duas etapas inter-relacionadas. Na primeira etapa, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema brinquedoteca/brincar e assunto referente a criança, em livros, sites, documentos curriculares oficiais, revistas científicas. A pesquisa, nessa etapa, ocorreu através de um levantamento bibliográfico em publicações de autores que estudam e pesquisam sobre o tema proposto.

Desta forma, buscamos adquirir informações e explicações para solucionar as dúvidas que surgiram e aprimorar o conhecimento sobre o tema. Com isso, destacamos os principais problemas enfrentados na educação da criança quando se trata do brincar, discutindo como um espaço de brincadeiras adequado às crianças ajuda no seu desenvolvimento, com destaque para a brinquedoteca escolar.

Na segunda etapa, investigamos como o tema é tratado pelas escolas de educação infantil e pelos docentes. Para a coleta dos dados, devido a pandemia da Covid 19, usamos um questionário *online* que foi disponibilizado pelo acesso ao *link*: <https://forms.gle/6WY78nfNTwJ5HNnT8> com questões referentes ao tema, conforme proposta inicial.

O questionário (Apêndice) foi utilizado por ser uma técnica de pesquisa muito utilizada quando se deseja obter dados rápidos e precisos, com mais liberdade nas respostas e uniformidades na avaliação (MARCONI; LAKATOS,1999). A escolha pelo questionário *online* facilitou o acesso ao público-alvo da pesquisa (professores, coordenadores) porque puderam ser enviados de forma rápida e os resultados visualizados e pré-codificados. Como os dados encontra-se em formato eletrônico facilita a sua análise (DEBOIS, 2017). As

pesquisas pela *internet* proporcionam maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, podendo resultar na melhora do número de respostas obtidas (FALEIROS et al.,2016).

Estruturalmente, o instrumento de coleta dos dados (questionário) foi composto por quatro questões que tem por objetivo identificar o perfil profissional do público-alvo e 11 questões relativas ao tema de pesquisa. Das 11 questões, 10 foram organizadas em alternativas e apenas uma das questões dissertativa. O questionário foi enviado para o *e-mail* de 200 profissionais da educação entre professores e coordenadores em agosto de 2020, retornando 67 questionários respondidos. O encerramento da coleta de dados no sistema *online* ocorreu em outubro de 2020. Os dados foram tabulados quantitativamente e apresentados em gráficos para facilitar o entendimento e a análise qualitativa, resultando em posterior discussão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.”

Lev Vygotsky (1997)

Os fundamentos que dão suporte ao estudo encontram-se principalmente nas ideias centrais de Vygotsky (2007), quando ele discute o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, é controverso afirmar que o brinquedo atua como uma atividade que dá prazer a criança por dois motivos: o primeiro motivo, centra-se na existência de diversas atividades proposta às crianças que possibilitam prazer, muito mais do que o brinquedo em si; o segundo motivo, é a existência de brinquedos e jogos inadequados à faixa etária da criança. Nesse contexto, o prazer não poderá ser unicamente atrelado como uma característica definidora do brinquedo, mas sim do brincar.

Na concepção de Vygotsky (2007), a natureza única de uma criança é que a qualifica como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio nas interações que estabelece desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, e com o meio que a circula. Nesse processo, a criança revela seu esforço para compreender o mundo em que vive, havendo relações contrárias que presencia. É por meio das brincadeiras que a criança deixa claro as condições de vida a que está submetida em seus sentimentos e desejos.

Vygotsky (2007) observa que no processo de construção do conhecimento, a criança utiliza as mais diferentes linguagens, cumpre a capacidade que possui de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar. A criança constrói o conhecimento a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive. O conhecimento produzido a partir dessa interação não se constitui em cópia da realidade, mas é fruto de um intenso trabalho de criação e valor a que se dá um novo sentido.

O termo brinquedo é empregado num sentido amplo e se refere principalmente à atividade, isto é, ao ato de brincar. Nesse contexto, é por meio do brinquedo, segundo Vygotsky, que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. O pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser conduzido pelas ideias. Assim, a criança poderá utilizar materiais (brinquedos) que servirão para representar a tal realidade ausente. Nesse caso, ela será capaz de imaginar e abstrair. Por conseguinte, a brincadeira representa a possibilidade de solução dos impasses causados por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por suas ações (VYGOSTKY 1984 *apud* REGO, 2009).

Qual a importância de fundamentar nas ideias de Vygotsky? A importância está no fato de que as ideias do educador permitem compreender que:

[...] mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na realidade e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 2009, p. 83).

Pelo exposto, observamos que as discussões em torno do brincar e do brinquedo necessitam ser ampliadas, porque o brinquedo, segundo Vygotsky (2007, p. 120), não se caracteriza como um componente dominante da infância. Mesmo assim, ao brincar surge na criança aspectos da predominância de situações imaginárias para as regras, resultando em transformações internas no seu desenvolvimento em consequência do brincar e do brinquedo.

Vygotsky (1988 *apud* KLEBIS; SILVA, 2018, p. 67), afirma que nos primeiros anos de vida, o brincar é uma atividade que domina e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento do ponto de origem, capazes de levar a aprendizagem. Portanto, é fundamental que o planejamento das ações a serem desenvolvidas na brinquedoteca seja fruto de um trabalho coletivo e que vá ao encontro dos objetivos do projeto pedagógico da escola (KLEBIS; SILVA, 2018).

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 O perfil profissional dos investigados

O resultado da questão 1: Qual é a sua função na escola? Revelou que 92,5 % dos investigados exercem a função de professor e apenas 7,5 % a função de coordenador. Consideramos os resultados importantes quando pensamos no papel do professor na confecção e gestão do projeto pedagógico escolar, na sua inclusão nas ações determinadas pelo projeto pedagógico. Para se tornar um professor brincadista, na execução de ações educativas, é necessário, antes de tudo, ter interesse e criatividade em explorar todas as possibilidades que uma brinquedoteca escolar pode oferecer. Além de possuir uma formação sólida sobre o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem, pois é o professor, lembra Klebis e Silva (2018), o responsável em criar oportunidades para a criança desenvolver sua imaginação, se expressar com liberdade e a construir saberes significativos para a uma formação integral, mais humana, saudável e feliz. Pensamos, a partir dessa perspectiva, que quando um número expressivo de professores (92,5%) se prontifica a responder uma pesquisa sobre brinquedoteca abre várias possibilidades pedagógicas de inseri-la no contexto escolar.

Obtivemos um percentual bem variado em relação ao tempo de trabalho dos professores, visto que 38,8% afirmaram atuar na área por mais de 10 anos; 20,9% de 5 a 10 anos e 40,3% na função de 1 a 5 anos. O tempo de docência é uma condição favorável à adequação do professor na dinâmica escolar e quanto mais tempo de vivência com essa realidade as condições vão se ampliando. O percentual de respostas nos mostrou que a maioria possui mais de 5 anos de experiência, na somatória (59,2) das categorias de 5-10 e mais de 10 anos (Figura 1).

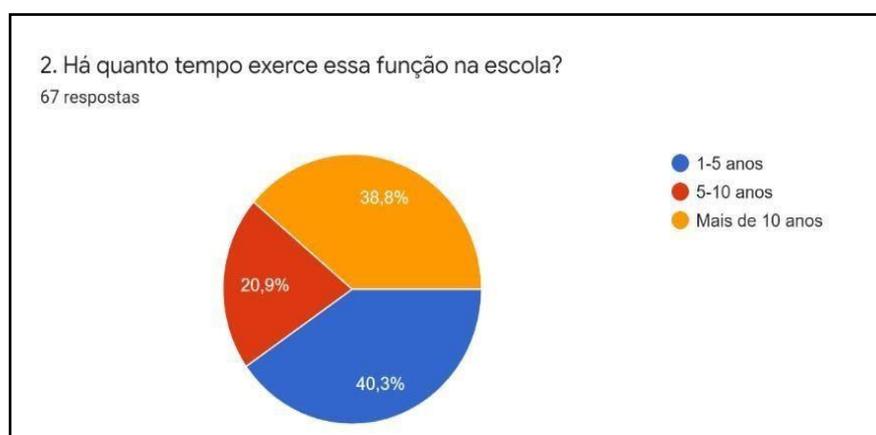


FIGURA 1 – Percentual quanto ao tempo na função docente

Nessa condição, tais professores tiveram a oportunidade de interagir por mais tempo com os documentos educacionais oficiais que trazem o brincar como possibilidades do exercício da autonomia e da cooperação nas relações entre as crianças de qualquer faixa etária e nível escolar, como por exemplo, os RCNEI (BRASIL, 1998), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Por outro lado, os 40,3% dos professores que estão iniciando nessa jornada tiveram na sua formação uma discussão mais aprofundada sobre a necessidade de introduzir nas suas ações docentes as atividades lúdicas como brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas. Gimenez e Teixeira (2011) alertam sobre a importância de os profissionais da educação incentivar a prática do brincar como forma de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de alto nível da criança.

Os dados da questão 3 revelam que 47,8% dos professores exercem a sua função docente nas escolas do setor municipal; 22,4% no setor estadual e 29,9 no setor privado (Figura 2). Isso significa que o setor municipal é o que mais oferece espaço para o exercício da profissão docente na educação infantil e anos iniciais.

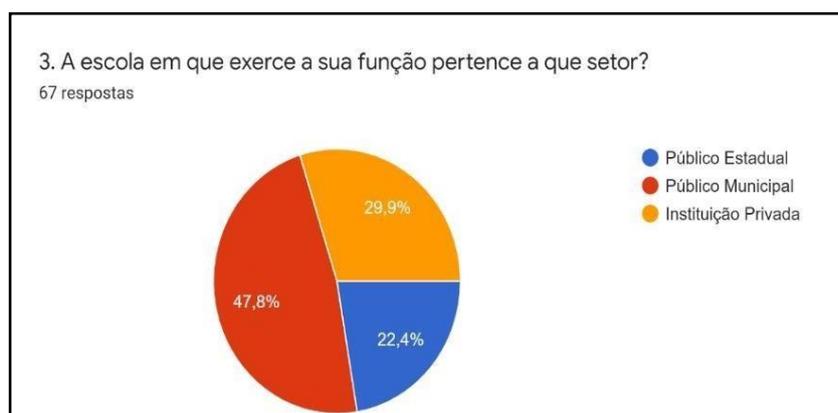


FIGURA 2 – Percentual quanto ao setor escolar em que o professor trabalha

Logo, as instituições públicas (70,2%) são os locais que oferecem vagas de trabalho docente a um número maior de professores quando somamos o percentual de 47,8% e 22,4%. Segundo as políticas educacionais, as escolas municipais são destinadas a gestão de um contexto de aprendizagem e de ensino eficaz nas etapas iniciais da Educação Básica. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as etapas iniciais correspondem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Por conta desse contexto, as escolas municipais oferecem espaços pedagógicos diferenciados que, na maioria das vezes, acolhem um número maior de professores licenciados em Pedagogia. Devido a sua estrutura educacional deve promover o brincar e brincadeiras nos seus espaços educativos e instruir os professores a utilizá-los para a aprendizagem das crianças. Segundo Teixeira (2014), o brincar oferece um apoio à

aprendizagem que leva a resolução de problemas, e no nosso ponto de vista, isso deve ser levado em consideração por todos os setores educacionais.

A maioria dos professores exerce a docência para crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, evidenciado com um percentual de 50,7%. As crianças dessa faixa etária cursam os anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto 49,3% exercem a docência para crianças entre 4 a 5 anos que cursam a Educação Infantil (Figura 3).

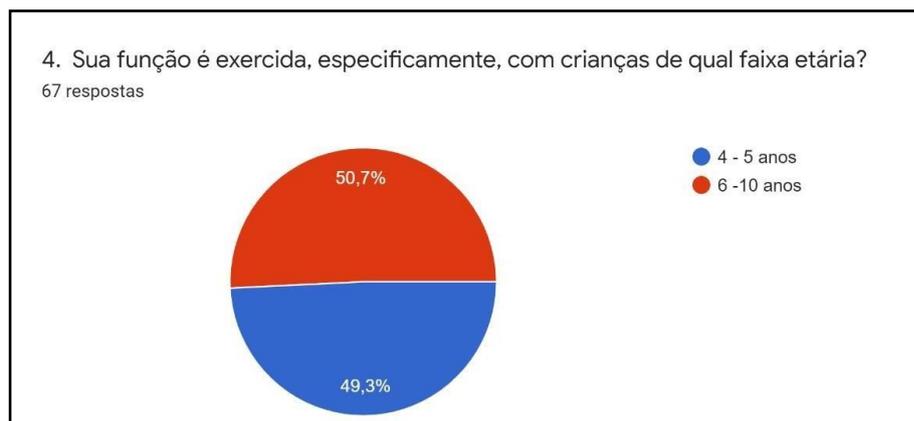


FIGURA 3 – Percentual da faixa etária das crianças com quem o professor trabalha

Verificamos que a maioria dos professores (50,7%) trabalha com crianças dos anos iniciais, uma etapa do Ensino Fundamental, em que, segundo a BNCC, as ações educativas devem valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e articular com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa faixa etária demanda um trabalho no ambiente escolar organizado de acordo com os interesses manifestados pelas crianças. Tanto o professor como o coordenador deve estar ciente disso (BRASIL, 2017). Enquanto os professores que trabalham com a Educação Infantil (49,3%), etapa anterior ao ensino fundamental, devem em suas ações educativas dar ênfases as interações e as brincadeiras, pois a interação durante o brincar caracteriza o dia a dia da criança e traz diversas aprendizagens (BRASIL, 2017). Além disso, segundo Teixeira (2014), o contato de uma criança com outra no brincar pode estimular o comportamento social da criança, fazendo com que eles descubram o mundo ao seu redor.

4.2 Análise e discussão quanto ao tema investigado

As respostas à questão 5: Considera importante a brincadeira na escola? Apontam que 100% dos professores consideram importante a brincadeira na escola. Isso representa um ponto positivo para a instituição escolar ao implementar nas ações educativas as atividades lúdicas promotoras do desenvolvimento das crianças e sua aprendizagem, visto a importância

atribuídas a elas pelos professores. A consideração à importância da brincadeira na escola pode levar ao reconhecimento da brinquedoteca como espaço de difusão do saber e do brincar. Aqui nos apropriamos das palavras de Kishimoto (2019) para destacar a importância de considerarmos a brincadeira como uma conduta livre, que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, abrindo espaços de aprendizagem por onde o professor pode adentrar. Teixeira (2014) complementa que com a brincadeira na escola, a criança aprende a seguir regras e a socializar, e isso é muito bom no estabelecimento de relações sociais favorecedoras de aprendizagens. É por meio das brincadeiras, segundo Vygotsky (2007), que as crianças encontram seus pares e interagem socialmente, descobrindo, desta forma, que não é o único sujeito da ação. Quando o professor tem ciência disso é impossível deixar de considerar a brincadeira como uma ação importante na escola.

A questão seguinte complementa a anterior e desejou saber em que condições o professor considera importante a brincadeira na escola. Assim, observamos que 70,1% dos professores investigados apontaram que a brincadeira é importante quando é utilizada para o desenvolvimento e aprendizagem global da criança; 14,9% como forma da criança socializar e interagir; 13,4% quando se torna um espaço de observações do educador sobre o desenvolvimento da criança, e uma minoria 1,2% quando acontece espontaneamente sem intervenção do educador (Figura 4).

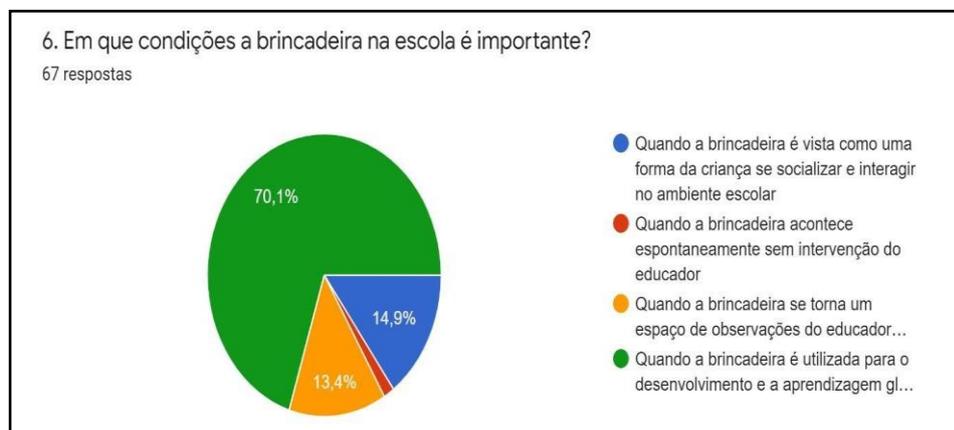


FIGURA 4 – Percentual de respostas sobre a importância da brincadeira na escola

As respostas da maioria dos professores (70,1%) demonstram certo alinhamento com a determinação da BNCC, que inclui a brincadeira como uma das formas de garantir o brincar, um dos direitos de aprendizagem das crianças da educação infantil. Como direito, deve ser estendido aos alunos do ensino fundamental, principalmente dos anos iniciais (BRASIL, 2017). Nessa condição, a brincadeira na escola passa a ser utilizada para garantir a

aprendizagem global dos conteúdos curriculares. Por outro lado, as alternativas apontadas pelo restante dos professores, também são importantes quando pensamos na brincadeira a partir do olhar de Teixeira (2014; 2018), Gimenes e Teixeira (2011), Kishimoto (2011; 2019). De acordo com essas autoras, a brincadeira é importante porque a criança, por exemplo, aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e interagi socialmente, o que pode representar um suporte para aprendizagem global. E tudo isso passa a ter sentido quando o professor utiliza as brincadeiras das crianças na escola como um espaço de observação do seu desenvolvimento.

Os dados da questão 7 revelaram que 97% dos professores se identificam com a posição da alternativa “o ato de brincar na escola é útil porque estimula o desenvolvimento integral da criança e permite trabalhar os conteúdos curriculares”. Apenas 3% escolheram a posição “o ato de brincar na escola ocorre principalmente porque é uma recomendação de documentos oficiais”. Enquanto, a posição “o brincar na escola possibilita apenas a descontração porque é um ato espontâneo da criança em qualquer faixa etária” não recebeu nenhuma indicação (Figura 5).



FIGURA 5 – Percentual de identificação dos professores com o brincar na escola

As posições elencadas não são conflitantes, mas complementares. A posição apontada pela maioria, vai de encontro as ideias do brincar estabelecido nos documentos oficiais. Nesse caso, a escolha está desvinculada do brincar na perspectiva proposta por Vygotsky(2007) de que o brincar é importante porque nasce na criança aspectos de predominância de situações imaginárias para as regras, resultando em transformações internas importantes no desenvolvimento da criança. A descontração e a espontaneidade da criança ao brincar, em qualquer faixa etária, contribuem com o desenvolvimento integral da criança. Encontramos em Brougère (2006 *apud* TEIXEIRA, 2018) a ideia para esse entendimento, revelando o brincar como uma atividade dotada de significação social e por conta disso requer, como

outras atividades, à aprendizagem. Com isso, o brincar na escola pode acontecer de forma espontânea ou dirigida (TEIXEIRA, 2018) e os professores necessitam ampliar os seus conhecimentos quanto o brincar na escola.

Na questão 8, o nosso objetivo foi saber a crença dos professores sobre a contribuição da brinquedoteca na escola. De acordo com os dados verificamos que 56,7% apontaram que a brinquedoteca pode contribuir quando se torna um espaço planejado de forma a estimular potencialidades cognitivas e necessidades lúdicas das diferentes faixas etárias; 37,3% quando abre espaços para a criação de novos saberes, 6% quando é utilizado para a criança exercer o seu direito de brincar (Figura 6).



FIGURA 6 – Percentual sobre a contribuição da brinquedoteca na escola

A crença dos professores quanto à contribuição da brinquedoteca na escola, mais uma vez, reflete o posicionamento dos documentos oficiais educacionais. Embora, seja importante esse posicionamento, recomendamos uma ampliação dos conhecimentos sobre o papel da brinquedoteca para o brincar na escola. É necessário o professor ter em mente que o brincar oferece diferentes possibilidades que se complementam nas ações educativas. Uma dessas possibilidades refere-se a atuação da brinquedoteca escolar como um espaço específico, capaz de dar suporte pedagógico às escolas, por possuir brinquedos favorecedores do desenvolvimento do processo de aprendizagem, servindo de apoio para o aumento de raciocínio lógico matemático, alfabetização, leitura e escrita, motricidade, bem como conceitos de conhecimento gerais. Porém, o professor deve também entender que a brinquedoteca jamais se limita a um único ambiente repleto de brinquedos exclusivamente, é um lugar preparado de modo a incentivar o potencial e a necessidade lúdica das crianças de diferentes idades (GROTH, 2015; TEIXEIRA, 2014; 2018; GIMENES; TEIXEIRA, 2011; PEREIRA, 2011).

Os dados obtidos por meio da questão 9 revelam com que finalidade se deve usar a brinquedoteca ou espaços específicos para o brincar na escola. Das alternativas propostas, 59,7% apontaram que se deve usar de forma “lúdica e livre, a partir da intencionalidade dos educadores”; 31,3% de forma “dirigida visando o desenvolvimento e aprendizagem do currículo” e 9% apontam o uso “lúdico e livre sem intervenção do educador” (Figura 7).



FIGURA 7 – Percentual sobre o uso da brinquedoteca na escola

O fato de a maioria reconhecer a brinquedoteca na escola (59,7%) como espaço lúdico e livre do brincar das crianças, reconhece também a intencionalidade dos educadores como um fator preponderante desse uso. O propósito pedagógico em relação à brinquedoteca é visto por Gimenes e Teixeira (2011); Benedet e Zanella (2011) como algo favorável na dinâmica escolar. Observamos que a escolha da maioria converge com a escolha dos outros 31,3%, quanto ao uso da brinquedoteca de forma lúdica e livre. Contudo, diverge quanto ao uso do espaço com finalidades educativas intencionais. A Brinquedoteca, segundo os autores, é muito mais do que apenas um espaço para brincar, ou seja, não expressa somente o sentido de diversão, pode, sem dúvida, colaborar com processo escolar das crianças, permitindo a elas expressar seu conhecimento de forma natural através da brincadeira.

Gimenes e Teixeira (2011) explicam que as atividades na brinquedoteca poderão ocorrer na forma do brincar espontâneo ou do brincar dirigido. Isso significa que o professor pode atuar determinando a atividade, como também pode utilizá-la para o seu brincar espontâneo. Quando o professor opta pelo brincar dirigido pode fazer observações, registrando e avaliando toda a dinâmica lúdica que leva ao aprendizado escolar. A ação norteadora do fazer educativo dos docentes, de acordo com Teixeira (2018), deve focar no brincar como uma fonte de lazer, ao mesmo tempo que o tem como fonte de conhecimento.

Portanto, a dupla natureza do brincar que nos leva a considera-lo como parte integrante da atividade educativa.

Os dados da questão 10 mostram que 98,5% dos docentes usariam ou usam a brinquedoteca para o ensino das disciplinas curriculares. Isso indica que a maioria dos pesquisados reconhecem a potencialidade da brinquedoteca como uma ferramenta de ensino-aprendizado (Figura 8).



FIGURA 8 – Percentual sobre o uso da brinquedoteca no ensino curricular

Os dados deixaram evidentes que a maioria dos professores (98,5%) considera ou usaria a brinquedoteca como ferramenta potencial para o ensino-aprendizagem das disciplinas curriculares. Reconhecer tal potencialidade é compatível com nível de abertura que, no nosso ponto de vista, a brinquedoteca escolar pode oferecer. O nível de abertura da brinquedoteca é visto por Teixeira (2018) como uma opção para as atividades curriculares, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, opção que se manifesta durante o planejamento da aula. Para Friedmann (2006 *apud* TEIXEIRA, 2018), o brincar da criança fornece muitas informações a seu respeito. Por isso, o brincar estimula o seu desenvolvimento integral e abre espaços para o trabalho dos conteúdos curriculares. A princípio, a brinquedoteca é uma fonte de desenvolvimento do brincar para a criança e nesse espaço a criança aprende de maneira mais prazerosa, podendo manifestar suas potencialidades e habilidades (GROTH, 2013).

A questão 11 é um complemento da questão anterior, com a finalidade de saber dos 98,5% dos professores que disseram sim, quais disciplinas do currículo, eles sentem ou sentiriam mais à vontade para ensinar usando a brinquedoteca. 62,7% sentem mais à vontade no ensino da disciplina Português e Matemática; 74,6% no ensino de Artes; 49,3% de Ciências

da Natureza; 53,7% Educação Física; 46,3% História; 41,8% Geografia; e o total de 6% em todas as disciplinas (Figura 9).



FIGURA 9 – Percentual de escolhas das disciplinas apontadas pelos professores.

Verificamos que a disciplina mais apontada é Artes (74,6%). Isso implica em associação das Artes as suas diversas linguagens, por exemplo, as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essas linguagens, conforme Brasil (2017), envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir e refletir sobre formas artísticas que manifestam a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades. No contexto das artes, o brincar e as brincadeiras acabam encontrando um solo fértil para o faz de conta, as imitações, as representações, entre outras (BRASIL, 2017). A brinquedoteca passa a ser um espaço de manifestações de diferentes linguagens, deixando o docente a vontade na condução de sua aula (TEIXEIRA, 2018).

Por outro lado, a autora observa que todas as disciplinas podem determinar quais são os procedimentos para atingir os objetivos de aprendizagem ao usar a brinquedoteca na aprendizagem de seu conteúdo. Por exemplo, em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e outras, o professor possui liberdade de desenvolver brincadeiras dirigidas para qual a proposta pede, trabalhando de forma multi e interdisciplinar (GIMENES; TEIXEIRA, 2011).

Para aqueles professores que apontaram não usar a brinquedoteca, solicitamos assinalar as dificuldades encontradas para não usá-las. Destes, 57,1%, assinalaram à alternativa “permissão da gestão para usar a brinquedoteca ou outros espaços específicos.” 42,9% escolheram a alternativa “os conteúdos escolares são muitos, não havendo tempo para a preparação didático-pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem” (Figura 10)



FIGURA 10 – Percentual de dificuldade encontrada para utilizar a brinquedoteca.

As respostas (57,1%) nos levam a pensar que a grande dificuldade está atrelada a não permissão dos gestores ao uso da brinquedoteca na escola. Apesar desse percentual ser pouco representativo, pois foi obtido em um universo de apenas 7 respostas, favoreceu a nossa reflexão quanto à necessidade de adesão dos gestores à prática educativa dos professores e como o professor pode facilitar essa adesão. Apoiamos em Gimenes e Teixeira (2011) para dizer que quando o professor conhece a brinquedoteca, e sabe de sua importância no desenvolvimento das crianças, é capaz de usar esse conhecimento como recurso de grande valia no âmbito pedagógico, com vistas a angariar adesões de seus gestores.

Os dados da questão 13 revelaram que 64,2% dos professores exercem sua função docente em escolas que possui brinquedoteca ou um espaço específico de brincadeiras das crianças. Enquanto, 35,8% revelam que não há um espaço específico para as crianças brincarem na escola em que trabalham (Figura 11).

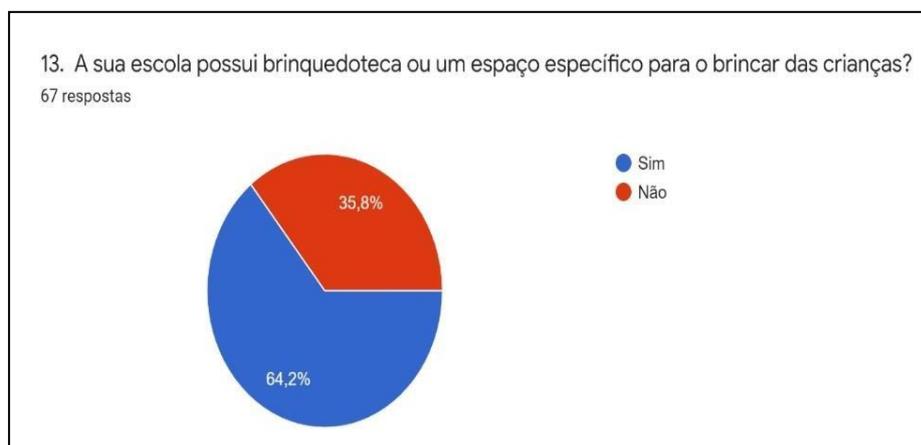


FIGURA 11 – Percentual de escolas que possuem brinquedoteca.

Notadamente, a brinquedoteca escolar se faz presente em um bom número de escolas (64,2%). A presença de uma brinquedoteca nos espaços escolares é um ganho na qualidade

do ensino e da aprendizagem dos alunos, garantem Teixeira (2014; 2018); Benedet e Zanella (2011), entre outros. Pereira (2011) defende a brinquedoteca escolar, como um espaço em que diversas atividades educativas podem acontecer no sentido de ajudar no desenvolvimento das crianças que frequentam a escola. Teixeira (2018) complementa que a criança mostra alegria quando entra em uma brinquedoteca, e vários sentimentos prazerosos são despertados, entre eles, o afeto e a magia, ou seja, um encantamento por sua atmosfera, sempre muito agradável aos olhos da criança. Apesar de todos os aspectos favoráveis, destacados por vários autores, o seu uso ineficaz nas escolas está atrelado à falta de recursos materiais e financeiros para a sua manutenção, acrescidos da falta de conhecimento dos docentes sobre a sua potencialidade. Embora, tenha ocorrido mudanças quanto ao crescimento das brinquedotecas escolares, ainda hoje, segundo Groth (2013), encontramos imensas barreiras para o seu uso, mas com tendências claras de mudanças.

Os dados da questão 14 mostram algumas barreiras (dificuldades) apontadas pelos professores que afirmaram não possuir brinquedoteca na sua escola. No universo de 31 respostas, 61,3% indicaram a proposição “falta de um espaço adequado para tal empreendimento”; 16,1% a proposição “poucos entendem a importância da brinquedoteca nos espaços escolares”; 9,7% “poucos são os docentes em condições de mediar as atividades na brinquedoteca ou elaborar um planejamento de uso”; 6,5% “o espaço existe, mas falta verba para aquisição de moveis e brinquedos”; 3,2% “os docentes não demonstram interesse em usar brinquedoteca como espaço pedagógico”; 3,2% “falta de um esforço e interesse coletivo da comunidade escolar” (Figura 12).



FIGURA 12 – Percentual quanto à inexistência da brinquedoteca nas escolas.

Os dados contradizem, parcialmente, o que temos obtido na literatura sobre montagens de brinquedotecas. Diversos autores que defendem o uso da brinquedoteca escolar não encontram no espaço físico uma barreira ou dificuldade a ser enfrentada pela escola, que manifesta o desejo de organizar o espaço do brincar e aprender. Esse espaço, que pode ser limitado, segundo Gimenes e Teixeira (2011), inicialmente deve ser organizado de forma bem simples, porém o seu interior tem que ser mágico e lúdico. Tornar um lugar mágico e lúdico para a aprendizagem na escola, talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pela prática docente. Superar esse desafio exige, no nosso ponto de vista, superar crenças pessoais contrárias e acomodações pedagógicas. Para tanto, o professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais, deve pensar na perspectiva de Teixeira (2014; 2018) quando a autora alega que por meio do brincar se tem lazer, ao mesmo tempo em que se adquire conhecimento, portanto o brincar na escola pode e deve atuar como uma atividade educativa em qualquer espaço escolar.

Os dados obtidos com a questão 15, que solicita a aquele cuja resposta não esteja contemplada na questão anterior, descrever a sua resposta, evidenciam que a maioria dos professores se identificou com uma proposição exposta na questão anterior. Aqui tivemos única resposta “investimento público para a realização da mesma”. De fato, a montagem de uma brinquedoteca na escola exige investimento público, se essa escola pertencer ao setor público estadual ou municipal. Por outro lado, a pesquisa mostrou uma parcela considerável de escolas públicas, em que trabalha a maioria dos professores, possui em seus espaços brinquedotecas pedagogicamente organizadas. Isso significa investimento público, portanto devemos cuidar para que essa brinquedoteca não se torne uma contradição, conforme observa Benedet e Zanella (2011). Em outras palavras, mal utilizada e mal interpretada pelos alunos e seus pais, professores e gestores quanto ao seu uso na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a investigação realizada mostrou que o ser criança está intrinsecamente ligado a importância do brincar e das formas pelos quais a criança brinca. A ação do brincar constitui em brincadeiras, momentos lúdicos e prazerosos vivenciados pela criança, devendo ser plenamente garantida a ela, em qualquer faixa etária e em diferentes espaços. Os espaços que garantem as brincadeiras são as brinquedotecas que atendem a

diferentes finalidades do brincar de todas as crianças, estando elas situadas em hospitais, em comunidades, em creches ou em escolas.

Quando a brinquedoteca se encontra na escola pode ter finalidades lúdicas ou pedagógicas, ou as duas finalidades ao mesmo tempo, isso vai depender do objetivo estabelecido pelos docentes e gestores escolares para o seu uso. Os documentos educacionais oficiais propõem o brincar como um direito de aprendizagem e para garantir esse direito as brincadeiras são essenciais e devem fazer parte da rotina da criança. Como a rotina da criança envolve o estar na escola e o aprendizado dos conteúdos curriculares, cabe a escola e os docentes que ministram aulas de qualquer disciplina, estarem atentos aos direitos de aprendizagem da criança e use a brinquedoteca da escola para garantir de forma mais prazerosa e lúdica esse direito.

A investigação também permitiu situar a brinquedoteca como um espaço lúdico para o desenvolvimento da criança, oferecendo a ela oportunidades inesquecíveis de vivências lúdicas e interações sociais. Por outro lado, cientificamos que o seu uso no ambiente escolar se encontra associado a adesão dos coordenadores pedagógicos e docentes, imersos em contextos profissionais diferenciados, que oferecem elementos facilitadores ou não da adesão desses profissionais ao uso da brinquedoteca na escola.

Sempre soubemos da importância do brincar na infância, é uma fase que marca nossa vida, é o primeiro contato que temos com o mundo, pois através da ludicidade aprendemos controlar emoções e a preparar para a fase adulta. Assim, esperamos que as brinquedotecas escolares ganhem uma importância maior no trabalho docente, pois é essencial para o desenvolvimento da criança e de seu aprendizado curricular.

Por fim, deixamos claro que esse estudo não se esgota aqui, está aberto a novas reflexões e discussões que venham contribuir para a sua melhoria. O estudo realizado expandiu os nossos horizontes quanto ao entendimento do brincar, da brincadeira e da brinquedoteca. Aprender a utilizar a brinquedoteca como um espaço lúdico de aprendizagens na Educação Infantil e Fundamental no nosso curso de formação, ampliou o nosso conhecimento quanto a importância de se apropriar desse espaço lúdico ao ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília. julho 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília:MEC/SE, 2017.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI**. Brasília: MEC, 1998.
- BENEDET, M. C.; ZANELLA, A. V. Brinquedoteca na escola: tempos/espaços e sentidos do brincar. **Arquivos bras. de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 63, n.2, p.69-81, 2011. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672011000200008&lng=pt&nrm=iso. acesso em 23 jul. 2020.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** v. 24, n. 2, p. 103-116,1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso: 07/09/2020.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulhar no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- DEBOIS, S. **Nove vantagens e desvantagens do questionário**. 2017. Disponível em: <https://surveyanyplace.com/pt/9-vantagens-e-desvantagens-dos-questionarios/>. Acesso em 07/09/2020.
- FALEIROS, F; KÄPPLER, C; PONTES, F. A. R. P.; SILVA, S. S. C.; GOES, F. S. N.; CUCICK, D. C. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, 2016, pp. 1- 6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>. Acesso em 07/09/2020
- GIMENES, B.; TEIXEIRA, S.R de O. **A Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo:Editora Cortez. 2011.
- GOMES-PEDRO, J. O que é ser criança? da genética ao comportamento. **Análise Psicológica**, v. 22, pp. 33-42, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.127>. Acesso em 08/09/2020.
- GROTH, D. M. **Brinquedoteca: espaço lúdico e potencializador do processo de aprendizagem infantil**. 2013. 40f. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2013. Disponível: file:///C:/Users/55119/Desktop/tcc/oficial/Brinquedoteca_%20monografia.pdf. Acesso 30/07/20.
- KISHIMOTO T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO T. M. Froebel e a concepção de jogo Infantil. In: KISHIMOTO T. M (Org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo. Pioneira, 2019, p. 57-78.

KLEBIS, A. B. S. O; SILVA, J. P. da. Brinquedoteca Escolar: espaço de aprendizagem e ludicidade. **Colloquium Humanarum**, vol. 15, n. Especial 1, Jan–Mar, 2018, p. 64-73. Disponível em:<http://journal.unoeste.br/suplementos/humanarum/>. Acesso em: 23/07/2020.

KREMER, I. S. **Brinquedoteca**: espaço de aprendizagem e diversão para e com crianças de 5 a 6 anos de idade. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário Univates, 2015. Disponível em:<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/899/1/2015IvanaSchnaiderKremer.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1999.

PEREIRA, M. A. L. A Brinquedoteca como Espaço Educacional: Relato de uma Experiência Desenvolvida na Disciplina Prática Profissional do Curso de Pedagogia. **Momentum**. V.1, n.9, 2011. Disponível em: momentum.emnuvens.com.br. Acesso: 23/07/2020

PINTO, M. R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Educação e conhecimento).

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2018.

TEIXEIRA, S. R. de O. **O sentido atribuído ao brincar, ao brinquedo e à brinquedoteca pelas professoras das creches e da educação infantil**. In: Debates-Simpro Guarulhos. Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. São Paulo: Simpro, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole [et al.]; tradução J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE - Instrumento de Coleta de Dados (Questionário)

Estimado professor ou coordenador, esta pesquisa tem por finalidade obter dados que ajudaram na elaboração do nosso trabalho de conclusão do curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (FIG-UNIMESP). Agradecemos antecipadamente a sua colaboração ao responder a pesquisa e reiteramos a nossa estima e consideração.

<p>1. Qual é a sua função na escola? <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> coordenador</p>
<p>2. Há quanto tempo exerce essa função na escola? <input type="checkbox"/> 1-5 anos <input type="checkbox"/> 5-10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos</p>
<p>3. A escola em que exerce a sua função pertence a que setor? <input type="checkbox"/> Público Estadual <input type="checkbox"/> Público Municipal <input type="checkbox"/> Instituição Privada</p>
<p>4. Sua função é exercida, especificamente, com crianças de qual faixa etária? <input type="checkbox"/> 4 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 -10 anos</p>
<p>5. Quanto professor ou coordenador considera importante a brincadeira na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>6. Em que condições a brincadeira na escola é importante? <input type="checkbox"/> Quando a brincadeira é vista como uma forma da criança se socializar e interagir no ambiente escolar <input type="checkbox"/> Quando a brincadeira acontece espontaneamente sem intervenção do educador <input type="checkbox"/> Quando a brincadeira se torna um espaço de observações do educador sobre o processo de desenvolvimento da criança <input type="checkbox"/> Quando a brincadeira é utilizada para o desenvolvimento e a aprendizagem global da criança</p>
<p>7. Das posições elencadas, com qual você melhor se identifica? <input type="checkbox"/> O ato de brincar na escola possibilita, apenas a descontração porque é um ato espontâneo da criança em qualquer faixa etária <input type="checkbox"/> O ato de brincar na escola ocorre principalmente porque é uma recomendação de documentos oficiais como o RCNEI e a BNCC. <input type="checkbox"/> O ato de brincar na escola é útil porque estimula o desenvolvimento integral da criança e permite trabalhar os conteúdos curriculares.</p>
<p>8. Das situações descritas em qual delas você acredita que uma brinquedoteca na escola poderia contribuir? <input type="checkbox"/> Quando é utilizada para a criança exercer o seu direito de brincar, porque nela se descobre o fascínio pelo brincar brincando <input type="checkbox"/> Quando a brinquedoteca abre espaços para a criação de novos saberes, uma vez que amplia as escolhas necessárias ao desenvolvimento global da criança <input type="checkbox"/> Quando se torna um espaço planejado de forma a estimular potencialidades cognitivas e necessidades lúdicas das diferentes faixas etárias.</p>
<p>9. Com que finalidade se deve usar a brinquedoteca ou os espaços específicos para o brincar na escola? <input type="checkbox"/> Lúdicas e livres sem intervenção de educador <input type="checkbox"/> Lúdicas e livres, a partir da intencionalidade dos educadores <input type="checkbox"/> Dirigida visando o desenvolvimento e a aprendizagem do currículo</p>
<p>10. Você usaria ou usa brinquedoteca para o ensino das disciplinas curriculares?</p>

<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> Não
<p>11. Caso sua resposta seja o SIM, em quais disciplinas você se sente ou sentiria mais à vontade fazendo isso?</p> <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Outras
<p>12. Caso a sua resposta seja NÃO, quais são as dificuldades que, sem dúvida, você encontraria?</p> <input type="checkbox"/> Permissão da gestão para usar a brinquedoteca ou outro espaço específico para ensinar as disciplinas <input type="checkbox"/> Dispersão das crianças por conta dos brinquedos, ficando difícil manter a atenção <input type="checkbox"/> Não tive no meu curso de formação conhecimento suficiente para ensinar nestes espaços <input type="checkbox"/> Os conteúdos escolares são muitos, não havendo tempo para a preparação didático pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem <input type="checkbox"/> Não consigo ver a brinquedoteca como um espaço de ensino aprendido de conteúdos disciplinares
<p>13. A sua escola possui brinquedoteca ou um espaço específico para o brincar das crianças?</p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<p>14. Caso tenha respondido NÃO, qual das dificuldades elencadas pode ser considerada para a inexistência da brinquedoteca na sua escola?</p> <input type="checkbox"/> Falta de um espaço adequado para tal empreendimento <input type="checkbox"/> Falta de um esforço e interesse coletivo da comunidade escolar <input type="checkbox"/> Poucos entendem a importância da brinquedoteca nos espaços escolares <input type="checkbox"/> O espaço existe, mas falta verba para aquisição de moveis e brinquedos <input type="checkbox"/> Os docentes não demonstram interesse em usar brinquedoteca como espaço pedagógico <input type="checkbox"/> Existem outras prioridades na escola que superam essa iniciativa <input type="checkbox"/> Poucos são os docentes em condições de mediar as atividades na brinquedoteca ou elaborar um planejamento de uso
<p>15. Se a dificuldade da sua escola não estiver contemplada no item anterior, você pode descrevê-la para nós?</p>

CAPÍTULO III

O USO DE JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A LUZ DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Érica Gabriela Pereira da Silva. E-mail: erica.gabriela95@gmail.com
Tatiane Sabino Napolitano. E-mail: tatiane.snapolitano@gmail.com

RESUMO

O objetivo do trabalho foi analisar e discutir a importância do uso dos jogos enquanto recurso pedagógico no ensino da matemática na Educação Infantil considerando como ponto fundamental a promoção da aprendizagem significativa. Partindo desse pressuposto, utilizamos como método a pesquisa bibliográfica, analisando aspectos básicos da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, (TAS) e uma oficina pedagógica, a fim de explicitar os diversos benefícios provenientes do uso dos jogos como possibilidades educacionais promotoras de habilidades elementares ao processo de ensino-aprendizagem da criança, tais como, a criatividade, a criação de hipóteses, a vivência do trabalho em grupo, o favorecimento da autoestima e da autoconfiança, a inibição da timidez, o movimento, a alegria, a afetividade e o interesse pelo conhecimento matemático. A partir dos resultados obtidos pela interação Teoria e prática, concebemos que a TAS nos apresenta um bom direcionamento para o ensino lúdico e eficaz da aprendizagem matemática, enquanto sugere ao educador uma atuação como um investigador para identificar os conhecimentos prévios do educando, na busca de propiciar um saber claro, que pode ser relacionado concretamente ao seu cotidiano, almejando, assim colaborar com a ampliação do saber lógico-matemático.

Palavras-chave: Ensino lúdico; Conhecimentos prévios; Jogos matemáticos; Oficinas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

No ensino da matemática destinado a Educação Infantil, muitos educadores, ainda vêm utilizando os jogos apenas como um passatempo ou um momento de brincadeiras, aplicando-os de maneira aleatória, deixando de notar as possibilidades pedagógicas que o jogo pode conter. Observamos que ao utilizar o jogo, a criança recebe uma atribuição passiva, devendo somente memorizar conteúdos e regras, o que pode gerar uma aprendizagem mecânica e não despertar o interesse pelo conhecimento matemático.

Devido a isso, é essencial que as escolas de Educação Infantil desmistifiquem o uso dos jogos enquanto recurso pedagógico, compreendendo sua presença como um viabilizador de uma aprendizagem matemática muito mais prazerosa, significativa e eficaz por meio de

atividades lúdicas (KISHIMOTO, 2011; TROBIA; TROBIA, 2016). A aprendizagem com significados se dá na medida em que a criança se apropria de novos conhecimentos e os integra aos conhecimentos já existentes na sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2003).

Ao considerar a aprendizagem significativa como forma de suprir as necessidades de conhecimento, se pressupõe que por intermédio de jogos, podemos, enquanto docentes, favorecer a atribuição de novos significados aos conhecimentos matemáticos até então aprendidos pelas crianças por meio de suas vivências escolares, bem como utilizá-los como ponto de partida para novas aprendizagens. O uso de jogos no ensino da matemática é primordial para o aprendizado da criança em fase escolar, pois, além da aprendizagem com significado pode também estimular a sua imaginação e criatividade, efetivando diversas áreas do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que possibilita ao educando relacionar os conceitos matemáticos à sua realidade (KISHIMOTO, 2011).

Para a ocorrência da aprendizagem significativa da matemática muitos estudos na área recomendam o uso de jogos. Mas, ao usá-los é preciso entender qual é a potencialidade pedagógica dos jogos para o ensino da matemática e como eles podem ser apropriados pelas crianças e promover a aprendizagem significativa. Na busca desse entendimento, a pesquisa objetivou analisar e discutir a importância do uso dos jogos enquanto recurso pedagógico potencialmente significativo para o ensino da matemática na Educação Infantil, no contexto de uma oficina lúdica.

2 FUNDAMENTO TEÓRICO

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel tem como principal conceito a aprendizagem com significado. Processo cognitivo que surge a partir da atribuição de significados por parte da criança, quando confrontado com o significado lógico do conteúdo aprendido na escola (MOREIRA 2011; SANTAROSA, 2016). Também, para ensinar é preciso levar em consideração os conhecimentos que a criança já traz consigo, pois para o novo conhecimento existir é preciso que o conhecimento anterior, denominado por Ausubel (2003) de conhecimento prévio, esteja presente a fim de que haja novas conexões, ampliando e reconfigurando as ideias já existentes na estrutura cognitiva da criança. Quanto maior o número de conexões cognitivas realizadas, maior será a sua capacidade de acessar e relacionar os novos conhecimentos.

Quando a criança tem contato com novos conhecimentos sem que haja uma conexão com os conhecimentos já presentes em sua estrutura cognitiva, ocorrerá o que Ausubel (2003) denomina de aprendizagem mecânica. Para que o conteúdo apresentado seja significativo deve possuir uma relação com os saberes prévios. A aprendizagem pode se tornar mecânica, caso não ocorra à produção e incorporação de significados, fazendo com que o conteúdo seja regido por associações aleatórias ou isoladas.

Ausubel (2003) declara que a aprendizagem significativa se dá por meio de materiais potencialmente significativos, uma vez que o material pode sim exercer tal função. Entretanto, não é ele por si só que irá conceber de fato a aprendizagem significativa, apenas pelo seu termo, mas pelo contexto de aprendizagens no qual se está inserido. Assim, para assegurar que o ensino possibilite a aprendizagem significativa, observa Lemos (2011), é preciso entender o caráter contextual e provisório da aprendizagem, isso permitirá ao docente entender a qualidade dos procedimentos de ensino e seus contextos. Isso implica em entender que a qualidade do ensino depende da concepção da aprendizagem, e das decisões do docente e da criança durante o processo de ensino.

Grützmann, Alves e Ramos (2015) complementam que para a criança aprender significativamente matemática é preciso desenvolver a capacidade de abstrair uma nova informação para si, a partir das informações que já foram absorvidas. Também, a aprendizagem significativa permite entender essas relações. Por exemplo, quando a criança consegue associar o que viveu fora da sala de aula com o que é ensinado durante as aulas, construindo novos conhecimentos advindos das ligações que se faz entre o conhecimento prévio e as novas informações que vão adquirindo (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000). Segundo Pelizzari et al. (2002) as ações docentes são o cerne da aprendizagem significativa e a participação ativa da criança é indispensável na conquista de novos conhecimentos.

Ao defender o jogo, como material potencial de aprendizagem, apoiamos em Kishimoto (2011) que estuda as suas diferentes formas e finalidades. Ele possui um sentido dentro de um contexto que pressupõe um quadro sociocultural, passado pela linguagem e podendo ser aplicado ao real. Além disso, o jogo está imbuído de diversos significados para a criança, que o interpreta como sinônimo de brincadeira. Mas, em que se trabalham habilidades motoras e cognitivas. E favorecem o aprendizado de conceitos, o trabalho em equipe, as atitudes, emoções e sentimentos, na medida em que considera a subjetividade, capta-se de forma intensa a criança, seu mundo e sua essência (SILVA; MUNIZ; SOARES, 2018).

Carniel et al. (2016) defendem a ideia de que a partir da utilização de jogos as crianças externam e ampliam seus raciocínios lógicos, linguagens e comparações, ao mesmo tempo, em que se relacionam em grupo. Contribuindo dessa forma, para desmistificar a matemática como um conhecimento abstrato, em que as crianças criam bloqueios em relação a esse conhecimento, impedindo a sua aprendizagem.

É notório que os jogos matemáticos aparecem como uma possibilidade na edificação de capacidades. Por meio deles as crianças elaboram seus próprios conhecimentos, convivem em grupo, refletindo e resolvendo situações na construção de conceitos matemáticos, na ludicidade dos jogos (ALMEIDA; SANTOS; CARNEIRO, 2016). Tornando assim, a sua aprendizagem significativa conforme recomenda Ausubel (2003).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Na promoção da aprendizagem significativa usando jogos (Apêndice), realizamos uma oficina pedagógica denominada “Matematicando”³, com duração de três horas e meia. Os participantes da oficina foram nove crianças, de cinco anos de idade, que se encontram na fase pré-escolar, estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, São Paulo, Brasil.

A oficina pedagógica, Segundo Paviani e Fontana (2009), é uma estratégia de ensino utilizada quando se deseja construir conhecimentos, priorizando a prática sem deixar o apoio teórico. A importância da oficina está na sua capacidade de permitir a reflexão e a atuação das crianças, oferecendo a elas chances de viver situações concretas que possibilitam o sentir, o pensar e o agir com finalidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a oficina trabalhando conteúdos básicos da matemática, como: formas geométricas; adição; divisão e subtração, presentes no Currículo da Educação Infantil, com o objetivo de propiciar a aprendizagem de maneira lúdica e significativa (BRASIL, 2017). Levamos em consideração os conhecimentos prévios das crianças como recomenda Ausubel (2003) e as competências matemáticas a serem trabalhadas nesse nível de escolaridade, exercendo uma mediação promotora da aprendizagem significativa.

³ O vídeo da Oficina Matematicando pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=v-AuA73wQno>

Com a finalidade de nortear o trabalho pedagógico na execução da oficina, elaboramos uma sequência de intervenção, organizada em seis etapas (Quadro 1). Os registros da nossa intervenção e da participação ativa das crianças foram realizados por meio de fotos⁴, gravações de vídeo e áudio.

Quadro 1 – Roteiro de atividades desenvolvidas ao longo da oficina

Passos Tempo	Atividade	Objetivo	Estratégia	Material utilizado
1 20min	Roda de conversa	Verificar os conhecimentos prévios das crianças	Todos sentados em círculo, ao redor de uma caixa com bolinhas	Bolinhas de piscina coloridas
2 45min	Aplicação do jogo “Números Malucos”	Introduzir formas dos números através das diferentes sensações táteis; relacionar os números as suas quantidades.	Dispor 2 sequências numéricas em lados opostos da sala para que os times possam usufruir ao mesmo tempo do jogo.	Papel cartão, crepom algodão, palito de sorvete, esponja, plástico bolha, feijão, areia, palha, folha de palmeira.
3 30min	Aplicação do jogo “Batalha das formas”	Favorecer a atribuição de novos significados, a partir das formas geométricas em relação as suas cores.	2 pares de bambolês dispostos em lados opostos da sala contendo formas geométricas previamente sorteadas.	Bambolês, papel cartão coloridos, formas impressas, filme plástico.
4 30min	Aplicação do Jogo “Quebra-cabeça da adição”	Formar novos conhecimentos prévios ao contar e montar o quebra-cabeça da adição.	Os jogos foram dispostos no tatame no centro da sala e os grupos se reuniram para encaixar as peças.	Plástico e plastificadora; tesoura.
5 45min	Aplicação do jogo “Meu pezinho de maçã”	Promover a diferenciação progressiva de novos conhecimentos, a partir do conceito de subtração, usando o termo “retirar”.	Construir uma macieira e colar na parede, ao lado de uma mesa para apoiar as maçãs.	Papelão, EVA, papel crepom e cartão, velcro, sulfite, cola, tesoura e filme.
6 40min	Aplicação do jogo “Divisão das cenourinhas”	Promover a reconciliação e consolidação de novos conhecimentos a partir do conceito de dividir as cenouras corretamente entre os coelhos.	Uma cadeira para cada time com divisão para os dois coelhos e uma mesa com cestas contendo as cenouras que iram alimentar os coelhos.	Coelho de pelúcia (brinquedo), fita crepe, cestas, sulfite, filme, cola e tesoura.

Fonte: Caderno de campo das autoras (2019)

⁴ O uso de imagens das crianças, que aparecem nas fotos e vídeos, foram autorizadas pelos pais

4 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a oficina “Matematicando” com a dinâmica “Eu chamei o meu doutor”, em que as crianças participaram de forma ativa, com isso demonstraram habilidades corporais expressivas, desinibição, concentração e percepção auditiva ao seguir todos os comandos propostos por nós. Contudo, observamos que antes de finalizar a dinâmica, a maioria das crianças manifestou o desejo de não participar mais. Para Ausubel (2003), quando a criança nega a participar de uma ação de aprendizagem é porque a ação deixou de ter potencialidade significativa para ela. A recomendação, de acordo com o autor, é propor novas situações e estimular a participação da criança.

A oficina permitiu dar sequência a novas situações de aprendizagem na roda de conversa, que nos permitiu conhecer e avaliar os conhecimentos prévios sobre os conceitos matemáticos presentes na estrutura cognitiva das crianças capazes de interagir com os novos conceitos que seriam ensinados (Figura 1). Para ensinar na perspectiva ausubeliana, de acordo com Fernandes (2011), é preciso levar em consideração os conhecimentos que a criança já tem, pois a existência do conhecimento antigo permite novas conexões, ampliando e reconfigurando as ideias já existentes nas suas estruturas cognitivas. Assim, quanto maior o número de conexões mentais, maior será a sua capacidade de acessar e relacionar os novos conteúdos.



Figura 1. Fotos da roda de conversa. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

A avaliação dos conhecimentos prévios das crianças ocorreu de forma prática, lúdica e participativa. Ao colocarmos no centro da roda de conversa uma caixa com bolas coloridas, as reações de prazer e curiosidade das crianças foram imediatas, todos queriam pegar as bolinhas. Inicialmente, solicitamos a cada criança que retirasse da caixa de bolinhas a quantidade referente ao número zero. Uma criança pegou uma bolinha, ficou pensativa sobre a sua escolha, porém não se alterou. Essa reação deixou evidente que não compreendia ainda que número zero

quando sozinho representa “nada”. Em seguida, solicitamos que, em duplas, as crianças retirassem da caixa a quantidade de 10 bolinhas no total. Apenas uma dupla, entusiasmada, pegou o dobro da quantidade de bolinhas solicitadas, ou seja, cada uma pegou 10 bolinhas, totalizando 20.

Observamos que ao interagirem com a dinâmica todos os desafios foram sendo enfrentados e a ação permitiu evidenciar, quanto aos conhecimentos prévios, que a maioria das crianças apresentava noções de quantidade, sabia relacionar números com quantidades; contar os números e tinha noção de subtração. Mas, pouca, ou nenhuma noção de divisão.

Na ação seguinte utilizamos o jogo “Números Malucos” (Figura 2) para introdução de novos conhecimentos, e a partir dele foi possível trabalhar também aspectos relacionados ao sentido do tato. As crianças foram divididas em dois times e uma criança por vez foi pisando nos números com intuito de sentir suas sensações e formas, demonstrando diferentes reações com as mudanças de texturas provindas dos materiais táteis utilizados. Trabalhamos, dessa forma, noções de espaço, lateralidade, concentração, coordenação espacial e discriminação sinestésica.

O jogo contemplou a aprendizagem da relação número/quantidade, conforme proposto no campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” quanto ao ensino da matemática na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p 52). Ao colocar a quantidade de bolinhas nos círculos de acordo com o número pisado, as crianças foram capazes de relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre, em uma sequência numérica.

Observamos que a maior parte das crianças realizou o jogo adequadamente, conseguindo contar as bolinhas durante a conferência do resultado, sem dificuldades. Poucas tiveram dificuldades em relacionar número/quantidade, visto que, durante a disputa dos times, excederam a quantidade a ser disposta, totalizando oito acertos para o time A e sete acertos para o time B. Consideramos que objetivo proposto para essa etapa foi alcançado, já que os novos conhecimentos introduzidos na sua interação com os conhecimentos prévios relevantes resultaram em um produto interacional, também relevante a partir do jogo (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2011).



Figura 2. Fotos das crianças na execução do jogo “Números Malucos”. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

A ação do jogo “Batalha das Formas” (Figura 3) favoreceu a atribuição de novos significados sobre as diferentes cores e formas geométricas e assim, evidenciou capacidades de “estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” (BRASIL, 2017, p.51). A dinâmica do jogo promoveu a negociação de significados sobre o conteúdo, quando as crianças fizeram a relação de comparação entre os objetos sorteados e suas respectivas formas e cores, ao mesmo tempo em que avaliaram os erros e acertos de outras crianças do grupo ou dos outros grupos, colocando em discussão os significados atribuídos durante o jogo. A significação e negociação do conteúdo incorporam a estrutura cognitiva da criança, em um processo dinâmico de construção de conhecimento tornando-o mais estável e diferenciado, criando condições para novas interações significativas (MOREIRA, 2011).



Figura 3. Fotos dos grupos executando os jogos “Batalha das Formas” e “Quebra Cabeça da Adição”. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

O “Quebra-cabeça da adição” (Figura 3) externalizou e ampliou o raciocínio-lógico, a linguagem e a comparação, ao mesmo tempo promoveu o trabalho em grupo, enriquecendo os conhecimentos prévios sobre o conteúdo “adição”. Essa proposta, também foi de encontro ao campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, com a finalidade de “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação” (BRASIL, 2017, p.45). O jogo tornou-se potencialmente significativo para o ensino do conceito de adicionar, fazendo às

crianças realizassem todas as adições propostas. A ludicidade e o trabalho em equipe contribuíram para a potencialidade do jogo como material de ensino da matemática. A ação permitiu maior participação das crianças, levando-as aos resultados sem erros, demonstrando a potencialmente significativa dos jogos para eles e os conduzindo à aprendizagem (AUSUBEL, 2013).

Com o jogo “Meu Pezinho de Maçã” (Figura 4) nós observamos estratégias cognitivas relevantes utilizadas pelas crianças na solução dos desafios apresentados a elas, quando se trata da subtração (retirar). Cada criança recebeu uma conta de subtração que estava representada no pezinho de maçã. A árvore contém diversos velcros em sua copa para que a criança possa fixar as maçãs, portanto caso ela tenha tirado a conta “5-2”, por exemplo, terá que colocar cinco maçãs na árvore e após retirar duas “para comer” e depois contar quantas maçãs restou na árvore. A estratégia utilizada por ela foi contar a quantidade de maçãs que tinha, tanto em sua mão quanto na árvore, facilitando assim, a execução da sua conta.



Figura 4 – Sequência de fotos do jogo “meu pezinho de maçã”. “Fonte: acervo das autoras, 2019

O uso de estratégias cognitivas relevantes para solucionar problemas pode promover aprendizagem significativa, porque facilita a incorporação e diferenciação progressiva dos novos conhecimentos (AUSUBEL, 2003). Apesar de o jogo ter um nível de complexidade maior, as crianças realizaram as contas de subtração, demonstrando que apesar da subtração ser considerada difícil na matemática, se ensinado de forma lúdica e a partir dos conhecimentos

prévios da criança, a aprendizagem se torna significativa (GRÜTZMANN; ALVES; RAMOS, 2015).

Na ação do jogo “Divisão das Cenourinhas” (Figura 5), trabalhamos o conceito de divisão (repartir), através da divisão das cenouras de forma igualitária entre os coelhos. Aqui as crianças foram divididas em dois grupos e posicionadas em fila. Entre as filas havia uma mesinha contendo algumas cenourinhas, e à frente duas cadeiras com dois coelhinhos filhotes (brinquedos) em cada cadeira para serem “alimentados”. Cada grupo retirou uma conta de divisão da sacola por sorteio, que deveria representar por meio da divisão de cenouras entre os dois filhotes, sem que nenhum receba mais comida que o outro. Explicamos várias vezes à dinâmica do jogo que consistiu em ir até a mesa pegar a quantidade de cenouras a ser dividida, por exemplo, “4:2”, contando e colocando na ‘cestinha’ quatro cenouras para serem divididas entre dois filhotes.



Figura 5. Fotos do jogo “Divisão das Cenourinhas”. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

Esse jogo foi o que mais promoveu conflitos cognitivos na sua execução. Como já dito na avaliação dos conhecimentos prévios, as crianças não tinham noção de divisão, portanto, cometeram diversos “equivocos”. Por exemplo, na conta quatro divididos por dois, uma das crianças pegou 10 cenouras de uma vez (quantidade total que havia na cesta), não considerando a conta em si, mas sim tentando dividir a quantidade de todas as cenouras existentes. Percebemos que essa criança não compreendeu a regra do jogo, abandonando-a ao se preocupar em dividir todas as cenouras pelos coelhos, tornando o jogo uma brincadeira livre (KISHIMOTO, 2011). Tal atitude não fez com que o jogo perdesse a potencialidade pedagógica, orientamos novamente e a criança dividiu todas as cenouras de forma igual, aprendendo de forma lúdica e na prática da recursividade, como propõe Ausubel (2003), Moreira (2011) e Lemos (2011).

A dinâmica envolvendo a aprendizagem da divisão exigiu muitas explicações, mas as crianças aprenderam a dividir as cenouras aos coelhinhos. Com isso, percebemos que a promoção da reconciliação e consolidação de novos conhecimentos pode ocorrer por meio de um processo ativo e participativo. A avaliação do processo aconteceu de forma formativa e recursiva (MOREIRA, 2011), sendo demonstrada por evidências de aprendizado durante a participação das crianças nos jogos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as situações pedagógicas desenvolvidas na oficina nos permitiram uma série de reflexões sobre o ensino da matemática na Educação Infantil e nos mostrou o quanto podemos contribuir para o aprendizado ao usar recursos de ensino potencialmente significativos, conforme recomenda Ausubel (2003). Na perspectiva do ensino e aprendizado do conhecimento matemático, torna-se evidente que o uso da ludicidade no processo de ensino possibilita um aprendizado eficaz e prazeroso.

Encontramos no jogo um recurso potencial, capaz de promover aprendizagem significativa, já que pode gerar momentos ricos em estímulos cognitivos, sociais e motores, além de permitir que a criança seja um sujeito ativo na sua aprendizagem. Assim, consideramos que a oficina “Matematicando” contemplou e proporcionou às crianças todos os aspectos supracitados, beneficiando-as com uma aprendizagem divertida, diferenciada da aprendizagem mecânica, sendo possível oferecê-las aprendizagens significativas e prazerosas. Depois dessa experiência enriquecedora e desafiante para nós, encontramos na oficina de jogos a possibilidade de trabalhar diversas linguagens potencializadoras, que atuam na construção e negociação de significados em sala de aula da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, I.S; SANTOS, J.S; CARNEIRO, W.R. **A utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da matemática.** Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, São Paulo, p. 1-9.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** Uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, 2017.

CARNIEL, A.L; RENKEN, A.; SCHNEIDER, S.V; FORTUNATO, V. Educação infantil e a matemática na alimentação saudável. **Educação Matemática em Revista.** Santa Catarina, p. 43-47, 2016.

FERNANDES, E. David Ausubel e aprendizagem significativa. **Revista Nova Escola**, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso: 15/02/19.

GRÜTZMANN, T. P.; ALVES, R. S. A.; RAMOS, R. C. S. S. Aprendizagem significativa na matemática e a formação docente: uma experiência com os jogos teatrais. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 5, n.2, p.13-24, 2015.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

LE MOS, E.S., A aprendizagem significativa: estratégias facilitadores e avaliação. **Aprendizagem significativa em revista**, v.1, n.1, p. 25-35, 2011.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

PAVIANI, N.M.S; FONTANA, M.N. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Revista Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

SANTAROSA, M.C.P, Ensaio sobre a aprendizagem significativa no ensino de matemática. **Aprendizagem significativa em revista**, v.6, n.3, p.57-69, 2016.

SILVA, G.C; MUNIZ, C.A; SOARES, M.F. Os jogos como espaços reveladores da subjetividade na aprendizagem matemática; **Educação matemática em revista.** Brasília, p. 94-102, 2018.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TROBIA, I.A; TROBIA, J. Jogos matemáticos: uma tendência metodológica para ensino e aprendizagem de matemática. **Educação Matemática na Contemporaneidade:** desafios e possibilidades, São Paulo, p. 1-12, 2016. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4743_2260_ID.pdf. Acesso:21/02/19.

APÊNDICE - Especificação dos Jogos

JOGO 1- Números malucos.

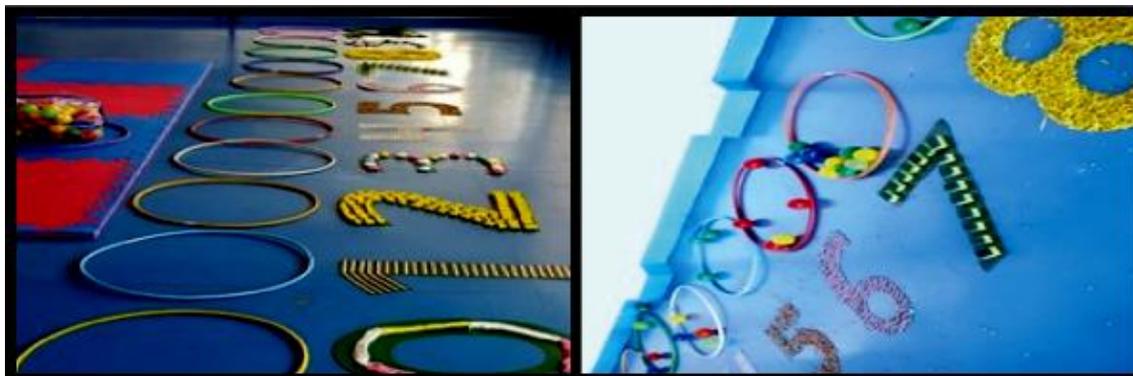


Figura 1 – Fotos do jogo números malucos. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

Estratégias e procedimentos

Inicialmente as crianças serão separadas em grupos, e solicitadas a andar pelos números táteis dispostos sequencialmente no chão. Os grupos terão sua sequência contendo um bambolê em frente cada número. Após terem andado sobre os números sentindo as diferentes sensações táteis cenestésicas, os grupos terão que preencher os bambolês de cada número com a quantidade de bolinhas correspondente a ele, por exemplo, número nove, nove bolinhas. O docente que acompanha cada time irá, juntamente com eles, contar a quantidade disposta, chegando juntos a conclusão se a quantidade está certa ou não. Cada acerto valerá um ponto, em caso de empate ambos os times vencem.

JOGO 2 - Batalha das formas



Figura 2 – Fotos do jogo batalha das formas. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

Estratégias e procedimentos

As crianças estarão dispostas em dois grupos previamente definidos. Uma criança de cada grupo irá até a marcação entre os bambolês com formas geométricas, cada participante

precisará correr até a direção do bambolê de seu grupo e pegar a forma solicitada, por exemplo: “quadrado azul”, e levar a forma até a aplicadora do jogo. Todos os grupos participarão e cada acerto vale um ponto, em caso de empate ambos os times vencem.

JOGO 3 – Quebra cabeça da adição.



Figura 3 – Quebra cabeça da adição. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

Estratégias e procedimentos

O quebra cabeça da adição consiste em diversas peças com contas por meio de imagens, sendo que as peças que encaixam são os resultados delas. São dois quebra cabeças, para os dois times possam jogar ao mesmo tempo. Os participantes de cada time irão trabalhar juntos para resolver as contas e encaixar a peça com a resposta, por exemplo: dois lápis (mais) dois lápis (igual) a quatro. Ao final do jogo o aplicador, juntamente com as crianças irá fazer as contas de adição para verem juntos se o resultado encaixado está correto. O time com o maior número de acertos levará o ponto da vez, caso haja empate, ambos os times pontuam.

JOGO 4 - Meu pezinho de maçã.

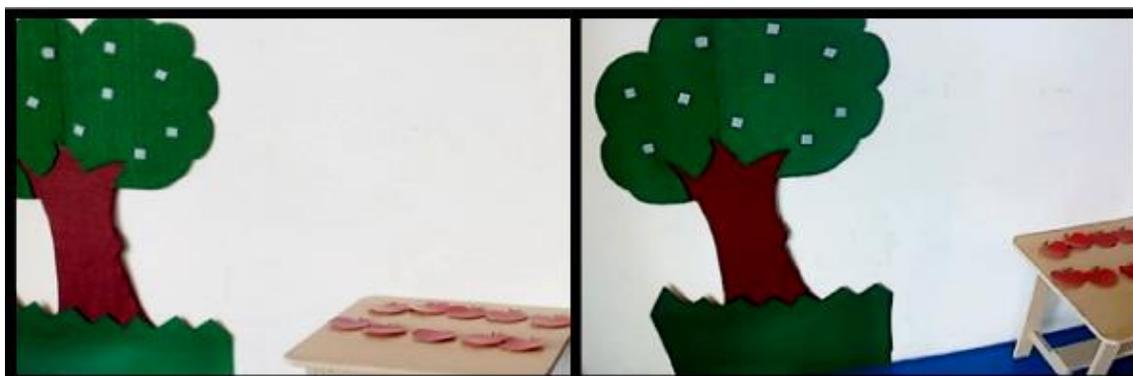


Figura 4 – Fotos do jogo meu pezinho de maçã. **Fonte:** acervo das autoras, 2019

Estratégias e procedimentos

No jogo “Meu pezinho de maçã”, será trabalhado o conceito de subtração (retirar). Para isso as crianças estarão separadas em dois grupos. Uma criança por vez irá ter uma conta de subtração sorteada e ela será representada no pezinho de maçã. A árvore contém diversos velcros em sua copa para que a criança possa fixar as maçãs, portanto caso ela tenha tirado a conta “5-2”, por exemplo, ela terá que colocar cinco maçãs na árvore e após isso retirar duas “para comer”, depois ela poderá contar quantas maçãs restaram e assim responder a conta. Cada acerto dos jogadores do grupo valem um ponto, e em caso de empate ambos os times vencem.

JOGO 5 - Divisão das cenourinhas



Figura 5 – Fotos do jogo divisão das cenourinhas. Fonte: acervo das autoras, 2019

Estratégias e procedimentos

As crianças serão divididas em dois grupos e posicionadas em fila. Entre as filas terá uma mesinha contendo algumas cenourinhas, e à frente da fila estarão duas cadeiras com dois coelhos em cada para serem “alimentados” igualmente pelos participantes da vez, que estarão caracterizados de coelho e com uma cesta de mão. O intuito do jogo é que a criança retire aleatoriamente uma conta de divisão da sacola e a represente por meio da divisão de cenouras entre os dois filhotes, sem que nenhum receba mais comida que o outro. Assim que a conta for sorteada, os dois participantes, terão que ir até a mesinha e pegar a quantidade de cenouras que deverá ser dividida, por exemplo, “4:2”, contando e colocando na ‘cestinha’ 4 cenouras para serem divididas entre dois filhotes. São dois jogadores por vez, um de cada grupo. Cada acerto valerá um ponto e em caso de empate ambos os times vencem.