



**UEPB**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB  
COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE PROJETOS ESPECIAIS - CIPE  
CURSO DE PRIMEIRA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA PLATAFORMA  
FREIRE – PAFOR

ELIANE ELIAS RIBEIRO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA  
MUNICIPAL EM FAGUNDES PB.**

CAMPINA GRANDE /PB  
NOVEMBRO/2017

ELIANE ELIAS RIBEIRO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
ESCOLA MUNICIPAL EM FAGUNDES PB.**

Artigo apresentado ao curso de Pedagogia-  
PARFOR/CAPES/UEPB, como requisito  
necessários para obtenção do título de  
graduação em Pedagogia, sob a supervisão da  
Profª Dª Elvira Bezerra Pessoa

Campina Grande-PB  
Novembro 2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do Trabalho de Conclusão de Curso.

R484e Ribeiro, Eliane Elias.  
Estágio supervisionado na educação infantil na Escola Municipal em Fagundes/PB [manuscrito] / Eliane Elias Ribeiro. - 2017  
33 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor) - Universidade Estadual da Paraíba, EAD - Campina Grande, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Elvira Bezerra Pessoa, Coordenação do Curso de Ciências Agrárias - CCHA."

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Estágio supervisionado.

21. ed. CDD 370.1

ELIANE ELIAS RIBEIRO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
ESCOLA MUNICIPAL EM FAGUNDES PB.**

Artigo apresentado ao curso de  
Pedagogia- PARFOR/CAPES/UEPB,  
como requisito necessários para  
obtenção do título de graduação em  
Pedagogia, sob a supervisão da Profª Dª  
Elvira Bezerra Pessoa

Aprovada em: 18/11/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Elvira Bezerra Pessoa

Prof. Drª. Elvira Bezerra Pessoa (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Marilene Dantas Vigolvin

Prof. Me. Marilene Dantas Vigolvin

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Silvânia Karla de Farias Lima

Prof. Silvânia Karla farias lima

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai, pela dedicação, companheirismo e amizade, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço á Deus por ter mim dado saúde e força para superar as dificuldades.*

*A minha orientadora Elvira Bezerra pelo suporte pelas suas correções e iniciativas.*

*Aos meus pais que estão com Deus, mais sei que estão felizes com minha formação. Aos meus filhos e a todos que direto ou indiretamente fizeram parte da minha formação meu muito obrigado.*

*Ao meu amigo Leandro que me ajudou na caminhada pedagogica e atodos e todas da UEPB-PARFOR.*

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Fundamentação teórica .....</b>	<b>9</b>
2.1. O estágio supervisionado em educação infantil: relatos.....	9
2.1.2 atividades desenvolvidas no estágio na fase de intervenção.....	12
2.2 contexto histórico sobre a educação infantil no brasil .....	14
2.3 praticas pedagógicas e o brincar .....	19
<b>3. Caminhos da pesquisa de campo.....</b>	<b>23</b>
3.1 local e abordagem da pesquisa.....	23
3.2 instrumento e coleta de dados .....	24
<b>4. Analise da situação didática.....</b>	<b>25</b>
<b>5. Considerações finais .....</b>	<b>28</b>
<b>6. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>30</b>
<b>7 Apêndice .....</b>	<b>33</b>

## RESUMO

A concepção de estágio supervisionado foi se transformando na medida em que se problematizava o papel da didática e da prática de ensino nos cursos de licenciatura. O presente artigo objetiva discutir a importância do estágio supervisionado no curso de Pedagogia PARFOR e suas considerações pedagógicas no ensino. As etapas do estágio, desde projeto de trabalho até a sua efetivação, estas foram elaborados de forma coletiva, participativa. A partir da realidade da instituição infantil e considerando o corpo docente, administrativo, técnico auxiliar, alunos estagiários e professor orientador. Essa proposta leva a leitura das práticas e da vida, envolvendo o ouvir e o sentir as crianças e os profissionais envolvidos numa relação dialógica e humana. A partir dessa reflexão foi realizada a pesquisa de campo na mesma escola do estágio supervisionado na educação infantil com uma investigação sobre a ludicidade no fazer pedagógico. Nessa perspectiva concluímos que a escola em investigação oferece materiais didáticos, motivação pedagógicas e uma prática docente ludica no desenvolvimento da educação infantil.

**Palavras chave:** Educação, Pedagogia, Estágio supervisionado.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as etapas do estágio supervisionado, especialmente na educação infantil na Escola Municipal Nila Ferreira da Silva em Fagundes – PB.

Sabemos que quando nós temos a oportunidade de observar, podemos fazer comparações entre experiências, as que já foram vividas e cuja representação construída constitui suas estruturas cognitivas, com a experiência que fazemos no momento, isto é, a representação em que permanecemos a construir na interação com o mundo das limitações. Conforme solicitação pelo professor ministrante da disciplina, realizamos o estágio com crianças de idade de 4 a 5 anos na Escola Nila Ferreira da Silva, onde a modalidade de ensino oferecido por essa instituição é de Educação Infantil e Fundamental que acontece nos turnos matutino e vespertino. A série observada foi uma sala de crianças de 4 a 5 anos (turno Vespertino), contendo 18 crianças frequentando a sala de aula, neste ambiente de ensino havia a presença de uma Professora e uma Auxiliar de sala.

No período de co-participação do estágio compreendemos que a interação entre aluno, professor, professor assistente e as estagiárias deveria acontecer de forma mais direta. Na semana de co-participação é o momento onde se dá o primeiro passo para a convivência das crianças com as estagiárias, pois sabemos que a construção de vínculo é importante para a criança passar a ter confiança no indivíduo que está ao seu lado. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil diz que as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos (BRASIL, 1998, p. 17).

Desta forma, fica esclarecido para nós aspirantes a pedagogas que a interação entre o aluno e os professores é de suma importância para o desenvolvimento de cada aluno em sala de aula. Vale ressaltar que o momento da co-participação também é relevante, pois é daí que as estagiárias têm contato direto com a rotina da sala de aula que vai atuar como regente. Percebe-se que esse momento é importante para a construção da formação avaliativa, lembrando que o nosso objetivo não é avaliar as

ações da criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Vimos também que o período da regência é a oportunidade que temos de entender, compreender e analisar cada passo na prática pedagógica, pois com toda teoria que temos oferecida durante o curso, também se faz necessário colocar em prática tudo que aprendemos até aqui, desta forma foi de cunho importante nossos questionamentos a todo tempo (observação, co-participação e regência) para a regente da sala (prof<sup>a</sup>.Joanna), pois foi desses questionamentos que pudemos compreender e concluir todo o processo com êxito. Iremos descrever de uma forma geral, tudo que o estágio nos proporciona perceber que a teoria e prática devem caminhar juntas, possibilitando reflexões a cerca da profissão docente e na construção da identidade profissional de educador.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA**

### **2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS**

O estágio supervisionado em educação infantil é relevante, pois é através dele que o formando em Pedagogia estabelece relação entre a teoria e a prática, bem como tem a oportunidade de conhecer e analisar a atuação do profissional da educação infantil em sua ação pedagógica.

Acrescente-se a isso o fato de pudermos elaborar, executar e avaliar o projeto de intervenção pedagógica, o qual contribui significativamente para a formação do estudante do curso de Pedagogia, por estabelecer um processo de ação-reflexão-ação, como nos faz ver Vásquez, 1968 (apud PIMENTA, 1995).

Para Pimenta (1995, p.24) o estágio é sem dúvida uma “atividade teórico-prática e constitui o núcleo do trabalho docente.”, ou seja, é com base na teoria que o pedagogo aprofundará a sua prática. O estágio aprimora a prática em sala de aula, propicia a aproximação da realidade profissional por meio da participação em situações reais de trabalho, envolvendo supervisores e estudantes no campo de estágio.

É nesse espaço educativo que tivemos a oportunidade de vivenciar 100 horas de atividades teórico-práticas da seguinte forma: 10 horas presenciais para Revisão Bibliográfica, 20 horas para Observação no campo de estágio, 40 horas para Planejamento, 20 horas para a Intervenção Docente e as últimas 10 horas para redação desse relatório, o qual está assim estruturado. Na primeira parte consta essa Introdução,

as atividades desenvolvidas no no campo da Observação e da Intervencção Docente, na segunda as Considerações Finais, Referencias, Apêndices e Anexos.

O relatorio esta dividido em duas partes. Na primeira parte consta a intrdução, a caracterização da instituição e as as atividades desenvolvidas no estagio. Na segunda as considerações finais, referencias, apêmndices e os anexos.na certeza de que

A leitura é um dos atos mais significativos da humanidade, através dela abrem-se janelas na vida de todos, especialmente quando estão iniciando a etapa da escolarização, como é o caso da Educação Infantil.

Assim, compreendemos que a educação da creche e da pré-escola não é composta somente por uma série de cuidados físicos, sem perder de vista a necessidade de deixar as crianças confortáveis em relação ao sono, à fome e à higiene, a segurança física e psicológica, mas entendemos que é preciso cuidar para que o ambiente educativo possa assegurar as crianças oportunidades de exploração de sentimentos pessoais, de significados de forma que se percebam como sujeitos de sua história, conforme sugere Oliveira, 2005.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1998, e o Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998, que a instrui, caminham nessa direção ao conceberem as crianças como sujeitos de direito e cidadãos em processo de desenvolvimento, recomendando que essa modalidade de educação seja desenvolvida num ambiente de gestão democrática, por parte dos educadores, norteado pelos seguintes princípios:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum.

b) Princípios das Políticas dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

As Instituições de Educação Infantil devem:

a) reconhecer a importância da identidade pessoal de cada aluno;

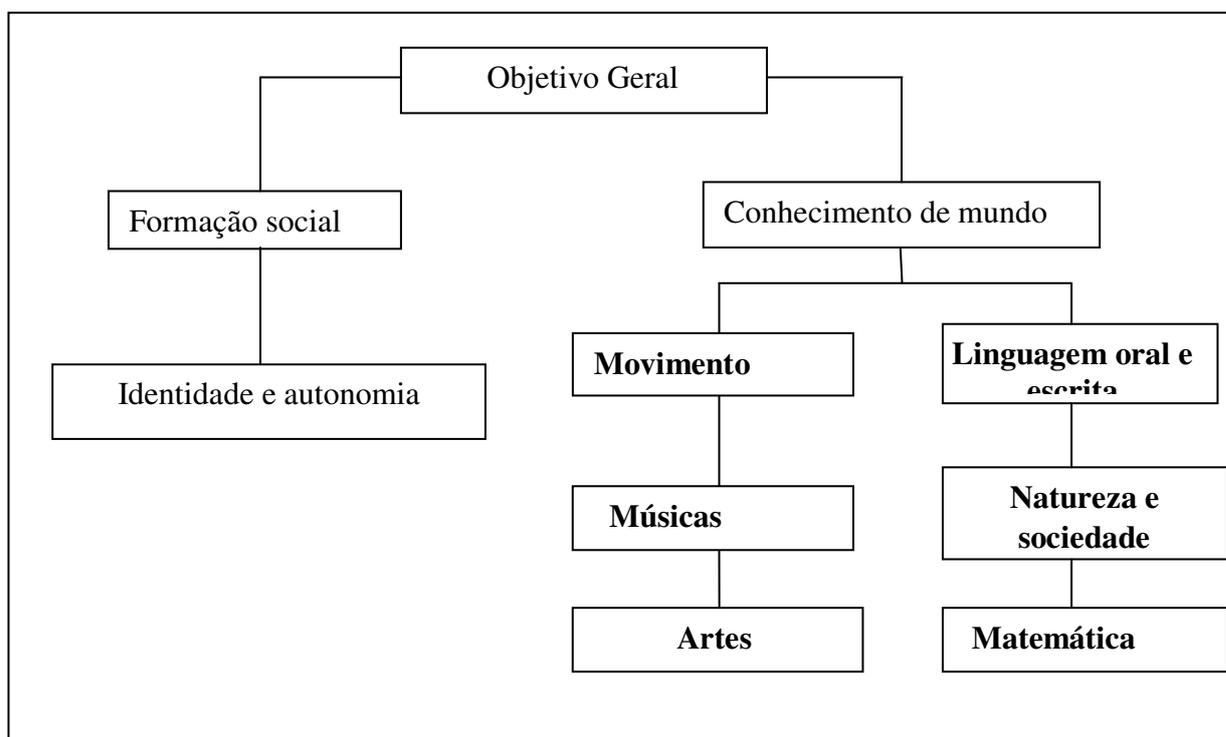
b) promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança;

- c) buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã;
- d) organizar suas estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e do registro;
- e) garantir os direitos básicos das crianças e suas famílias à educação e cuidados num contexto de atenção multidisciplinar

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI (1998) esta deve ser a estrutura para essa modalidade de educação:

### Estrutura da Educação Infantil

**Quadro: Estrutura da Educação Infantil**



Fonte: Adaptado do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 85).

É interessante frisar que os eixos em destaque, apresentados no quadro acima, estão postos na dimensão do conhecimento do mundo em que a criança da educação infantil está inserida, para que assim possa subsidiar os diversos saberes e fazeres colocados no contexto cotidiano da creche, os quais estão relacionados ao conhecimento do mundo para a construção das diferentes linguagens pelas crianças. Nessa perspectiva,

no nosso projeto pedagógico, tomaremos eixo central e ponte de ligação entre os demais eixos, a linguagem oral e escrita, considerando que na Educação Infantil a vivência oral deve integrar as atividades propostas cotidianamente, exigindo desse modo uma ação planejada com a finalidade de ensinar aprendizagem, conforme explicita o RCNEI (MEC, 1998, p. 121):

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Assim, participando em práticas reais de leitura e escrita as crianças terão melhores oportunidades de compreenderem a relação entre o falar e o escrever, as diferentes formas de organizar e estruturar os diversos tipos de texto, os usos e funções sociais da linguagem escrita, ampliarão seu repertório linguístico, além de compreenderem a si mesmas e o mundo por meio da palavra.

Face ao exposto fica justificado a nossa opção em trabalhar essa temática com as crianças da educação Infantil- Pré-escolar, turma II, na Escola Municipal Nila Ferreira da Silva que certamente irá contribuir para boa formação educacional dos alunos envolvidos e porque também é um caminho que levará a criança a desenvolver a imaginação e emoções de modo prazeroso e significativo, tendo como objetivos os descritos a seguir.

### **2.1.2 Atividades desenvolvidas no estágio na fase de intervenção**

O estágio supervisionado em educação infantil foi realizado na Escola Municipal Nila Ferreira da Silva na cidade de Fagundes/PB. A referida escola atende crianças da educação infantil e adolescentes do ensino fundamental I e II. Além das salas de aula a escola conta ainda com uma sala multiuso, biblioteca, praça de alimentação, banheiros masculinos e femininos, quadra de esporte.

As salas de aula são amplas e adequadas à faixa etária e organizadas em espaços diversificados e flexíveis. Esses espaços favorecem o desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que elas escolhem o espaço desejado para realizarem suas

atividades em pequenos grupos ou individualmente. Desse modo elas têm a oportunidade de criar, imaginar, fantasiar, brincar de diferentes maneiras, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, representação, linguagem e socialização, descentralizando a figura do professor e a criança passa a ser a figura principal na ação pedagógica uma vez que é colocada como centro do processo de ensino e aprendizagem. Acrescente-se a isso o fato de existir na escola um ambiente de afetividade e respeito entre os profissionais e alunos, que proporciona as crianças e adolescentes segurança ao se sentirem amadas e respeitadas. Essa organização propicia um espaço de convivência e oportunidades para que os alunos assumam pequenas responsabilidades, tomem decisões, discutam seus pontos de vista, façam escolhas, expressem seus pensamentos através de diversas linguagens.

A rotina diária da sala de aula é estabelecida pela professora no começo da aula e as atividades que serão realizadas são explicadas e colocadas no relógio da rotina, proporcionando as crianças certa autonomia e organização, pois estão conscientes das atividades que vão realizar no dia. A rotina diária ou semanal das crianças se realiza por meio de roda de conversa, atividades dirigidas, lanche, hora da fruta, espaços, e hora do conto. As atividades da educação infantil são idealizadas por meio de projetos, cujas atividades são diversificadas e permanentes.

Os “espaços de aprendizagem” são utilizados como suporte para o desenvolvimento dos projetos das atividades que são diversificadas e algumas permanentes. As atividades são desafiadoras, significativas e integradas, que proporcionam a investigação sobre a realidade observando, explorando, fazendo perguntas, criando hipóteses, experimentando possibilidades e compartilhando ideias.

A partir do dia 19 a 23 de outubro de 2016 foi trabalhado na escola Nila Ferreira na turma da educação infantil a contação de história da *Branca de Neve os Sete Anões* para 24 alunos da educação infantil. Depois da acolhida e apresentação de crachás passamos a contar a história da *Branca de Neve*.

Realizamos diversas atividades como roda de conversa, música, desenho, pintura, leitura oral, vídeos, como esta descrito na sequência didática apresentada no apêndice 1. Todos gostaram da história de Branca de Neve e trocaram experiências entre si. Foi muito interessante trabalhar esse conto porque acreditamos que ela vai ajudar as crianças a aprenderem a lidar com as dificuldades do seu dia a dia e a eliminarem os

sentimentos negativos tão comuns na vida deles como o medo, frustração, abandono, rejeição, rivalidade entre irmãos, inveja, relação com os pais, inferioridade vingança, etc. Isto porque o conto mostra que existe diferença entre o bem e o mal, como as atitudes perversas da bruxa, do lobo, do pirata e de outros personagens que representam sentimentos negativos, etambem ensina que tudo na vida tem começo meio e fim e que eles precisam saber que as pessoas não são como os personagens dos desenhos. Ainda poderãopor meio desse conto de fada disernir o certo e o errado, o que pode e não pode fazer.

Enfim, essas ideias poderaõ criar a esperança de que as coisas na vida podem da certo e as crianças podem ter sucesso em suas dificuldades. Dessa forma elas poderãõ se tornar adultos com melhores condições para resolvereas dificuldades, pois certamente terãõ estruturas mais fortes.

O estágio realizado na Escola Municipal Nila Ferreira da Silva foi gratificante. durante a realização da pratica docente senti-me uma professora e fui reconhecida pelas crianças e a professora como tal. Sem duvida, na minha vida pessoal e pessoal levarei muitas lições e aprendizados que alcancei com essa experiencia. Acima de tudo aprendi que nem sempre o que programamos sai como realmente esperávamos, e é através de erros e acertos que vamos nos constituindo profissionais dedicados pelo que fazemos e sempre buscaremos aprimorar e aperfeiçoar o que não foi contemplado.

É nesse espaço educativo que temos a oportunidade de vivenciar tudo aquilo que aprendemos em sala de aula, de refletir sobre a forma de atuar numa sala com crianças da educação infantil. É o momento de conhecer, analisar e experimentar as práticas tão estudadas na universidade. Com o estágio, é possível também, que nós, alunos, aprimoremos nossasescolhas de sermos professores, a partir do contato com a realidade da profissão docente.

## **2.2 CONTEXTO HISTORICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

No Brasil, a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção:

A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação (UJIIE e PIETROBON, 2008, p.291).

Para demonstrar e cultivar as novidades da “era dos impérios”, começam a serem organizados os congressos científicos internacionais das mais diversas modalidades. Na órbita das Exposições Universais, foram realizados em conjunto com países da Europa, Estados Unidos e América Latina os Congressos Pan-americanos da Criança. Como sabemos, as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

A intenção de proteger a infância impulsionou a criação de várias associações e instituições para atendê-la nos mais diversos aspectos como, saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação. Anteriormente a este processo, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender as crianças das classes menos favorecidas. Não podemos deixar de mencionar aqui, uma das instituições mais duradoras de atendimento à infância desvalida no Brasil, a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos. Por mais de um século a roda foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, sendo extinta somente em 1950.

A não participação do Estado na implantação e funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil permite, por um longo período, que este seja realizado por entidades de natureza filantrópica, privadas e religiosas, como a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida Criada em dezembro de 1871 pelo presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antônio Ferreira Viana. Esta pretendia angariar fundos para manter a presença das crianças pobres e desvalidas nas escolas municipais.

A influência da assistência científica é outro ponto de destaque neste processo. Com o objetivo de racionalizar a organização assistencial no atendimento à criança, médicos e dirigentes das instituições concebidas para este fim, buscavam na ciência a solução para o “problema da infância”.

A assistência médico-higienista é um ponto de destaque nesse movimento. Entretanto, esse movimento, como aponta Kuhlmann Junior (2000), ao mesmo tempo em que faz a defesa da criança, carregou os limites da concepção da “assistência

científica”, que parte do preconceito pela pobreza e trata as instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado. Essa nova concepção assistencial abarca também aspectos como, a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres. Desta forma, a assistência científica aparecerá nas propostas e justificativas da criação de creches no país . A infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil.

Uma das primeiras referências à creche no Brasil aparece, como mostra Kuhlmann Jr. (2010), em 1879, em um artigo de jornal do Rio de Janeiro, intitulado A Creche (asilo para a primeira infância). Diferente do caso europeu onde a creche foi criada para a ampliação do trabalho industrial feminino, aqui a creche é apresentada como a nova instituição para a solução dos problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, com a educação das crianças filhos de escravos. Somente a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam maior impulso, outras instituições foram sendo inauguradas para atender as crianças filhos de trabalhadores e operários, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal precursores nessa proposta: No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p.8).

Para as crianças da elite, reserva-se o Jardim de Infância, com a proposta de uma educação racional e compatível com o progresso científico. Nesse contexto, o interesse pela educação pré-escolar se deu pela esfera privada e as instituições para os pobres, mesmo sendo necessárias, não se concretizaram nesse período. A abertura de jardins de infância privados foi financiada pela própria classe abastada, cujas instituições abrigariam seus filhos, sob a justificativa de uma proposta exclusivamente pedagógica que, segundo Kuhlmann Jr. (2010, p. 81), “[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres”. Sob a forte influência europeia de uma educação froebeliana foram

criados os primeiros jardins de infância privados, no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira<sup>9</sup> e, em São Paulo na Escola Americana em 1877.

Já no setor público, em 1896 em anexo à Escola Normal Caetano de Campos<sup>10</sup> em São Paulo, passou a funcionar o jardim de infância, que mesmo sendo uma iniciativa pública atendia os filhos da elite paulistana. Segundo Monarcha (2000), a criação do jardim paulista constava nos projetos de reforma do ensino do Partido Republicano Paulista desde 1892, sendo adiada em decorrência da prioridade de ensino para crianças de sete a doze anos. Nesse período observamos que os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, “[...] lugar de educação profissional, de formação de professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães” (KUHLMANN JR., 2000b, p.13).

A forte presença da mulher, em especial religiosas e mães de família, nas creches e jardins de infância se destaca nesse processo. As propostas de educação infantil buscam na imagem feminina o exercício da tarefa de educar: A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (MICARELLO, 2011, p.215).

Micarello (2011) destaca que este processo teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência para a criança pequena, em especial, foram constituindo uma profissão no Brasil, pois, diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, “[...] as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência” (p.215).

No bojo desse processo, Kuhlmann Jr. (2010) também observa que na medida em que foram sendo formados e foram ocupando espaços públicos com um certo poder: Os jardins de infância tornaram-se uma jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão (p.110).

Condição esta, que gerou nos países alguns embates entre liberais e conservadores sobre a proposta dos kindergartens e a posição da mulher nesse processo. A educação moral e religiosa é outro fator que se destaca na proposta do Jardim de Infância froebeliano. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a educação moral voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, era o núcleo da formação na proposta do kindergarten alemão.

Mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado, as crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos: “[...] para ensinar a moral não se valia da correção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados nos próprios momentos de ensino” (KUHLMANN JR., 2010, p.150).

A religiosidade froebeliana de caráter mais liberal do que doutrinário, foi bastante aceita no Brasil, como destaca o autor, sendo que a dimensão religiosa ficava difusa na programação dos jardins, uma vez que manifestava-se indiretamente na formação de bons hábitos e no cultivo da docilidade. Também nos Estados Unidos os jardins de infância foram usados por seu efetivo potencial de reforma moral: “[...] sua forma de combater as más influências privadas, principalmente das famílias dos imigrantes, com as virtudes públicas da sociedade americana dominante”.

O Movimento de Luta por Creches a partir da década de 1970 marca o crescimento das reivindicações por instituições de educação infantil no Brasil. Criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço, o Movimento, segundo Spada (2005, p.4), vigorou no município de São Paulo de 1978 a 1982 desempenhando um importante papel na reivindicação pela expansão das creches por todo país. Sinalizava-se essa instituição como uma necessidade da sociedade, sendo indicado o Estado como responsável pela sua criação e manutenção. Desta forma, as propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então. Daí a criação em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação em 1977 do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Além da solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino primário. Assim, o MEC passa a se ocupar da educação pré- escolar que se torna ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura .

Porém, como destaca Kuhlmann Jr. (2000b), mesmo que os programas para a infância viessem a ser a solução dos problemas sociais, a implantação das políticas sociais não fez conter a generalização dos conflitos sociais em nosso país uma vez que “Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar” (p.11).

Como resultado desse contexto, as lutas dos movimentos sociais pós-abertura política, pressionaram o Estado a elaborar políticas públicas para atender as crianças pequenas e, desta forma, como observa Oliveira (2012, p. 5), “[...] a infância foi se constituído em um novo campo da arena política que reivindica direitos, ou seja, as crianças (e seus representantes) são os novos sujeitos de direitos e legítimos mandatários de políticas”. A principal bandeira do Movimento de Luta por Creches e dos seus profissionais foi a defesa do caráter educacional dessas instituições, visto como positivo em oposição ao assistencialismo da “pedagogia da submissão” que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

Logo na introdução da obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, Kuhlmann Jr. (2010, p. 7) aponta que a inexistência de pesquisas em amplas bases de fontes e a crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de educação infantil, tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais em sua origem, sendo que “[...] Essa caracterização, de fato, foi utilizada inúmeras vezes desde o final do século XIX”.

No entanto, que somente na Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definindo apenas oito anos depois, com a LDB 9.394/96, quando esta reconhece as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional. Essas definições se situam no âmbito de um marco mais significativo.

O autor ainda observa que a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. Pela falta de verbas para a educação infantil novas divisões por idades estão sendo organizadas, onde crianças de 0 a 3 anos, frequentariam as creches e os maiores, de 4 a 6, as pré-escolas, “[...] são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral” (KUHLMANN JR., 2000, p.7) realidade esta que estamos presenciando na atualidade.

### **2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O BRINCAR**

Há algum tempo atrás era inconcebível a instituição escola estar ligada a ação brincar. A própria concepção conteudista já nos remete a um pensamento de que o espaço escola é único e exclusivamente um espaço para a transmissão de conhecimento. Conhecimento este adquirido através de livros, apostilas, aulas expositivas. Quanto mais “cansativas”, melhor, pois era sinônimo de “bem aprender”. Brincar é em casa, aliás, o

brincar tem uma íntima ligação com outra ação, a ação de bagunçar, e esta ação é intolerável no ambiente escolar, dentro da perspectiva tradicional. O que é necessário saber é que este bagunçar é extremamente salutar para que a brincadeira aconteça de maneira voluntária.

As brincadeiras no ambiente doméstico são sinônimas de saúde, de alegria e é a reprodução da vida de cada ser humano em sociedade. A brincadeira para as crianças, em suas várias fases, é importante para a formação do indivíduo. Uma criança que não brinca não terá como reproduzir seu mundo e não saberá lidar com as frustrações, com os medos, a ansiedade. Esta criança não terá referência, trazendo para a vida dificuldade de socialização, ficando a mercê de um mundo só seu, o que dificulta o relacionamento e a formação deste indivíduo. 6 A pedagogia hoje sabe da importância do brincar para o ambiente escolar, pois ao brincar a criança se expõe, pois como já foi dito é uma atividade voluntária e é possível conhecer melhor a criança e fazer interferências diante de determinadas situações que se apresentam durante a brincadeira.

A palavra brincar é ampla e diz respeito também aos jogos. Existem alguns autores que se referem ao brincar, como jogar. Roger Callois (1990) classifica os jogos em competitivos (queimada, amarelinha, etc.), de sorte (baralho, bingo etc.), jogos provocadores de vertigem (balançar, escorregar, rodar- percepção) e o imaginativos (faz de conta, boneca, carrinho). Este último remete a imitação, onde a criança irá imitar o mundo adulto e lidar com seus anseios. Portanto, se faz necessário, que a escola conheça todo o universo do brincar ou jogar para que a formação do indivíduo, que é a função da escola se dê por completo. No brincar, a intencionalidade é o sentido que o brincante dá à brincadeira que está acontecendo, isto é, brinca-se com um determinado sentido, e somente quem está brincando é que sabe realmente sobre essa intencionalidade. Nós apenas fazemos leituras desses sentidos, que podem até não ser os mesmos dados por quem está brincando (CARVALHO, 2009 p.21) .

A importância do professor no ato de brincar é imprescindível, e talvez ele não se dê conta dessa dimensão. O professor deve observar as brincadeiras, ficando atento a todos os gestos e palavras presentes nas mesmas. Neste momento da observação o professor compreende seu aluno, a família deste aluno e outras relações são criadas no processo de ensino-aprendizagem. A brincadeira deve deixar de ser vista pelo professor como horário de folga, de descanso, enquanto os pequeninos “fazem o que querem”. A

criança ao brincar dá significado a brincadeira de acordo com a sua cultura, a sua vivência, inclusive nos jogos de imaginação.

Ela coloca claros os conflitos que existem em seu mundo, em todas as suas dimensões. É comum, encontrarmos crianças que apresentam dificuldades ou impedimentos maiores para adquirir linguagem, enquanto outros aspectos do desenvolvimento estão menos comprometidos ou até mesmo evoluindo muito próximo da normalidade. Em geral, entende-se como atraso de linguagem a ausência da mesma na idade em que normalmente se manifesta e/ou pela permanência de certos padrões lingüísticos, além da frase, que são típicos de crianças de menos idade e esse atraso de linguagem pode atingir o aspecto da compreensão e da expressão verbal. Não se pode dizer com precisão a partir de quando o atraso de linguagem assume o caráter de um fator patológico. A aparição da linguagem, nestes casos, coincide com maior freqüência, com o início da vida escolar. A progressão é rápida ou lenta e a criança pode conservar durante muito tempo um falar infantil. Numerosas crianças com dificuldades de linguagem só serão percebidas no momento dos primeiros aprendizados escolares.

O aparecimento tardio do comportamento da fala, a persistência de padrões de fala primitivos, ou desenvolvimento mais lento do que o esperado podem se manifestar em crianças que em todos os outros aspectos parecem se desenvolver normalmente. As alterações podem envolver somente articulação ou articulação e linguagem. Pais, freqüentemente, contam que uma determinada criança falou tarde, ou usou fala infantil, ou era difícil de ser compreendida por muito tempo, mas que aquela criança, num dado momento, passou a falar certo. A única descoberta na história de tal criança pode ser uma pré-disposição familiar a um lento desenvolvimento da fala. Os antecedentes do atraso de linguagem podem incluir fatores ambientais como: redução ou inadequação na estimulação verbal, falta de recompensa, recompensas irregulares para o comportamento verbal, aspectos estes que na atualidade também estão a cargo da escola uma vez que a escolarização está prevista desde a Educação Infantil. Dentre os antecedentes devem ser considerados também as diferenças no desenvolvimento, no cérebro da fala, de base genética ou de outros tipos. Muitas atividades podem ser recomendadas durante o período de apropriação da fala, que facilitarão o desenvolvimento da linguagem e cognitivo.

Manter ativa a esfera de comunicação durante o maior tempo possível do dia, mantendo adultos e crianças falando ativamente; aumentar a oportunidade de fala

quando a criança estiver experimentando sentimentos agradáveis, como durante os períodos de brincadeiras, alimentação e banho; criar situações que encorajem reações vocais ou verbais da criança e recompensá-la por tais reações; facilitar a percepção dos sons da fala, estimulando respostas de localização da fala produzida em diversos pontos à volta da criança, desde aproximadamente os 6 meses, e pela estimulação de reações motoras da criança a partir dos 9 meses; são algumas destas atividades e é possível perceber que são desenvolvidas e também utilizadas pelo professor na Educação Infantil, principalmente em momentos em que a criança está manipulando brinquedos e/ou em atividades pedagógicas lúdicas. Depreende-se, pois que é difícil negar a importância de vincular a atividade lúdica à atividade pedagógica uma vez que tal junção propicia a toda criança subsídios para seu desempenho futuro e para seu desenvolvimento cognitivo e de linguagem. As situações escolares, em geral, podem ser ricas em experiências sociais e de aprendizagem que complementam e expandem as experiências domésticas ou familiares. É comum observarmos crianças que chegam à escola ainda muito tímidas, inseguras, outras agressivas, birrentas ou com outros problemas de relação e que, passado algum período de experiências escolares, evoluem sensivelmente. A possibilidade de vivenciar situações diversificadas e sistemáticas de comunicação tende a acelerar a aquisição da linguagem.

È necessário a escola estar atenta para que, de fato, ocorra um ajuste entre a proposta escolar e as características da criança. O maior problema resulta, em geral, da idade da criança. A escola começa a exigir dela resultados ou produções de acordo com sua faixa etária, e não de acordo com seu nível de desenvolvimento. A defasagem entre idade cronológica e nível evolutivo é comum nesses casos, o que deve ser considerado pela escola para que não haja uma desadaptação da criança. Quando o desajuste ocorre, os efeitos da escola poderão ser prejudiciais. Certamente, a criança deve ser exigida para que evolua, mas sempre a um nível de respostas que consiga dar. A estimulação é fundamental para que o processo da aprendizagem ocorra com sucesso. O não estímulo significa o não desenvolvimento de todas as potencialidades com as quais a criança foi gerada, sendo assim, o estímulo deve ser oportuno, adequado às etapas já superadas e aos marcos atuais de desenvolvimento.

Essa oportunidade não se refere ao tempo cronológico, mas a etapas de complexidade somatória. Se a escola não for responsável pelo processo de alfabetização, quem o será? Se esta tarefa não for entendida como sua, que papel caberá

à escola nesse processo? Na realidade, a resposta a essa pergunta não deve remeter à expectativa de orientação quanto ao conteúdo de uma disciplina. Se para a escola alfabetizar for ensinar letras, sílabas, combinação destas em palavras e de palavras em sentenças, então não há o que discutir. No entanto, se outro for o ponto de vista adotado - a alfabetização enquanto uma das faces do letramento - tornar o sujeito letrado será emergi-lo em situações onde a escrita é contextualizadamente necessária.

A partir deste olhar o que realmente importa é a possibilidade de reconhecer o erro como indicador do efeito do funcionamento do texto escrito sobre a criança. Interpretar o texto infantil é uma forma de se escutar a criança, de ouvir o que ela tem a dizer sobre este objeto que a domina e que nós, ilusoriamente, acreditamos que possa ser dominado.

Resgatar a função social da escrita é o ponto de partida. Isso pode ser feito basicamente através da presença significada de portadores de textos numa situação escolar. Sinalizar o ambiente à mesma maneira que qualquer edifício público, colocar avisos no quadro, ler os jornais, fazer anotações (no diário, na agenda, no caderno), propor a escrita de cartas, bilhetes e convites, cantar à vista da letra da música entre outras tantas atividades que o professor/terapeuta pode criar e que objetivam colocar a escrita/leitura em circulação são o passo seguinte.

Propor atividades como a já tradicional brincadeira do faz-de-conta em que a escrita aparece sob as mais variadas formas - da lista de compras, do cheque, da nota fiscal, da receita médica ou da receita de bolo - e não dispensar a atividade de contar histórias em que as crianças acompanham as leituras de livros infantis e surgem formas de dar continuidade à história ou de mudar seu final, ou ainda de contar uma outra história, dão sentido ao percurso da relação da criança com a escrita.

Hoje para se ter uma sala de Educação Infantil, deve-se fazer um plano curricular com horas para rodinha, horas para brincar etc. Mas como determinar hora para brincar se este é um ato involuntário? A brincadeira é subjetiva, por isso a criança consegue transportar suas experiências quando brinca. A teoria piagetiana nos fala de três fases do “brincar”, de acordo com a idade da criança: o período sensório-motor, onde a criança brinca com aquilo que acomodou; o período pré-operatório, onde existe a simbologia e por último os jogos com regras.

É importante lembrar que para Piaget no período pré-operatório a criança não possui estrutura cognitiva para entender o mundo adulto e daí ela se reporta a jogos

simbólicos para que sua estrutura seja modificada, ou seja, ela precisa de referência. “Exercício, símbolo e regra, tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam as grandes classes de jogos, do ponto de vista de suas estruturas mentais” (PIAGET, 1971, P.148).

O brincar é a forma prioritária que a criança faz sua interação com o mundo do adulto. É uma forma de linguagem reconhecendo o espaço e o tempo ao seu redor. Mediante tais fatos, denota-se a importância de trabalhar com educadores para que o brincar seja entendido como processo de ensino-aprendizagem. O trabalho é sério, pois não se pode deixar que as brincadeiras sejam ideológicas, onde irão reproduzir o pensamento do professor. Segundo CARVALHO (2009): O brincar, nas referências e parâmetros que chegam às professoras, se expressam como algo absolutamente positivo, algo bom pela sua simples presença, o que esvazia a compreensão de que as relações e os valores são ideológicos e contraditórios.

O pensamento infantil é diferente da lógica do pensamento do adulto. A criança parte de onde está investigando, não deve receber informações prontas. Deve sim, perguntar, levantar hipóteses e aí atribuir significados a objetos e relações que as cercam. É através do ato de brincar que ela irá ter oportunidade de configurar estas relações e torná-las significativas.

### **3 CAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO**

#### **3.1 Local e abordagem da Pesquisa**

O presente artigo surgiu do estágio supervisionado em pedagogia no ensino infantil ,trata-se de uma pesquisa básica bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet. Em relação à sua natureza, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, pois, a mesma permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo, pois, de acordo com Minayo (1994, p.21 e 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

E, finalmente, foi feita uma pesquisa de campo, que oferece maior contato com o público-alvo e aproximação com o fenômeno social e educacional estudado. Este tipo de pesquisa segundo Marconi (2005, p.125), “baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade”. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal onde foi desenvolvida o estagio supervisionado II, localizada avenida Irineu Bezerra no Município de Fagundes-PB.



**Figura 1: Arquivo pessoal, Escola da pesquisa**

### **3.2 Instrumentos e coleta de dados**

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se uma entrevista com questões abertas, foram feitas observações e conversas informais com os entrevistados da escola-alvo da pesquisa frente à importância da utilização do lúdico no decorrer da prática pedagógica na Educação Infantil e sua contribuição no desenvolvimento infantil. Para tanto, os pesquisados não foram identificados de forma alguma, respondendo as perguntas de forma individual, sem ajuda do pesquisador, evitando sua contaminação por eventuais receios e/ou medos.

A entrevista é uma ferramenta que possibilita um maior contato com o entrevistado e possibilita um vínculo de confiança entre as pessoas envolvidas. Os momentos de observação possibilitaram conhecer melhor um pouco do trabalho dos professores entrevistados. Nesse sentido, primeiro foi feita a etapa de observação e em seguida, a entrevista com ambos os professores.

Após a coleta de dados foi executada a etapa de apresentação e análise qualitativa dos resultados obtidos culminando com a organização dos dados para a produção das considerações finais.

#### **4 ANÁLISE DA SITUAÇÃO DIDÁTICA**

Essa pesquisa foi realizada com professores que tem formação em pedagogia especialização em psicopedagogia e que lecionam em turmas de educação infantil a dez anos com faixa etária de alunos de 4 a 5 anos onde houve trocas de experiências com os professores. Também teve a interação entre professores e alunos demonstrando interação tanto com os exercícios propostos de amizade e respeito.

Entrevistas:

##### **1 Qual a sua opinião sobre o lúdico (jogos e brincadeiras) no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil?**

P 1:Trabalhar o ludico na educação infantil não deve ter o objetivo apenas de desenvolver a aprendizagem mais também dar a elas o direito de ser criança ou seja respeitar as fases da criança.

P 2:As atividades ludicas deixam as crianças livres, para criar e dar significados aos simbolos e a imaginação,aqui na escola temos essa preocupação no cotidiano .

P3: E muito importante desde que a criança seja acompanhada pelo professor e assim atinja seus objetivos e não aleatorios. Pois temos profissional quem apenas fazem brincadeiras, mas não sabe a proposta daquele brincar.

P4:acredito que os jogos e brincadeiras tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento da criança, dando lhes subsidios para construirm suas competências.

P5: as atividades ludicas são maneiras de educar com alegria e prazer,aqui na sala faço sempre atividades assim.

**2 Ao longo de sua prática docente, você desenvolve atividades lúdicas, como: jogos e brincadeiras na sala de aula? Justifique.**

P 1: Sempre, a infância das crianças precisam do brincar com significado para a construção do conhecimento.

2:sim, porque é nessa brincadeira oferecemos em sala contribui para um bom desenvolvimento social e pedagogico.

P3:sim, todos os dias sempre realizo algumas atividades para desenvolver a psicomotricidade e dar direito de deixar a criança exercer seu direito de ser criança.

P4:sim, pois a criança aprende a viver em grupo respeito regras e limites alem de desenvolver outros aspectos e avanços na aprendizagem no geral.

P5:Sim,a ludicidade é uma proposta da escola e do municipio somo motivados aqui em Fagundes para tais metodologias.

**3. Quais os materiais que você utiliza para desenvolver a ludicidade em sala de aula?**

P1:Livros peças de encaixe, fitas coloridas, desenhos de giz, brinquedos, tradicionais, espelho, tv, etc..

P 2:uso diversos materiais como bolas fitas coloridas garrafas, giz, musicas, videos, desenhos, brinquedos, tradicionais, material didatico, pedagogico, peças de encaixe dentre outros.

P3:dentro das condições e realidade da nossa escola, brinquedos, tintas, pinturas, massa de modelar, lapis para pinturas, pinceis, e as crianças.

P4:bolas garrafas, desenhos, giz, fitas coloridas, caixas, cestos, tv, brinquedo, tradicionais, brinquedos pedagogicos dentre outros.

P5:materiais de sucatas que faço com eles,além do que a escola oferece,gosto de brinquedos de montar para desenvolver a logica .

#### **4. A escola conta com materiais lúdicos que auxiliam no ensino-aprendizagem das crianças?**

Todas as entrevistadas responderam que sim.

A partir das entrevistas com as professora da Escola Municipal Nila Ferreira da Silva podemos verificar que as mesmas desenvolvem ações lúdicas no desenvolvimento do aprender,a escola apresenta condições de trabalhar a proposta na educação infantil.Além de oferecer materiais didáticos e coordenação pedagógica para motivação nessa caminhada.Durante o estagio supervisionado foi observado também a criatividade das professoras na educação infantil com a ludicidade.A escola pública aqui analisada dispõe de uma proposta interessante para um bom desenvolvimento do fazer pedagógico.

Isso significa que o modo de trabalhar com o lúdico de diferentes maneiras com ferramentas que instiguem e provoquem o aprendizado das crianças de uma forma simples mais com o aprendizado constante. Compreendemos que a elaboração de jogos e brincadeiras na educação infantil traz uma nova perspectiva no aprendizado e que a maioria das professoras entrevistadas relata que a brincadeira fornece condições de vivenciar o aprendizado no processo da ludicidade. Para Holtz (1998) o brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas fazendo a escolhas dos materiais lúdicos que são reservados no brincar cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o material capaz de envolver virtudes, para uma educação positiva .

Compreendemos que a criança aprende a viver em grupos respeitando regras e limites além de desenvolver outros aspectos e avanços na aprendizagem geral.Para Oliveira(2000),O lúdico na educação infantil é discutido atualmente, pois estudos comprovam que o educador utiliza o lúdico como metodologia de ensino, e que as atividades lúdicas levam a criança ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas esperanças e fatos e conceitos.

Seguindo essa linha de pensamento a maioria dos professores que responderam ao questionário afirmaram que utilizam de ferramentas simples como bolas, fitas coloridas, garrafas, giz, músicas, vídeos, desenhos brinquedos, tradicionais e material

didáticos para se aprofundar na ludicidade com seus alunos. Nesse sentido a criação de proposta que enfatizam o lúdico são muito importante para a criança pois a mesma tem um aprendizado bastante enriquecedor tornando-se um ser pensante que utilize de certos conceitos enriquecedores no seu dia a dia.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar das dificuldades que envolvem a realização do estágio supervisionado, tanto sua elaboração quanto sua efetivação, é parte importantíssima na formação do futuro docente e mesmo daqueles que já exercem a docência. O estágio, se entendido como Práxis, deveria possibilitar um espaço para debates, reflexões e aprendizados tanto para os alunos estagiários quanto para os demais envolvidos sejam eles a comunidade escolar seja o professor orientador de estágio. Nessa perspectiva, o tempo reservado ao estágio supervisionado na educação infantil foi decisivo para aprofundamento da prática de estudo.

A escola municipal em que realizei o estágio e também fiz análise e entrevistas com as professoras para desenvolver esse artigo possibilitou melhor compreensão da ludicidade na educação infantil. No entanto foi verificado que a escola corrobora com práticas lúdicas no desenvolvimento do aprender e as professoras compreendem e buscam essa metodologia de forma precisa e coerente no cotidiano com as crianças.

Desse modo entende-se que a vivência lúdica no contexto escolar abre caminhos para integração de vários aspectos do ser humano bem como na esfera emocionais, corporais, cognitivos, espiritual e possibilita cada sujeito participação aluno e professor a se perceber enquanto um ser único e relacionam-se melhor consigo mesmo e com o mundo o que implica um enfrentamento mais autêntico frente às suas dificuldades, resgatando o ato de contar história sendo uma ferramenta bastante importante no aprendizado dos pequenos.

## ABSTRAT

The conception of supervised internship was transformed into the extent to which the role of didactics and teaching practice in the undergraduate courses was problematized. The present article aims to discuss the importance of the supervised internship in the PARFOR Pedagogy course and its pedagogical considerations in teaching. The stages of the internship, from project work to its completion, were elaborated in a collective, participative way. Based on the reality of the children's institution and considering the teaching staff, administrative staff, auxiliary technicians, trainees and tutor. This proposal leads to a reading of practices and life, involving the listening and feeling of children and professionals involved in a dialogical and human relationship. Based on this reflection, field research was carried out in the same school supervised in early childhood education with an investigation of pedagogical pedagogy. From this perspective, we conclude that the research school offers didactic materials, pedagogical motivation and a ludic teaching practice in the development of early childhood education.

**Key words:** Education, Pedagogy, Supervised internship.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001

BRASIL, **Resolução nº 1, de 10 de março 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

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, V. 1I, II III, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394** de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394** de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

**Teóricos como Célestin Freinet (1896-1966) e Janusz Korczak ... Para o educador Rubem Alves (1933 -)**

"The Psychology of Art" presented at Moscow University (Van der Veer & Valsiner, **1991, p. 34**)

**Schwartz**, A Arte da Previsão - Planejando o Futuro em ... F. Luthans, Organizational Behavior, Nova York, McGraw-Hill, Jrwin, **2002, p.23**.

**SNYDERS D.J.** Class III antiarrhythmic effects of zatebradine. ... **1996;119:P35**.

**PAULO FREIRE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE. TECNOLÓGICA .... de sua libertação (FREIRE,. 2001a, p.98).**

(**Lopes**, 1998). ..... ções com estatística e probabilidade na educação infantil. **2003**. Tese.

**MARCONI, M. de A.** Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

**MINAYO, M. C. de S.** [et al.] (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Brasília: INEP, 1995 - Relatos de Pesquisa- Série documental; nº25.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Brasília: INEP, 1995 - Relatos de Pesquisa- Série documental; nº25.

PINTO. M. **A infância como construção social**. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

Schwartz, A Arte da Previsão - Planejando o Futuro em ... F. Luthans, Organizational Behavior, Nova York, McGraw-Hill, Jrwin, 2002, p.23.

SNYDERS D.J. Class III antiarrhythmic effects of zatebradine. ... 1996;119:P35.

PAULO FREIRE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE. TECNOLÓGICA .... de sua libertação (FREIRE,. 2001a, p.98).

(Lopes, 1998). ..... ções com estatística e probabilidade na educação infantil. 2003. Tese.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000b. Disponível em: Acesso em: 02 dez./2014.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In. LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000a, p. 469-496.

\_\_\_\_\_. Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. In. MONARCHA, C (Org.). Educação da Infância Brasileira (1875-1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.4-30

CARVALHO Alysso... [et AL.] Brincar (ES). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

PIAGET, J A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

**APENDICE****ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS**

ENTREVISTA (JARDIM I E II)

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

Idade: ( ) até 30 anos ( ) 31 a 50 anos ( ) 50 em diante

Grau de Instrução: ( ) Ensino Médio (Pedagógico) ( )

Ensino Superior Incompleto: \_\_\_\_\_

Ensino Superior Completo: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na educação: ( ) 1 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) 7 a 9 anos ( ) acima de 10

1. Qual a sua opinião sobre o lúdico (jogos e brincadeiras) no processo de ensinoaprendizagem na Educação Infantil?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Ao longo de sua prática docente, você desenvolve atividades lúdicas, como: jogos e brincadeiras na sala de aula? Justifique.

---

---

---

---

---

3. Como é trabalhado o lúdico em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Quais os materiais que você utiliza para desenvolver a ludicidade em sala de aula?

---

---

---

---

5. A escola conta com materiais lúdicos que auxiliam no ensino-aprendizagem das crianças?

---

---

---

APENDICE B  
FIGURAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Estagiaria Eliane Elias Ribeiro em atividade com os alunos do pré-escolar da escola Nila Ferreira da Silva, Fagundes PB.



Estagiaria Eliane Elias Ribeiro em atividade com a turma do pré-escolar da Escola Nila Ferreira da Silva, Fagundes/PB